

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ 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 2013 рік**

4-6 лютого 2014 року

**Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2014**

*Рекомендовано Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 10 від 24 квітня 2014 року)*

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

- В. П. Андрущенко** – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова;
(голова редакційної ради)
- А. Т. Авдієвський** – почесний доктор, професор, академік НАПН України;
- В. І. Бондар** – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
- Г. І. Волинка** – доктор філософських наук, професор, академік УАПН;
(заступник голови)
- 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. Покаш** – 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.

Є 34 **ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ** : збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 214 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.

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

© Редакційна рада, 2014
© Колектив авторів, 2014
© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014

ІНСТИТУТ ІНФОРМАТИКИ

УДК 378.016:[51:004

Єфименко В. В.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Значної уваги на теперішній час потребує підготовка майбутніх учителів природничо-математичних та інформатичних дисциплін у вищих педагогічних навчальних, зокрема майбутніх учителів інформатики.

До особливостей їх підготовки належать:

- інтеграція традиційних методичних систем навчання різних предметів з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями,
- їх посилення і удосконалення на основі розбудови сучасних комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання з урахуванням всіх досягнень традиційних методик навчання всіх без винятку дисциплін
- орієнтація на фундаментальні навчальні курси і знання дозволить подолати роз'єднаність, об'єднати в спільній творчій роботі, як в навчальному процесі, так і в наукових дослідженнях представників природничо-наукових, технічних та гуманітарних наук.

Це, в свою чергу, дасть можливість студентам, майбутнім учителям інформатики, оволодіти цілісним уявленням, що формує широкий погляд на явища і процеси в сучасному світі. Світогляд, що відкриває шлях до оволодіння основами єдиної людської культури, гармонійно поєднує в собі природничі, зокрема інформатику та математику, і гуманітарні науки. Відсутність фундаментальних знань в галузі математичних та інформатичних дисциплін, їх філософських основ спричинює недостатньо високий рівень сформованості системи загальнокультурних і професійних компетентностей молодих спеціалістів.

В галузі інформатики вже накопичено достатньо досвіду і знань, що вимагає осмислення, систематизації, структуризації, теоретизування. А це буде в свою чергу сприяти перетворенню інформатики на фундаментальну науку.

Одним із шляхів для вирішення цього питання є впровадження в навчальний процес дисциплін, що підсилюють фундаментальну підготовку вчителів інформатики. Зокрема до таких дисциплін належить і "Комп'ютерна математика", яка впроваджується в навчальний процес студентів природничо-математичних та інформатичних дисциплін педагогічних університетів.

Головними завданнями навчання комп'ютерної математики майбутніх учителів інформатики є:

- підвищення рівня фундаментальної та професійної підготовки майбутніх викладачів інформатики і (або) фахівців з комп'ютерних наук за допомогою поєднання теоретичних, прикладних та практичних аспектів інформатики;
- подання у систематизованій формі теоретичних відомостей про знання та моделі подання знань, алгоритми та методи прийняття рішень, елементи кодування та криптографії, методи розпізнавання образів, СКМ;
- формування практичних навичок застосування СКМ до розв'язування реальних практичних задач;
- поглиблення знань з питань, що стосуються теоретичних основ інформатики, математичного моделювання;
- підвищення рівня інформаційної культури студентів та їх підготовка у галузі ІКТ шляхом збільшення фундаментальної складової навчання комп'ютерної математики.

Компетентності у галузі комп'ютерної математики у педагогічному університеті – це: вміння застосовувати засоби СКМ, вміння застосовувати СКМ для розв'язування задач, розуміння змісту і методів інформаційного, математичного та комп'ютерного моделювання, вміння виконувати весь процес комп'ютерного моделювання, вміння досліджувати, інтерпретувати отримані результати, аналізувати та оцінювати їх, вміння застосовувати СКМ у майбутній професійно-педагогічній діяльності

При визначенні теоретичних основ та методики навчання курсу "Комп'ютерна математика" потрібно орієнтувалися на компетентнісний підхід.

Теоретично обґрунтована комп'ютерно-орієнтована методична система навчання комп'ютерної математики майбутніх учителів інформатики: сприяє оволодінню навичками роботи з сучасними СКМ для розв'язування широкого кола практичних задач; сприяє інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів, надає їй дослідницького, творчого характеру; підвищує рівень математичної та інформатичної культури студентів; дає змогу покращити професійну підготовку студентів, сформувати навички до індивідуальної, самостійної діяльності, самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення і навчання

впродовж всього життя.

Зазначимо кілька положень стосовно методики навчання даної дисципліни. Доцільно детально вивчати одну систему комп'ютерної математики, а інші – оглядово, розглянути тільки їх основні принципи роботи. Наприклад, детально вивчається система Mathematica, кілька занять відводиться для порівняння системи Maple з системою Mathematica (оскільки це – універсальні системи комп'ютерної математики), а про пакети Mathcad, Matlab, Maxima подаються короткі відомості, основні принципи роботи з ними. Зазначимо, що для навчання роботи з системою комп'ютерної математики можна обрати і математичний пакет Maple.

Після розгляду загальних принципів роботи з системою комп'ютерної математики Mathematica на лабораторних роботах можна приступати до розв'язування практичних математичних задач.

При цьому доцільно дотримуватись такої послідовності роботи з системою комп'ютерної математики: актуалізувати опорні знання студентів стосовно певного математичного поняття: розглянути синтаксис відповідних функцій системи комп'ютерної математики, призначених для розв'язування даного класу задач; продемонструвати приклади розв'язування типових задач з даної теми; запропонувати студентам виконати подібні завдання самостійно.

Перевірка засвоєння студентами навчального матеріалу завершується виконанням комплексних індивідуальних завдань з їх подальшим захистом.

В подальшому навички роботи з системою комп'ютерної математики Maple або Mathematica можна застосовувати й надалі у процесі навчання курсів “Методи оптимізації”, “Теорія ймовірностей та математична статистика”, “Методи обчислень”, “Комп'ютерне моделювання” тощо, на яких студенти зможуть поглибити свої як навички роботи з системою комп'ютерної математики, так і знання з тих дисциплін, при навчанні яких вони використовуються.

Теоретично обґрунтована комп'ютерно-орієнтована методична система навчання комп'ютерної математики майбутніх учителів інформатики:

сприяє оволодінню навичками роботи з сучасними СКМ для розв'язування широкого кола практичних задач; сприяє інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів, надає їй дослідницького, творчого характеру; підвищує рівень математичної та інформатичної культури студентів; дає змогу покращити професійну підготовку студентів, сформувати навички до індивідуальної, самостійної діяльності, самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення і навчання впродовж всього життя.

Використана література:

1. Васильков Ю. В. Компьютерные технологии вычислений в математическом моделировании : учеб. пособие / Ю. В. Васильков, Н. Н. Василькова. – М. : Финансы и статистика, 1999. – 256 с.
2. Горошко Ю.В. Система інформаційного моделювання у підготовці майбутніх учителів математики та інформатики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Ю.В. Горошко ; наук. консультант М. І. Жалдак ; Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2013. – 470 с.
3. Дьяконов В. П. Компьютерная математика. Теория и практика / В. П. Дьяконов. – М. : Нолидж, 2001. – 1296 с.
4. Кобильник Т. П. Про вивчення систем комп'ютерної математики у педагогічному університеті / Т. П. Кобильник // Наукові записки : збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. – Випуск LXIV (64). –К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 91-97.
5. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін : монографія / Юрій Васильович Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.

Аннотация

Теоретически обоснована компьютерно-ориентированная методическая система обучения компьютерной математики будущих учителей информатики: способствует овладению навыками работы с современными СКМ для решения широкого круга практических задач, способствует интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов, придает ей исследовательского, творческого характера, повышает уровень математического и информатической культуры студентов, дает возможность улучшить профессиональную подготовку студентов, сформировать навыки индивидуальной, самостоятельной деятельности, самообразования, самопознания, самосовершенствования и обучения на протяжении всей жизни.

Annotation

Grounded theory methodology of computer-oriented system of education of future teachers of mathematics computer science: promotes mastery of skills with modern SCM for solving a wide range of practical problems, contributes to the intensification of teaching and learning of students, giving it the research, creative nature, increases the level of mathematical culture and informatychnoyi students, enables students to improve training, skills to create a personal, self-employment, self-education, self-improvement and lifelong learning

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМОГ ДО КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Розробка і впровадження комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики сприятиме підвищенню рівня математичних знань, розвитку свідомого, вмотивованого відношення учнів до навчання математики. Виконання частини навчальних завдань з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, аналіз проблем навчання з врахуванням можливостей використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання не тільки висувують нові психологічні проблеми, але й потребують критичного перегляду фундаментальних положень педагогічної і психологічної теорій навчання. Адже дані теорії є методологічним підґрунтям проектування методичних систем навчання і повинні відноситися до всіх аспектів взаємодії учителя і учня.

Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю модернізації системи освіти у зв'язку з процесами демократизації, гуманізації, гуманітаризації в сучасному суспільстві, розширенням сфер використання інформаційно-комунікаційних технологій і підвищенням їх якісних характеристик. Фундаментальні і прикладні дослідження щодо інформатизації навчального процесу (В. П. Беспалько, В. Ю. Биков, В. М. Глушков, А. П. Єршов, М. П. Лапчик, Ю. І. Машбиць, М. М. Моїсеєв, І. О. Новік, С. Пейперт (Seymour Papert), Є. С. Полат, І. В. Роберт, Tim S. Roberts та ін.) підтверджують, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі суттєво підвищує ефективність навчання на всіх його рівнях: інтенсифікація, індивідуалізація навчання, можливості щодо візуалізації та динамізації навчальних матеріалів. Організація навчання математики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій сприяє систематизації учнями своєї навчальної діяльності, спрямованої на досягнення високих результатів, і при цьому відповідає принципам диференціації навчання аж до індивідуалізації, інтеграції навчальних дисциплін, гуманізації навчального процесу та гуманітаризації його результатів. Використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики та рейтингових систем оцінювання знань учнів дає можливість об'єктивно і досить точно оцінювати рівень навчальних досягнень учнів за рахунок прозорої шкали оцінювання, створюється основа для диференціації і індивідуалізації процесу навчання, у учителя з'являється можливість мати систематичний зворотній зв'язок з кожним учнем.

Особливістю використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики відповідно до принципів диференціації навчання та комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій є можливість акцентування уваги на індивідуальних особливостях учнів, різних рівнях їх підготовки з математичних та інформатичних дисциплін. При відповідній організації навчального процесу одночасно забезпечується підвищення рівня знань та інтелектуального розвитку учнів, формування в них активності, пізнавальної самостійності, мотивація навчально-пізнавальної діяльності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій із врахуванням можливостей своєчасного надання допомоги стимулює активність учня. Можливість експериментувати, ставити досить складні і цікаві, пов'язані з реальною практикою, задачі, надавати індивідуальні рекомендації у поєднанні з використанням динамічних моделей сприяє індивідуалізації навчального процесу, формуванню інтересу учнів до навчальної діяльності, пізнавальної самостійності. Основними перевагами використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках, наприклад геометрії, є можливість експериментувати, досліджувати всеможливі варіанти: фігури можна переміщувати на площині, перетворювати, змінювати, створювати копії об'єктів, вилучати об'єкти; організувати роботу з динамічними демонстраційними моделями (виокремлення фігури або її елементів, зафарбовування замкнутих областей чи збільшення фрагментів графічних зображень з метою унаочнення зображення чи уточнення його деталей). Проблеми удосконалення змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання, забезпечення якісного засвоєння знань, підвищення ролі навчання в підготовці учнів до роботи в умовах інформатизації виробничих і соціальних процесів постійно перебуває в полі зору педагогічної науки і шкільної практики.

У зв'язку із впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес виникає ряд проблем щодо змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, інтеграції навчальних дисциплін і фундаменталізації знань. Існує значна кількість досліджень з даної теми, але відсутнє комп'ютерно-орієнтоване науково-методичне забезпечення навчання шкільних предметів в умовах систематичного педагогічно виваженого використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема при навчанні математики, наявні лише окремі методичні рекомендації щодо використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання окремих розділів математики. Значна кількість проблем щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі залишаються недостатньо дослідженими. До таких проблем відноситься і психолого-педагогічне обґрунтування комп'ютерно-орієнтованих систем навчання природничих дисциплін, зокрема математики.

Ефективність навчання математичних дисциплін з використанням комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання значною мірою залежить від психолого-педагогічної обґрунтованості

програмних засобів навчального призначення. При використанні в навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій принципово змінюються всі компоненти методичних систем навчання, не тільки засоби навчання, але і пов'язані з ними зміст, методи, організаційні форми навчання. Як приклад таких змін в побудові методичних систем навчання різних предметів можна навести комп'ютерні програми для підтримки навчання математичних дисциплін (алгебри і початків аналізу, геометрії, тригонометрії, стохастики), де з орієнтацією на використання інформаційно-комунікаційних технологій розробляються нові типи задач, близькі до реальних задач дослідницького характеру. Крім того, використовуються типи задач, спрямовані на рефлексію учнями своєї діяльності, на її саморегуляцію, адже такі задачі складно реалізувати навіть в умовах індивідуального навчання.

Безумовно, саме лише впровадження комп'ютера в навчальний процес не вирішує всі проблеми навчання, тому переоцінювати можливості такого впровадження не варто. В навчальному процесі комп'ютер може бути і об'єктом вивчення, і засобом навчання. У першому випадку засвоєння знань, вмінь і навичок призводить до усвідомлення можливостей використання комп'ютера, зокрема при розв'язуванні різноманітних задач. У другому випадку комп'ютер є засобом підвищення ефективності навчання. Вказані напрямки покладено в основу інформатизації навчання як соціального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, інтенсифікації навчального процесу, диференціації навчання у відповідності до нахилів і здібностей учнів, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів. Перш ніж вирішувати питання про ефективність навчання з використанням комп'ютера, необхідно виявити критерії визначення такої ефективності та фактори, від яких вона залежить. Знання таких факторів дозволить не тільки оцінити якість розроблених програм, а і удосконалити технології розробки ефективних програм навчального призначення. Під ефективністю комп'ютеризованого навчання розуміється міра підвищення освітнього і професійного рівня підготовки учнів при досягненні ними наперед визначених цілей в спеціально організованому комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі [1]. Моделювання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання є складним процесом, тому що не всі параметри, через які характеризуються такі системи, можна безпосередньо виміряти або кількісно оцінити.

В основу створення і використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання слід покласти перш за все дидактичні принципи навчання, а також загальні принципи організації і управління навчанням, основні положення теорії управління складними системами, до яких відносяться: організація і управління навчальним процесом; теорії формалізації і кодування різноманітних повідомлень; використання для подання навчального матеріалу та управління пізнавальною діяльністю учнів автоматизованих систем у вигляді комп'ютерно-орієнтованих систем навчання [1]. Принципи, на яких базується розвиток комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання, доцільно поділити на групи: психолого-педагогічні, дидактичні, технологічні і організаційно-комунікативні. Основні дидактичні принципи традиційного навчання також певним чином змінюються з врахуванням розвитку комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання.

Використання програмних засобів Gran1, Gran- 2D, Gran-3D [2], [3], [4] дає можливість унаочнювати навчальний матеріал, різноманітні математичні поняття, розвиває образне мислення, просторову уяву, дозволяє "зануритися" в сутність поняття чи явища, яке досліджується, неформально розв'язувати задачу. При використанні подібних технологій навчання першочерговими стають наступні завдання: з'ясування сутності проблеми; розгляд проблеми під "різними кутами" зору; постановка та формулювання задачі; розробка математичної моделі досліджуваного явища; матеріальна інтерпретація отриманих результатів; узагальнення отриманих результатів та синтез відповідних висновків.

Основні психологічні критерії та їх параметри [1]: готовність вчителя до застосування комп'ютерно-орієнтованих систем навчання; адаптивність до здібностей; індивідуалізація навчання; нові види навчальної діяльності; виховання цілеспрямованості; зміна емоційного сприйняття навчання; швидкість мислення; рівень розвитку пам'яті; зацікавленість у навчанні; потреба в опосередкованому спілкуванні учнів при роботі з системою; зміна типів і форм спілкування при роботі з системою.

Основні дидактичні критерії та їх параметри [1]: цілі навчання; якість навчального матеріалу; види навчальних впливів; облік початкового рівня підготовленості; потреба в нових знаннях; нові види діяльності; вид необхідної допомоги; тип і спрямованість вказівок учневі при роботі з системою; результативність виконання дидактичної задачі; види і форми навчальних завдань; типи постановки навчальних завдань; система оцінювання навчальних досягнень; успішність виконання навчального завдання з використанням комп'ютерно-орієнтованих систем навчання; результативність виконання дидактичної задачі.

Наведемо деякі висновки на основі досвіду роботи з комп'ютерно-орієнтованими методичними системами навчання. Доцільне планування спільної роботи учня і вчителя в автоматизованих системах навчання через блок апелювання. З метою індивідуалізації навчання через його диференціацію необхідно передбачити кілька рівнів навчання і контролю при розробці програм навчання математики і відповідного контролю знань. Суттєве значення при врахуванні індивідуальних особливостей учнів має не темп роботи (ідеться про обмеженість часу на відповідь), а самостійний вибір учнями маршруту при роботі в комп'ютерно-орієнтованому середовищі навчання залежно від його початкової підготовки щодо запропонованої теми та здатності засвоїти матеріал на певному рівні подання. Перевагу потрібно надавати питанням за рівнем складності, без врахування вагового коефіцієнта питання при оцінці

підсумкового результату роботи учня. При наданні допомоги учневі в процесі роботи з програмою більше значення має пояснення, ніж підказка. При плануванні занять із застосуванням програм для контролю навчальних досягнень слід врахувати, що робота слабкого учня потребує вдвічі більше часу, ніж робота сильного учня. Спостереження підтверджують, що застосування програм навчально-контролюючого призначення допомагає звільнити 30-50% часу вчителя на заняттях для творчої роботи з сильнішими учнями. Застосування елементів автоматизованого навчання дозволяє за даними досліджень на 30-45% підвищити мотивацію навчання і коефіцієнт відтворення знань і вмінь.

Використана література:

1. Гриб'юк О. О. Психолого-педагогічні вимоги до комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики в контексті підвищення якості освіти. / О. О. Гриб'юк // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". – Додаток 1 до Вип. 31. – Том IV (46): Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – К.: Гнозис, 2013. – С. 110-123.
2. Жалдак М. І., Горошко Ю. В., Вінниченко Є. Ф. Математика з комп'ютером: посібник для вчителів. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 282 с.
3. Жалдак М. І., Вітюк О. В. Комп'ютер на уроках геометрії: посібник для вчителя. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 168 с.
4. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики: посібник для вчителів. – К.: Техніка, 1997. – 303 с.

Аннотація

Значительное внимание уделяется проблемам создания современных эффективных систем обучения, в рамках которых исследования традиционных психологических проблем позволяет уточнить эффективность определенной системы обучения, в частности особенности внимания и мышления учащихся в условиях компьютеризированного обучения. Рассматриваются психолого-педагогические требования внедрения компьютерно-ориентированных систем обучения в учебный процесс с целью повышения эффективности обучения математике в общеобразовательных учебных заведениях. Анализируются принципы, на основании которых базируется развитие компьютерно-ориентированных методических систем обучения, методы исследования эффективности использования компьютера в учебном процессе критерии определения такой эффективности и факторы, от которых она зависит.

Ключевые слова: компьютерно-ориентированная система обучения, Gran, психолого-педагогические требования, математика, методика обучения математике, критерии эффективности компьютеризированного обучения, принципы обучения.

Annotation

In this work we deal with psychological and pedagogical requirements for implementing computer-based systems of studying into educational process with the aim of improving efficiency of studying mathematics in primary, secondary and high school. Special attention is being paid to the problems of creating modern efficient systems of studying. And within the scope of these systems there is research into traditional psychological problems, which helps specify the efficiency of a certain system of studying, and in particular, distinctive characteristics of pupils' attention and way of thinking given that studies are computer-based. We analyze principles, which are the base of the development of computer-based systems of studying, methods to estimate efficiency of the use of computers in educational process, criteria for estimating this efficiency and factors the latter depends on.

Keywords: computer-based system of studying, Gran, psychological and pedagogical requirements, mathematics, mathematics teaching methods, criteria of efficiency of computer-based studying, educational approaches (principles).

УДК 519.6:378.1

Кузьміна Н. М.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ПРИ НАВЧАННІ КУРСУ "ОСНОВИ ТЕОРІЇ І МЕТОДІВ ОПТИМІЗАЦІЇ"

За навчальними планами Інституту інформатики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова курсу "Основи теорії і методів оптимізації" навчають студентів – спеціалістів і магістрів – за напрямом підготовки 0403 Системні науки та кібернетика спеціальності 7.04030201, 8.04030201 "Інформатика*". На старших курсах вищих навчальних закладів студентам необхідно переосмислювати, розвивати і використовувати набуті раніше знання і навички як в теоретичному аспекті, так і в практичному їх застосуванні. При цьому головне завдання викладача-методиста сучасної вищої школи надавати фахову допомогу, направляти студентів на вирішення таких задач, зокрема доцільного, ефективного і педагогічно-виваженого використання сучасних інформаційних систем і технологій для розв'язування задач оптимізації в різних галузях науки і техніки.

Курс "Основи теорії і методів оптимізації" розраховано на студентів, які опанували базові математичні та інформатичні дисципліни і володіють основними поняттями та методами стандартних курсів математичного аналізу, алгебри та геометрії, теорії ймовірностей та математичної статистики,

дискретної математики, математичної логіки і теорії алгоритмів, методів обчислень, комп'ютерного моделювання, основ інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій та програмування, систем комп'ютерної математики, мають ґрунтовні знання щодо роботи на персональному комп'ютері та в мережі Інтернет, вміють працювати в середовищах Windows, MSOffice, MOODLE, систем комп'ютерної математики, таких як Maple, Mathematica, Sage та ін., педагогічних програмних засобів Gran1, Gran2D, Gran3D, мають навички програмування в середовищах Pascal, Delphi, C, C++, WEB-програмування тощо.

На практичних заняттях даного курсу студенти з одного боку навчаються визначати класи, до яких належать екстремальні задачі і умови існування їх розв'язків, знаходити екстремуми функцій однієї та багатьох змінних, розв'язувати задачі безумовної й умовної оптимізації з використанням сучасних інформаційних систем і технологій. А з іншого – розробляють, створюють і захищають проекти, в яких демонструють свої вміння і навички упобудові математичних і комп'ютерних моделей прикладних задач оптимізації, їх розв'язуванні та всебічному аналізі отриманих результатів.

На етапі постановки задачі студенти проводять її варіантний аналіз, а також аналіз отримання рішення по замовленню. При цьому розглядаються такі види варіантного аналізу:

- *параметричний* – розв'язування задачі оптимізації при різних значеннях деяких параметрів;
- *структурний* – розв'язування задачі оптимізації при різній структурі обмежень;
- *багатокритеріальний* – розв'язування задачі оптимізації по різним функціям мети;
- *при умовних вихідних даних* – вихідні дані, що використовуються при розв'язуванні задачі оптимізації, залежать від дотримання додаткових умов.

У другу групу задач аналізу – *рішення по замовленню* – входять задачі, метою яких є розв'язування задачі оптимізації при заданих значеннях змінних, правих частин обмежень, функції мети тощо.

Крім аналізу задачі оптимізації, що виконується на етапі постановки задачі, потужними засобами, що допомагають прийняти рішення, є аналіз отриманого оптимального рішення, його математичних та економічних показників, аналіз стійкості та границь.

Так, для задач лінійного програмування аналіз оптимального рішення виконується на основі використання основних положень симплекс-методу. За допомогою MS Excel формуються 3 види звітів для всебічного аналізу оптимального рішення: по результатам, по стійкості, по границям.

Звіт по результатам містить вихідні і оптимальні значення функції мети, шуканих змінних, обмежень і граничних умов; величини використаних ресурсів і кількості невикористаних ресурсів.

Звіт по стійкості містить:

- результати розв'язування задачі оптимізації;
- додаткові двоїсті змінні, що показують, наскільки зміниться функція мети при примусовому включенні одиниці даної продукції в оптимальний план;
- коефіцієнти функції мети;
- граничні значення приростів допустимих збільшень і зменшень коефіцієнтів функції мети, при яких зберігається структура оптимального плану ;
- величини використаних ресурсів;
- двоїсті оцінки, що показують, як зміниться функція мети при зміні ресурсів на одиницю;
- значення допустимих приростів ресурсів, при яких зберігається набір змінних, що входять до оптимального плану, тобто номенклатура продукції залишається без змін.

Звіт по границям. У даному звіті показано, в яких границях може змінюватись випуск продукції, що входить до оптимального плану, при збереженні структури цього плану.

Подібний підхід розглядається для таких класів задач оптимізації: лінійного, нелінійного програмування, зокрема опуклого і квадратичного, цілочислового, дискретного, параметричного і стохастичного програмування, а також для спеціалізованих проектів по оптимальному розподілу ресурсів, оптимальному проектуванню тощо. При цьому вивчаються і широко використовуються статистичні та математичні засоби опрацювання даних програмних середовищ MS Excel, систем комп'ютерної математики Maple, Sage та інших. Це забезпечує формування у студентів відповідних компетентностей у галузі математичних та інформатичних дисциплін, інформаційного, математичного і комп'ютерного моделювання, а також професійно-педагогічних компетентностей.

Аннотація

В статье рассматривается методика проведения практических занятий при обучении курса “Основы теории методов оптимизации” магистров и специалистов информатики педагогического университета, которая заключается в использовании и развитии полученных ранее студентами умений и навыков при изучении математических и информатических дисциплин, а также эффективного использования современных информационных систем и технологий для решения и всестороннего анализа задач оптимизации.

Annotation

The article deals with the technique of practical training in teaching the course “Fundamentals of the theory and methods of optimization” to master and specialist students of Informatics of Pedagogical University, which lie in the use and development of skills earlier acquired by students in the study of mathematics and informatics disciplines, and effective use of modern information systems and technologies to solve problems of optimization and make their comprehensive analysis.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДИСКРЕТНОЇ МАТЕМАТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Проблеми інформатизації навчального процесу та фундаменталізації професійної підготовки вчителя інформатики перебувають у центрі наукових дискусій фахівців з інформатики, теорії та методики навчання інформатики у вищих педагогічних навчальних закладах.

У структурі математичної освіти майбутнього вчителя інформатики представлені як класична (безперервна), так і дискретна математика. Такий традиційний поділ обумовлений природою досліджуваних моделей об'єктивної реальності.

При навчанні дискретної математики ефективним є використання інформаційних технологій, зокрема, систем комп'ютерної математики (СКМ). Це стало можливим завдяки появі таких універсальних і потужних математичних пакетів як Maple, Mathematica, Mathcad, Matlab, Maxima, Sage. Їх використання надає можливість проводити чисельні обчислення, виконувати складні аналітичні перетворення математичних виразів, розв'язувати рівняння, знаходити похідні та інтеграли, обчислювати границі, будувати графіки функцій, графи, розв'язувати досить широкий спектр задач. Розроблено значну кількість програмних засобів, за допомогою яких можна реалізувати методи теорії графів. Методичний аналіз показав доцільність використання програм GraphEla, Graph, Grin, Petersen, Colour Ful Mathematics, інформаційних матеріалів глобальної мережі Інтернет [2].

Навчання роботи з сучасними системами комп'ютерної математики формує загальні вміння постановки та розв'язування задач з використанням комп'ютера, використання його як інструмента пізнання, організації пошукової та дослідницької діяльності; відкриває нові можливості для навчальної взаємодії студентів і викладачів, студентів між собою; дає можливість кожному, хто навчається, максимально реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Факти, що відкриті студентом самостійно, засвоюються краще, ніж повідомлені викладачем. Ще більше зростає роль експеримента у навчанні: формування припущень, їх підтвердження або спростування з використанням комп'ютера – це шлях до наукової істини. Можна говорити про вміння використовувати системи комп'ютерної математики в професійній діяльності як спеціальну ключову компетентність математичної діяльності.

Випускники в межах своєї спеціальності повинні вміти: будувати математичні моделі, ставити математичні задачі, обирати методи і алгоритми для розв'язування задач, застосовувати для розв'язування задач чисельні методи з використанням сучасних обчислювальних машин, на основі проведеного аналізу готувати практичні рекомендації [3]. Хоч ці вимоги були сформульовані тридцять років тому, але і сьогодні вони не втратили своєї актуальності.

У процесі розв'язування математичної задачі виокремлюють кілька етапів: дослідницький, на якому відбувається пошук ідеї розв'язування; виконання дій, де знайдена ідея отримує втілення за допомогою знаково-символьної мови та логічних правил; контроль та оцінювання. В системі навчальних завдань, що розраховані на навчання математики з олівцем і папером, значну частину складають вправи на відпрацювання умінь і навичок роботи з вивченими алгоритмами. Без цих умінь і навичок неможливе виконання пошуково-дослідницьких завдань. Велика кількість вправ на відпрацювання умінь діяти в знайомій ситуації призводить до того, що основна увага студента зосереджується на виконанні дій, пов'язаних з процесом розв'язування задачі. Використання СКМ перетворює на однокрокові багато вправ на відпрацювання умінь діяти в знайомій ситуації. Шуканий результат знаходиться застосуванням однієї команди. Тому використання СКМ у навчанні математики вимагає перегляду традиційних систем завдань, розробки спеціальних комп'ютерно-орієнтованих завдань, зміщення в них акцентів на пошуково-дослідницькі завдання.

Оволодіння системами символічної математики – спеціальна ключова компетентність фахівців в галузі навчальної математичної діяльності, орієнтованої на підготовку студентів до повноцінної трудової діяльності в умовах широкого використання нових інформаційних технологій. Це стосується і майбутніх вчителів інформатики. Застосування СКМ у навчанні математики є на сучасному етапі необхідним елементом загальнокультурної, методологічної та професійної підготовки майбутніх вчителів інформатичних дисциплін. Використання інструментального середовища СКМ, що спеціально створене для комп'ютерної підтримки математичної діяльності, надає можливість інтенсифікувати процес навчання та навчально-пізнавальну діяльність студентів за рахунок її автоматизації, обумовлює у студентів додаткову мотивацію до його вивчення та використання.

Використання СКМ необов'язково має радикально змінювати традиційно сформовані у вищій школі форми організації навчання математики. Його можна вбудувати в існуючі лекційні та практичні заняття шляхом використання заздалегідь підготовлених в електронному вигляді навчальних матеріалів (створених у середовищі СКМ), а також проведення відповідних лабораторних робіт з математичних дисциплін. При цьому педагогічно виважене і доцільне використання СКМ має здійснюватися безперервно, тобто входити складовою частиною у навчання більшості математичних дисциплін.

Навчання студентів математичної діяльності з використанням СКМ має здійснюватися через розв'язування доцільно підібраних задач. За методикою такого навчання передбачається, що пропонувані завдання мають бути комп'ютерно-орієнтованими. Використання СКМ як інструменту математичної діяльності не повинно замінити ознайомлення студентів з алгоритмами цієї діяльності; потреба у використанні СКМ має стати для студента усвідомленою необхідністю, а це формується шляхом поетапного створення потрібних для цього навчальних ситуацій, що виникають під час розв'язування задач.

Навчальні математичні задачі курсу дискретної математики можна поділити на кілька класів [1]. До першого відносять завдання, в яких побачити алгоритм їх розв'язування досить важко. До них можна віднести, наприклад, більшість комбінаторних задач та деякі задачі теорії графів. Використання комп'ютера в процесі розв'язування таких задач не звільняє студента від пошуку розв'язку, можна лише за допомогою комп'ютера виконувати деякі складні або громіздкі обчислення. До другого класу задач відносять задачі на використання заздалегідь розроблених алгоритмів, наприклад, оптимізаційні задачі на графах. Розв'язування таких задач здійснюється за допомогою відповідних програмних засобів. За їх допомогою викладачеві потрібно показати, а студентам оцінити рівень автоматизації обчислень, який забезпечується при використанні систем комп'ютерної математики.

В процесі навчання дискретної математики з використанням СКМ було встановлено, що економія часу за рахунок використання комп'ютера дозволяє викладачеві значно розширити та поглибити коло досліджуваних питань; розгляд на заняттях задач прикладної спрямованості підвищує мотивацію навчання, активізує зворотний зв'язок з аудиторією; залучення студентів до виготовлення слайдів для проведення занять розширює коло завдань для самостійної роботи; якісне зображення графів, можливість їх багаторазового перетворення розвиває математичну та графічну культуру майбутнього вчителя.

Використання систем комп'ютерної математики в курсі дискретної математики не виключає використання традиційних методів навчання, робить їх більш ефективними та доступними; є інструментом, що дозволяє зосередити увагу студентів на логіці методів і алгоритмів, звільняє від необхідності виконання громіздких обчислювальних процедур; допомагає навчання принципів алгоритмізації та програмування, оскільки розв'язування задач часто пов'язано з написанням програмних блоків; сприяє покращенню засвоєння навчального матеріалу завдяки візуалізації етапів розв'язування; при виборі системи комп'ютерної математики для навчання потрібно орієнтуватися на останні версії таких систем як Maple, Mathematica; неефективно використовувати ті системи комп'ютерної математики, можливості використання яких обмежені тільки чисельними розрахунками і робота з якими вимагає написання додаткових модулів.

Використання інформаційних технологій на заняттях з дискретної математики дозволяє реалізувати такі цілі навчання, як розвиток мислення (просторового, алгоритмічного, інтуїтивного, творчого), формування умінь приймати оптимальні рішення, розвиток умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність, формування інформаційної культури, умінь здійснювати опрацювання даних.

Використана література:

1. *Иванюк М. Е.* Интеграция математического образования студентов факультета информатики педагогического вуза с применением систем компьютерной математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2008. – 38 с.
2. *Ивасик В. Б.* Методика навчання елементів теорії графів у шкільному курсі інформатики з використанням педагогічних програмних засобів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.02 – К., 2001. – 20 с.
3. *Кудрявцев Л. Д.* Современная математика и ее преподавание : учебное пособие для вузов / Л. Д. Кудрявцев. – М. : Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1985. – 176 с.

Аннотация

В статье рассматривается внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему обучения дисциплины “Дискретная математика” и формирование информатических компетентностей у будущих учителей информатики.

Ключевые слова: дискретная математика, информационные технологии, учитель информатики, компьютер, системы компьютерной математики.

Annotation

The article examines the use of information and communication technologies in teaching discipline “Discrete mathematics” and the formation of informatics competences of future information science teachers.

Keywords: discrete mathematics, information technology, information science teachers, computer, computer mathematics systems.

ЛОКАЛІЗАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНИМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ

Проблеми локалізації програмного забезпечення в останній час стають все більш актуальними. В Законі України та Постанові Кабінету Міністрів України прописано: “локалізація програмних продуктів – приведення програмних продуктів, які використовуються в Україні, у відповідність із законами України та іншими нормативно-правовими актами, стандартами, нормами і правилами, що діють в Україні” [3, 4].

Звідси випливає, що локалізацією програмного забезпечення (перекладом інтерфейсу програмних засобів) називається адаптація програмного засобу під національні вимоги, включаючи забезпечення функціонування програмних засобів із регіонально-залежними форматами даних та друку, зміною символів, які використовуються, рисунків, кольорових комбінацій, музичних фрагментів тощо, згідно з культурою цільової аудиторії.

Підлокалізацією розуміють переклад інтерфейсу програми на мову якого-небудь регіону [1, с. 626]. В [0] тлумачення поняття *локалізація* (англ. localization) подано як переклад і адаптація елементів інтерфейсу, допоміжних файлів та документації. Тобто під локалізацією програмних засобів розуміють особливий різновид технічного перекладу, спрямований на комплексне відтворення текстової частини програмної продукції засобами іншої мови, і такий, що включає в себе мовно-культурну інтерпретацію та адаптацію текстів перекладу відповідно до специфічних потреб та очікувань цільової аудиторії [2].

Разом з тим завдання локалізації не вичерпується тільки перекладом – переклад як такий часто займає досить скромне місце в процесі локалізації програмного забезпечення. Типовими завданнями адаптації є використання національних символів валюти, застосування прийнятих форматів подання дати і часу, а також правил алфавітного впорядкування текстів. Для програмного забезпечення з графічним користувацьким інтерфейсом локалізація означає також коректне вирівнювання і розміщення елементів інтерфейсу з урахуванням того, що рядки повідомлень при їх поданні різними мовами можуть бути істотно різних розмірів, а також з урахуванням правил написання тексту. Таким чином у процесі дизайну та розробки програмного забезпечення необхідно враховувати і проблеми їх локалізації [2].

При локалізації програмного забезпечення часто використовуються спеціалізовані інструменти. Наприклад Passolo, за допомогою якого можна перекладати меню та повідомлення в самих програмних ресурсах та безпосередньо у компільованих програмах, а також тестувати коректність локалізації. При перекладі аудіо та відео матеріалів (головним чином, фільмів) також використовуються спеціалізовані засоби, наприклад Swift, в яких поєднуються деякі аспекти баз перекладів, але додатково забезпечується можливість появи субтитрів залежно від часу їх форматування на екрані, відповідність відеостандартам та інше.

Процес локалізації програми можна поділити на кілька основних етапів: підготовка програми до локалізації, переклад ресурсів, пошук і виправлення помилок.

На першому етапі необхідно *підготувати програму* до локалізації: відокремити ресурси, що підлягають локалізації, від коду, забезпечити коректність роботи з ресурсом після його зміни / перекладу, забезпечити можливість використання інших мов.

Наступний етап локалізації – *переклад ресурсів*. Це повинен здійснювати перекладач, але у випадку, коли ресурси не відокремлені від коду програми, часто доводиться залучати і програміста.

Алгоритм додавання записів у базу даних. При додаванні записів треба враховувати, що ця процедура викликається як у пакетному режимі, так і для окремих сегментів під час редагування файлів перекладу (а саме для запису змін у сегменті при переході до наступного). В обох випадках рядки, що додаються, можуть вже існувати у базі даних (БД). Приклади: оновлення перекладу у сегменті, що вже був доданий до БД; індексація нової версії файлу перекладів, коли в неї раніше була додана його попередня версія.

Коли всі ресурси перекладено, необхідно *виявити помилки*, допущені при перекладі. Помилки можуть бути як суто косметичними (наприклад, орфографічна помилка), так і критичними, наприклад, переповнення буфера при спотворенні формату рядків. На цьому етапі може знадобитися тривале тестування для кожної з підтримуваних мов.

Для спрощення процесу локалізації створені спеціальні інструментальні засоби, за допомогою яких можна автоматизувати розв'язування багатьох типових задач і значно знизити затрати на локалізацію. До таких засобів можна віднести комерційні програми Multilizer та LingobitLocalizer. Демоверсії доступні протягом 90 днів та обмежені доступом до словників.

Окремим випадком є переклад програмних засобів з відкритим кодом (OpenSource). Використання програмних засобів з відкритим (вихідним) програмним кодом забезпечує найкращі умови для вивчення такого програмного забезпечення та подальшого внесення до нього змін, удосконалень, перекладу тощо.

Більшість таких програмних засобів містять файли, в яких описані текстові змінні із значеннями, з яких формується так званий мовний пакет. Також переклад мовного пакета можна редагувати засобами системи MOODLE. Для цього потрібно в головному меню адміністратора вибрати послідовність посилань: Керування сайтом > Мова інтерфейсу > Редагування локального перекладу.

Саме локалізація таких програмних засобів сприяє покращенню фахової підготовки майбутніх учителів інформатики, оскільки в процесі роботи над перекладом програмних засобів з відкритим кодом майбутні

учителі інформатики використовують знання фахової термінології та ознайомлюються з можливостями використання таких програмних засобів у навчальному процесі.

Слід звернути увагу на інструменти перекладу веб-сторінок “на льоту”. Наприклад, використання компоненту веб-браузера Google Chrome для перекладу веб-сторінки потрібною мовою. За допомогою вбудованої панелі перекладу в Google Chrome користувач може читати більше веб-сторінок, незалежно від мови їх подання. При відкриванні сторінки, написаної мовою, якої немає серед вибраних мов для веб-сторінок, відкриється панель перекладу вгорі сторінки. Ввімкнення та вимкнення панелі перекладу в Google Chrome здійснюється наступним чином:

Відкрити головне меню  на панелі інструментів веб-браузера Google Chrome.

Вибрати пункт меню “Налаштування”.

У вибраному пункті перейти до пункту меню “Показати розширені налаштування”.

Цю функцію можна налаштувати, поставивши чи знявши прапорець біля пункту “Пропонувати перекладати сторінки, мова яких відмінна від тієї, якою я читаю” в розділі “Мови”.

Коли панель перекладу ввімкнена, можна налаштувати додаткові параметри. Для цього слід “натиснути” на кнопку “Параметри” панелі перекладу та вибрати вказані нижче налаштування, щоб управляти відображенням панелі перекладу для певних сайтів і мов:

Вибрати “Завжди перекладати цю мову пару: [мова] – українська”, щоб автоматично здійснювався переклад сторінок, написаних саме цією мовою.

Вибрати “Ніколи не перекладати з такої мови: [мова]”, якщо не потрібно, щоб панель перекладу відображалася для цієї мови.

Вибрати “Ніколи не перекладати цей сайт”, якщо не потрібно, щоб панель перекладу відображалася для сторінок веб-сайта, який переглядається.

Машинний переклад сьогодні далекий від ідеалу, але з використанням таких інструментів можна отримати певну допомогу при роботі з ресурсами, які подані іншими мовами.

Дуже зручними у використанні є вбудовані панелі перекладу, за допомогою яких можна читати більше веб-сторінок, незалежно від того, якою мовою вони подані, з яких дізнатися про нові відомості.

Разом з тим на сьогодні найкращими поки що залишаються переклади спеціально підготовленими фахівцями, які досконало володіють мовами, предметними знаннями у відповідній галузі, а також сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Широке залучення майбутніх учителів інформатики до розв’язування задач локалізації програмних засобів з відкритим кодом сприяє значному покращенню їхньої фахової підготовки.

Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
2. Вікіпедія / Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org>
3. Закон України “Про Національну програму інформатизації” № 5463-VI (5463-17) від 16.10.2012 р. (Із змінами, внесеними згідно із Законами № 2684-III (2684-14) від 13.09.2001, ВВР, 2002, № 1, ст. 3 № 2289-VI (2289-17) від 01.06.2010, ВВР, 2010, N 33, ст. 471 № 5463-VI (5463-17) від 16.10.2012). [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 1998 р. № 1815 Київ. “Про затвердження Порядку локалізації програмних продуктів(програмних засобів) для виконання Національної програми інформатизації” (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1469 (1469-2000-п) від 27.09.2000). [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1815-98-%D0%BF>
5. Wikipedia [Electronic resource] // Web 2.0 – Mode of access: <http://en.wikipedia.org>

Аннотація

В статье рассматриваются проблемы локализации. Автор характеризует наиболее распространенные специальные инструменты и средства с помощью которых можно локализовать программы и веб-страницы.

Ключевые слова: локализация, инструменты перевода веб-страниц “на лету”.

Annotation

The article deals with the problem of localization. The author describes the most common tools and special tools that can help you locate programs and web pages.

Key words: localization, translation tools web pages “on the fly”.

ДЕЯКІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСНОВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Перетворення в економічній, політичній і соціальній сферах суспільного життя, бурхливе впровадження нових інформаційних технологій вимагають нових підходів до розбудови як всієї національної системи освіти, так і системи вищої освіти, і висувають на перший план завдання удосконалення змісту вищої педагогічної освіти, сучасних технологій навчання і виховання, які б забезпечували поряд з істотним підвищенням теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів інформатики, подальшу методологічну орієнтацію вищої освіти на особистість студента, пріоритет соціально-мотиваційним факторам у процесі навчання, створення умов для досягнення належного рівня знань та вмій кожним студентом відповідно до його здібностей.

Актуальність вивчення систем штучного інтелекту пов'язана зі складністю проблем, які доводиться вирішувати сучасному людству, а саме, проблеми прогнозування природних катаклізмів та антропогенного впливу на навколишнє середовище, прогнозування фінансових операцій, ідентифікація зображень, моделювання природної мови, розпізнавання текстів. Підготовка майбутнього вчителя інформатики неможлива без вивчення основ штучного інтелекту. Студенти повинні бути ознайомлені з наступними питаннями [8]:

- представлення знань – розробка методів і прийомів для формалізації та подальшого введення в пам'ять інтелектуальної системи знань з різних проблемних областей, узагальнення і класифікація накопичених знань, використання знань при вирішенні задач;
- моделювання міркувань – вивчення та формалізація різних систем людських думок, що використовуються в процесі вирішення різноманітних завдань, створення ефективних програм для реалізації цих систем в обчислювальних машинах;
- написання діалогових процедур спілкування природною мовою, що забезпечують контакт між інтелектуальною системою і людиною-спеціалістом в процесі рішення задач;
- моделювання мовного апарату людини та природної мови в задачах комп'ютерного синтезу.

Без відповідних методів діяльності неможливо реалізувати цілі і завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

У сучасній дидактиці відомі десятки класифікацій методів навчання, таких вчених, як А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, Є. Я. Голант, М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, Г. Г. Ващенко, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, В. Ф. Паламарчук, Є. П. Перовський, П. І. Підкасистий, М. М. Скаткін, І. Ф. Харламов, С. Г. Шаповаленко та інші.

Найпоширенішими в педагогіці є такі класифікації методів навчання:

- за характером пізнавальної діяльності студентів – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін);
- за джерелом передавання та сприймання навчального матеріалу – словесні, наочні, практичні (Є. Я. Голант, Є. П. Перовський);
- залежно від основної дидактичної мети і завдань – методи оволодіння новими знаннями, формування вмій і навичок, перевірки та оцінювання знань, умій і навичок (М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов); методи усного подання навчального матеріалу, його закріплення, самостійної роботи студентів з осмислення й засвоєння нового матеріалу роботи із застосуванням знань на практиці та вироблення вмій і навичок, перевірки та оцінювання знань, умій і навичок (І. Ф. Харламов);
- класифікація з точки зору цілісного підходу до діяльності у процесі навчання – методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання й мотивація учіння, контролю, самоконтролю, взаємоконтролю і корекції, самокорекції, взаємокорекції в навчанні (Ю. К. Бабанський).

На нашу думку доцільно при вивченні основ штучного інтелекту використовувати класифікацію методів навчання, яку запропонував Ю. К. Бабанський. За його підходом доцільно виділяти такі групи методів навчання:

- методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності.
- методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.
- методи контролю (самоконтролю, взаємоконтролю), корекції (самокорекції, взаємокорекції) за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.
- бінарні, інтегровані (універсальні) методи.

Виділимо деякі принципи та засади відбору змісту навчального матеріалу з основ штучного інтелекту, які наведені в роботі [1].

Науковість, орієнтація на сучасні наукові та практичні досягнення зі штучного інтелекту.

Розрізняють два напрями досліджень у галузі штучного інтелекту: нейробіологічний (імітація структури і функціонування нейронів головного мозку), прагматичний (відтворення у штучному інтелекті тих інформаційних процесів, що відбуваються під час розв'язування інтелектуальних задач людиною).

Прикладом інтелектуальних систем є експертні системи, що є найбільш розвиненими на сучасному етапі розвитку штучного інтелекту.

Розгляд штучного інтелекту з позицій його історичного розвитку.

Тут доцільно розглянути історичний розвиток дисципліни, основні напрямки досліджень та підібрати ефективну систему програмування штучного інтелекту, наприклад, мову логічного програмування ПРОЛОГ. Ця мова є декларативною, складається з фактів та правил і використовує дедуктивне виведення для розв'язування задачі. На ПРОЛОЗІ легко створювати експертні системи [2-5].

Інформаційна ємність та оптимізація обсягу навчальної інформації.

Знайомство з окремими питаннями, пов'язаними зі штучним інтелектом, розпочинається ще зі шкільної програми. У методичних рекомендаціях щодо вивчення експертних систем (упорядники Ю. С. Рамський, Н. Р. Балик) вимагається, щоб на базовому рівні учні знали "призначення та принципи роботи експертної системи, приклади експертних систем, основні принципи організації діалогу в конкретній експертній оболонці" і вміли "вести діалог з експертною системою" [6, 7].

Диференційована реалізованість та модульний добір змісту.

Розвиток і впровадження у вищій школі модульної системи навчання, рівневої диференціації дозволяє студентам вибрати свій напрямок при вивченні основ штучного інтелекту. Рівнева диференціація передбачає навчання за однією програмою, але враховуючи наявність у навчальній групі розшарування за рівнем розумового розвитку, за неоднаковістю і нерівномірністю протікання процесів мислення, різним темпераментом тощо. Таким чином побудований навчальний процес передбачає складання індивідуальних завдань для кожного студента, але передбачає виділення необхідного рівня засвоєння знань. Рівнева диференціація розглядалась в роботах А. М. Абрамова, М. І. Бурди, Д. В. Алексєєвського, А. М. Гольдмана, О. С. Дубінчука та ін. Як правило, такий прийом відбувається під час проведення лабораторних робіт.

Теоретична повнота, доступність та практична реалізованість.

Використання логічного підходу до штучного інтелекту і мови ПРОЛОГ до його програмування дозволяє ефективно поєднати та збалансувати обсяг, глибину теоретичного матеріалу з його доступністю і цілком посильним обсягом самостійної роботи студентів для якісного засвоєння. Безперечно необхідно зробити огляд всіх основних напрямків в області штучного інтелекту та познайомити студентів з готовими пакетами, наприклад, нейромережевими та експертними.

Використана література:

1. Диференційований підхід у вивченні основ штучного інтелекту в курсі інформатики фізико-математичного факультету вищого педагогічного закладу : дисертація ... кандидата педагогічних наук : / О. М. Спірін. – Київ, 2001.
2. Братко Н. Программирование на языке ПРОЛОГ для искусственного интеллекта / пер. с англ. А. И. Лупенко, А. М. Степанова ; под ред. А. М. Степанова. – М. : Мир, 1990. – 560 с.
3. Доорс Дж., Рейблейн А.Р., Вадера С. ПРОЛОГ – язык программирования будущего / Дж. Доорс , А. Р. Рейблейн, С. Вадера. – М. : Мир, 1990. – 142 с.
4. Ин Ц., Соломон Д. Использование Турбо-ПРОЛОГа / Ин Ц., Соломон Д. ; пер. с англ. – М. : Мир, 1993. – 606 с.
5. Roberts R. The power of Turbo prolog : the natural language of artificial intelligence. – Blude Ridge Summit : TAB Books, 1987. – 195 p.
6. Вивчення експертних систем у курсі основи інформатики і обчислювальної техніки : методичні рекомендації / укл. Ю. С. Рамський, Н. Р. Балик. – К. : УДПУ, 1995. – 80 с.
7. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / О. В. Євдокимов; Харківський держ. університет ім. Г. С. Сковороди. – Х. : 1997. – 181 с.
8. Методика викладання систем штучного інтелекту у вищих навчальних закладах / Тетяна Василівна Гордейчук ; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса) // Матеріали дистанційного науково-методичного семінару "Інформаційні технології в навчальному процесі" 11-15 травня 2009 року.

Аннотація

Подано несколько классификаций методов обучения. Выделены некоторые принципы и zásады отбора содержания учебного материала при изучении основ искусственного интеллекта.

Annotation

Filed several classifications of teaching methods. Highlighted some of the principles of selection and ambushes content of the material in the study of the foundations of artificial intelligence.

УДК 1(092):[94(093):82]

Долгінцева Н. В.

ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ВІДОМОСТЕЙ НА УРОЦІ ЛІТЕРАТУРИ

В сучасному українському суспільстві значно зріс інтерес до історії, культури, мистецтва, духовних цінностей минулого. Художні твори на історичну тематику були і залишаються значною складовою частиною змісту освітнього стандарту з літератури. Тому особливої уваги заслуговує проблема використання історичних відомостей на уроках світової літератури.

У педагогічній науці проблема взаємопов'язаного вивчення предметів посідає важливе місце.

Тому подальшою перспективою розвитку цього питання уявляється зосередження на філософській думці мислителів минулого і сучасності, оскільки поєднання гносеологічних зв'язків різних дисциплін методологи і філософи вважають перспективним напрямом.

Німецький педагог Й. Герbart у творі "Загальна педагогіка, введена з мети виховання" підкреслював важливість філософського обґрунтування методики навчання. Він говорив, що навчання має показувати, зв'язувати, повчати, філософські обґрунтовувати [1, с. 332-335]. Російський філософ В. Кантор наголошував на взаємопроникненні літератури і філософії: "Зв'язок літератури і філософії виявляється більш глибинним... кожна література і кожна філософія знаходяться в певному світовому контексті, тому що... Шекспір наш учитель, він є людина, послана богом сказати нам всю правду про людину і душу людини. Тобто такого масштабу письменник живе в атмосфері великих контекстуальних смислів світової літератури та світової філософії. І розірвати їх неможливо" [2, с. 60].

Історія займається суспільством і людиною і за своїми інтересами близька філософії і літературі. В. Кантор, посилаючись на Ф. Шлегеля, наголошував: "філософ завжди має справу з вічними проблемами, він, як і історик, пророк, який вгадує назад" [2, с. 82].

Взаємопов'язане вивчення літератури з історією в методиці викладання літератури визначено аспекти вміння відрізнити історичну правду від художнього вимислу; розуміння вчинків героїв в контексті певного історичного періоду; розвиток уваги до історичної деталі; вміння працювати з історичними джерелами на уроках літератури; формування певної форми історичної свідомості, отримання учнями відомостей про певні історичні події.

Темі міждисциплінарних взаємозв'язків літератури з історичною наукою приділено достатньо уваги в методиці навчання літературі: Н. Білоус "Методика вивчення творів української літератури в 10-11 класах на тлі подій і явищ відповідної історичної епохи", В. Гладішев "Використання автобіографічних матеріалів в процесі вивчення життя та творчості письменника в курсі зарубіжної літератури", Н. Дига "Розвиток пізнавальної активності учнів 5-8 класів на уроках української літератури в процесі вивчення художніх творів історичної тематики", С. Сафарян "Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури" та ін. В означених роботах досліджені окремі аспекти співвідношення літератури і історії. Тому розробка методики використання історичних джерел в процесі вивчення світової літератури в школі набуває своєї актуальності.

На початковому етапі роботи по створенню подібної методики доцільно розглянути співвідношення історії та художньої літератури у філософській думці мислителів Нового часу.

Видатний представник філософії Нового часу І. Кант підкреслював, що проблема розрізнення між часом історичного та художнього просторів, їх відношення до об'єктивного часу ще не досліджена всебічно [3, с. 126]. Вольтер надавав перевагу листуванню. Казав, що листи письменника – це історичне свідоцтво, яке дає уявлення про особистість письменника, його творчість, коло спілкування, історичну епоху [4, с. 304]. Дені Дідро у "Парадоксі про актора" у загальних рисах осмислює факт історичності мистецтва, тобто залежності стилів, жанрів та самого естетичного ідеалу від певної історичної ситуації. Не залишає осторонь він і питання тлумачення певного історичного факту в контексті іншої історичної доби. Ж.-Ж. Руссо вважає, що художня література, а саме приватні біографії, при правильно підібраних методах її вивчення, можуть слугувати джерелом морального виховання. Ф. Бекон підкреслював, що кожного індивіда (героя художнього твору) потрібно "розглядати в певних умовах місця та часу", говорив про зв'язок літератури та громадянської історії, тому що головним предметом для кожної є дослідження діяльності людини [8, с. 150]. Д. Юм вважає необхідним досліджувати "історичне свідчення" у безперервному ланцюгу письмових історичних джерел, збережених "сумлінністю Друкарів і Переписувачів" [3, с. 126].

Об'єднавши всі наявні напрацювання в даній області і класифікувавши думку філософів Нового часу, ми пропонуємо біографічно-текстуальний метод дослідження історичних відомостей на уроці світової літератури у старших класах загальноосвітньої школи.

I. Психолого-біографічний аналіз, спрямований на вивчення життєвого шляху письменника:

- 1) вивчення біографій письменника, складених різними авторами;
- 2) порівняння художніх і наукових біографій;
- 3) згадки сучасників та близького оточення письменника;
- 4) епістолярний спадок і щоденники;
- 5) стан здоров'я, якщо це підкреслює стійку життєву позицію людини (наприклад, останні вісім років, коли Гейне був прикутий до ліжка, ознаменувалися творчим піднесенням, високою працездатністю).

II. Текстологічний аналіз художнього твору:

- 1) дослідження історичного факту, покладеного в основу написання твору;
- 2) порівняння історичного факту з вимислом автора;
- 3) розуміння задуму автора в контексті відповідної історичної епохи;
- 4) складання соціально-історичного портрету героїв твору;
- 5) розуміння характеру і вчинків героїв в контексті відповідної історичної епохи.

III. Історико-культурний аналіз твору:

- 1) мистецько-літературний напрям твору;
- 2) літературна критика;
- 3) культурні умови;
- 4) умови побуту.

Запропонований метод дозволяє вивчати особистість творця в різних аспектах її життєдіяльності, в контексті історії та культури, об'єднаних в різних джерелах. Аналізувати твір, образи літературних героїв в контексті певної історичної доби.

Навчає учнів працювати з різними джерелами, видобувати потрібну інформацію, що відповідає дослідницькому методу у викладанні світової літератури в школі.

Використана література:

1. *Герbart И. Ф.* Общая педагогика, выведенная из цели воспитания / И. Ф. Герbart. – Москва, 1981 // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учебное пособие / сост. А. И. Пискунов. – 2-е издание, переработанное. – Москва : Просвещение, 1981. – С. 332-352.
2. *Философия и литература: проблемы взаимоотношений* / В. А. Лекторский, Н. С. Автономова, А. Л. Никифоров, В. К. Кантор [и др.] // Вопросы философии. – 2009. – № 9. – С. 59-96.
3. *Берковский И.* Философия истории Канта в современном прочтении / И. Берковский // Философские науки. – 1997. – № 3-4. – С. 121-143.
4. *Вольтер.* Эстетика. Статьи. Письма / Вольтер. – М. : Искусство, 1974. – 391 с.
6. *Дидро Д.* Парадокс об актере / Д. Дидро. – Ярославль, 1923. – 32 с.
7. *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения : в 2-х т. – Т. 2 / под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост. А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.
8. *Бэкон Ф.* История правления короля Генриха VII / Статья и общая редакция М. А. Варга; перевод В. Р. Рокитянского, Н. А. Федорова, А. Э. Яврумяна, комментарии В. Р. Рокитянского. – М. : Наука, 1990. – 324 с.

Аннотация

В статье рассматривается проблема взаимосвязанного изучения литературы и истории в аспекте философской мысли прошлого и современности.

Ключевые слова: мировая литература, исторические сведения, философия.

Annotation

This paper will consider the problem of interconnected learning literature and history of philosophical thought in terms of the past and present.

Keywords: world literature, historical information and philosophy.

УДК: 811.133.1'36

Єленіна З. І.

ДІЄСЛІВНИЙ ЧАС – ЯДРО ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ЧАСУ

Категорію часу в європейських мовах іноді отожднюють з поняттям граматичного часу. Граматична категорія часу – це будівельна одиниця, що має окремі стандартні дієслівні засоби відтворення.

Семантичний аналіз темпоральності налічує велику кількість значень і відтінків, основним засобом вираження яких є особова форма дієслова. Як відзначають у своїх дослідженнях Г. Гійом, А. Доза, М. Гревісс, Ж. Дамурет і Е. Пішон, В. Г. Гак та інші, полісемія особової форми виходить з того, що у різних способах дієслова по-різному співвідносяться категорії самого способу, часу й виду. Про співвідношення цих значень у французькій лінгвістиці існують три різні думки:

1. Спосіб, час і вид об'єднуються в одну загальну категорію.
2. Час та вид об'єднуються в одну категорію, спосіб виділяється в окрему категорію.
3. Спосіб, час і вид розглядаються як три окремі морфологічні категорії.

Перша точка зору представлена в працях Г. Гійома. На його думку, форми дієслова відображають різні етапи формування уявлення у свідомості того, хто говорить про розвиток дії у часі: "образ часу" - "image-temps". "Образ часу" модальний у тому сенсі, що він є результатом ставлення мовця до даного процесу. Актуалізація дії проходить ряд етапів, і залежно від того, на якому етапі свідомість того, хто говорить, вживається одна з модальних форм. Актуалізація дії пов'язується з певним часовим планом: минулим, теперішнім і майбутнім, що пояснює численність форм в індикативі. Складні часи Гійом розглядає як вираз виду дієслова або "внутрішнього часу" дії. У концепції Гійома категорії способу, часу та виду виступають як різні етапи розвитку процесу у часі.

Друга точка зору, при якій в системі дієслова розрізняють дві категорії: час разом з видом і спосіб представлена як в традиційній граматиці, так і в багатьох теоретичних дослідженнях. Тут можливі два підходи:

1. Більшість дослідників (Теньєр, Дамурет і Пішон, Богомолова) вважають, що вид як граматична категорія не існує, є лише категорія часу, форми якого залежно від конкретного контексту можуть передавати видові значення.

2. П. Імбс і деякі інші автори стверджують, що видові і часові значення рівноправні в дієслівних формах і утворюють єдину часову категорію, всередині якої вид та час перебувають у стані рівноваги: якщо одне значення виходить на перший план, то друге затемнюється.

Третя точка зору – визнання трьох окремих категорій – представлена в роботах Вагнера, Клюма, Боннара. Деякі автори – наприклад, Дюбуа – вважають домінуючою категорію виду, а не часу.

Розглядаючи проблеми категорії виду не слід забувати, що Ш. Баллі, поряд з граматичним протиставленням *Passé Simple / Imparfait / Passé Composé*, розрізняв: ітеративний вид (багаторазовий) – *voltiger*; сингулятивний (одноразовий) – *frapper*; інгресивний (вступний) – *partir*; дуративний (тривалий) – *travailler*; термінативний (граничний) – *arriver*.

Виходячи з того ж принципу різноманіття видових форм, Бейлон і Фабр розрізняють 8 основних дієслівних видів: 1) імперфективний (*Le vent souffle*); 2) перфективний (*Le vent est tombé*); 3) миттєвий (*J'ouvris les yeux*); 4) тривалий (*La terre tourne*); 5) ітеративний (*Je me promène tous les jours*); 6) інхотативний (*Cet enfant grandit*); 7) найближче майбутнє; 8) найближче минуле.

Отже, майже всі видові значення у французькій мові можна представити наступним чином:

1. Лексичне протиставлення граничних і неграничних дієслів. Складні часи з граничними дієсловами зазвичай реалізують значення завершеності, а неграничні – передумання.

2. Певні синтаксичні конструкції, такі як *se mettre à faire qch, être en train de faire qch* або засобами словотворення (афіксами, наприклад: *relire, sautiller*).

3. Протиставлення форм дієслів. У французькій мові його розглядають або в опозиції форм *Imparfait / Passé Simple*, або в протиставленні простих та складних форм часу.

Найбільшим досягненням аспектології останніх десятиліть є суворе розмежування понять граматичного виду і способів дії. Підставою для виділення граматичної категорії виду служить протиставлення граматичних форм. Способи дії представлені лексичними і лексико-граматичними засобами, а саме:

– Тривалість / нетривалість (А. Клюм);

– Закінченість (завершеність) / незакінченість (незавершеність) (А. Бюрге); – Цілісність, неподільність / процесність, подільність (Р. Мартен).

Ряд авторів відносить ці значення до значень способів дії;

– Тривалість / нетривалість (Богомолова),

– Закінченість / незакінченість (Соколова),

– Цілісність / процесність (Ілія).

Друга дискусійна проблема – це проблема засобів вираження способу дії, з приводу якої серед дослідників спостерігаються значні розбіжності, зумовлені специфікою французької мови. На рівні інфінітива ряд граматистів (зокрема, Стен) пропонує розподіл дієслів на два класи:

1) дієслова термінативні (граничні, перфективні), що позначають дію, яка може мати межі (*tomber, exploser*);

2) дієслова курсивні (ненасичені, неперфективні), у яких значення граничності відсутнє (*chercher, marcher*).

Деякі граматисти виділяють клас біаспектуальних дієслів, здатних виражати як перфективне, так і неперфективне значення. Зазначені класи характеризуються рядом ознак:

а) конструкції *commencer à; finir de + infinitif*, неможливі для термінативних дієслів при позначенні одноразової дії;

б) конструкції з обставинами, що вказують на миттєвість дії (*aussitôt, soudain*), неприпустимі для курсивних дієслів, якщо вони не вживаються для вираження початку дії: *Il marcha aussitôt*.

Деякі граматисти (наприклад, Шеремет) до числа засобів, які виражають способи дії у французькій мові, відносять не тільки дієслівні форми, а й комбінації дієслівних форм з недієслівними засобами, до

яких відносяться семантика підмета та доповнення, їх граматична характеристика, обставини, тощо, наприклад: *Il souffla de dessus* – результативність; *il souffla une fois* – однократність; *il souffla plusieurs fois (à plusieurs reprises)* – багаторазовість.

Значенням граматичного виду є граматичне значення, яке постійно визначає граматичну форму видової опозиції. Значення граматичного виду носить системно-структурний характер. Тоді як до значень способів дії у французькій мові відносять будь-які характеристики протікання дії, що виникли як результат взаємодії значень дієслівних і недієслівних засобів.

Кожен спосіб відрізняється за методом подання дії, тим, як він співвідносить дію з об'єктивною реальністю та суб'єктивним сприйняттям мовця. Окрім того, залежно від способу варіює сполучення модальних і темпоральних значень. Єдиний спосіб, в якому категорія часу отримує своє повне вираження, це індикатив (у способах *Subjonctif* та *Conditionnel* категорія часу виступає відносною та нерегулярною). А одна й та сама дієслівна форма дійсного способу виконує низку функцій: 1) розташовує дію у одному з часових планів (минуле, теперішнє, майбутнє); 2) реалізує відношення передудання, одночасності або слідування у часовому просторі; 3) актуалізує дію; 4) створює уявлення про часові рамки перебігу дії. П. Імбс доповнює список названих вище функцій ще однією: розташування дії у подільному та неподільному темпоральному просторі. На його думку, неподільний час – це часовий план, який не піддається традиційному розподілу на минуле, теперішнє та майбутнє. За кожною часовою формою закріплюється первинна та ряд вторинних функцій, які забезпечують різноманітність темпоральних значень та відтінків.

Категорія часу – одна з основних категорій дієслова. Ядром граматичної категорії часу є дієслівний час, поняття про який потрібне для локалізації подій, які мовець співвідносить із собою, з моментом мовлення. Можливості дієслівних форм у відображенні часу розглядаються дослідниками як на рівні висловлювання (В. Г. Гак, Т. В. Булигіна, Ж.-П. Конфе), так і на рівні тексту (І. Р. Гальперін, З. Я. Тураєва, Ж.-П. Декле, Ж. Клебер). В останні десятиріччя українські вчені – О. І. Чередниченко, В. Б. Бурбело, І. Р. Вихованець – активно проводять стилістичні дослідження вираження категорії часу. В більшості наукових праць дослідження проводяться на матеріалі художніх текстів й розмовної мови. Проте, тексти функціональних стилів, зокрема офіційно-ділового стилю, внаслідок їх сталості дозволяють глибше проаналізувати співвідношення граматичного часу дієслова з лексичними одиницями, особливостями соціально-мовленнєвої ситуації при визначенні часової семантики.

Використана література:

1. Бюлер К. Н. Теория языка / К. Н. Бюлер. – М.: Прогресс, 1995.
2. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом. – М.: Прогресс, 1992.
3. Орлов В. В. Французьке дієслово / В. В. Орлов. – Одеса: Фенікс, 2005.
4. Тарасова Е. В. Время и темпоральность / Е. В. Тарасова. – Х.: Основа, 1992.
5. Фунтова Ю. С. Своєрідність функціонально-семантичного поля темпоральності мови / Ю. С. Фунтова // Вісник Запорізького держ. ун-ту. Серія мовознавство. – 2007. – Вип. 3.
6. Confais J. P. Temps, mode, aspect / J. P. Confais. – Paris, 1995.

Аннотація

Теоретические проблемы, связанные с определением языковых средств, позволяющих образовывать модально-временной план высказывания, с возможностями глагольных форм передавать время в различных функциональных стилях французского языка постоянно находятся в центре внимания зарубежных и отечественных ученых. Несмотря на это, некоторые вопросы взаимодействия языковых категорий и экстралингвистических факторов при образовании темпоральной семантики все еще остаются недостаточно изученными.

Annotation

Foreign and domestic scientists investigated theoretical problems related to definition of language means that create modal and temporal plan of a statement. Besides, possible forms of tense expression in different functional styles of French were also examined. Despite this, during the temporal semantic speech creation, some points of language categories interaction and extralinguistic factors are not learned enough yet.

УДК 37.016:82-991.1

Жданова О. Л.

РОЛЬ МОВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАУКОВИХ ІДЕЙ М. М. БАХТІНА

Реалії сучасної шкільної освіти вимагають від науковців та вчителів всебічне висвітлення та оцінку здобутків минулого, переосмислення їх з позиції сьогодення для творчого використання раціональних ідей, збагачення ними арсеналу педагогічних засобів сучасної школи. У зв'язку з цим розглянемо деякі аспекти теорії мовчання, розробленої видатним російським філософом та літературознавцем

М. М. Бахтінін, та шляхи використання мовчання на уроках літератури в школі.

Бахтін визначає, що мовленнєвий акт не обмежується тільки словами; що жести, зітхання, вигуки, позіхання, сміх являються формами безсловесного вираження, можуть бути відповіддю або звертанням та наповнені змістом. Продовжуючи розвивати свою ідею, Бахтін підкреслює, що “в деякій мірі можна говорити одними інтонаціями”. Іноді вимовлене слово не має ніякого семантичного значення, а тільки служить для того, щоб бути “матеріальним носієм потрібної нам інтонації” [4, с. 389].

Хоча бахтінська теорія про мовчання не є провідною в його творчості, вчений наполягає, що мовчання також може говорити; що мовчання може швидко прийняти позицію висловлювання у “ланцюжку мовленнєвих відносин” [2, с. 187]. Зв'язок між мовчанням та словом, як вказує Бахтін, якісно відрізняється від “механістичних та фізіологічних” зв'язків, що існують між тишею та звуком. Завдяки своїм змістовним відносинам, мовчання та слово разом створюють “особливу логосферу – єдину та безперервну структуру” [4, с. 357].

Бахтін стверджує, що мовчазне “пасивне розуміння” може водночас мати й “активно-відповідний характер”. Це відбувається тоді, коли “слухач, який сприймає та розуміє значення того, про що йдеться мова, одночасно займає ... активну відповідну позицію; інакше кажучи, погоджується або не погоджується зі сказаним, доповнює, застосовує його, готується до виконання та ін.” [2, с. 169]. Це ствердження ще раз підкріплює точку зору Бахтіна про те, що певний вид мовчання може взяти на себе роль висловлювання.

За Бахтінін, мовчання та слово не стоять відособлено, так само як і їхні значення. Те, що слова можуть порушити мовчання “персоналістично та осмислено” дозволяє нам припустити, що й мовчання може зруйнувати слова так само істотно та осмислено [4, с. 357].

Відповідно філософії причетності Бахтіна, слово – це завжди вчинок. За Бахтінін, необхідною ознакою будь-якого комунікативного висловлювання являється його спрямованість або “адресованість”. Інакше кажучи, кожний мовленнєвий акт включає у себе адресанта та адресата, набуває значення тільки у контексті, у визначений час та у конкретному місці. В деяких ситуаціях мовленнєвого акту мовчання теж може стати різновидом форми відповіді. Більше того, у конкретній ситуації, мовчання, як й слово, може бути вчинком; приміром є повна відсутність слів у знак протесту. Людина може стати мовчазною у відповідь на образливу, неприємну заяву або подію.

У своїх робочих записах 1960–70-х років, вчений намічає ряд питань для подальшого дослідження проблеми мовчання та його різноманітних форм. Підсумовуючи бахтінські погляди, підкреслюємо, що мовчання не являється простим не-говорінням, воно є “виразним стримуванням від людського висловлювання” [3, с. 376].

Пов'язуючи теоретичні ідеї Бахтіна зі шкільною літературною освітою, Фармер Ф. звертається до таких питань: як учительський відгук на учнівську письмову роботу може підкреслити діалогічну природу висловлювання; як письмові самостійні завдання можуть діалогічно та, навіть, інтертекстуально спонукати учнів до використання раніше здобутих знань з літератури; як навчити учнів “чути і розрізняти різноманітні голоси в літературних творах, та потім використовувати їх у своїх творчих роботах, тобто, роблячи ці голоси своїми власними” [8, с. 71].

Розвиток мовлення учнів являється важливою часткою системи літературної освіти. Одним із завдань, що стоїть перед вчителем літератури, є розвиток в учнів уміння слухати та запам'ятовувати. У методичній науці склалася думка, що рецептивне оволодіння мовою потребує менших зусиль, ніж репродуктивне [5, с. 391]. Формування навичок аудіювання, тобто одночасне сприймання і розуміння усної мови, відбувається через внутрішній активний та комплексний процес аналізу та синтезу різнорівневих мовних одиниць, в результаті чого відбувається сприйняття і смислового переробка інформації. Предметом аудіювання є чужа думка, закодована в тексті і підлягає розпізнаванню. Зрозуміло, що такий складний процес аналізу та синтезу потребує деякий час на реалізацію. Аудіювання віддзеркалює бахтінську концепцію про “внутрішнє переконливе слово”. За Бахтінін, “внутрішнє переконливе слово у процесі засвоєння тісно сплітається зі своїм словом ... Його творча продуктивність полягає у тому, що воно пробуджує самостійну думку та самостійне нове слово” [1, с. 101]. Мовчання учнів на уроці традиційно сприймається як відсутність розуміння. Майкл Б'юдон бачить в такій неявній поведінці учнів та їхньому мовчанні процес осмислення інформації та залучення до “внутрішнього переконливого дискурсу”, під час якого учні намагаються поєднати новий матеріал зі своїм минулим досвідом [7].

Один із шляхів заохочення “продуктивного мовчання” на уроці літератури є постійні тренування та вправи. Вчитель поезії М. Нельсон починає заняття з п'ятихвилинної безмовної медитації; також призначає 15 хвилин щоденної медитації вдома, ведення журналу, де записуються твори, уривки з поезії та особисті спостереження [6, с. 96].

Важливим етапом вивчення поезії є підготовка до сприйняття ліричного твору. Знання та навички, які отримують учні на цьому етапі, мають викликати у них інтерес до вірша, що вивчатиметься, почуття нетерплячого очікування чогось незвичайного. Б. Борейн рекомендує проводити екскурсії на природу з ціллю не тільки спостерігати за природними явищами, а й слухати тишу. На екскурсії учні разом з вчителем виконували вправи на підвищення чуттєвого сприйняття: не відволікаючи увагу ні на що, визначити що можна почути або побачити або відчувати або торкнутися. Важливість таких вправ у тому, що нові навички

учнів максимально сконцентрують їхню увагу під час слухання та вивчення ліричного твору [6, с. 91-92].

Однією із форм мовчання, за класифікацією Бахтіна, являється мовчання-шанобливість, адже таке мовчання є “єдиним гідним вираженням людини перед предметом шанобливості” [3, с. 376]. Як глибинний світ розкривається у благоговінні та шанобливості, так й різні емоції та почуття виникають в учнів після першого читання ліричного твору, демонструючи їхнє ставлення до почутого, пережитого. У методичній науці “мовчазний” етап у вивченні ліричного твору називають “навчальною паузою”, головна мета якої є дати можливість учневі самостійно визначити естетичну цінність твору [5, с. 296-297].

Досвід С. Кіршнер доводить, що мовчання може підсилити навчальну діяльність. Під час обговорення літературних творів виникали вимушені паузи під час передачі мікрофону з рук в руки створювали моменти мовчання та простір, у якому учні мали можливість уважно подумати над сказаним та побудувати свої висловлювання, що переростали у змістовну розмову. Досвід яскраво підкреслює, що тиша й мовчання можуть активізувати рефлексивні та когнітивні здібності учнів, укріпити впевненість у своїх силах, підвищити активність на уроці [6, с. 96].

Підсумовуючи значення та роль мовчання на уроках літератури, визначаємо, по-перше, мовчання дозволяє учням зосередитись на своїх думках, дає час на обдумування, результатом чого є більш змістовні відповіді. По-друге, для учнів, які не володіють красномовністю, хвилини мовчання дають можливість зібратися з думками, висловитись та відчути важливість своєї участі у бесіді. По-третє, мовчання є оптимізуючим прийомом для сприймання та засвоєння нового матеріалу. Крім того, мовчання допомагає у ситуаціях занепокоєння, страху, депресії в учнів. Наостаннє, мовчазне та уважне слухання один одного створює демократичну атмосферу у класі.

Використана література:

1. *Бахтин М. М.* Теория романа (1930–1961 гг.) / М. М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 3. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 880с.
2. *Бахтин М. М.* Работы 1940-х – начала 1960-х годов / М. М. Бахтин // Собр. соч.: В 7 т. – Т. 5. – М.: Русские словари, 1997. – 732 с.
3. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960-х – 1970-х гг. / М. М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 6. – М.: Русские словари, Языки славянской культуры, 2002. – 800 с.
4. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
5. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник / Л. Ф. Мірошниченко. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
6. *Baurain B.* Teaching, listening, and generative silence // Journal of Curriculum Theorizing. – 2011. – Vol. 27. – № 3. – P. 89-101.
7. *Beaudoin M. F.* Learning or lurking? Tracking the invisible online student // The Internet Higher Education. – 2002. – № 5 (2). – P. 147-155.
8. *Farmer F.* Saying and silence: listening to composition with Bakhtin / F. Farmer. – Logan, Utah: Utah State University Press, 2001. – 172 p.

Аннотация

В школьной практике молчание обычно воспринимается как негативное явление. Научные взгляды М. М. Бахтина на молчание открывают новые перспективы относительно переоценки роли молчания на уроках литературы.

Ключевые слова: М. М. Бахтин, теория молчания, методический приём, литература.

Annotation

In the school setting silence has traditionally been seen as a negative phenomenon. Mikhail Bakhtin's view on silence opens new perspectives regarding the reevaluation of the role of silence in a literature classroom.

Keywords: Mikhail Bakhtin, theory of silence, teaching technique, literature.

УДК 378.016.81.112.2

Микитенко А. В.

ОСНОВНИ СПОСОБИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ МОВНОГО ВУЗУ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

Вивчення іноземних слів є одним із перших кроків оволодіння мови. Ось чому є досить важливим опанування різноманітними методами запам'ятовування нових слів і визначення найбільш ефективного власне кожним студентом для себе.

Існує велика кількість різноманітних способів запам'ятовування нових слів. Деякі досить часто застосовуються студентами, інші – рідше. В першу чергу це залежить від їх індивідуальних особливостей. Тому для виявлення найбільш ефективних методів запам'ятовування нових німецьких слів було проведено анкетування серед студентів, які вивчають німецьку мову у мовному вузі. Серед запропонованих варіантів були наведені наступні: метод асоціацій, метод карток, метод синонімічного ряду, метод запам'ятовування слів фразами, метод складання речень/розповіді.

Вище зазначені способи вважаються найбільш часто вживаними, тому далі розглянемо основні переваги та недоліки кожного з них та дізнаємось як це відобразилось у результатах анкетування.

Метод асоціацій. Під цим методом розуміють запам'ятовування нових слів шляхом асоціацій. Він часто використовується в силу того, що в будь-якому випадку, коли у студента якесь певне слово відразу асоціюється з чимось, його набагато легше запам'ятати. Але є і недолік, який полягає в тому, що не до кожного слова можна відразу провести асоціацію. А, як відомо, лише та асоціація, яка виникла одразу, буде корисною. Крім того, асоціації – це особиста справа кожного студента. І дуже часто це може бути пов'язано з індивідуальними особливостями. Крім того, одне й теж саме слово може викликати у студентів абсолютно різні думки, які інколи можуть зрозуміти лише вони самі. Деякі ж асоціації часто зустрічаються та застосовуються. Наприклад, слово "Glas", яке перекладається як "окуляри, бінокль", часто асоціюють з російським словом "глаз". Дуже часто використовується так звані фонетичні асоціації з англійською та українською мовами. Наприклад, німецькі слова "Familie", "Bett", "Wasser" асоціюються відповідно з англійськими словами "family", "bed" та "water". Або коли слово "Volk" (народ) порівнюють з українським словом "фольклор" (народна творчість), а слово "Papier" (папір) зі словом "папірус" (папероподібний матеріал, який використовувався для письма у Стародавньому Єгипті). На перший погляд може здатися, що запам'ятовування слів за допомогою асоціацій досить клопіткий та індивідуальний процес. Але, незважаючи на це, результати тестування показали що 45% опитуваних вивчають слова саме завдяки цьому методу. Тому можна зробити висновок, що метод мнемотехніки є досить ефективним для запам'ятовування нових слів, але все ж не може використовуватись як єдиний спосіб, бо не всі слова можуть викликати асоціацію з чимось.

Метод карток. Даний метод полягає в тому, щоб записувати нові слова на так звані картки разом з перекладом. Картки можна або купити, або самостійно вирізати зручного для себе формату. З одного боку записується слово або вираз німецькою мовою, з іншого – українською або російською мовами. Цей метод є досить ефективним тому, що завдяки карткам, слова можна вчити будь-де – у транспорті – по дорозі на роботу чи на навчання, або під час очікування своєї черги до лікаря. Просто готуємо пачку карток, беремо її з собою та у будь-який зручний момент вчимо. Результати анкетування показали, що цим способом користується 20% опитуваних. Основною перевагою цього методу є те, що картки допомагають запам'ятати і правильне написання слів. Основними недоліками ж є тривалий процес підготовки карток, якщо, наприклад, потрібно вивчити багато слів та даний спосіб не підходить для тих, кому потрібно запам'ятати нові слова за короткий період часу. Але в таких випадках можна виписувати тільки ті слова, які найважче запам'ятовуються. Крім того, цей спосіб дає можливість періодично повторювати слова, час від часу змінюючи пачки карток, а це, в свою чергу дозволяє не забувати їх та використовувати їх у мовленні.

Метод розширення синонімічного ряду. Ще одним методом запам'ятовування нових слів є розширення синонімічного ряду. Зміст його полягає в тому, щоб до нових слів підбирати синоніми та вести зошит, у який їх постійно додавати у ході вивчення. Володіння широким синонімічним рядом дозволяє більш точніше висловлювати свої думки іноземною мовою, до того ж завдяки цьому збільшиться і швидкість мовлення. Наприклад, синонімами до слова "klug" можуть бути – weise, gescheit, vernünftig, wach та інші. Цей метод буде більш ефективним, якщо до слів, що вивчаються, відразу підбирати синоніми, а це, в свою чергу, може займати багато часу. Проведене опитування показало, що лише 5% студентів вважає цей метод ефективним. Саме тому, спосіб синонімічного ряду краще застосовувати у випадках вивчення найбільш вживаних слів, щоб висловлювання німецькою мовою мало більш забарвлений характер.

Метод запам'ятовування слів фразами. Під час вивчення тієї чи іншої розмовної теми досить ефективним методом слугує запам'ятовування слів фразами. Зміст його полягає у тому, що потрібно вчити не окремі слова, а цілі вирази з ними, щоб ці самі фрази або вирази самостійно з'являлися у потрібний момент. Результати анкетування дали змогу зробити висновок, що даний спосіб використовується не досить часто і не є першочерговим, бо лише 10% студентів вдаються до цього методу.

Метод складання речень / розповіді. Даний метод є певним продовженням попереднього. Але зміст цього полягає у складанні з незнайомими словами не фраз, а речень або розповіді. Перевагою цього методу є використання нових слів у контексті. Завдання студентів - вигадати власні речення або невелику розповідь з новими словами, завдяки чому запам'ятовуються нові слова. Цей метод, як правило, застосовується під час вивчення окремих блоків тем. На думку 15% студентів цей спосіб є найефективнішим у процесі вивчення німецьких слів.

Якщо перераховані способи запам'ятовування нових німецьких слів не могли віднестись студентами до найефективніших, у анкеті пропонувалося вказати свій власний найефективніший варіант відповіді. У варіанті відповіді "інше" студентами (5% від загальної кількості опитуваних) були вказані методи, які, як правило, зустрічаються рідко. Були зазначені наступні: метод маркування, метод наочності, спосіб поділу слів на частини та навіть звичайне примітивне прописування нових слів. Розглянемо їх детальніше.

Метод маркування. Цей метод полягає у підготовці клейких стікерів з відповідними словами, які наклеюються на певні речі вдома. Перевагою цього методу є те, що слова весь час трапляються на очі і таким чином запам'ятовуються (наприклад, під час вивчення теми квартири та меблі). Але є і недоліки.

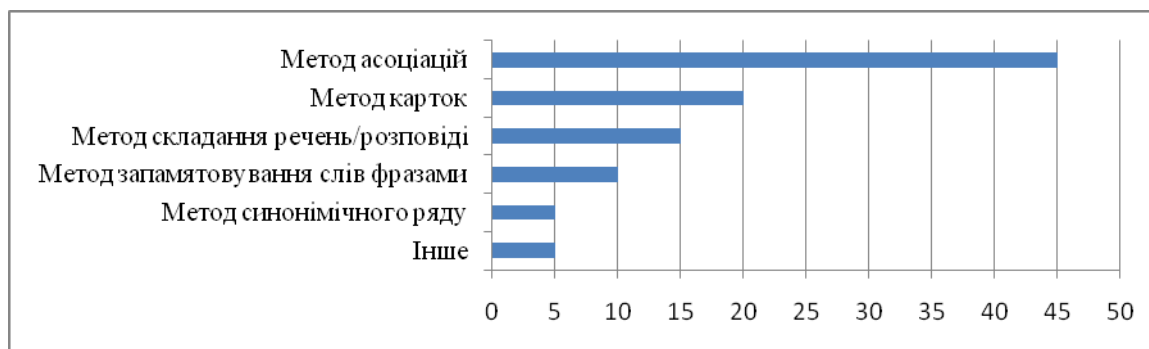
По-перше, на стікерах можна записати лише ті речі, які є вдома, тобто будь-які абстрактні поняття вивчити за допомогою цього методу не можна буде. По-друге, цей спосіб дає можливість запам'ятовувати лише іменники, а цього недостатньо для вивчення іноземних слів.

Метод поділу слів на частини. Перевагою цього методу є те, що, якщо у словниковому запасі вже є певна кількість слів, то завдання вивчення наступних значно спрощується. Знаючи при цьому, що в німецькій мові слова утворюються переважно словоскладанням, то це ще більше допомагає у вивченні саме німецьких слів. Наприклад, при вивченні слова "Regenmantel"(плащ), можна його значно легше запам'ятати, знаючи слова "Regen"(дощ) та "Mantel"(пальто). Особливістю цього методу є те, що він не може бути використаний на початкових етапах вивчення мови, коли словниковий запас ще недостатнього об'єму, а тому не є універсальним.

До того ж частина студентів вказали, що їм набагато легше запам'ятати нові іноземні слова, якщо їх прописувати. Деякі ведуть спеціальний словничок, у який записують нові слова з перекладом, навіть незважаючи на те, що це досить тривала робота.

Таким чином, результати проведеного опитування дає змогу говорити про те, що вибір ефективного способу запам'ятовування нових слів залежить від індивідуальних особливостей кожного студента. Результати анкетування, які відображено нижче у вигляді діаграми, дозволяють відзначити, що не можна визначити остаточного та універсального способу вивчення нових слів. На нашу думку, для того, щоб певним чином допомогти студенту у даному питанні, викладачу слід застосовувати всі можливі варіанти вивчення німецьких слів для того, щоб студент мав змогу особисто для себе знайти максимально ефективний шлях поповнення словникового запасу.

Ефективні методи вивчення нових німецьких слів



Використана література:

1. Top 10 Способов запоминання нових слів. – Режим доступу : <http://www.englishdom.com/top/top10/remember/>
2. Как расширить словарный запас. – Режим доступу : <http://www.efl.ru/articles/improve-your-vocabulary/>.
3. Словниковий запас. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

Аннотація

В статті йдеться про найбільш ефективні методи вивчення нових німецьких слів на основі проведеного анкетування. Розглянуті найбільш часто використовувані методи та визначені їх переваги та недоліки. Результати опитування представлені в статті в формі діаграми.

Annotation

It is described the most effective methods of learning new German words in this article basing on results of questionnaire poll. It is considered the most frequently used methods and determined their advantages and disadvantages. All results of questionnaire poll are represented as a diagram.

УДК 811.133.1'373.237

Салко О. В.

ОСНОВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ

Основне завдання перекладу професійно орієнтованих текстів полягає у максимально точному донесенню до читача інформації, викладеної в тому чи іншому джерелі. Такі матеріали характеризуються рядом особливостей, які відрізняють їх від текстів художньої чи публіцистичної спрямованості. Найбільш типовою ознакою професійно орієнтованих текстів є насиченість їх термінами, термінологічними словосполученнями та специфічними лексичними конструкціями. Саме тому розробка продуктивних методик вивчення професійної лексики набуває особливо важливого значення. Для пошуку лексики зі

спеціалізованих сфер діяльності потрібно орієнтуватись на безпосередню цільову аудиторію. Методи добору матеріалу та принципи створення завдань по роботі з професійною лексикою на даний момент вивчені недостатньо. В представленій статті автор пропонує певні стратегії, які дозволяють систематизувати роботу з пошуку та вивчення професійної лексики, зробити його продуктивнішим.

Проблемами вивчення специфічної лексики займалися такі дослідники як Н. І. Жинкин, В. П. Даниленко, Г. О. Винокур, Л. М. Деркач, В. І. Карабан, та інші. Методологічні засади роботи з професійною лексикою висвітлюються в наукових працях О. В. Столярської, Ю. А. Зацний, Т. І. Панько, Т. О. Пахомової, З. Куньч та інших. Кожна сфера діяльності має свої відмінності, зокрема це стосується лексичного складу. Тому для роботи із професійною лексикою зазвичай виділяються окремі підходи для кожної із сфер. На відміну від слів загальної лексики, які часто є багатозначними та мають емоційний відтінок, терміни в межах сфери застосування є зазвичай однозначними і позбавлені авторської експресії [1, с. 31-32]. Сьогодні лексикою називається сукупність слів певної мови, її окремих сфер чи діалектів [4, с. 473], проте раніше так називалась сукупність слів, які автор вживає у своєму творі (лексика Цицерона, Корнелія). Лексика мови є сукупністю слів, а термінологія – це сукупність термінів якоїсь галузі науки, техніки, мистецтва або всіх термінів даної мови [4, с. 88]. У мовознавчій літературі прийнято розрізняти загальнонаукові терміни (номінують гносеологічно універсальні категорії і поняття, уживані в усіх галузях наукового знання), міжнаукові, або міжсистемні (називають базові поняття, спільні для всього комплексу наук або для більшості наук, що входять до цього комплексу) та галузеві функціонують в окремих галузях знання і діяльності людини) [2, с. 5-6]. Лексична компетенція визначається як знання і здатність використовувати словниковий запас мови [5, с. 12]. Саме тому вона повинна завжди розглядатися в певному контексті і бути невід'ємною від сфери її застосування. При цьому, є можливим розробити загальні етапи навчання професійної лексики для всіх галузей, в якій застосовується французька мова (наприклад: юриспруденція, міжнародні відносини, політика, медицина, наука).

При роботі з термінологією слід уникати ведення словника у формі зошита, розділеного червоною лінією, в якому з правого боку буде написаний термін французькою, а з іншого – мовою студента (за винятком тематичних словників). Така форма роботи є не ефективною, а навпаки, в студента складається враження, що лексика засвоєна, хоча вільно нею користуватися він не в змозі. Враховуючи всі особливості сприйняття нового матеріалу, виділено п'ять етапів роботи зі спеціалізованою лексикою, які включають в себе її пошук, обробку та способи введення до словникового запасу і, таким чином, вільного нею оперування у певній сфері діяльності. Першим етапом є пошук текстів, що відповідатимуть заздалегідь поставленим цілям (наприклад: договори, міжнародні угоди). Для того, що отримати цю інформацію, потрібно скористатись відповідною літературою. Наприклад, якщо мова йде про міжнародне право, інформацію про процес створення угод можна знайти на сайті Ради Європи [5, с. 14], або ООН, де розміщена Віденська конвенція про право міжнародних договорів [5, с. 23]. На міжнародних офіційних сайтах міститься доступна, достовірна та актуальна інформація, яка забезпечить ефективність навчального процесу. Після підбору тестів відбувається їх аналіз з метою пошуку слів та виразів, що повторюються. Потрібно виділити елементи лексики, що найбільше відповідають поставленим завданням.

Наступним етапом є складання списку термінів для вивчення. Наприклад, в тексті пропонується знайти всі слова та вирази, що складають процес створення договору (договір, ратифікація, повноваження та ін.)

Особливістю різних професійних галузей є широке використання інтернаціональних термінів. Порівнявши два однакові документи Віденської конвенції про право міжнародних договорів [5, с. 45], було з'ясовано, що близько 80% слів можна зрозуміти знаючи одну з мов, що іще раз підкреслює важливість уміння орієнтуватись в предметі мовою студента.

Третій етап полягає в аналізі виділених термінів, що починається з етимології (походження: латинське, грецьке), утворення (наявність суфіксів, префіксів, інших словотвірних частин). Необхідно знайти семантичне поле, тобто сукупність лексичних одиниць, об'єднаних спільністю змісту, що відбиває понятійну, предметну чи функціональну подібність означуваних явищ [2, с. 53; 3, с. 25]; визначити наявність чи відсутність полісемії, переносного значення слова. На цьому етапі починається введення лексики в мову: запропонувати описати процес або явище використовуючи лише дані терміни. Важливим є міжкультурний підхід, адже ділова, правова, медична та інші галузі мають значні відмінності в Україні та Франції. Завершальною частиною етапу є порівняння та виділення відмінностей у створенні та функціонуванні того чи іншого процесу у країні студента.

На наступному етапі викладач має передбачити завдання, які дозволять досягнути практичних цілей навчального процесу з урахуванням специфічної лексики. Метою є не "подати" терміни, а запропонувати різноманітні завдання, для того щоб студенти змогли відкрити для себе, проаналізувати, використати, збагатити та запам'ятати лексику. Доцільною буде робота групами з подальшим представленням результатів роботи. Викладач в даній ситуації виступає в ролі глядача, який не втручається в процес обговорення та презентації результатів, лише робить нотатки щоб потім скласти завдання для виконання роботи над помилками.

Вивчення специфічної лексики, передбачає, що студент ознайомлений зі специфікою певної сфери і може висловлюватись на задану тему рідною мовою. Лише тоді він зможе вільно оперувати іноземними

термінами. Викладач, в свою чергу, також має володіти певним запасом відповідних знань та загальної культури галузі, навіть не будучи спеціалістом, щоб бути здатним орієнтуватись в термінології та робити правильний вибір. Можливо залучити експерта, який зможе дати викладачу інформацію та пояснення стосовно проблемних питань.

Допомогти засвоїти лексичні одиниці та розвивати свої мовні здібності є цілком останнього етапу. Для цього студент має залучити свої когнітивні здібності, а саме: винахідливість, вміння робити вибірку, класифікувати, порівнювати, відносити до певної категорії, повторно використовувати та запам'ятовувати. Такий системний підхід до роботи з професійною лексикою дозволить досягнути більш повного і усвідомленого засвоєння матеріалу студентами.

Розглянуто проблеми пошуку матеріалів, їх обробки та етапів ефективного засвоєння французької лексики студентами, що надасть можливість вільно нею користуватися в майбутній робочій ситуації, а також застосовувати у педагогічній діяльності. Етапи роботи з професійною лексикою, запропоновані в цій статті, дозволяють систематизувати процес навчання, переходячи від більш простих завдань (пошуку специфічних термінів та лексичних конструкцій) до складніших (аналіз етимології, словотворення та ін.). Така методика дозволяє відмовитись від механічного заучування слів і перейти до глибокого вивчення лексики, яке дає можливість при перекладі більш точно і адекватно доносити зміст професійно орієнтованого тексту до цільової аудиторії. Цінність даної роботи полягає в тому, що етапи роботи з лексичним матеріалом можуть бути застосовані не лише при вивченні французької мови, але й англійської, німецької та інших іноземних мов.

Використана література:

1. Деркач Л. М. Актуальні проблеми науково-технічного перекладу / Національний гірничий ун-т; Інститут електроенергетики. Кафедра перекладу та педагогічної психології. – Д.: Національний гірничий ун-т, 2007. – 257 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
3. Іщенко Н. Системність у лексиці / Н. Іщенко // Наукові записки. Вип 89 (3). Серія: Філологічні науки (мовознавство): у 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 36с.
4. Словник української мови, тт. 1 – 11, К.: “Наукова думка”, 1970 – 1980.
5. ARIFON, Olivier, Jean-Marc CARE et Antoinette ZABARDI, “Simuler pour negocier”, Le français dans le monde 306 (1999). – 39 p.

Аннотація

Для поиска специализированной лексики необходимо ориентироваться на целевую аудиторию. Существующие методы подбора материалов и принципы разработки заданий по работе с профессиональной лексикой на данный момент не достаточно изучены. Было рассмотрено проблемы поиска материалов, их обработки и этапов эффективного усвоения лексики студентами, что даст возможность свободно использовать её в будущей профессии, а также в педагогической деятельности.

Annotation

To find specialized vocabulary it is necessary to focus on the target audience. Existing methods for the selection of materials and principles of development tasks for working with professional vocabulary is currently not sufficiently studied. Was considered the problem of finding the materials, processing, and mastering stages efficiency of a vocabulary of students, which will be free to use it their future profession, as well as in teaching.

УДК 81'367.623=112.2

Сокорчук В. М.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИКМЕТНИКІВ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.

Вивчення функціональної різноманітності німецького прикметника в сфері синтаксису дозволяє говорити про деякі специфічні обмеження, що накладаються текстом на потенційні можливості цього класу слів при його вживанні в якості атрибуту предикатива або обставини. Розглянемо ці особливості на конкретних прикладах вибірки прикметників залежно від виконуваних ними у художньому тексті функцій.

Оскільки суть будь-якого явища можна пізнати через його ознаки, то й опис зовнішності людини зводиться до виділення певних її якостей. Метою дослідження у статті є виявлення синтагматичних та парадигматичних зв'язків, ознак та властивостей семантичних груп прикметників на позначення портретної характеристики людини.

Прикметники кольору [Farbe] на позначення портретної характеристики людини належать до однієї з найбільших груп (510 слововживань). Досліджено сполучуваність кольоропозначень *schwarz, rot, weiß, braun, blau, grau, gelb, grün*, відтінків кольору: *bläß, bleich, blond* та специфікаторів *hell i dunkel*. Найуживанішими є номінативні кольори *schwarz* (109), *weiß* (87) та *rot* (77). Прикметники розглядаються як у прямому, так і в конотативному значеннях. Найширша палітра відтінків (22 одиниці) виявлена у прикметника *rot*. При його дослідженні простежується семантична прозорість: *rote (rötliche) Augen*,

hellrotes Kleid, dunkelrote Krawatte, rotbraunes Haar, grellrote Kleidung, rotblonde Locken.

Прикметники *blaß* та *bleich* не позначають конкретної колірної якості, а визначають здебільшого ступінь насиченості білого (білого) відтінку шкіри та обличчя людини, що є виявом внутрішнього її стану внаслідок шоку, переляку, хвороби та ін. Специфікатори кольору *hell* та *dunkel* об'єднують у собі певну групу кольоропозначень, однак не називають ознаку за її кольором (*helles Haar, dunkle Augen*). Вони виявляють насиченість тону і певні спектральні особливості кольорів та їх відтінків, тобто служать для позначення недостатнього або надмірного вияву колірної якості, і найчастіше виступають композитною частиною майже до всіх кольорів. Ці прикметники можуть вживатися самостійно, виступаючи частиною підгрупи кольору *bunt*, яка є універсальним позначенням усіх забарвлень. Вона охоплює всі можливі кольори, у тому числі *hell* та *dunkel*.

Прикметники недоліку [*Nachteil*] позначають негативно забарвлені ознаки, визначені формулою "позбавлені чого-небудь": розуму (*dumm*), душевного тепла (*streng*), чуйності (*trocken*), сердечності. Інші прикметники цієї групи описуються формулами тлумачення „сповнений чогось”: злості, ворожнечі, гніву, люти (*schlecht, böse, teirisch böse*). Прикметники недоліку виражають природні або успадковані якості (*blinder Mann*), набуті з віком (*kurzsichtige Augen, glatzköpfige zahnlose Idioten* (К. Гайн)), через хворобу (*blutarmer Mann*), відсутність сили волі (*ein verfetteter Mann*), пов'язані з низькими розумовими здібностями (*dummer Mensch*), позначають духовну вбогість (*ein nichtiger Mensch*), психічний та нервовий стан (*hysterischer Mensch*), безпорадність (*geduckter Mann*). Для них характерні якості, які піддаються або не піддаються коректуванню: (*zahnloser Mann – verrückter Mann*). Найбільш значущі зв'язки зафіксовано у словосполученнях *dummer Mann* та *dumme Frau*, що позначають недолік інтелектуального рівня людини. Однак даній групі прикметників не притаманна висока частотність вживання. Це свідчить про те, що в аналізованій німецькій літературі перевага надається позитивно забарвленим лексемам і, відповідно, позитивній характеристиці людини.

Прикметники вигляду [*Aussehen*] засвідчуються формулами „приємний на вигляд, доглянутий, привертає до себе увагу” і мають одну з найбільш виражених контекстуальних реалізацій (538) з 27 значущими зв'язками. До прикметників вигляду належать *hübsch, schön, elegant, sympatisch, zart* та інші. Вони мають здебільшого спільний компонент семантичного впорядкування. Високі показники сполучуваності характерні для словосполучень *hübsches Mädchen, schönes Gesicht, zarte Hände*. У даній підгрупі широко представлені позитивно забарвлені лексеми. Негативно забарвлені становлять незначний прошарок серед загальної кількості прикметників та їх словосполучень. Наприклад: „Die Freundinnen verkündeten, daß die sogenannten schönen Frauen leere dumme Dinger seien, an denen ein intelligenter Mann keine Freude haben könne... (М. Вальзер).

Прикметники характеру [*Charakter*] позначають доброту (*weiche Augen*), добродушність (*gnädige Frau*), високомірність (*stolze Augen*), спостережливість (*aufmerksame Augen*), зухвальство (*spöttische Augen*), відповідальність (*ernster Mensch*), суворість (*harter Blick*) тощо. Для них притаманний семантичний компонент, що вказує на ставлення до людей (*gut, gutmütig, gnädig* та ін.). Разом з тим семантична формула „здатність піддаватися чужому впливові” характерна для антонімічних пар *hart – weich* та *hart – schwach*, що протиставляє людей рішучих, духовно сильних, впевнених у своїх діях (*harter Schritt*), та людей, які легко піддаються чужому впливові (*schwacher Mensch*). До найбільш уживаних прикметників характеру належать: *gutmütig, lieb, zart, gnädig, hart, gut, ehrlich, stolz, weich, starr* та інші. На основі статистичного аналізу виявлено такі суттєві зв'язки: *ehrlich + Gesicht, gnädig + Frau, gut + Auge*. Оскільки група прикметників характеру представляє зовнішність людини тільки частково, у нашому дослідженні вона належить до периферійних.

Прикметники температури [*Temperatur*] означають ознаку предмета, яка спричинена зовнішнім впливом на людину. Наприклад: *kalte Finger* (В. Баум). Вони рідше позначають точну температуру в градусах, а частіше відображають категорію встановлених норм, яким при суб'єктивній характеристиці властиві певні відхилення, що пояснюються індивідуальним сприйняттям температури (*warme Hände – kalte Hände*). Група прикметників, що позначають температуру, об'єднується інтегральною антонімічною парою *kalt – nicht kalt*. Значення лексеми *nicht kalt* (нехолодний) розкривається завдяки двом прикметникам: *heiß* (гарячий), який становить безпосередній лексичний антонім до *kalt*, та *warm* (теплий), що визначає температури, середні між гарячими і холодними. Погодні та кліматичні показники подаються в аналізованих нами прикметниках не як ознаки температури, а крізь призму їх сприятливості – несприятливості для життя людини. Позначення температури є здебільшого відносним і не завжди досконалим при характеристиці та порівнянні ознак різних явищ або предметів. Наприклад: *heiße Stirn – heißes Wasser; kalte Hände – kaltes Eis*. При вживанні прикметників температури в переносному значенні визначення ознаки базується на життєвому досвіді та набутих знаннях: *kühler Kopf, kalter Blick*.

Отже, у художній творчості за допомогою використання прикметників відбивається поетична мовна картина світу, до якої входять не лише відбиті об'єкти, а й ставлення до них самого автора. А сам прикметник у художньому мовленні виконує функцію кванта інформаційних структур, є тією граматичною одиницею, яка на мовленнєвому рівні репрезентує знання і той фрагмент дійсності, які на ментальному рівні сприймаються через категорію ознаковості. Перспективи подальшої розробки проблеми функціонування прикметників у художньому творі вбачаємо у вивченні перекладацького аспекту відтворення функцій німецьких прикметників українською мовою.

Використана література:

1. *Аверинцев С. С.* Риторика и истоки европейской литературной традиции. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 448 с.
2. *Афанасьева О. В.* Имя прилагательное и его место в системе частей речи // Теория грамматики: лексико-грамматические классы и разряды слов. – М., 1990. – С. 77-94.
3. *Вольф Е. М.* Грамматика и семантика прилагательного : на материале иберо-романских языков. – М. : Наука, 1978. – 200 с.
4. *Живчик О. В.* Семантичні особливості прикметників-комполит німецької мови зі значенням порівняння. ВІСНИК Житомирського державного університету. Випуск 45. Філологічні науки. 2009. – С. 180-184.
5. *Заболотна Т. В.* Поняття дискурсу в теорії комунікації та лінгвістиці тексту // Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика і літературознавство. – 2008. – Випуск 2. – С. 116-123
6. *Іваницька М. Л.* Структура мовної особистості перекладача художньої літератури як інтердисциплінарна категорія / Марія Лонгинівна Іваницька // Нова філологія. – 2012. – № 3. – С. 12-21.

Джерела ілюстративного матеріалу:

1. *Цвейг С.* – Страх. Новелли. – Двадцять чотири часа из жизни женщины / Стефан Цвейг (переводчик: Л. Вольфсон) – М. : Рипол Классик, 2002. – С. 5-74.
2. *Remarque Maria Erich.* Drei Kameraden. Kiepenheuer & Witsch, 1998. – 585 S.

Аннотация

В статье рассматриваются прилагательные как способ создания языка художественного текста. Исследуются пути реализации семантических оттенков прилагательных немецкого языка при создании портретной характеристики человека. Доказано, что выбор прилагательного напрямую зависит от индивидуального стиля автора.

Annotation

The article deals with adjectives as means for creating a literary text language. Ways of semantic undertones realization in adjectives of German language used for creating a portrait description of a person are analyzed. It is justified the choice of one or another adjective depends on the style of the author.

УДК 316.772.5: 004.738.5

Сорочинська І. Р.

ІНТЕРНЕТ ЯК ВИСОКОТЕХНІЧНИЙ ЗАСІБ КОМУНІКАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Бурхливий прогрес у галузі інформаційних технологій впливає на всі сфери людської діяльності. Особливе місце в цьому процесі посідає всесвітня мережа Інтернет.

Комп'ютерна мережа Інтернет – глобальна всесвітня система інформаційного обміну, яка об'єднує мільйони людей за допомогою сучасних і зручних засобів зв'язку.

Рівень цікавості всіх шарів суспільства до мережі Інтернет зростає з кожним днем. Користувачів не зупиняють навіть проблеми, які пов'язані з забезпеченням захисту даних та особистих комп'ютерів користувачів від несанкціонованого доступу.

Інтернет розроблявся в США наприкінці 60-х років із проекту мережі з метою забезпечення взаємодії віддалених комп'ютерів і задумувався як децентралізована територіальне розподілена мережа з безліччю альтернативних пунктів збереження і шляхів поширення інформації. Перша комп'ютерна мережа з пакетною комутацією названа на честь організації, що її породила, ARPANet. Вона з'явилася в 1970 році і зв'язала університети в Лос-Анджелесі (штат Каліфорнія) зі Стенфордським університетом і університетом штату Юта в Солт-Лейк-Сіті.

Пошук інформації в мережі є невід'ємною складовою функціонування Інтернету. Таким чином правильність подання запиту та достовірність його отримання грає дуже важливу роль для користувача мережі. Найбільш поширеними сервісами Інтернету виступають електронна пошта, відео-конференції, електронні бібліотеки.

Проблемою використанням відео-конференцій залишається проблема швидкості обробки аудіо і відео потоку, тобто кодування і декодування даних, що надходять у зв'язку з різним рівнем забезпечення доступу до Інтернет ресурсів та технічних характеристик засобів які використовуються для даного виду комунікації. Відкритими питаннями на сьогодні є і вільний доступ до електронних баз, їх достовірність та сміливість а також можливість вільного оперування та поповнення даних інформаційних ресурсів.

Що ж стосується соціальних мереж, то за останні декілька років вони стали невід'ємною частиною віртуального простору. Виокремимо найбільш відомі соцмережі, які користуються найбільшою популярністю серед користувачів: "Однокласники", "Вконтакте", "Facebook" і "Myspace". Проте їх використання є небезпечним через проблеми витоку персональних даних. Іншою проблемою для багатьох користувачів стає залежність від соцмереж, тобто заміна реального життя віртуальним, втеча від повсякденних проблем.

Інформаційне суспільство-соціологічна і футурологічна концепція, яка покладає головним фактором суспільного розвитку виробництво і використання науково-технічної й іншої інформації.

Найголовнішим ресурсом його розвитку виступають люди, їхні інтелектуальні, творчі та духовні здібності. Проте найбільшою цінністю в такому суспільстві стає інформація на відміну від індустріального суспільства.

Вже у 1997 році Єврокомісія зазначає, що інформаційним суспільством слід вважати:

1. Суспільство нового типу, що формується внаслідок глобальної соціальної революції та породжується вибуховим розвитком і конвергенцією інформаційних та комунікаційних технологій.

2. Суспільство знань, тобто суспільство, у якому головною умовою добробуту кожної людини і кожної держави стає знання, що здобує завдяки безперешкодному доступу до інформації та вмінню працювати з нею.

3. Глобальне суспільство, в якому обмін інформацією не матиме ані часових, ані просторових, ані політичних меж; яке, з одного боку, сприяє взаємопроникненню культур, а з іншого – відкриває кожному суспільству нові можливості для самоідентифікації.

Що ж стосується формування інформаційного суспільства в Україні, то інформаційне суспільство задеклароване в розділі 13 Програми інтеграції України в Європейський Союз. Відповідно до цієї програми розвиток інформаційного простору визначається як станом інформаційних технологій, так і кількісним та якісним складом доступних на ринку інформаційних продуктів.

Проте для створення цілісної моделі інформаційного суспільства в Україні і власне економіки знань та індустрії інтелектуальних інформаційних технологій необхідно паралельно розбудовувати фази інформаційного суспільства:

- прискорити побудову інформаційної та телекомунікаційної інфраструктури країни шляхом;
- розширення конкурентного середовища серед провайдерів Інтернету та мобільного зв'язку;
- охоплення органів державного управління та провідних державних інституцій;
- одночасно мобілізувати науку, освіту, промисловість, гуманітарну, мас-медійну сфери на пріоритетних напрямках розвитку інформаційного суспільства.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій призвів до народження у сучасному суспільстві так званого поняття "революція соціальних медіа". Це у свою чергу вимагає впровадження Інтернет доступу на всіх ланках державної діяльності у всіх соціальних сферах. На наш погляд, перш за все, потрібно ширше впроваджувати Інтернет в школах, вузах та університетах. Це забезпечить інтерес до Інтернету різних верств населення. Таким чином, особливо значну роль повинна відігравати інформатизація в галузі освіти. Оскільки вона є ключовою умовою підготовки фахівців, здатних орієнтуватися в навколишньому світі.

Але необхідно відзначити стосовно інформаційної політики нашої держави, що 2012 року було схвалено розпорядження КМУ "Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні". Затвердження національної стратегії розвитку інформаційного суспільства та реалізація положень її планів дій, а також здійснення поетапного інституційного забезпечення розвитку інформаційного суспільства в Україні повинні стати ключовими напрямками державної політики на шляху переходу українського суспільства до життєдіяльності в умовах інформаційного устрою, використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах життя.

Інформаційне суспільство, Інтернет – це та даність, та необхідність, яка рано чи пізно стає реальністю в кожній країні. Тому необхідно працювати над інформаційним наповненням української частини Інтернет. Першим кроком в цьому напрямку повинно бути створення Національного центру інформаційних ресурсів, який міг би стати путівником по інформаційним надбанням країни.

Використана література:

1. Бортко Г. Н. Национальные стратегии информационного общества: преимущества и условия реализации в Украине / Г. Н. Бортко // Информационное общество. – 2004. – № 2. – С. 25-29.
2. Кудрявцева С. П. Міжнародна інформація : навчальний посібник – К. : Видавничий Дім "Слово", 2005. – 400 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://buklib.net/books/21985/>
3. Осадчий В. В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів з'асобами комп'ютерно-орієнтованої системи навчання / В. В. Осадчий // Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць. Вип.2. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – С. 90-94.
4. Розпорядження КМУ від 15.05.2012 р. № 386-р "Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://telekritika.ua/media-rinok/virobnitstvo/internet/2008-04-16/37855>
5. Указ Президента України Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні від 31.07.2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/INB/2013-1/13_rizhnyak.pdf
6. Carnoy M. ICT in Education: Possibilities and Challenges. Universitat Oberta de Catalunya. – 2005. – 108 с.

Аннотація

В статтє осуществлен комплексный анализ предпосылок возникновения глобальной сети Интернет и ее составляющих для обеспечения обмена и поиска информации. Рассмотрен переход общества на новый этап развития, к информационной эпохи и определены принципы функционирования информационной сферы в целом и на примере государства Украина.

Ключевые слова: Интернет сеть, информация, веб-конференция, электронная почта, электронная библиотека, социальная сеть, информационное общество, информационная политика.

Annotation

The article presents a comprehensive analysis of the prerequisites of the global Internet and of its components for exchange and retrieval of information. It is considered the transition of society into a new stage of development, the information age it is determined the principles of the information sphere in general, and on the example of the Ukraine's state.

Keywords: internet network, information, email, web conferencing, digital library, social networking, information society, information policy.

УДК 371.134 : 811 (07)

Трубачова Д. В.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Згідно з вимогами особистісного, діяльнісного підходів метою, основою й результатом навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови є оволодіння способами комунікативної діяльності, розвиток їхньої здатності здійснювати спілкування, застосовувати різноманітні засоби комунікації.

Комунікативна діяльність визначається у науково-педагогічній літературі як один із видів діяльності, являє собою складну багатоканальну систему взаємодії між людьми. Складниками комунікативної діяльності є: потреба – мотив – умови – дії й операції – результат. Комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування, вони виникають на основі потреби у взаємодії; предмет спілкування – це інша людина, партнер у спілкуванні як суб'єкт, а також певний навчальний матеріал; продукт спілкування – утворення матеріального й духовного характеру, його результат (В. Ананьєв, Г. Андрєєва, М. Каган, В. Кан-Калик, Я. Коломинський, І. Кон, О. Леонтєв, М. Лісіна, В. Наумов, С. Рубінштейн та ін.).

Процес формування комунікативної діяльності організується з упровадженням різних методів навчання. Основними є активні методи, за яких діяльність тих, хто навчається, має продуктивний, творчий, пошуковий характер; вони стимулюють пізнавальну діяльність, передбачають здійснення спілкування для розв'язання тієї чи іншої проблеми (Г. Ващенко, Н. Данилов, О. Матюшкін, М. Махмутов, І. Лернер, С. Ніколаєва, П. Підкасистий та ін.). Так, за Г. Ващенко, "при пасивних методах учень є тільки об'єкт педагогічного впливу вчителя, при активних – учень є і суб'єкт педагогічного процесу, себто він не тільки сприймає те, що подає йому вчитель, але й сам організовує свою роботу [1, с. 187-188]". Активні методи, як правило, поєднуються з пасивними (традиційними) методами навчання.

Визначені нами методи формування комунікативної діяльності характеризують взаємопов'язану діяльність викладача й студентів, особливості перебігу процесу оволодіння способами й засобами міжособистісної взаємодії майбутніми вчителями іноземної мови. Діяльність викладача спрямована на створення умов, які б забезпечували позитивну мотивацію, ефективне оволодіння студентами комунікативними знаннями й вміннями, діяльність студентів – на засвоєння засад комунікативної діяльності. Досвід комунікативної діяльності нагромаджується повільно й поступово, реалізується у спілкуванні, яке є творчою категорією і являє собою процес розв'язання великої кількості комунікативних задач.

Діяльність студентів відрізняється за рівнем активності й самостійності. Спочатку вона має репродуктивний, конструктивний характер, далі вони поступово залучаються у навчальний процес, організований з урахуванням процесуальних рис творчої діяльності, таких, як: самостійний перенос знань і вмінь у нову ситуацію; бачення нової функції знайомого об'єкта; самостійне комбінування з відомих способів нового; бачення альтернативи рішення і його перебігу; побудова принципово нового способу розв'язання, який відрізняється від відомих для суб'єкта [2, с. 52-55].

Ефективність підготовки майбутніх учителів іноземної мови визначає необхідність упровадження таких методів формування комунікативної діяльності, як: інструктивно-наочні – проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-дискусія; роз'яснювально-конструктивні – конструктивна бесіда, евристична бесіда. Проблемна лекція спрямована на поглиблення комунікативних знань. Студенти спостерігають за розв'язанням викладачем комунікативних ситуацій, пропонують свої варіанти їх вирішення. У ході лекції-бесіди студенти дають відповіді на запитання викладача щодо певних комунікативних ситуацій, самостійно роблять висновки й узагальнення. Під час лекції-дискусії викладач наводить окремі приклади комунікативних ситуацій і пропонує студентам коротко їх обговорити, далі робиться короткий аналіз перебігу їх розв'язання.

Оволодіння навчальним матеріалом з використанням роз'яснювально-конструктивних методів здійснюється через колективне виконання комунікативного завдання. Запитання ставляться викладачем

до студентів або студентами один до одного. Під час проведення конструктивної бесіди студенти відповідають на окремі репродуктивні, частково-пошукові й проблемні запитання. Одне впливає з іншого, обговорюються шляхи розв'язання комунікативних ситуацій. Евристична бесіда будується з урахуванням усіх етапів розв'язання комунікативних ситуацій, висловлюються й обґрунтовуються припущення щодо перебігу діяльності, робляться висновки.

Згідно з принципом комунікативності набуття студентами досвіду комунікативної діяльності забезпечується переважно через виконання комунікативних вправ у процесі вправління [3, с. 53]. Відповідно основним під час формування комунікативної діяльності є продуктивно-практичний метод, утіленням якого є комунікативні завдання й вправи. Вони пропонуються студентам на семінарах, лабораторних заняттях. Нами розроблена система комунікативних завдань і вправ – підготовчих і виконавчих (трансформаційні, імітаційно-перетворювальні й пошукові), виконуючи які майбутні вчителі іноземної мови поступово й послідовно оволодіватимуть способами комунікативної діяльності: приймати й передавати певну інформацію; встановлювати контакт, керувати взаємодією в умовах спілкування, що змінюються; підтримувати взаємозв'язок; корегувати дії у спільній діяльності, шукати й досягати взаєморозуміння.

Об'єктивними характеристикою комунікативних завдань і вправ є: 1) проблемність, оскільки розв'язання комунікативної задачі вимагає творчого підходу (орієнтація у конкретних умовах спілкування, прогнозування перебігу й результатів діяльності, вибір засобів досягнення поставленої мети, прийняття рішення); 2) ситуативність – передбачається створення комунікативної ситуації (наявність тих, хто передає й отримують інформацію, визначення цілей кожного з них, власне інформація, яка передається й виробляється, форма її представлення й умови спілкування); 3) змістова наповненість – навчальний матеріал філологічних дисциплін (практика мови, практична граматики, практична фонетика, лексикологія), відомості про оточуючий світ; 4) складність – ступінь її визначається обсягом інформації, кількістю комунікативних дій і операцій, етапами процесу засвоєння, характером діяльності – від творчого перетворення до творчого, продуктивного застосування; 5) поліфункціональність – паралельне оволодіння способами комунікативної діяльності й іншомовною мовленнєвою діяльністю. Визначені завдання й вправи виконуються в такій послідовності.

Підготовчі комунікативні завдання й вправи спрямовані на засвоєння певної інформації як предмета спілкування, розвиток уміння орієнтуватися у комунікативній задачі. Студенти визначають, які комунікативні задачі розв'язуються у наданих прикладах, порівнюють комунікативні ситуації, які містять різні комунікативні задачі, аналізують процес їх вирішення, роблять узагальнення, висновки. Цей вид завдань пропонується студентам перед розв'язанням виконавчих.

У трансформаційних завданнях і вправах пропонується відтворити комунікативні ситуації у дещо зміненій формі. Студенти скорочують або доповнюють, перебудовують викладену інформацію, перекладають текст з певними корективами, узгоджують дії, дещо змінюють визначені ролі або умови спілкування тощо.

Більш складні імітаційно-перетворювальні завдання й вправи передбачають діяльність у змінених умовах. Студенти оперують відомими знаннями, шукають нових шляхів розв'язання комунікативної задачі: визначають цілі спілкування, складають повідомлення, запитують певну інформацію, висловлюють своє ставлення до предмета спілкування, ставлять запитання для уточнення отриманої інформації, дають аргументовані відповіді на запитання, погоджуються чи не погоджуються з іншою думкою, формулюють свою думку в інший спосіб, наводять приклади, пояснюють, доводять, обґрунтовують, підводять підсумки, оцінюють тощо.

Пошукові завдання й вправи вимагають від студентів евристичної діяльності – створити певні комунікативні ситуації і розв'язати їх. Вони визначають комунікативну задачу, форму спілкування – монолог, діалог, полілог, ролі, які мають виконуватися, умови спілкування, цілі й план діяльності, зміст і обсяг необхідної інформації, встановлюють контакти, регулюють перебіг діяльності, оцінюють й узагальнюють її результати. Форма реалізації цього виду завдань – рольові ігри, дискусії, диспути, "круглі столи", скетчі тощо.

Упровадження визначених методів навчання забезпечуватиме необхідні умови для набуття студентами досвіду здійснення комунікативної діяльності, розвитку їхніх інтересів і здібностей.

Використана література:

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Вид. перше. – К. : Укр. вид. спілка, 1997. – 441 с.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

Аннотація

В статті обоснована і представлена система методів формування комунікативної діяльності студентів на факультетах іноземної філології. Їх використання буде сприяти створенню оптимальних умов для набуття майбутніми учителями іноземного мовного необхідного досвіду спілкування, розвитку їх комунікативних здібностей.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, методы формирования коммуникативной деятельности, система коммуникативных заданий и упражнений.

Annotation

System of methods of formation of communicative activity of students at the faculty of foreign philology is founded and presented in the article. Their use will help to create optimal conditions for the acquisition of future foreign language teachers the necessary experience of the communication, the development of their communication skills.

Keywords: communicative activity, methods of formation of communicative activities, a system of communicative tasks and exercises.

УДК 81'271: 303.623

Френкель О.

ЖАНРОВА СВОЄРІДНІСТЬ ІНТЕРВ'Ю ЯК ТИПУ КОМУНІКАЦІЇ: ПОРТРЕТНЕІНТЕРВ'Ю

Актуальність теми зумовлена підвищенням інтересом науковців до недостатньо опрацьованої проблеми мовленнєвих жанрів (далі скорочено МЖ) у дискурсі засобів масової інформації.

Мета статті полягає у змістовному аналізі підходів як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістичних шкіл щодо розуміння теорії МЖ, використовуючи досвід яких спробуємо представити власне розуміння ієрархічної системи МЖ, визначивши у них жанрове положення інтерв'ю та його різновиду – портретного інтерв'ю.

У процесі опрацювання даної теми ми опиралися на наукові роботи таких провідних дослідників у галузі теорії МЖ, як М. М. Бахтін, В. В. Демент'єв, Анна Вежбицька, Ф. С. Бацевич, а також лінгвістів, які безпосередньо займалися типологією жанру інтерв'ю, а саме В. В. Сиченкова, І. Ю. Капичникової, М. І. Шостак.

Неабияка зацікавленість науковців розробленням теорії МЖ спричинила появу в 70-80-х роках ХХ століття якісно нової дисципліни у галузі лінгвістики, покликаної розглядати мовленнєву діяльність людини як своєрідну сукупність МЖ [6]. Основоположником нового напрямку лінгвістичних досліджень справедливо вважається російський учений М. М. Бахтін [1].

На позначення нової дисципліни були введені декілька термінів, такі як *генристика*, *жанроведення* і *лінгвістична генологія*. Перші два терміни були запроваджені саратівськими вченими в якості синонімічних понять, але у зв'язку із тенденцією до їх розмежування з точки зору лінгвістичного підходу до розуміння теорії МЖ (генристика) та прагматичного (жанроведення) їх почали розрізняти як два окремі терміни. Лінгвістичну генологію пов'язують із науковою діяльністю польської дослідниці Анни Вежбицької [6].

Оскільки нас цікавить дискурс засобів масової комунікації як потужний засіб впливу на людську свідомість, зосередимо увагу на найбільш уживаному серед його жанрів – жанру інтерв'ю. У вітчизняній теорії журналістики концепція інтерв'ю розглядалася переважно з точки зору метода. Методом інтерв'ю цікавилися такі провідні науковці, як М. І. Шостак, Т. В. Шуміліна, С. О. Белановський. Жанрове положення інтерв'ю в галузі журналістики досліджували В. В. Сиченков, О. О. Тертичний, Є. І. Пронін, М. М. Лукіна, М. П. Подолян. Прагматиці, стилістиці і семантиці інтерв'ю присвятили свої праці Г. П. Апалат, Н. А. Заїгірна, О. М. Сак. Окремі його різновиди розглядали І. Ю. Капичникова, О. В. Шевчук, К. Г. Ларіна.

Не дивлячись на різноманітність жанрових класифікацій у різних сферах комунікації, спробуємо визначити позицію жанру інтерв'ю у системі МЖ. Хоча й важко знайти вичерпну жанрову типологію, яка б охопила усі аспекти досліджуваного питання, спробуємо звернутися до класичного розуміння поняття в галузі лінгвістики та знайти точки дотику з теорією журналістики.

Зокрема, російський філолог М. М. Бахтін запропонував розрізняти за формою реалізації мовлення *усні й писемні* МЖ, співвідносячи їх із *первинними* і *вторинними* МЖ [2, с. 71]. *Первинні жанри* належать до нижнього, побутового рівня щоденної комунікації (наприклад, балаканина, сварка тощо). *Вторинні жанри* становлять верхній рівень мовленнєвого простору й тяжіють до публічних та офіційних видів комунікації [7, с. 19]. Вторинні (складні) МЖ виникають в умовах більш складного й відносно високорозвинutoго і культурного спілкування, переважно письмового. У своїх підготовчих матеріалах М. М. Бахтін також згадував про *діалогічні* та *монологічні* МЖ, але серйозно не обґрунтував їх [2, с. 71]. Крім того, за ступенем відкритості виділяють *публічні* й *непублічні* жанри мовлення, за характером стосунків учасників комунікації – *офіційні* та *неофіційні* [5].

Враховуючи вищезазначене, інтерв'ю можна визначити як вторинний жанр масової комунікації, який носить публічний характер з елементами офіційних чи неофіційних стосунків в залежності від характеру взаємин між учасниками спілкування.

Типологією жанру інтерв'ю займалися такі відомі вчені-лінгвісти, як Є. І. Голанова, М. Галлер,

В. В. Сиченков, І. Ю. Капичникова, М. І. Шостак, М. К. Бармакулов, І. П. Лисакова, К. А. Беляєва.

Більш-менш складну класифікацію запропонував В. В. Сиченков:

1) *інформаційні види інтерв'ю* (звіт про зустріч, інтерв'ю-думка, інтерв'ю-анкета, інтерв'ю-репортаж); 2) *аналітичні види інтерв'ю* (аналітичне, бесіда на тему); 3) *художньо-публіцистичні види інтерв'ю* (статистичне, інтерв'ю-замальовка, інтерв'ю-портрет) [8, с. 112]. Запропонована класифікація перегукується із класичним розумінням жанрів у теорії журналістики, яка диференціює їх за метою впливу на аудиторію, широтою висвітлення реальності, виразно-образотворчими засобами, у зв'язку з чим розрізняються три види: *інформаційні* (новина, замітка, інтерв'ю, бесіда, репліка, коментар, репортаж, звіт), *аналітичні* (стаття, рецензія, огляд, кореспонденція) та *художньо-публіцистичні* (нарис, фейлетон, памфлет) [3, с. 65].

Хоча за основу ми обрали саме типологію вищезгаданого науковця, все одно дотримуємося думки, що й такий поділ жанрів слід вважати умовним, оскільки жанри виявилися настільки рухливими, що спостерігається їхня міграція з однієї групи в іншу. Тому, не зважаючи на той факт, що інтерв'ю відносять до інформаційних жанрів, портретне інтерв'ю виходить за рамки інформаційності та межує з аналітичними жанрами [4]. Отже, портретне інтерв'ю можна визначити як комплексний МЖ діалогічного типу дискурсу, який спрямований на розкриття своєрідного характеру співрозмовника з метою створення його психологічного портрету. Комплексним досліджуваний вид інтерв'ю вважається тому, що, відносячись, перш за все, до художньо-публіцистичного жанру, він вбирає в себе елементи як інформаційних, так і аналітичних різновидів: у першого – запозичує традиційну для інтерв'ю функцію інформування аудиторії стосовно останніх подій із життя співрозмовника; згідно з другим – передбачає подальший аналіз аудиторією одержаної інформації і, таким чином, створення певного образу як журналіста, так і респондента.

Висновки. Не зважаючи на різноманітні підходи до проблеми типологічної класифікації МЖ загалом та видів інтерв'ю зокрема, ми спробували представити власне розуміння цієї проблематики, беручи до уваги класичні й новітні погляди. Це, в свою чергу, дало змогу окреслити не лише місце інтерв'ю і його різновиду, портретного інтерв'ю, у системі МЖ, а й визначити сутність понять. Складність виведення досконалої типологічної системи, яка б охопила всі особливості досліджуваного жанру, зумовлена його багатофункціональністю. Не дивлячись на традиційне віднесення інтерв'ю до класу інформаційних жанрів, портретне інтерв'ю набуває рис і аналітичних жанрів, оскільки передбачає подальший процес переосмислення в аудиторії образу представленої особистості.

Як найбільш поширений жанр дискурсу засобів масової інформації, портретне інтерв'ю залишається відкритим для наукових пошуків у сфері комунікативної, гендерної лінгвістики та прагматичних досліджень.

Використана література:

1. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. – Т. 5. – Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М. : Русские словари, 1997. – С. 159-206.
2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2006. – 248 с.
3. Ворошилов В. В. Журналістика : підручник. – СПб. : Вид-во Михайлова В. А., 1999. – 304 с.
4. Интерв'ю в системі жанрів / Режим доступу : http://reff.net.ua/31739-Interv_yu_v_sisteme_zhanrov.html
5. Колианский Г. В. Коммуникативные основы адекватной интерпретации семантики текста // Содержательные аспекты предложения и текста : Межвуз. тематич. сб. / Калининский гос. ун-т. – Калинин, 1983. – С. 15-21.
6. Лавриненко О. В. Становление теории речевых жанров как самостоятельной лингвистической дисциплины / О. В. Лавриненко. – Днепропетровск. – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vdpu/Movozn/2011_17_3/article/16.pdf
7. Седов К. Ф. Антология речевых жанров. – М. : Лабиринт, 2007. – С. 7–39.
8. Сыченков В. В. Интервью в системе современных публицистических жанров / В. В. Сыченков // Вестн. Моск. ун-та. Серия 10. Журналистика. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – № 2. – С. 108-114.

Аннотация

Статья написана в русле коммуникативной лингвистики и посвящена обзору жанровой типологии интервью и его, довольно распространенной на современном этапе развития массовой коммуникации, разновидности – портретному интервью. В результате анализа отечественных и зарубежных источников осуществлена попытка представить собственное понимание жанрового положения портретного интервью в иерархической системе речевых жанров.

Ключевые слова: речевой жанр, интервью, портретное интервью.

Annotation

The article is connected with the field of the communicative linguistics and deals with the survey of the interview genre typology and its, widely spread in the contemporary stage of the mass communication development, type known as the portrait interview. As a result of the analysis of native and foreign resources we have managed to introduce our own point of view on the portrait interview position in the hierarchical system of the speech genres.

Keywords: speech genre, interview, portrait interview.

ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ

УДК 378.637.016:78.071.2(043)

Жигінас Т. В.

СПРЯМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАСАД ВИКОНАВСТВА НА АКТУАЛІЗАЦІЮ НАЦІОНАЛЬНИХ ЧИННИКІВ МИСТЕЦТВА МУЗИКИ

Педагогічна діяльність знаних діячів культури, відомих митців викликала постійний інтерес у науковців, проте, їх концертно-просвітницька спадщина майже не досліджувалась. Вивчення історії розвитку концертної діяльності видатних митців дає підстави для розкриття вагомих важелів її впливу на естетичне виховання мас, сприяє виявленню провідних тенденцій становлення прогресивних виконавських традицій.

Мета статті: окреслити певні риси концертно-освітньої діяльності, які забезпечують концертному виконавству просвітницькі характеристики, сприяють розвитку естетичної свідомості широкої слухацької аудиторії.

Світове мистецтво в своєму становленні віддзеркалювало провідні тенденції національної культури, відтворювало її найкращі риси. Національні джерела збагачували творчість не тільки композиторів, а і концертних виконавців.

Досліджуючи проблеми національного начала в мистецтві, ми стоїмо на позиції, що творчість виконавця визначається строем його національно-самобутньої культури, і вона опосередкована у мистецтві виконання, вбираючи “національний аромат культури” (І. Лашенко), складає континуум виконавської свідомості.

В історії розвитку українського виконавського мистецтва національні чинники завжди відігравали особливу роль. Співацьке мистецтво Б. Гмирі, М. Кондратюка, М. Литвиненко-Вольгемут, С. Крушельницької, педагогічні принципи М. Донець-Тессейр, К. Михайлова, К. Пігрова, П. Столярського ґрунтувались на визнанні національних засад виконавського мистецтва. Індивідуальність митця складається з вміння передати власні переживання музики, авторські ідеї і те особливе забарвлення виконання, яке зветься відчуттям національного стилю.

Отже, актуалізація національних чинників сприймання – важлива ознака художнього виконавства, запорука досягнення успіху у слухацької аудиторії.

Освітньо-виховні орієнтири концертної діяльності при виборі виконавських програм повинні опікуватись насамперед художніми достоїнствами музики, брати до уваги естетичні ознаки творів.

Аналіз музичної критики, спогадів сучасників, мемуарної літератури свідчить про те, якого великого значення надавали видатні співаки, піаністи, скрипалі, диригенти художнім ознакам виконуваних творів. В процесі полеміки щодо тих чи інших підходів про концертний репертуар прогресивна музична громадськість відстоювала високі критерії естетичної досконалості творів, їх змістовності. Соціальний і гуманістичний сенс концертного виконавства мав бути забезпечений художньо якісним репертуаром.

Художні достоїнства твору – основний критерій вибору концертного репертуару. Про такий підхід свідчить публіцистика Р. Шумана, концертні програми К. Вік, Ф. Ліста, А. Рубінштейна, Н. Паганіні, С. Крушельницької та інших видатних виконавців. Основу виконавських виступів видатних музикантів складала твори Й. Баха, Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, К. Вебера, Р. Шумана, Ф. Шопена, Е. Гріга, Р. Леонкавалло, Ф. Шуберта, Дж. Верді, М. Лисенка, Дж. Россіні, Г. Доніцетті, А. Вівальді, П. Чайковського та ін. видатних композиторів-класиків, в творчості яких яскраво представлено ідеали краси і добра, глибокого змісту і естетично вивіреної форми.

Змінювались епохи, а з ними уявлення про морально-естетичні цінності. У відповідності до них розвивалось і музичне мистецтво, композиторська і виконавська творчість. Разом з тим кожен з етапів об'єднано принципово спільними рисами, єдиним розумінням незмінної мистецької цінності – змістової глибини і людяності художніх творів.

Єдність змісту і виражальних засобів музичного твору – один з основних критеріїв вибору концертного репертуару в творчості видатних виконавців.

Виконавська творчість видатних митців не цуралась просвітницьких завдань, сприяючи піднесенню загальної і музичної культури широкого кола слухачів. Естетичне наповнення їх концертних програм зумовлено вираженням гуманістичного начала, правдивою передачею розмаїтої гами людських переживань, втілених у відповідній змісту і оригінальній індивідуальній формі виконання. Художні образи,

близькі естетичним ідеалам виконавця, його світоглядним установкам – неодмінна риса складання концертних програм видатних митців.

“Я співав тільки ті твори, які внутрішньо розумію, можу розкрити і донести в них задум композитора, передати через них особисто своє, пережите з творцем”, – зазначає М. Кондратюк. С. Крушельницька зауважувала, що “потайні ключі до слухачів” криються у виборі тих творів, що зворушують самого виконавця.

Освітньо-виховний пафос концертної діяльності видатних митців забезпечувався не тільки опорою на естетичні ознаки вибору творів і їх інтерпретацію, а і прагненням до встановлення контакту зі слухацькою аудиторією, реалізацією демократичного підходу до вибору концертного репертуару. Перед виконавцем, концертну діяльність якого присвячено освітньо-виховній місії широкої аудиторії, постає завдання: з одного боку – зберегти високу доміную мистецької творчості, з іншого – захопити слухачів музикою, донести до них красу кращих її творів, сповнити їх сприймання відчуттям естетичного задоволення і насолоди. Насамперед відзначимо, що успіх у слухачів завойовували виконавці, що дбали про включення до концертного репертуару творів, сповнених особливо яскравою образністю, рельєфністю окремих музичних деталей, тематизму, який повно висвітлює навколишній світ. Цим характеристикам, зокрема, відповідає мистецтво сучасних виконавців А. Нетребко, О. Образцової, М. Ростроповича, Т. Синявської, В. Співакова та багатьох інших уславлених виконавців.

Аналіз концертних програм виконавців, а також узагальнення нашого особистого досвіду концертної діяльності засвідчують, що досягнення творчого взаєморозуміння з аудиторією значною мірою підтримується на основі чергування контрастних творів у виконавській програмі, які урізноманітнюють враження публіки, сприяють тому, щоб забезпечити їх свіжість, чіткість, рельєфність.

Принципово актуальним для досягнення просвітницького ефекту концертних виступів набувають такі аспекти, як намагання встановити контакт зі слухацькою аудиторією, що реалізується в процесі використання звукотворної енергетики митця, потужності його художньо-вольової хвилі-враження на аудиторію; виявлення артистизму, опора на зворотню реакцію слухачів, що є стимулом сценічного натхнення артиста.

Отже, надзвичайно важливого значення в концертній діяльності видатних виконавців набуває самобутність творчої особистості митця.

В процесі вивчення концертно-освітньої спадщини митців було виявлено особливу закономірність впливу на маси слухачів. Йдеться про той потужний заряд художньо-вольового посилення енергетики, яким володіли видатні виконавці. В контексті освітньої парадигми концертної діяльності ця характеристика набуває особливого значення. Можна стверджувати, що видатні митці повною мірою володіли мистецтвом психологічного впливу на слухачів, специфічною культурно-вольовою здатністю розвивати засобами виконавської творчості естетичні координати людської свідомості.

Необхідною ознакою високохудожньої виконавсько-освітньої діяльності слід вважати артистизм, який передбачає здатність митця на найвищому емоційно-творчому щаблі донести до слухачів музичні творіння у всій повноті їх образних і формотворчих характеристик.

Артистизм є вміщенням багатьох складових. Це і сценічне натхнення, і спроможність внести шляхом імпровізації потрібні корективи у виконання в процесі публічного виступу, і вміння підкреслити кращі риси власної творчої особистості. Можна навести безліч прикладів з історії розвитку виконавства, що підтверджують думку про роль артистизму в прилюдній концертній діяльності.

Артистизм митця – це не тільки породження його творчої особистості, а й результат спілкування з аудиторією. Активізуючи творчий потенціал публіки, артист черпає натхнення в її захопленні. Процес встановлення творчого контакту зі слухацькою аудиторією надзвичайно важливий для досягнення сценічного піднесення. Реакція слухачів виступає каталізатором, динамізує у видатних митців досягнення творчих здобутків у процесі публічного виступу. Артистизм – результат взаємодії виконавської майстерності митця і творчого контакту зі слухачами.

Досвідчені концертанти надають надзвичайно великого значення публічним виступам як джерелу віднайдення нових нюансів інтерпретації. “В мене, як і в кожного, буває, що під час репетиції не все, здавалося б, знайдене, цілком повноцінне: щось відшліфовується поступово, щось підказується під час концерту, коли контакт зі слухачами на вищому нерві й вони допомагають мені створювати образи, емоційно заряджають своїм ентузіазмом, доброзичливістю, спонукають до цілковитої самовіддачі себе їм”, – ділиться власними враженнями від концертної діяльності М. Кондратюк.

Здатність встановити “творчий діалог” зі слухачами високо цінує О. Гурець. Він вважає, що концертне виконання має викликати співпереживання творів і у артиста, і у публіки.

Отже, встановлення контакту зі слухачами – надзвичайно важливий аспект виконавської діяльності, запорука її успішності в умовах прилюдної творчості, що вимагає специфічних умінь і великої напруги від митця.

Насамкінець підкреслимо, що дослідження концертно-освітньої спадщини музичного мистецтва переконує в багатстві сценічної палітри творчого мислення виконавців. Опора на результати аналізу творчих досягнень видатних виконавців, їх успіх у широкої слухацької аудиторії створює можливість віднайдення тих важелів впливу на аудиторію слухачів, якими мають оволодіти педагоги-музиканти, майбутні вчителі музики.

Використана література:

1. Антонюк В. Г. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наукове дослідження. – К. : Українська ідея, 1998. – 148 с.
2. Виконавські школи вищих учбових закладів України : тематичний збірник наукових праць / колектив авторів під кер. О. І. Малозомової. – К. : Київська державна консерваторія ім. П. І. Чайковського, 1990. – 180 с.
3. Жигінас Т. В. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності. Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць. Вип. 4 / редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін. – Київ ; Черкаси : видавництво “Черкаський ЦНТЕР”, 2007. – С. 213-220.
4. Падалка Г. М. Музична педагогіка. Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.

Аннотація

В статтє раскрываються результати анализа характерных черт концертно-просветительской деятельности выдающихся музыкантов прошлого и современности, акцентируются вопросы необходимости направленности творческих основ исполнительства на актуализацию национальных факторов искусства музыки.

Annotation

The article reveals the results of the analysis of characteristic features of concert and educational activity of the outstanding musicians of the past and present, emphasized the issues of necessity of orientation of creative basics of performance the updating of a national factors art of music.

УДК 793.31 (477)

Козинко Л. Л.

СЕМАНТИКА ПЕРВІСНОГО МИСТЕЦТВА В ТАНЦЯХ ЗІБРАНИХ СУЧАСНИМИ АВТЕНТИЧНИМИ ХОРЕОГРАФІЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ

Сучасний етап розвитку української національної культури характеризується зверненням уваги науковців до питань народної творчості, фольклорних джерел професійного мистецтва. Дослідження семантичних кодів традиційної культури дає можливість відродити первинно закладені у фольклорне мистецтво смисли та виявити їх у сучасній мистецькій практиці. Особливий інтерес, з цієї точки зору, представляє аналіз діяльності сучасних автентичних хореографічних колективів.

Збиранням танцювальних фольклорних зразків активно займаються колектив “Буття” та “Школа традиційного українського народного танцю” (далі – “ШТУНТ”). Певні танці представлено в діяльності харківського дослідницько-фольклорного гурту “Муравський шлях”, а саме – слобожанські польки “Ойра”, “Пташка”, “Молодичка”, “Чеплянка”, та київсько-кіровоградського фольклористичного гурту “Гуляйгород”: “Карапет”, “Гречаники”, “Краков’як”, “Коробочка”.

Колектив “Буття” у своєму відеопосібнику подає традиційні українські танці, зібрані цим колективом у різних регіонах України. На початку подано кроки, з яких складаються танці. Усі вони є доволі нескладними та посильними як для молоді, так і для старших людей. Основа цих рухів походить від фізіологічних можливостей виконавців, особливостей географічного розміщення та природно-кліматичних умов. Такі рухи не були єдино можливими, оскільки фольклорний танець є імпровізаційним у своїй основі і кожен виконавець прагнув виокремитись із гурту танцівників. Збирачі фольклору, особливо зараз, не можуть сподіватись на різноманітність виконання, оскільки носії традицій – це люди похилого віку, які не можуть цілковито відтворити всю варіативну різноманітність як рухів, так і танців.

Колектив “Буття” на теренах України зібрав такі танці: “Оберак” (Волинь); “Гуцулка” (Бойківщина); “Голубка” (Гуцульщина); “Зайчик” (Полісся); “Ой, не світи, місяцю”, “Млин”, “Молодичка”, “Київська ойра”, “Краков’як”, “Козачок” (Поділля); “Карелофінка”, “Литовська ойра”, “Страданія на чотирьох” (Чернігівщина та Сумщина); “Гопак”, “Баламут”, “Гречаники”, “Картопля” (Полтавщина); “Во саду лі, в огороді”, “Карапет”, “Коробочка”, “Страданія” (Слобожанщина).

Проаналізуємо деякі з цих зразків танців. Можемо припустити, що танець “Гречаники” первинно був пов’язаний з магією родючості та поклоніння рослинним силам природи. У варіанті колективу “Буття” цей танець виконують трійки танцівників у загальному колі учасників. Число “три” має давнє семантичне наповнення, що виражає і триєдність світу (світу небесного, земного та підземного) у язичницьких віруваннях, і подальшу трансформацію в триєдність Бога-Отця, Бога-Сина та Бога – Духа Святого у християнській вірі.

Танець складається з двох колін (частин). Перше – це проходка (потрійним або перемінним кроком); друге має три варіанти виконання: прохід дівчат по черзі у “ворітця”, утворені руками двох інших учасників; обертання трійки учасників за ходом і проти ходу годинникової стрілки (при цьому хлопець тримає дівчат за талію); дівчата беруть одні руки позаду хлопця, інші дають йому в руки, а хлопець розкручує дівчат доцентровим способом і сам проходить під руками. Про варіант виконання другого коліна танцівники домовлялися заздалегідь.

Серед первинних символів можемо виокремити ворітця – як символ переходу між світами, зміни пір року, початку чогось нового тощо; оберти – як видозміну первинної магії родючості жіночого культу. Усе це підтверджує збереження в ході еволюції первинно закладеної у танець магії, спрямованої на пробудження родючих сил сільськогосподарських культур.

До танців того ж виду належить “Картопля”, хоча поява цієї культури на теренах України є історично набагато пізнішою. Він виконується по колу в парі та має три коліна. Перше коліно – проходка, друге – хлопець виконує проходку, а дівчина обертається під його рукою, третє – плескання по колінах, у долоні та долоні партнера. Також цей танець може називатися “Плескач”, оскільки виконавці плещуть у долоні.

Отже проаналізовані автентичні танці, представлені в діяльності колективу “Буття”, мають схожу колову структуру, складаються з доволі нескладних рухів: простих, потрійних, приставних та інших кроків; парних та сольних обертів; поворотів п'ятами праворуч та ліворуч; стрибків та присядок. Ці рухи сягають корінням первинної хореографічної культури і на початку її формування мали певний порядок виконання. Усі танці були циклічно побудовані: вони починались із простих кроків, які в наступних колінах утворювали складніші комбінації з обертами, підскоками, присядками та оплесками. На жаль, на сьогоднішній день неможливо докладніше дослідити семантичне значення такої структури.

До збору, глибокого аналізу та викладання українських фольклорних танців звернувся і “ШТУНТ”. Зібрані цим колективом танці можна поділити за регіональним принципом. Так, у Чернігівській області учасники гурту зафіксували танці “І шумить, і гуде”, “Гречаники”, “Місяць”, “Орлиця”, “Нареченька”, “Коробочка”; у Житомирській – “Полька “Кокетка””, або “Ойра”, “Яків”; у Дніпропетровській – “Картошка”, “Молодичка”, “Падеспань”, “Коробочка”; у Києві – “Падеспань”, “Нареченька”, “Коробочка”, “Гречаники”, “Карапет”; у Сумській – “Місяць”; у Вінницькій – “Нареченька”.

Говорячи про українські народні танці (окрім танців Західної України), керівник колективу І. Фетисов розділяє їх на три основні групи: одиночні танці, парні танці та танці на три особи. Найдавнішими є одиночні танці, у яких танцівники не тримаються за руки. Кількість виконавців може бути довільною, і вони як взаємодіють, так і танцюють окремо. Найяскравішим зразком таких танців є “Гопак”, оскільки в народному варіанті він, на відміну від сценічного втілення, передбачає одиночне виконання найрізноманітніших рухів, що мають підкреслити імпровізаційність та винахідливість танцівника.

Найпоширенішим на сьогоднішній день є пояснення виникнення “Гопака” за козацької доби. На думку М. Величковича та Л. Мартинюка [1], В. Пилата [2] та інших, “Гопак” є національним одноборством. Назва танцю, за А. Гуменюком [3] та К. Василенком [4], походить від оклику “Гоп!” під час виконання танцю та дієслова “гопати” (плигати, скакати). Крім зазначених, існують і інші погляди, що пов'язують “Гопак” з давньоукраїнським божеством, одним з імен якого було Гопало. Тобто “Гопак” є давнім, пов'язаним з обрядовими діями, військовим ритуально-бойовим танцем, присвяченим богу-воїну.

Також характерною особливістю “Гопака”, що виникла пізніше і не ввійшла до сценічної практики, є виконання під час танцю жіночих присядок. Таким чином, “Гопак” у його фольклорному прикладі та сценічному втіленні є цілковито протилежними видами танцю. Так, перший є одиночним, а другий – парно-масовим.

Аналізуючи варіанти побутування “Гопака”, зібрані учасниками колективу в різних регіонах України, можемо виокремити характерні групи рухів. Так, у Центральному регіоні танцівники виконують: потрійні приставні кроки, удари по стегнах та гомілках, присідання, присідання з підстрибуванням, зіскоки донизу, потрійні притупи, “тинки”, одиночні оберти, “вихиляєники” і т. п.; у Східному регіоні: потрійні переступання, “припадання” прості та з винесенням ноги вбік, удари по стегнах, прості кроки, “тинки”. Перелік рухів практично відповідає рухам, що становили первинну основу хореографічного мистецтва в язичницькі часи. Це, безперечно, свідчить про збереження семантичної основи хореографічного мистецтва, закладеної в самих рухах. Водночас їх втрачають самі виконавці, свідченням чого може бути довільне поєднання рухів за бажанням танцівників при виконанні “Гопака”, хоча початково вони мали певну визначену послідовність.

Наступними за давністю походження І. Фетисов визначає танці на трьох осіб, особливо ті, де не має значення, з якої ноги танцюристи починають. Саме це притаманно і одиночним танцям.

Парні танці можуть виконуватись у парах із двох та з чотирьох осіб. Діляться вони на танці з парними обертами та без них. У танцях без обертів, які є давнішими, практично відсутні відмінності у виконанні чоловічої та жіночої партії, оскільки танцівники починають з однієї ноги та рухаються в одному напрямку. На противагу їм у танцях з парними обертами яскраво виражені дві танцювальні партії, які, по суті, є дзеркальним відображенням одна одної та виконуються з різних ніг.

Зупинимось на аналізі танцю “І шумить, і гуде”. Можемо припустити, що первинно він був спрямований на поклоніння богам астрального культу, а саме, на заклинання дощу, який мав сприяти активнішому зростанню сільськогосподарських культур. У виконанні “ШТУНТу” цей танець складається з двох колін. Перше коліно має різні варіанти: різноманітні види перемінного кроку, хлопці можуть виконувати присядки. Можливо, саме виконання присядок хлопцями мало імітувати падіння дощу на землю та пробуджувати рослинні сили природи. Друге коліно складається з обертів проти та за рухом годинникової стрілки і перемінних кроків. Цей танець виконується в колі танцівників, причому пари можуть утворювати як хлопець із дівчиною, так і самі дівчата. На жаль, якихось специфічних особливостей, які би виокремлювали цей танець із переліку інших, окрім назви, не виявлено.

Проаналізуємо танець “Місяць”, назва якого також свідчить про приналежність до танців астрального культу. Загалом місяць є розповсюдженим образом в українському фольклорі та походить ще від часів Київської Русі. За язичницькими уявленнями слов’ян, від Місяця-молодика залежала любов, здоров’я та врожай. “Повний Місяць теж сприятливо впливає на дозрівання хлібних злаків” [5, с. 72]. Із прийняттям християнства культ Місяця перейшов у святкування Різдва – Щедрого вечора. Природно, що такий насичений символічним значенням об’єкт знайшов своє втілення і в хореографічній культурі.

Названий вище колектив пропонує три варіанти цього танцю, що були записані в селах Запсілля Краснопільського району Сумської області, Масани Чернігівської області та Пуста Гребля Коропського району Чернігівської області. Усі вони мають різні варіанти побутування. Розглянемо найскладніший з виявлених варіантів танцю “Місяць”, записаний у с. Пуста Гребля. Складається він із чотирьох колін, що виконуються парами учасників по колу. Перше коліно складається з простих та перемінних кроків. У другому хлопець продовжує виконувати перемінні кроки із просуванням та на місці, а дівчина – повний оберт під рукою хлопця та перемінні кроки. Третє коліно складається з оплесків у свої та долоні партнера. Четверте коліно складають два повні оберти в парі на чверть кола.

Розглянувши танець “Місяць”, бачимо в ньому значну кількість обертів, що, безперечно, символізує хід місяця. Загалом, враховуючи, що виконавці обертаються навколо себе та при цьому просуваються по колу, відтворюється повна траєкторія руху небесного світила.

Говорячи про українські фольклорні танці, можемо констатувати загальну доволі просту їхню будову. Переважним малюнком є коло учасників, у якому вони можуть розташовуватись поодиноці, парами або трійками. У колі можуть виконуватись одиночні або парні оберти, що виглядає як маленьке коло у великому. Також можливими варіантами малюнків є квадрат, хрест, коло в колі, що рухаються в протилежних напрямках. Хочемо наголосити на тому, що всі танці, подані двома колективами, виконуються проти руху годинникової стрілки. Рухи в танцях, які були перераховані нами вище, доволі нескладні та походять від фізіологічних можливостей виконавців. Танці складаються з колін – невеликих комбінацій рухів, яких може бути від двох до чотирьох.

У танцях прослідковуються залишки давніх язичницьких вірувань, які найкраще видно із самих назв. Так, збереглися танці “Орлиця”, “Голубка”, які містять залишки тотемічного культу; “Гречаники”, “Картошка” – землеробського; “Місяць”, “І шумить, і гуде” – поклоніння богам астрального культу. У цих танцях зберігся первинно закладений символізм, але достеменно встановити значення та первісну послідовність виконання рухів, на жаль, не видається можливим.

Підсумовуючи все вищесказане, можемо наголосити на поступовій еволюції та трансмісії фольклорних традицій, що починались від первісних вірувань людей та, залежно від соціально-економічних, релігійних та інших факторів, зазнавали перетворень у бік поступової зміни семантичного наповнення танців.

Використана література:

1. *Величкович М., Мартинюк Л.* Український рукопаш гопак : навч. посіб. / Микола Романович Величкович, Леонтій Святославович Мартинюк. – Л. : Ліга-Прес, 2003. – 152 с.
2. *Пилат В. С.* Бойовий гопак : навчально-методичний підручник для учнів Центральної Школи Бойового Гопака / В. С. Пилат. – Л. : Логос, 1999. – 336 с.
3. *Гуменюк А. І.* Народне хореографічне мистецтво України / А. І. Гуменюк. – К. : Вид. АН УРСР, 1963. – 235 с.
4. *Василенко К. Ю.* Український танець : підручник / Кім Юхимович Василенко. – К. : ППК ПК, 1997. – 282 с.
5. *Словник символів культури України : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, М. К. Дмитренко / 2-ге вид., доп. і випр. – К. : Міленіум, 2002. – 268 с.*

Аннотація

Основное внимание статьи уделено анализу семантики первобытного искусства в современных образцах танцевального фольклора собранного на территории Украины. Проведен анализ танцев собранных коллективами “Буття” и “Школа традиционного украинского народного танца”. Выявлены остатки первично заложенного символизма в современных образцах фольклорного украинского танца.

Ключевые слова: хореография, танец, фольклор, фольклорный танец.

Annotation

The present paper deals with the problem of folk cultural traditions in modern Ukrainian folk choreography. In this paper, we discuss dynamics of the Ukrainian ethnic dance elements being used in modern Ukrainian folk dances. The results of theoretical research are submitted.

Keywords: choreography, dance, folklore, folk dance.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Теорія і практика навчання у вищій школі давно довели необхідність повністю відмовитися від уявлень про навчально-виховний процес як процес повідомлення і передачі інформації. В той же час, роль викладача мистецького факультету вищого педагогічного навчального закладу часто-густо обмежується лише повідомленням інформації, постановкою завдань і стимулюванням студентів до їх виконання. Не завжди викладач має можливості та бажання до міжсуб'єктного художньо-естетичного спілкування. Виховний вплив не планується, носить безсистемний, спонтанний характер, спілкування здійснюється непродумано, переважно на інтуїтивному рівні [1, с. 160].

Отже, на нашу думку, роль викладача не в тому, щоб ясніше, зрозуміліше, емоційніше, ніж у підручнику повідомити студенту інформацію щодо норм поведінки та змісту майбутньої професійної діяльності, а в тому, щоб допомогти студенту стати активним суб'єктом власного професійного становлення, допомогти йому самому формувати професійну свідомість взагалі та комунікативну компетентність зокрема. Для цього потрібна науково і методично обґрунтована методика, що повинна включати опис та регламентацію дій викладача і студента, методи для досягнення навчально-виховних цілей.

Особливо важливим для організаційної структури навчально-виховного процесу мистецьких закладів вищої освіти є індивідуальні форми організації навчання. Вони, як вважає В. Ражников [2], створюють оптимальні умови для виявлення і розвитку музичних здібностей, індивідуальних рис та особистісних даних студента, його власного "мистецького потенціалу" і "мистецьких можливостей".

Спеціальні дисципліни в системі підготовки вчителів музики мають специфіку, яка полягає у індивідуальній формі навчання. Як свідчить практика, зміст цих занять не вичерпується лише діяльністю, спрямованою на засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок (виконавські, інтерпретаторські, імпровізаційні, технічні).

На індивідуальних заняттях, наприклад, з постановки голосу, при вивченні будь-яких творів є велика можливість створювати сприятливі умови для формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, зокрема розвивати його комунікативні якості, музичні, педагогічні та комунікативні здібності. В той же час, на індивідуальних заняттях між викладачем та студентом виникають суб'єкт-суб'єктні відносини, метою яких є засвоєння знань з предмету викладання та відпрацювання комунікативних умінь та навичок.

Індивідуальне спілкування викладача зі студентами дає широкі можливості для знаходження індивідуального підходу до кожного студента, що дозволяє більш ефективно формувати комунікативну компетентність майбутнього вчителя музики. Крім того, спостереження за індивідуальним стилем педагогічного спілкування своїх викладачів зі студентами – є одним з психолого-педагогічних методів одержання інформації про суб'єктивні комунікативні якості вчителя. Адже саме під час індивідуального спілкування акцентується увага на необхідних психолого-педагогічних аспектах формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики.

Ми пропонуємо методи, які можна застосовувати під час індивідуальних занять з постановки голосу, таким чином безпосередньо допомагати майбутнім учителям музики оволодіти комунікативними знаннями, уміннями, навичками та можливостями музичної мови. А саме: методи тренування поживлень в емоційних станах, моделювання емоцій, асоціацій та емоційно-сміслового аналізу музичного твору.

Метод тренування поживлення в емоційних станах передбачає переживання студентом під час виконання творів та вправ тих або інших настроїв. Зокрема, треба спрямовувати студентів на виконання кожної вправи з певним емоційним відтінком, ґрунтуючись на порадах М. Донець-Тессейр стосовно доцільності на певному етапі розвитку вокальних навичок виконання вправ з певним емоційним відтінком, а саме: весело, ніжно, гнівно, несмішливо тощо [3, с. 317]. Адже таке тренування викликає у майбутніх учителів музики необхідний емоційний стан та зміни у вокально-технічному втіленні, зокрема, у тембрі, динаміці, звуковеденні, що йому відповідають.

В той же час, при виконанні творів ступінь емоційного переживання не повинен переходити певних меж. Тобто, він не повинен заважати правильному звукоутворенню та звуковеденню, порушувати загальний творчий стан, що вимагає гарного контролю власних дій та правдивості переживань. Адже, мистецтво полягає в тому, щоб художніми засобами та у художній формі творчо втілювати почуття, емоції, а не натуралістично їх переживати.

Метод моделювання емоцій ґрунтується на твердженні В. Петрушина [4], що соціально зріла особистість повинна характеризуватися здатністю до встановлення великої кількості дружніх зв'язків та почуттям оптимізму, як це спостерігається у сангвініка; вмінням глибоко та змістовно розглядати проблему та вірністю життєвим принципам, як це проявляється у флегматиків; чуйністю та делікатністю у

міжособистісному спілкуванні, як це проявляється у меланхоліків; вмінням концентрувати велику кількість нервово-психічної енергії для досягнення поставленої мети, активно стверджувати власні життєві цінності, як це проявляється у холериків. Саме тому, треба спрямовувати студентів на ознайомлення з різними емоційними станами, адже це сприяє переживанню ними тих емоцій, які не входять у структуру їх темпераменту, тим самим дозволяє розширити та поглибити їх контакт з оточуючим світом та з іншими людьми. Необхідно зазначити, що здатність музиканта виражати в музичному творі велике різноманіття емоційних переживань залежить саме від його внутрішньої здатності генерувати у власному психічному апараті ці переживання. Також метод моделювання емоцій дозволяє простежити характер відношення майбутніх вчителів музики до будь-якої цінності, що відображається за допомогою музики.

Так, музика радісного характеру передає настрій людини, що досягнула у власному житті те, що в її уявленні є важливим та цінним. Тривожна, войовнича за характером музика передає почуття людини, що бореться за досягнення тієї або іншої цінності. Спокійна, мрійлива музика передає ніби філософські роздуми людини про життя в її різноманітних проявах. З метою застосування методу моделювання емоцій пропонуємо скласти репертуарні списки вокальних творів, що дозволяють пережити майбутнім учителям музики якомога більше різноманітних емоційних станів, або використати список музичних творів, який подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Назва емоційного стану	Автори музичного твору	Назва музичного твору
Радісно	укр. нар. пісня	"Гандзя"
	Б. Фомін, сл. Л. Давидович	"Песня о счастье"
Монументально	П. Чайковський, сл. О. Толстой	"Благословляю вас леса..."
	Вілла Лобос	Бразильська бахіана №5
Ніжно	укр. нар. пісня	"Прилетіла перепілонька"
	К. Сен-Санс	Ave Maria
Спокійно	укр. нар. пісня	"Подольночка"
	Ц. Кюї, сл. О. Пушкін	"Царскосельская статуя"
Заспокійливо	М. Мусоргський, сл. О. Плещеев	"Вечерняя песенка"
	Я. Степовий, сл. Л. Українка	"Місяць ясенесенький"
Аскетично	І. С. Бах	"Ave Maria"
	Ф. Надененко, сл. Т. Масенко	"В саду осінньому"
Безтурботно	укр. нар. пісня	"Ой заграйте музики"
	С. Прокоф'єв, сл. А. Барто	"Болтунья"
Таємничо	М. Іполітов-Іванов	Балада Марти з опери "Оле из Нордланда"
	Д. Січинський, сл. І. Франко	"Як почуєш вночі"
Елегічно	М. Глінка, сл. Є. Баратинський	"Не искушай меня без нужды"
	Б. Лятошинський, сл. К. Релєєв переклад І. Пучка	"Елегія"
Грізно	укр. нар. пісня	"Максим, козак залізняк"
	М. Римський-Корсаков	"Песня воряжского гостя" з опери "Садко"
Пристрасно	О. Верстовський, сл. О. Пушкін	"Старый муж"
	М. Лисенко, сл. І. Франко	"Безмежне поле"
Жартівливо	укр. нар. пісня	"Ой я знаю, що гріх маю"
	О. Гурільов, сл. Н. Греков	"Сарафанчик"

Наступний метод емоційно-сислового аналізу музичних творів детермінований складністю музичної мови, яка завжди опосередкована характером інтерпретації. Історія виконавства знає чимало прикладів геніального прочитання важкодоступних творів, які завдячуючи таланту інтерпретатора ставали одразу улюбленими та "легкими" для сприйняття. Індивідуальність виконавця виявляється в особливостях прочитання ним художнього задуму, специфіці художнього мислення, артикуляційних, динамічних, темпоритмічних особливостях інтерпретації, манері виконання, а також у своєрідності зовнішньо виражених емоційно-експресивних реакціях виконавця, його здібностях та емоційному співпереживанню [5, с. 124].

Метод емоційно-сислового аналізу музичного твору дозволяє майбутнім учителям музики зрозуміти музичну форму як цілісну організацію засобів виразності з метою передачі змісту музики як комунікативного повідомлення. При емоційно-сислового аналізі музичного твору, основаному на розгляді мелодичних, гармонічних, композиційних особливостей матеріалу, що вивчається, слід керуватися, на нашу думку, художньою ідеєю, в якій полягає основний зміст музики. Адже, саме ця ідея є основою у виборі композитором форми та засобів виразності, що втілюють зміст. При застосуванні даного методу, аналіз твору кожним студентом здійснюється за таким планом:

- визначення "загальної картини" емоційно-образного змісту твору, вияв основних елементів форми-структури, тематичних побудов, їх значення як частин цілісного художнього образу;
- проведення порівняльного аналізу цих складових змісту і форми твору; визначення логіки розвитку художнього змісту (підйом, спад емоційної напруженості, кульмінації, їх закінчення, зміни емоційних

станів);

– розкриття художньо-функціонального значення кожного з засобів виразності, що використовується у творі) [6, с. 20]. За допомогою даного методу студенти опрацюють, наприклад, такі твори як “Пісня варяжського гостя” з опери “Садко” М. Римського-Корсакова, “Мне грустно” О. Даргомижського на слова М. Лермонтова, “Весенние воды” С. Рахманінова на слова Ф. Тютчева тощо.

У розкритті образно-емоційного змісту твору що виконується важливе місце належить вмінню складати словесно-емоційну програму. Це необхідно майбутньому вчителю музики для більш чіткого усвідомлення власної виконавської концепції та яскравого “словесного коментування” прослуханої музики, що сприяє ефективності комунікативних впливів у музично-естетичному навчанні школярів. З метою пошуку відповідних мовних визначень, що найбільш повно визначають емоційну характерність музичного образу, розширюють можливості методу емоційно-сміслового аналізу щодо оволодіння комунікативними вміннями в процесі формування комунікативної компетентності можна використовувати метод асоціацій.

В основі емоційного переживання музичного твору лежать образні уявлення слухача або виконавця музики. В даних уявленнях ніби “закладена” емоційна програма, ідейно-образний зміст твору. Актуалізувати ці уявлення можливо за допомогою активізації асоціативної уяви за участю аналітико-синтетичної діяльності свідомості. Саме тому, при формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки слід застосовувати метод асоціацій. Адже, саме асоціативна функція уяви сприяє створенню музикантом-виконавцем образу, розкриттю емоційного змісту твору, які найбільш повно відповідають авторській ідеї та задуму. Так, багато видатних педагогів-музикантів у власній практичній діяльності зверталися до асоціацій, порівнянь та співставлень, зокрема А. Рубінштейн, Г. Нейгауз, П. Столярський, С. Фейнберг та ін. Для даних педагогів характерне розуміння художньої образності музики як відображення реального світу, прагнення зв'язати музичні образи з явищами оточуючої нас дійсності, розширити “музичні” рамки за рахунок виходу в “немузичні сфери” [6, с. 16].

Головне призначення методу асоціацій полягає в тому, щоб збудити фантазію майбутнього вчителя музики, створити певний емоційний настрій, тобто викликати відповідний відгук, що допомагає усвідомити музичні явища. В даному випадку студентам пропонувалися твори різних композиторів, але з однаковою назвою (приблизний список творів надано у табл. 2).

Таблиця 2

Назва музичного твору	Автори музичного твору
“Ave Maria”	І.С. Бах - Ш. Гуно
	Д. Качіні
	Л. Керубіні
	К. Сен-Санс
	Ф. Шуберт
“В крови горит огонь желанья”	сл. О. Пушкіна, муз. М.Глінки
	сл. О. Пушкіна, муз. О. Даргомижського
	сл. О. Пушкіна, муз. В. Шебаліна
“В минуту жизни трудную”	сл. М. Лермонтова, муз. П. Булахова
	сл. М. Лермонтова, муз. О. Даргомижського
“В порыве нежности сердечной”	сл. Дж. Байрона, муз. Р. Глієра
	сл. Дж. Байрона, муз. М. Римського-Корсакова
“Выхожу один я на дорогу”	рос. нар. пісня в обр. Л. Шохіна
	рос. нар. пісня в обр. О. Новикова
	рос. нар. пісня в обр. Н. Теплова
“Где наша роза”	сл. О. Пушкіна, муз. М.Глінки
	сл. О. Пушкіна, муз. О. Даргомижського
“Горит мое сердце”	сл. Л. Українки, муз. О. Білаша
	сл. Л. Українки, муз. П. Гайдамака
	сл. Л. Українки, муз. Я. Лопатинського
“Горные вершины”	сл. М. Лермонтова муз. Ю. Олександрова
	сл. М. Лермонтова муз. О. Варламова
	сл. М. Лермонтова муз. О. Рубінштейна

Підсумовуючи можна зробити висновок, що застосування методів тренування поживлень в емоційних станах, моделювання емоцій, асоціацій та емоційно-сміслового аналізу музичного твору в процесі підготовки вчителя музики є своєчасним і необхідним. Це надасть можливість використовувати різноманітні форми викладення матеріалу, дозволить підняти ефективність процесу фахової підготовки майбутніх вчителів музики в цілому та сприятиме формуванню їх комунікативної компетентності зокрема.

Використана література:

1. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / за загальною редакцією І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
2. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. в форме научного доклада ... д-ра пед. наук / В. Г. Ражников. – М., 1993. – 69 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной педагогики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 675 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
5. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : РАН, 1997. – 352 с.
6. Муцмакер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя / В. И. Муцмакер. – М. : Прометей, 1988. – 63 с.

Аннотация

В статье предлагаются методы формирования коммуникативной компетентности, которые можно внедрять во время индивидуальных занятий по постановке голоса, таким образом непосредственно помогать будущим учителям музыки овладеть коммуникативными знаниями, умениями, навыками и возможностями музыкального языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, учитель музыки, методы тренировки оживления в эмоциональных состояниях, моделирования эмоций, ассоциаций и эмоционально-смыслового анализа музыкального произведения.

Annotation

The methods of shaping of communicative competency, which could be implemented during the individual lessons on the posing the voice are presented in the article. They could directly help to the future teachers of music to handle communicational knowledge, skills and possibilities of musical language.

Keywords: communicative competency, the teacher of music, the methods of training of speeding up the emotional state, the modeling of emotions, associations and emotional-cognitive analysis of musical compositions.

ІНСТИТУТ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ЕКОЛОГІЇ

УДК 316.61: 316.454.5

Виходцева О. А.

ВПЛИВ ПЕРВИННОЇ ГРУПИ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

Тема нашої статті є досить актуальною для соціальної психології. В межах даної теми можна розглянути особливості соціалізації представників усіх вікових категорій (зокрема, дітей дошкільного віку, підлітків, людей похилого віку та ін.), представників різних соціальних груп (зокрема, пересічних законослухняних громадян та асоціальних елементів суспільства; дітей з повних та неповних сімей; гастарбайтерів та представників престижних професій та ін.). Ми пропонуємо до розгляду лише один з аспектів означеної теми і маємо детальніше розглянути вплив сім'ї як первинної групи на соціалізацію особистості.

Визначимося з основними поняттями. **Соціалізація** являє собою процес входження індивіда в суспільство, процес активного засвоєння соціального досвіду, соціальних норм, ролей, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [2, с. 442]. Під соціалізацією варто розуміти весь багатогранний процес засвоєння досвіду суспільства та суспільних відносин. У вузькому розумінні соціалізацію розглядають як процес включення людини в певну соціальну групу або спільноту. Як синонім в даному випадку може використовуватись поняття самосоціалізації - процесу та результату активного засвоєння людиною норм, ідеалів, атитюдів, цінностей, ролей та правил поведінки, значимих для її соціального оточення [1, с. 589].

Соціалізація виступає одним з провідних процесів формування особистості. Сферами соціалізації особистості є *діяльність* (на різних вікових етапах засвоюються нові види діяльності), *спілкування* (розширюється коло спілкування, збагачується його зміст, поглиблюється розуміння інших людей, розвиваються навички ефективного спілкування), *самосвідомість* (відбувається формування власного "Я" як активного суб'єкта діяльності, особистість усвідомлює свою соціальну приналежність, соціальні ролі, формується самооцінка). Інститутами соціалізації виступають сім'я, ДНЗ, школа, студентський (або військовий) колектив, трудовий колектив.

Серед стадій (фаз) соціалізації виділяють *дотрудову стадію* (виховання в сім'ї, встановлення дитиною початкових соціальних зв'язків поза межами родинних стосунків, оволодіння основами знань та суспільним досвідом, в подальшому – служба в армії або навчання у ВНЗ), *трудову* (в цей час відбувається професійна самореалізація особистості) та *післятрудову стадію* (вона розпочинається після виходу на пенсію).

Найпершою фазою соціалізації людини є виховання в сім'ї, коли дитина встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, головним чином з рідними. **Сім'я** (або родина) являє собою малу соціальну групу, що ґрунтується на шлюбні чи кровній спорідненості і здійснює спільну життєдіяльність на основі спільного побуту, матеріальної і морально-психологічної взаємодопомоги [3, с. 171]. Індивід може сприймати родинне оточення як первинну або як вторинну групу, розглядати родичів як представників референтної або нереферентної групи. *Первинні групи* мають великий вплив на особистість. Завдяки позитивному впливу первинної групи її члени отримують можливість реалізувати свій потенціал в різних сферах діяльності. *Референтна група* являє собою групу людей, на яку орієнтується індивід, визначаючи для себе цілі, цінності, ідеї, норми та правила поведінки. Референтна група виконує нормативну функцію та є взірцем для оцінювання індивідом "Я" та "Інших". При цьому не обов'язково бути фактичним членом подібного утворення, але прагнення бути подібним до членів референтної групи вимагає від індивіда поводитися певним чином.

Вважаємо за необхідне зазначити, що сприймання особою сім'ї як первинної та референтної групи суттєво впливає на формування особистості, адже людина відчуває сімейну підтримку та надає суттєвого значення думці членів родини, зважає на побажання родини при прийнятті важливих рішень. У випадку, якщо члени сім'ї не поважають одне одного, не зважають на потреби та прохання один одного, не мають теплих взаємостосунків, можна зазначити, що сім'я перестає виконувати свої функції: виховну, функцію первинного соціального контролю, функцію духовного спілкування, емоційну та деякі інші функції. В такому випадку сім'я перестає суттєво впливати на соціалізацію особистості, і члени сім'ї починають шукати "значимих інших" за межами сім'ї. Цей пошук може як позитивно вплинути на розвиток особистості (наприклад, якщо дитина, якій не приділялося

достатньо уваги, приходять на заняття до спортивної секції або музичної школи і там знаходять підтримку і можливість до саморозвитку), так і негативно (наприклад, якщо підліток або юнак знаходить друзів серед асоціальних елементів).

Щоб визначити, чи сприймаються сімейні взаєностосунки як гармонійні, виявити сімейних улюбленців та аутсайдерів, можна використати методику “Сонячна система” (варіант соціометрії). Психолог пропонує клієнту намалювати структуру сім’ї у вигляді сонячної системи: в центрі слід помістити того члена родини, бажання та потреби котрого задовольняються першочергово, найближчими до “Сонця” планетами є ті члени родини, які опікуються “Сонцем” або такі, на кого “Сонце” першочергово витрачає ресурси (матеріальні блага, увагу, моральну підтримку). Далі слід намалювати інших членів родини. Потім відбувається аналіз малюнку: кого з членів родини намалювали в центрі і чому; хто з членів родини утворює коаліції; важливо обговорити, чи все у взаєминах “планет” влаштовує клієнта і чому виникають конфлікти під час взаємодії. Цю методику можна адаптувати для виявлення особливостей міжособистісної взаємодії у невеликому колективі (трудоному, спортивному та ін.). Завдяки методу соціометрії можна емпірично виявити, схематично представити та інтерпретувати структуру міжособистісних взаємовідносин у групі. Зазвичай соціометрія використовується в роботі з підлітками, юнаками, дорослими людьми та людьми похилого віку.

З метою виявлення особливостей взаємовідносин в сім’ї також можна використати методику “Два будиночки” (є декілька варіантів назви даної методики, зокрема “Чорний будинок, червоний будинок”). Ця методика є варіантом референтометрії (виявлення найбільш значимих осіб в оточенні). Вона використовується при роботі з дошкільнятами та молодшими школярами. Дитині психолог пропонує на чистому аркуші паперу намалювати червоним олівцем будиночок і оселити в ньому найприємніших людей. Особливо слід наголосити, що в будинку мають жити лише ті, кого дитина хоче там бачити. Психолог фіксує реакції дитини, її коментарі, а також розміри фігурок і те, кого дитина “заселила” до червоного будиночку першочергово. Далі психолог зазначає, що, мабуть, не всі родичі та знайомі вмістилися до червоного будинку, тому для них буде призначений інший будинок (копір олівця не коментується, але психолог дає дитині намалювати інший будинок олівцем чорного кольору). Аналізуючи малюнок, слід звертати увагу на наступні моменти: кого поселено у червоний будинок, у якій послідовності; чи поселено взагалі когось із членів сім’ї у червоний будинок. Кого поселено у чорний будинок, у якій послідовності; чи поселено взагалі когось у чорний будиночок, чи він залишився порожнім; кого не поселено у жоден з будиночків; хто не є членом сім’ї, але присутній серед “пожилців” і в якому будиночку “прописаний”. Аналіз малюнку дозволяє виявити особливості взаємовідносин між дітьми та батьками (кого дитина сприймає як ворога у випадку, якщо сім’я на межі розлучення), чи поважають і люблять представників старшого покоління (куди поселили дідусів та бабусь, якщо декілька поколінь в реальному житті мешкають разом). Чи є наявними дружні взаєностосунки між братами та сестрами, чи дитина як друга сприймає перш за все хатню тварину. Про дружні, теплі, гармонійні стосунки в родині свідчить малюнок, де чорний будинок залишився порожнім.

Описані нами методики є простими у використанні і досить інформативними. У випадку, якщо психолог при аналізі результатів даних методик виявляє наявність проблем в родинних взаєностосунках, що негативно впливає на розвиток досліджуваної особи, викликає у неї підвищену тривожність або агресивність, слід провести консультативну та корекційну роботу не тільки з дитиною (або підлітком, юнаком), але з родиною в цілому.

Використана література:

1. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811, [5] с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Социальная психология : пособие / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
3. Психологический словарь / за ред. члена-корреспондента АПН СРСР В. И. Войтка. – К. : Головне видавництво видавничого об’єднання “Вища школа”, 1982. – 216 с.

Аннотация

Публикация посвящена рассмотрению проблемы влияния первичной группы (в частности, семьи) на процесс социализации личности. Автором проведен краткий анализ влияния первичных и референтных групп на процесс становления личности в процессе социализации; рассмотрены сферы, стадии, институты социализации личности. В статье подается краткое описание методик изучения взаимоотношений между членами семьи. Материалы могут быть использованы школьными психологами, педагогами, студентами-практикантами, а также родителями старших дошкольников, учеников младшего школьного возраста, подросткового и юношеского возраста.

Annotation

The publication is devoted to the problem of the influence of primary groups (e.g., family) on the process of socialization. The author conducted a brief analysis of the impact of primary and reference groups on the process of identity in the process of socialization; considered sphere, stage, institutions of socialization. The article served a brief description of methods for studying the relationship between family members. Materials can be used by school psychologists, teachers, student and parents of preschoolers, pupils of primary school age and adolescence.

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Сучасний період характеризується глибокими глобальними змінами в світовій економіці і міжнародних відносинах. Відбувається зміцнення всестороннього співробітництва країн світу, поглиблюються інтеграційні процеси, розширюються економічні, політичні, торгові, культурні та науково-технічні зв'язки між ними. Важливою складовою цих процесів є міжнародні туристичні зв'язки, вплив яких на світове господарство і міжнародні відносини постійно зростає. Швидке зростання туристичного руху, його комплексний характер і все більший вплив на різні сторони життя сучасного суспільства обумовлюють необхідність теоретичного вивчення і узагальнення складних і різноманітних процесів, що характеризують міжнародні туристичні зв'язки.

Туризм на початку XXI століття став однією з найважливіших та найбільш динамічною галуззю світового господарства. Він сьогодні є важливим напрямом соціально-економічного та культурно-побутового життя багатьох держав та регіонів світу. Сучасна туристична індустрія займає важливе місце у міжнародних економічних зв'язках та впливає на розвиток економіки окремих країн та світового господарства в цілому. За статистичними даними на долю міжнародного туризму припадає 9-10% світового ВВП та близько 7% загального світового експорту, а кількість туристів, що здійснили подорож у інші країни в 2013 році перевищила 1 млрд. осіб. Туризм як експортна категорія посідає п'яте місце в світовому експорті товарів та послуг поступаючись лише експорту палива, хімікатів, продуктів харчування та автомобільної промисловості, і в той же час – перше місце в багатьох країнах, що розвиваються [1].

Туристична індустрія сьогодні являє собою складну систему, до якої входять власне туристичний продукт (послуга, тур); споживачі туристичного продукту та відповідних послуг; об'єкти туристичної галузі – фірми, що створюють і поширюють тур продукт, заклади та підприємства, що надають послуги з розміщення, харчування, перевезення; державні органи управління туристичною галуззю, навчальні та наукові заклади. Також, з розвитком та ускладненням організаційних процесів до індустрії туризму залучено підприємства торгівлі, страхові компанії, банки, підприємства зв'язку тощо. Типовими супутніми суб'єктами туристичної індустрії є рекламно-інформаційні компанії, візові організації, підприємства сувенірного бізнесу, спортивних товарів та товарів для відпочинку, індустрії розваг, компаній, що виготовляють та реалізують туристичний одяг, літературу, фототовари тощо.

Особливістю сучасного міжнародного туризму є те, ця галузь є важливою ланкою світового господарського комплексу. За економічними показниками він займає важливе місце в структурі ВВП та зайнятості населення. За оцінками Всесвітньої туристичної організації (ЮНВТО) частка туризму у світовому ВВП, з урахуванням мультиплікаційного ефекту, складає 9,4% [2].

Іншим економічним показником розвитку туристичної індустрії є доходи країн від обслуговування іноземних туристів. Надходження від туристичних подорожей у світовому масштабі щорічно становлять понад 300 мільярдів доларів США. Стосовно держав, то на період 2010-2013 років ситуація наступна: лідируючі місця за даним показником займають США, Іспанія та Франція.

США займає перше місце в світі за доходами від надання послуг іноземним туристам. Так, протягом останніх трьох років країна щорічно отримує близько 110 млрд. доларів. Варто зазначити, що США є другою в рейтингу країн світу за кількістю туристів, що їх відвідали.

Серед європейських країн найбільш дохідними від іноземних туристів є Іспанія та Франція. Так, в Іспанії доходи від обслуговування туристів складають понад 61 млрд. доларів США щорічно, а туризм забезпечує близько 12% ВВП країни і є найприбутковішою галуззю економіки. У Франції даний показник складає близько 56 млрд. доларів США, а за статистикою відвідувань іноземцями тривалий час країна займає перше місце (79 млн. осіб).

Серед інших країн світу з високим рівнем доходності від туристичної галузі виділяють Італію (46 млрд. дол. США), Китай (41 млрд. дол.), Німеччину (40 млрд. дол.) та Велику Британію (36 млрд. дол.) [4].

Отже, міжнародний туризм це галузь яка об'єднує значну кількість підприємств, установ та організацій світового господарства, має багатомільярдний щорічний обіг коштів і для ряду країн є основною сферою господарської діяльності. Навіть економіка високорозвинятих держав світу в певній мірі залежить від туристичної діяльності. Так, в Австрії надходження від іноземного туризму дозволяють цій країні щорічно покривати приблизно 80% дефіциту платіжного балансу по розрахункам за товари і послуги. В Італії надходження від іноземного туризму збільшують позитивне сальдо платіжного балансу на 120-130%. В Швейцарії надходження від іноземного туризму займають за своїми розмірами третє місце після доходів країни від експорту продукції машинобудівної, хімічної та фармацевтичної промисловості [3].

Іншою особливістю сучасного міжнародного туризму є те, що відбувається трансформація вікових характеристик споживачів туристичного продукту. Ще у кінці XX століття основний контингент туристів, які здійснюють зовнішні подорожі був представлений людьми вікової категорії між 30 та 50 роками. На сьогодні, особливо у розвинутих країнах світу, зросли показники середньої тривалості життя,

економічного добробуту, соціальних гарантій людей похилого віку, що призвело до збільшення частки мандрівників віком 60-70 років. Поряд з цим відмічається ще одна тенденція: впродовж останнього десятиліття відбувається зростання частки молоді віком 16-18 років у загальній структурі користувачів туристичними послугами, а також збільшення кількості туристичних компаній, що спеціалізуються на молодіжному туризмі.

Сучасний міжнародний туризм характеризується зміною частки користувачів масового (конвеєрного) та індивідуального туристичного продукту. Так масові та групові форми туристичного споживання складають лише 20-30% від загального числа туристів. 70-80% – це індивідуальні туристи, які здійснюють зарпублічні поїздки за самостійно розробленим маршрутом, або індивідуальним пекидж-туром. Дане співвідношення в останні роки змінюється в сторону першої категорії, що пов'язується з особливостями формування відпускового періоду, збільшенням пропозиції та зменшення вартості на ринку чартерних перевезень, підвищеною зацікавленістю туристичних операторів у наданні стандартизованих послуг, збільшенням чисельністю співробітників у масовому туризмі тощо.

Характерною особливістю сучасного туризму є збільшення частки мандрівок з метою рекреаційного туризму у порівнянні з іншими видами. Так, якщо у 70-80-х роках ХХ ст. на ринку туристичних послуг переважав діловий, науковий та освітній туризм, то тепер співвідношення змінилося у бік рекреаційного туризму. Близько 60% туристів мандрують з пізнавальною метою та для відпочинку і лише 40% – з метою ділових стосунків.

Стосовно характеристики тенденцій та перспектив розвитку міжнародного туризму, то важливе місце у цьому має прогнозування, що здійснюється провідними світовими туристичними організаціями. Створення довгострокових прогнозів функціонування галузі має істотний потенціал для подальшого її розвитку. Одним з останніх таких досліджень є оновлений довгостроковий прогноз і оцінка розвитку туризму протягом двох наступних десятиліть: 2010–2030 рр. За прогнозами спеціалістів ЮНВТО, враховуючи аналіз соціальних, політичних економічних, екологічних та технологічних чинників, кількісні показники, що характеризують туристичну галузь будуть зростати. Так, у зазначений період прогнозована кількість міжнародних туристів у світі збільшуватиметься у середньому на 3,3% за рік.

В умовах глобалізації та трансформації світового господарства у кінці ХХ і початку ХХІ ст., формування глобальної ресурсної, інформаційної, споживчого ринків та переходу розвинених країн до постіндустріальної моделі розвитку міжнародний ринок туристичних послуг виступає вагомим чинником стрімкого розвитку світової економіки. Туризм є складовою частиною і рушійною силою розвитку інших галузей господарства та одним з вирішальних чинників соціально-економічного розвитку країн, що розвиваються, країн з перехідною економікою і найменш розвинених країн світу. Сфера послуг перетворюється на один із головних сегментів світового ринку, де важливе місце займають туристичні послуги. Значення туризму у міжнародній економічній діяльності постійно зростає, а сам ринок набуває нових тенденцій та особливостей, впливаючи на рівень життя населення, торгівлю, транспорт та зв'язок, сільське господарство і будівництво. Процеси глобалізації на туристичному ринку характеризуються зміною технологій, модернізацією туристичної інфраструктури, інтернаціоналізацією ділової активності та створенням нових механізмів регулювання. Важливим є аналіз сучасного стану туристичної галузі, а також виявлення основних тенденцій з метою адаптації національних ринків до вимог глобалізованого світу.

Використана література:

1. Міжнародний туризм [Електронний ресурс]: webeconomy. – Режим доступу : <http://www.webeconomy.ru/index.php?page=cat&newsid=977&type=news>. – Заголовок з екрану.
2. Десять країн - лідерів туристичного ринку [Електронний ресурс]: RosInvest
3. http://rosinvest.com/acolumn/blog/turizm_i_otdih/367.html. – Заголовок з екрану.
4. Школа І. М. Розвиток міжнародного туризму в Україні / І. М. Школа, В. С. Григорків, В. Ф. Кифяк. – Чернівці : "Рута". – 1997. – 342 с.
5. В 2012 году доходы от международного туризма выросли на 4% [Електронний ресурс]: unwto. – Режим доступу : <http://media.unwto.org/ru/press-release/2013-05-15/v-2012-godu-dokhody-ot-mezhdunarodnogo-turizma-vyrosli-na-4>. – Заголовок з екрану.

УДК 582.688(438.43)

Єжель І. М.

ЕКОЛОГО-ЦЕНОТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОСЛИН РОДИНИ ERICACEAE JUSS. ПРАВОБЕРЕЖЖЯ ПОЛІССЯ УКРАЇНИ

Більшість видів родини *Ericaceae* приурочені до місцезнаходжень із певними екологічними чинниками і характеризуються вузькою екологічною амплітудою [8].

Промивний тип водного режиму ґрунтів Правобережжя Полісся України призводить до заболочування понижених ділянок, утворення болотних ґрунтів. Цьому сприяє також високий рівень

заягання ґрунтових вод. Ґрунтоутворюючі породи мають переважно легкий механічний склад і представлені піщаними та супіщаними льодовиковими і водно-льодовиковими відкладами. Реакція ґрунтового розчину кисла – рН 4,2-5,2. Домінують торф'яно-підзолисті ґрунти, які займають біля 75% території Правобережжя Полісся України [7]. Підвищена кислотність ґрунтів Правобережжя Полісся України зумовлена їх генетичною природою [2].

Регіональне поширення рослин видів родини *Ericaceae* у Правобережжі Полісся України: можуть бути виявлені на всій території – *Andromeda polifolia*, *Calluna vulgaris*, *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Oxycoccus palustris*, *Pyrola rotundifolia*, *Pyrola media*, *Pyrola chlorantha*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Chimaphila umbellata*, *Monotropa hypopitys*; Центральне Полісся (“поліський” острів – північно-західна частина Житомирської і північно-східна частина Рівненської обл.) – *Rhododendron luteum*; часто на півночі, в південній частині острівцями – *Ledum palustre*, *Vaccinium uliginosum*; спорадично – *Arctostaphylos uva-ursi*, північ Правобережжя Полісся (надзвичайно рідкісний вид на південній межі поширення: в Україні відомо 8 місцезнаходжень, частина яких втрачена) – *Chamaedaphne calyculata*, північна частина території – *Oxycoccus microcarpus*, рідко – *Moneses uniflora* [4].

Адміністративне поширення виду в Правобережжі Полісся України: Житомирська область (усі), Рівненська (усі, крім *Pyrola media* і *Pyrola chlorantha*), Волинська (усі, крім *Andromeda polifolia*, *Pyrola media* і *Pyrola chlorantha*), Київська (усі, крім *Andromeda polifolia*, *Chamaedaphne calyculata*, *Oxycoccus microcarpus* і *Monotropa hypopitys*), Львівська (усі, крім *Andromeda polifolia*, *Chamaedaphne calyculata* і *Pyrola media*), Тернопільська (*Calluna vulgaris*, *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Pyrola rotundifolia*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Monotropa hypopitys*), Хмельницька (*Ledum palustre*, *Calluna vulgaris*, *Andromeda polifolia*, *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Pyrola rotundifolia*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Monotropa hypopitys*).

Види родини *Ericaceae* ростуть на кислих ґрунтах. Пояснюється це особливостями будови кореневої системи та фізіології живлення цих рослин. За відношенням до кислотного режиму ґрунту більшість видів родини *Ericaceae*, поширених у Правобережжі Полісся України – ацидофіли (*Rhododendron luteum*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Pyrola minor*, *Pyrola chlorantha*, *Pyrola media*, *Monotropa hypopitys*, *Chimaphila umbellata*, *Moneses uniflora*) і перацидофіли (*Ledum palustre*, *Chamaedaphne calyculata*, *Calluna vulgaris*, *Oxycoccus palustris*, *Vaccinium uliginosum*, *Vaccinium myrtillus*, *Arctostaphylos uva-ursi*). *Oxycoccus microcarpus*, *Andromeda polifolia* – гіперацидофіли. Субацидофіли – *Pyrola rotundifolia*, *Orthilia secunda*.

Наводимо едафотоп рослин видів родини *Ericaceae*, поширених у Правобережжі Полісся України, відповідно до типу ґрунту, на якому вони зростають: сухі бідні дерново-підзолисті ґрунти (*Calluna vulgaris*); дерново-підзолисті сухі піщані ґрунти (*Arctostaphylos uva-ursi*); свіжі та вологі дерново-підзолисті ґрунти (*Rhododendron luteum*); дерново-підзолисті ґрунти (*Vaccinium myrtillus*); від сухих дерново-підзолистих до вологих торф'янистих кислих бідних ґрунтів (*Vaccinium vitis-idaea*); вологі, свіжі кислі (рН 4,1-4,8) оліготрофні торф'яники (*Oxycoccus microcarpus*); свіжий, сирий торф'янистий ґрунт (*Vaccinium uliginosum*); торфові мезо- та оліготрофні ґрунти (*Ledum palustre*); мокрі, сирі, свіжі, кислі мезо- та оліготрофні торф'яники (*Oxycoccus palustris*); вологі та сирі кислі торф'яники оліготрофного типу (*Andromeda polifolia*); торф'яники оліготрофного та мезотрофного типу (*Chamaedaphne calyculata*); свіжі дерново-підзолисті та бурі лісові ґрунти (*Pyrola rotundifolia*, *Pyrola media*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Moneses uniflora*, *Chimaphila umbellata*, *Monotropa hypopitys*); свіжі дерново-підзолисті та карбонатні ґрунти (рендзини) (*Pyrola chlorantha*).

За відношенням до вологості ґрунту види родини *Ericaceae*, поширені у Правобережжі Полісся України, можна розподілити на шість груп: субмезофіти – *Calluna vulgaris*, субксерофіти – *Arctostaphylos uva-ursi*, мезофіти – *Rhododendron luteum*, *Vaccinium myrtillus*, *Pyrola rotundifolia*, *Pyrola media*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Chimaphila umbellata*, *Monotropa hypopitys*, гіромезофіти – *Vaccinium vitis-idaea*, *Oxycoccus microcarpus*, *Vaccinium uliginosum*, *Pyrola chlorantha*, і *Moneses uniflora*, гірофіти – *Ledum palustris*, *Oxycoccus palustris*, пергідрофіти – *Andromeda polifolia*, *Chamaedaphne calyculata* [3].

За змінністю зволоження ґрунту більшість видів родини *Ericaceae*, поширених у Правобережжі Полісся України – гемігідроконтрастофоби (*Oxycoccus microcarpus*, *Vaccinium uliginosum*, *Pyrola rotundifolia*, *Pyrola media*, *Pyrola chlorantha*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Moneses uniflora*, *Chimaphila umbellata*, *Monotropa hypopitys*) і гідроконтрастофоби (*Ledum palustre*, *Oxycoccus palustris*, *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Rhododendron luteum*). До гіпергідроконтрастофобів відносять *Andromeda polifolia*, *Chamaedaphne calyculata*. Гемігідроконтрастофілом є *Arctostaphylos uva-ursi*, гідроконтрастофілом – *Calluna vulgaris* [6].

За приуроченістю до певних типів ценозів виділяємо такі еколого-ценотичні групи видів родини *Ericaceae*, поширених у Правобережжі Полісся України: сільванти (*Rhododendron luteum*, *Ledum palustre*, *Calluna vulgaris*, *Arctostaphylos uva-ursi*, *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Pyrola rotundifolia*, *Pyrola media*, *Pyrola chlorantha*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Moneses uniflora*, *Chimaphila umbellata*, *Monotropa hypopitys*); палюданти (*Ledum palustre*, *Andromeda polifolia*, *Chamaedaphne calyculata*, *Vaccinium uliginosum*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Oxycoccus palustris*, *Oxycoccus microcarpus*); альпмонтанти (*Calluna vulgaris*, *Vaccinium uliginosum*, *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea*) [1].

У ценотичному відношенні види родини *Ericaceae*, поширені у Правобережжі Полісся України, розподілено наступним чином: гемістенотопи – *Rhododendron luteum*, *Ledum palustre*, *Calluna vulgaris*,

Andromeda polifolia, *Vaccinium uliginosum*, *Oxycoccus palustris*, *Orthilia secunda*, *Monotropa hypopitys*; доміанти – *Rhododendron luteum*, *Ledum palustre*, *Calluna vulgaris*, *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Oxycoccus palustris*; автохтонні асектатори – *Arctostaphylos uva-ursi*, *Andromeda polifolia*, *Chamaedaphne calyculata*, *Vaccinium uliginosum*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Oxycoccus microcarpus*, *Pyrola rotundifolia*, *Pyrola media*, *Pyrola chlorantha*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Moneses uniflora*, *Chimaphila umbellata*, *Monotropa hypopitys*; стенотопи – *Arctostaphylos uva-ursi*, *Chamaedaphne calyculata*, *Oxycoccus microcarpus*, *Pyrola rotundifolia*, *Pyrola media*, *Pyrola chlorantha*, *Pyrola minor*, *Moneses uniflora*, *Chimaphila umbellata*; едифікатор – *Calluna vulgaris*; геміевритопи – *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea* [5].

Висновки. Важливу роль у формуванні біоморфологічних і анатомо-фізіологічних особливостей та диференціації поширення видів родини відіграють еколого-ценотичні умови росту, в т.ч. такі едафічні фактори, як вологість (*Hd*), кислотність (*Rc*), трофність ґрунту (*Tr*), вміст карбонатів (*Ca*) та азоту (*Nt*) у ґрунті. За ценотичною активністю більшість видів родини *Ericaceae*, поширених у Правобережжі Полісся України – середньоактивні, процвітаючі (*Ledum palustre*, *Calluna vulgaris*, *Andromeda polifolia*, *Vaccinium uliginosum*, *Vaccinium myrtillus*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Oxycoccus palustris*, *Pyrola minor*, *Orthilia secunda*, *Monotropa hypopitys*). До високоактивних, процвітаючих належить *Rhododendron luteum*, до низькоактивних, процвітаючих – *Pyrola rotundifolia*, до низькоактивних, згасаючих – *Arctostaphylos uva-ursi*, *Chamaedaphne calyculata*, *Oxycoccus microcarpus*, *Pyrola media*, *Pyrola chlorantha*, *Moneses uniflora*, *Chimaphila umbellata*.

Використана література:

1. Бельгард А. Л. Лесная растительность юго-востока УССР / А. Л. Бельгард. – К. : КГУ, 1950. – 264 с.
2. Греков В. О. Кислотність ґрунтів за сучасних умов землеробства / В. О. Греков, Л. В. Дацько, В. М. Панасенко. // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Т. 81. – Вип. 68. – Екологія: Сучасний стан родючості ґрунтів та шляхи її збереження. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могилы, 2008. – С. 55-58.
3. Дідух Я. П. Екологічні режими фітоценозів на межі: Волинське Плато – М. Полісся – Кременецькі гори (Рівненська обл., Україна) / Я. П. Дідух, П. Г. Плюта, Г. М. Каркуцієв // Укр. ботан. журн. – 1993. – Т. 50. – № 5. – С. 23-34.
4. Івченко І. С. Дендрологічні області України в зв'язку з розвитком вітчизняної етноботаніки / І. С. Івченко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 261 с.
5. Миркин Б. М. Теоретические основы современной фитоценологии / Б. М. Миркин. – М. : Наука, 1985. – 137 с.
6. Раменский Л. Г. Растительный покров. Мозаичность растительного покрова. Площади выявления / Л. Г. Раменский. // Введение в комплексное почвенно-геоботаническое исследование земель. – М. : Сельхозгиз, 1938. – 620 с.
7. Чорний І. Б. Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства : навч. посібник. 6. – К. : Вища школа, 1995. – 240 с.
8. Шумик М. І. Родина Вересові (*Ericaceae* DC.): екологічні та біоморфологічні аспекти еволюції в зв'язку з інтродукцією окремих представників / М. І. Шумик, В. М. Остап'юк // Інтродукція рослин. – 2009. – № 3. – С. 57-62.

Аннотація

В статті подається еколого-ценотична характеристика рослин родини *Ericaceae*, розповсюджених на території Правобережжя Полісся України.

Annotation

The article presents the characteristic eco-coenocological of the plants of the family *Ericaceae* in the territory of the Right Bank of Ukraine.

УДК 575:636.082.22

Лагутенко О. Т.

ВИВЧЕННЯ ОСНОВ СТАТИСТИЧНОЇ ОБРОБКИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДАНИХ В КУРСІ “ГЕНЕТИКА З ОСНОВАМИ СЕЛЕКЦІЇ” ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Генетика як наука вивчає закономірності спадковості та мінливості живих організмів і методи керування ними, а результати генетичних досліджень мають практичне значення і є основою сучасної селекції. В генетиці застосовують методи дослідження, які дозволяють вивчати властивості конкретних генів та аналізувати зв'язок між різними генами. Одним із основних методів генетики є гібридологічний аналіз.

Гібридологічний аналіз, заснований Грегором Менделем, полягає в схрещуванні (гібридизації) організмів, які відрізняються за певними станами однієї чи декількох спадкових ознак. Суть методу в тому, що з метою встановлення генотипу певного організму його вводять у схрещування та отримують від нього нащадків. При визначених умовах батьківські ознаки розпадаються на складові елементи: одні нащадки успадковують один стан ознаки, інші – другий стан ознаки. Вивчення та кількісний облік нащадків, які успадкували певний стан ознаки, допомагає відповісти на запитання, які цікавлять генетика-аналітика [1, с. 4].

Дослідницька підготовка студентів, яка є одним із провідних завдань вивчення курсу “Генетика з основами селекції” передбачає формування відповідних умінь у майбутніх вчителів біології. Важливою

складовою формування даної компетенції є вивчення основ статистичної обробки експериментальних даних, які найбільш часто застосовуються при проведенні біологічних досліджень.

При вивченні теоретичного розділу “Особливості гібридологічного методу Г. Менделя” необхідно звертати увагу студентів на те, що встановлені Г. Менделем кількісні співвідношення розщеплення успадкованих ознак у нащадків другого покоління (II і III-їй Закони Г. Менделя) носять статистичний характер. Тому результати гібридологічного аналізу потребують статистичної обробки, тобто представлення їх у формі, зручній для аналізу та проведення такого аналізу з метою виявлення певних закономірностей у масових явищах та процесах, стан яких відображають експериментальні дані [1, с. 3].

В тематичному плані курсу “Генетика з основами селекції” передбачено лабораторну роботу на тему: “Застосування критерію хі-квадрат для статистичної обробки даних гібридологічного аналізу”, під час виконання якої вони навчаються здійснювати статистичну обробку даних гібридологічного аналізу для визначення закономірності масових явищ за допомогою критерію χ^2 . Спочатку студенти ознайомлюються з методикою визначення критерію хі-квадрат на прикладі статистичної обробки результатів гібридологічного аналізу успадкування забарвлення тіла у дрозофіли (*Drosophila melanogaster*) з різними обсягами вибірки. *Обсягом вибірки* називається кількість об’єктів, які мають деяку спільну ознаку і довільним чином відбираються для дослідження [2, с. 4].

Отримані в досліді співвідношення сірих та чорних мух відрізняються від теоретично очікуваного при розщепленні 3:1. Вирішити питання про те, чи випадкова ця відмінність, чи розщеплення не відповідає теоретично очікуваному, можливо лише за допомогою статистичних методів. Для того щоб переконатися, що характер розщеплення ознак при гібридологічному аналізі є закономірним, а не випадковим, визначають статистичний критерій χ^2 (хі-квадрат) за формулою:

$$\chi^2 = \sum (d^2 : q),$$

де Σ – знак суми; q – теоретично очікувана кількість особин з певним станом ознаки; d – відхилення фактично добутих даних від теоретично очікуваних для кожного фенотипового класу ($p - q$); p – дослідні числові дані про кількість особин з певним станом ознаки [3, 4].

Для здійснення статистичної обробки складається таблиця за класами розщеплення на основі здобутих дослідних даних (p), а потім всі здобуті дані додаються (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати кількісного аналізу успадкування забарвлення тіла у дрозофіли
(моногібридне схрещування)**

Дані	Обсяг вибірки			
	36 мух		100 мух	
	сірих	чорних	сірих	чорних
Фактично здобуті p	34	2	78	22
Теоретично очікувані при розщепленні 3:1 q	27	9	75	25
Відхилення d	+7	-7	+3	-3
Квадрат відхилення d^2	49	49	9	9

Із суми всіх класів, які складають обсяг вибірки (36 або 100 мух), вираховують теоретично очікувані величини (q) для кожного фенотипового класу відповідно до очікуваного розщеплення 3:1. Далі визначають відхилення ($d=p-q$) отриманих даних від теоретично очікуваних для кожного фенотипового класу. Кожне відхилення підводять до квадрату (q^2) та записують результати у таблицю.

Щоб знайти значення χ^2 , здійснюють відповідні розрахунки згідно наведеної вище формули для кожної вибірки:

$$\chi^2_1 = (49 : 27) + (49 : 9) = 1,81 + 5,44 = 7,25,$$

$$\chi^2_2 = (9 : 75) + (9 : 25) = 0,12 + 0,36 = 0,48.$$

Далі добуті коефіцієнти χ^2_1 і χ^2_2 порівнюють із критичними значеннями критерію χ^2 , для прийнятого рівня значимості (табл. 2).

Таблиця 2

Критичні значення критерію χ^2 при різних ступенях свободи

Ступінь свободи ($n-1$)	Ймовірність (P)	
	0,05	0,01
1	3,84	6,63
2	5,99	9,21
3	7,81	11,34
4	9,49	13,28

Частіше приймається ймовірність $P=0,05$ (або 95%-ва точність досліду), рідше – $P=0,01$ (або 99%). Щоб визначити необхідну для визначення необхідного рівня критерію χ^2 строку в таблиці, слід з'ясувати поняття “ступінь свободи”. *Ступінь свободи* – це кількість незалежно розрахованих, теоретично очікуваних величин. У даному прикладі розраховано дві теоретично очікувані величини: два фенотипових класи мух (сірі і чорні). Якщо розраховувати кількість сірих мух, то кількість чорних можна визначити автоматично, знаючи суму мух і кількість сірих мух. З цього виходить, що кількість незалежно розрахованих величин тут дорівнює одиниці. Тобто, кількість ступенів свободи дорівнює кількості отриманих фенотипових класів особин мінус 1 [2, с. 3].

З формули χ^2 видно, що при повному збіганні дослідних даних і теоретично розрахованих, χ^2 дорівнює нулю. Якщо χ^2 не дорівнює нулю, то вважають, що незбігання чисел, які ми порівнюємо, випадкове. У нашому прикладі при вибірці з 36 мух $\chi^2_1 = 7,25$. У таблиці Фішера в першому рядку ($n-1=1$) є числа 3,841 при ймовірності 0,05. Ймовірність 0,05 свідчить про те, що якщо величини, які ми порівнюємо, відрізняються випадково, то значення χ^2 , вказане в таблиці, може з'явитися лише в 5 вибірках із 100 подібних. У статистиці прийнято вважати, що події, які мають ймовірність 0,05 і менше, практично не зустрічаються. Здобуте нами значення $\chi^2_1 = 7,25$ виходить за межі табличних, отже, підстав стверджувати, що відбулося розщеплення 3:1 у нас немає через недостатність обсягу вибірки. У другому випадку, коли обсяг вибірки становив 100 мух, $\chi^2_2 = 0,48$, що значно менше табличних значень. Це дає підставу стверджувати, що відхилення між дослідними даними і теоретично очікуваними є випадковими, тобто гіпотеза про розщеплення 3:1 дістала математичне підтвердження [3, с. 4].

Таким чином, критерій χ^2 дає надійні результати, коли обсяг вибірки більший за 50. Треба зазначити, що метод χ^2 не застосовується до значень, виражених у відсотках або відносних одиницях, а також до вибірок з кількістю особин у будь-якому з теоретично розрахованих класів менш ніж 5 [4, с. 5].

Під час лабораторної роботи необхідно звертати увагу студентів на те, що запропонована методика може бути використана не лише для статистичної обробки даних результатів генетичних досліджень, і може бути використана ними для статистичної обробки результатів дослідження при виконанні курсових, дипломних і магістерських робіт [2, с. 3].

Використана література:

1. Генетика. Збірник задач / О. І. Литвиненко. – К. : Вища школа, 1974. – 157 с.
2. Біометрія : підручник для студентів вузів біологічних і екологічних напрямків / М. І. Калінін, В. В. Єлісеєв. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – 204 с.
3. Задачі з генетики : навч. посіб. / Д. М. Голда, С. В. Демидов, Т. А. Решетняк. – К. : Фітосоціоцентр, 2004. – 116 с.
4. Руководство к практическим занятиям по генетике / В. В. Кира, М. М. Тихомирова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 189 с.
5. Статистична обробка експериментальних даних : навчальний посібник / О. П. Мельниченко, І. Л. Якименко, Р. Л. Шевченко. – Біла Церква, 2006. – 34 с.

Аннотація

Проблема підготовки студентів-біологів к дослідницькій діяльності вирішується шляхом формування відповідних умінь і навичок. Важливою складовою в розв'язанні цієї проблеми є ознайомлення студентів з методикою розрахунку статистичних критеріїв для доказування достовірності результатів гібридологічного аналізу при вивченні курсу “Генетика з основами селекції”.

Annotation

The problem of student – biologists' research training is being solved by means of formation of corresponding practical skills. An important part of this problem solving is an acquaintance of students with the methods of statistic criteria calculation to testify reliability of hybrid analysis results while studying the course of “Genetics with the Basis of Selection”.

УДК 551.46.581.19

Лапуга І. В.

ЗАСТОСУВАННЯ ГІС ТЕХНОЛОГІЙ В ЕКОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ДЛЯ ПОБУДОВИ ГЕОГРАФІЧНИХ КАРТ

Сьогодні, в умовах стрімкого розвитку комп'ютерних апаратних і програмних засобів, спостерігається тенденція активного впровадження новітніх інформаційних технологій в науково-освітній простір, зокрема в екологічні дослідження.

Оскільки екологічна безпека є важливою складовою концепції сталого розвитку, вона передбачає науково обґрунтоване вирішення завдань збереження і відновлення природних екосистем, стабілізації та поліпшення якості навколишнього середовища, зниження викидів шкідливих речовин, моніторингу довкілля тощо [1].

Ефективність проведення будь-якого екологічного моніторингу залежить від точності збору,

узагальнення, моделювання і аналізу різноманітної інформації. Результати екологічного моніторингу формуються переважно з інформаційних даних трьох типів: констатуючих (отриманих безпосередньо в момент дослідження), оцінювальних (отриманих в результаті опрацювання вимірювань), прогнозних (на основі яких здійснюється прогноз розвитку ситуації за певний проміжок часу). Ці дані мають атрибутивну та просторово-координовану складові, які зазвичай, дослідникам необхідно відобразити на топографічних картах. Для розв'язання завдань відображення даних екологічного моніторингу на топографічних картах, застосовують комп'ютеризовані табличні і графічні редактори.

Традиційні методи візуалізації результатів моніторингу, передбачають можливість відображення атрибутивних, тобто табличних даних, у вигляді об'ємних графіків, стовпчикових і колових діаграм із застосуванням комп'ютеризованих програмних засобів Lotus, Excel тощо. Проте, застосування цих засобів не забезпечує відображення характеристик просторово-координованої інформації у вигляді географічних карт. З метою розв'язання цієї проблеми в екологічних дослідженнях тривалий час використовувались засоби графічних редакторів, серед яких найпоширенішим є CorelDraw.

Засоби CorelDraw надають можливість створювати географічні карти в режимі "ручного малювання", тому якість побудованих карт залежить здебільшого від сформованості у дослідника вмінь і навичок малювання. Крім цього, відображені на карті просторово-координовані дані не мають динамічного зв'язку з атрибутивною інформацією, тому їх можна переглянути тільки в статичному режимі відображення. Це означає, що застосування графічних редакторів дозволяє розв'язати вище згадану проблему лише частково.

Останнім часом, завдяки вдосконаленню функцій ГІС-технологій, з'явилась можливість створювати географічні карти з динамічно зв'язаними атрибутивними і просторово-координованими даними [2].

Зважаючи на вище зазначене, на кафедрі екології Інституту природничо-географічної освіти та екології, при підготовці майбутніх фахівців екологів, значна увага приділяється формуванню вмінь і навичок прикладного застосування ГІС-технологій.

Практика впровадження ГІС-технологій у навчальну і науково-дослідну роботу студентів показала, що недостатнє оволодіння знаннями і вміннями побудови географічних карт в екологічних дослідженнях зумовлює недостатньо високу фахову компетентність і конкурентно спроможність майбутніх фахівців екологів.

Одним із прикладів успішного застосування ГІС-технологій в наукових дослідженнях студентів, можна вважати роботу на тему "Моніторинг гамма фону приземного шару атмосфери паркових зон міста Києва", виконану студентом групи 38 ЕКО Киричуком Антоном. В цій роботі для опрацювання, збереження даних моніторингу і прогнозування ситуації використовувались засоби програми "MapInfo Professional 7.8". Зокрема, було створено базу атрибутивних даних (з показниками гамма фону в часовому вимірі) і топографічну карту масштабом 1:20000 (рис. 1) з географічними координатами точок, виміряних за допомогою GPS.

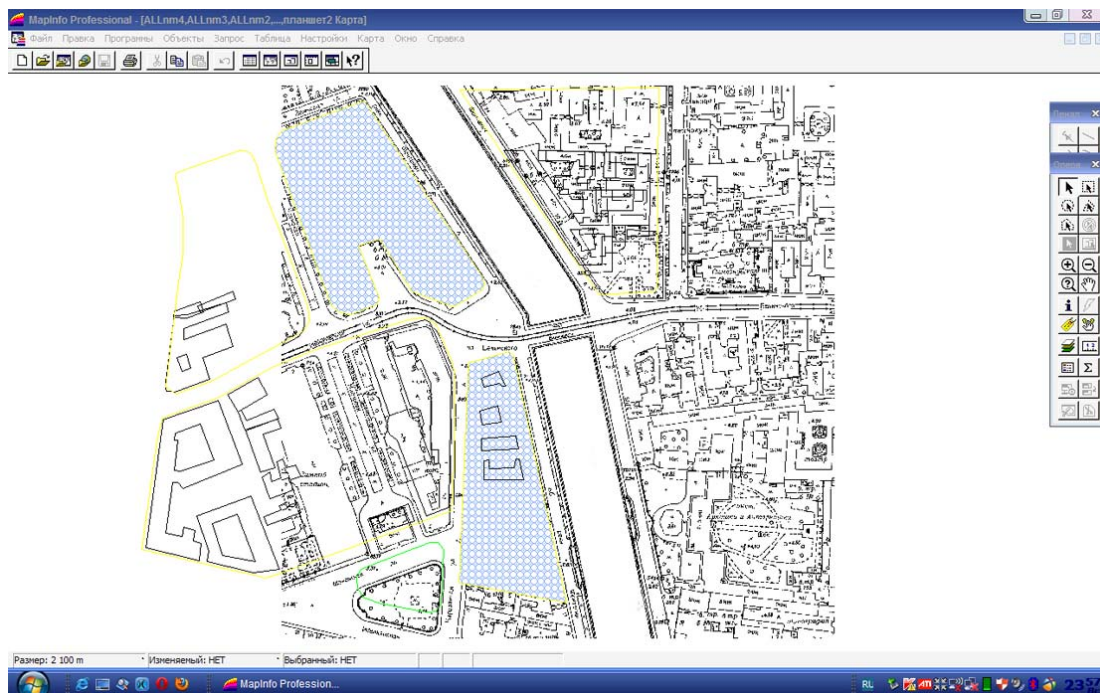


Рис. 1. Фрагмент растрової топографічної карти вимірів гамма фону з точками GPS прив'язки в програмі MapInfo 7.8

Побудова топографічної карти екологічного спрямування із застосуванням MapInfo передбачає здебільшого застосування методу "оверлей" на основі численних космічних фотознімків. Цей підхід надає зручні засоби для ефективного використання статистичних методів дискримінантного аналізу, головних компонент і нейронних мереж для успішного узагальнення характеристик стану довкілля [3, 4, 5]. Так наприклад, при побудові топографічної карти гамма фону приземного шару атмосфери паркових зон міста Києва, застосування методу "оверлей" програми MapInfo Professional, надало можливість створювати тематичні шари, динамічно пов'язані не тільки між собою, але й з атрибутивними даними. Завдяки цьому підвищилась наочність відображення табличних даних і полегшився їх аналіз, адже змінюючи будь-який показник розміщений в таблиці, можна спостерігати відповідні динамічні (корелятивні) зміни на електронній географічній карті.

Висновки та пропозиції

В умовах стрімкого зростання потужностей комп'ютерного апаратного забезпечення, традиційний шлях візуалізації результатів екологічного моніторингу, за допомогою засобів Excel, Lotus, CorelDraw є недостатньо зручним та ефективним, оскільки не дозволяє в одному програмному середовищі динамічно відображати зв'язані атрибутивні та просторово-координовані дані.

Застосування новітніх засобів комп'ютеризованої прикладної програми MapInfo Professional розкриває нові можливості для розв'язання вище згаданих проблем, тому вважаємо, що їх подальше впровадження в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу при підготовці студентів екологічних спеціальностей сприятиме підвищенню компетенції майбутніх фахівців екологів.

Використана література:

1. Медоуз Д. Пределы роста: [учеб. пособ.] / Донелла Медоуз, Йорген Рандерс, Деннис Медоуз. – М.: ИКЦ "Академкнига", 2007. – 342 с.
2. Світличний О. О. Основи геоінформатики: [навч. посіб.] / О. О. Світличний, С. В. Плотницький. – 2-ге вид., випр. і доп. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2008. – 294 с.
3. Кондратьев К. Я., Федченко П. И. Оценка состояния сельско-хозяйственных культур и почв по данным дистанционного зондирования с использованием функции "желательности" Харрингтона / К. Я. Кондратьев, П. И. Федченко // Исследования Земли из космоса. – 2001. – № 3. – С. 56-60.
4. Леонов А. Л. Компьютерная генерация изображений / А. Л. Леонов // Изв. РАН. Сер. "Гео-графия". – 2002. – № 2. – С. 107-115.
5. Капралов Е. Г. Геоинформатика: [учеб. пособ.] / Е. Г. Капралов, А. В. Кошкарев, В. С. Тикунов. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

Аннотация

Рассмотрена одна из проблем применения традиционных методов визуализации атрибутивных и пространственно-координатных данных в экологических исследованиях. На примере применения метода "оверлей", раскрыты основные преимущества использования компьютеризованных современных программных средств MapInfo Professional для решения проблем визуализации данных экологического мониторинга. Показана перспективность дальнейшего внедрения средств MapInfo Professional в учебный процесс высшего педагогического учебного заведения для повышения компетентности будущих специалистов экологов.

Annotation

One of the problems application traditional methods visualization attributive and spatially-coordinate data is considered in ecological researches. On an example of application of the "overlay", covers the main benefits of using computerized modern software MapInfo Professional for the decision of problems visualization data of the ecological monitoring. The prospects further introduction of facilities implementation MapInfo Professional tools in the educational process of higher pedagogical educational establishment for the increase of competence future specialists environmentalists.

УДК 378:[58+001.89](477)

Мельниченко Н. В.

НАПРЯМКИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ З БОТАНІКИ В ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Значимість науки у стабілізації економічного, політичного і духовного становища у суспільстві, зростаюча в умовах оновлення національної вищої освіти, об'єктивна потреба вчених і педагогічної громадськості у вивченні історичного і вітчизняного досвіду організації науково-дослідницької роботи викладачів вищих навчальних закладів України на сьогодні є досить актуальною проблемою [1].

Мета статті. На основі аналізу літератури узагальнити досвід організації науково-дослідницької роботи професорсько-викладацького складу з ботаніки у провідних університетах України у XXI сторіччі.

Перед вищою школою України стоїть завдання переходу до формування фахівців-професіоналів, які поєднували б глибокі фундаментальні та теоретичні знання і ретельну практичну підготовку.

Цінний науковий матеріал в області ботанічних досліджень приведений нами із наукових джерел

“Вісник вищої школи”, “Проблеми вищої школи”, літописів провідних університетів України тощо. Оскільки ми з вами, переважно ботаніки і наша кафедра має відповідну назву, вважаю, що нам необхідно зупинитись на розгляді питань науково-дослідницької роботи з ботаніки.

Родоначалником вищих навчальних закладів міста є Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Кафедру ботаніки тут очолює д.б.н. Т. В. Догадіна. Основний напрям наукових досліджень кафедри – моніторингові спостереження за станом водних і наземних фітоценозів заповідних об'єктів Лівобережної України [8].

Другим науково-дослідницьким центром у Харкові є Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Тут кафедрою керує доктор сільськогосподарських наук, професор Т. О. Гринченко. У центрі його наукових інтересів – питання комплексної оцінки якості різних екосистем Землі з екологічних позицій, окультурення та моделювання родючості ґрунтів Нечорнозем'я України [9].

Ботаніки львівського університету імені Івана Франка активно займаються вивченням рослинності західних областей України, зокрема, Львівщини та Карпат [4].

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка наукова діяльність викладачів кафедри ботаніки сконцентрована на таких пріоритетних напрямках розвитку науки як: фундаментальні дослідження з проблем збереження навколишнього середовища; новітніх біотехнологій та новітніх ресурсозберігаючих технологій в агропромисловому комплексі [7].

У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича кафедру ботаніки та охорони природи очолює з 2003 року кандидат біологічних наук, доцент І. І. Черней, який відновив флористичні та продовжив природоохоронні дослідження на кафедрі, за результатами яких опубліковано атлас-довідник “Судинні рослини флори Чернівецької області, які підлягають охороні” (1999). Останнім часом наукові пошуки членів кафедри спрямовані на формування екологічної мережі в регіоні [11].

Наукові інтереси викладачів Дрогобицького педагогічного інституту зосереджені навколо таких проблем: “Формування екологічної культури студентів у процесі викладання природничих дисциплін” [2].

Очолює кафедру кандидат біологічних наук, доцент С. В. Курдидик.

У Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького викладачі кафедри ботаніки активно займаються вивченням рослинності Середнього Подніпров'я [10].

Наукова робота кафедри ботаніки Одеського університету пов'язана з потребами краю, з Українським Причорноморським степом, його рослинністю, з подальшим піднесенням сільського господарства і промислового виробництва Українського Причорномор'я. Саме тому кафедральна наукова тема: “Продуктивність північно-західної частини Чорного моря і лиманів” – науковий керівник проф. І. І. Пузанов [6].

Кафедру ботаніки Житомирського університету імені Івана Франка очолює к.б.н., доцент А. В. Охріменко. Наукові дослідження кафедра веде за такими темами: “Флористично-генетична оцінка антропогенного впливу на природні фітоценози Українського Полісся”, “Вплив фізіологічно-активних речовин на ріст і розвиток вищих рослин”, “Фітопланктон, фітомікрופерифітон річки Тетерів” [3].

Кафедра біології Чернігівського державного педагогічного університету створена у 1985 році. Наукова робота кафедри представлена такими напрямками:

* – зоологічний – дослідження ентомофауни Чернігівщини;

* – мікробіологічний – дослідження активності корозійнонебезпечних угруповань ґрунту за умов біокорозії сталі;

* – методичний – нетрадиційні підходи в екологічній освіті та вихованні молоді.

Структурним підрозділом кафедри є агробіостанція в урочищі “Ялівщина”, сучасні колекції якої нараховують понад 1000 видів, підвидів і сортів дикорослих і інтродукованих рослин. Це дозволяє використовувати її як базу для проведення наукової роботи [12].

Кафедру ботаніки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова створено у 1973 році. Її почергово очолювали професори Ф. Л. Лесик, С. І. Івченко, О. Д. Гончар. З 1982 року завідувачем кафедри є доцент І. Б. Чорний.

Усі викладачі кафедри займаються науково-дослідницькою роботою. Основними напрямками науково-дослідницької роботи є:

* – вивчення біологічних і еколого-ценотичних особливостей лікарських рослин та розробка прийомів їх первинного культивування;

* – вивчення цитостатичної та антибактеріальної активності лікарських рослин;

* – наукові основи складання підручників з ботаніки для вищих навчальних закладів та середньої школи [5].

Висновки. Головна продуктивна сила сучасного світу – науковий інтелектуальний потенціал вищої школи, який здатний забезпечити суспільство інноваціями та інформацією, яка є рушієм наукових перетворень в суспільстві [1]. Науково-дослідницька робота сприяє удосконаленню наукових кадрів країни та забезпечує поєднання зусиль учених провідних університетів України в розв'язанні ще невіршених задач і проблем майбутнього.

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти, формування суспільства знань. / В. П. Андрущенко // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали звітно-

- наукової конференції викладачів університету за 2008 рік, 5-6 лютого 2009р. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 264 с.
2. Дрогобицький державний університет імені Івана Франка / В. Скотний, Ю. Кишакевич та ін. – [2-е видання] – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. – 308 с.
 3. Житомирський державний університет імені Івана Франка. – К. : Логос Україна, 2009. – 199 с.
 4. Львівський університет імені Івана Франка. – К. : Вища школа, 1986. – 145 с.
 5. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова 1834–2004. – К. : Навчальна книга, 2005. – С. 105-106.
 6. Історія Одеського університету за 100 років. – К. : Вид-во Київського ун-ту, 1968. – С. 136-141.
 7. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – К. : Вища школа, 1989. – 139 с.
 8. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна за 200 років. – Харків : Фоліо, 2004. – С. 623-632.
 9. Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди / за заг. ред. академіка АПН України І. Ф. Прокопенка. – Харків : ОБС, 2001. – 176 с.
 10. Черкаський державний університет імені Богдана Хмельницького. Історичний нарис 1921–2001: історична література. – К. : 2001. – 128 с.
 11. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – К. : Світ успіху, 2005. – С. 58-67.
 12. Чернігівський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Чернігів : Деснянська правда, 2011. – 31 с.

Аннотація

В статті зображені основні напрямки науково-дослідницької роботи кафедр ботаники виведених університетів України.

Annotation

The article reveals basic areas in research work of botany departments in leading universities of Ukraine.

УДК 592: 502.4 (292.452)(477)

Пархоменко О. В.

ВОДНІ БЕЗХРЕБЕТНІ ВОДОЙМ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРИРОДНОГО ПАРКУ “СИНЕВІР”

Національний природний парк “Синевір” знаходиться у межах Вододільно-Верховинської області Карпат (Горган). Природні умови парку є типовими для Горган – одного з найвеличніших гірських масивів, геологічні відклади якого охоплюють діапазон часу від верхньої крейди до олігоцену.

Територія парку займає верхню частину водозбору р. Теремля з її численними притоками, озерами Синевір та Озірце, штучним водосховищем (Тереблянське). Річка ділить парк на два нерівних гірських масиви – західний та східний, які представляють собою систему хребтів, що на всьому своєму протязі звивисті з багатьма відрогами різного ступеня величини. З північного сходу Національний природний парк “Синевір” межує з лісами Івано-Франківської області, а з північно-західного боку з Тячівським та Хуським районами [1]. На території парку протікає велика кількість струмків та знаходяться мінеральні джерела різного складу. Також є велика кількість ставків, стариць, калюж, придорожніх каналів, які складають стоячі водойми.

Струмки, як і ріки мають швидку течію. Вода в них холодна і збагачена киснем.

Стариці належать до басейну річки і з'єднуються з нею лише під час паводків. Затінені лісові калюжі переважають в різних лісах. Вода в них також чиста і прозора.

Відкриті водойми характеризуються мулистим дном, невеликими глибинами і відносно теплою водою. Вздовж шосейних доріг тягнуться канали із стоячою або слабо текучою водою і зарослі трав'янистою рослинністю.

Водні безхребетні Національного природного парку “Синевір” комплексно і повноцінно не вивчалися. Є деякі відомості про окремих безхребетних водойм, що розташовані на території Закарпатської області та Українських Карпат, в тому числі є знахідки різних видів тварин і з території національного природного парку [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Дослідження водних безхребетних здійснювали під час проведення навчально-польової практики, що проходила в околицях с. Колочава, де знаходиться навчально-оздоровча база Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Збір матеріалу проводився в травні та червні місяці протягом кількох років (2010–2013) за загальноприйнятими зоологічними методиками. Досліджувалися водойми, що знаходилися біля нашої бази. Це частина річки Теремля з її притокою Квасовець, струмки, джерела, стариці та калюжі.

Різноманітні гідрологічні умови, що зустрічаються на території Національного природного парку зумовлюють і різноманітний видовий склад безхребетних тварин, що адаптувалися до таких умов.

Аналізуючи зібрані матеріали та літературні джерела, ми можемо зробити висновок про те, що

фауна водойм Національного природного парку представлена представниками рядів Веснянок (*Plecoptera*), Одноденок (*Ephemeroptera*), Бабок (*Odonata*), водних Напівтвердокрилих (*Hemiptera*) та Твердокрилих (*Coleoptera*). Серед безхребетних зоопланктону переважають представники ракоподібних (веслоногі, гілястовусі) та коловертки.

Зоопланктон сформований за рахунок тихих ділянок річки, озер Синевірського та тимчасових водойм і складається з оліго, мезосапробіонтичних видів річкового та озерно-ставкового комплексу, які широко поширені в Палеарктиці. Серед коловерток найбільш поширеними є види – *Brachionus caliciflorus*, *Asplanchna priolonta*, *Keratella cochbaris*, *K. quadrata*, *Trichocerca cylindrical*. Веслоногі представлені видами – *Mesocyclops leucarti*, *Cyclops viscinus*, *Diaptomus coeruleus*, а гілястовусі – *Daphnia longispina*, *Ceriodaphnia pulchella*, *Bosmina longirostris*, *Bosmina coregani* [2].

До субнектону відносяться личинки водних жуків – *Haliphus lineaticollis*, *Haliphus fluviatilis*, *Hydrophilus piceus*, бабок – *Calopteryx splendens*, *Aeschna cyanea*, *Coenagrion hastulatum*, *Gomphus vulgatissimus*, *Sympetrum flaveolum* та інші. Вони повзають і плавають серед рослин та полюють на личинок і лялечок комарів *Culex*, *Anopheles*.

Нектонні форми у водоймах представлені добре плаваючими жуками, що живляться тваринною їжею. Це *Dytiscus marginalis*, *Hydraena gracilis*, *H. hungarica*.

Бентосні форми гідробіонтів, що зустрічаються у різних водоймах Національного природного парку “Синевір” представлені такими безхребетними, як: олігохетами (*Nais*, *Limnodrilus hoffmeisteri*, *Tubiffex tubiffex*), п’явками (*Helobdella stagnalis*, *Pisciola geometra*), молюсками (*Radix ovata*, *Viviparus*), ракоподібними (*Gammarus pulex*), личинками бабок (*Agriion*, *Gomphus*), одноденок (*Ephemera*, *Heptogonta*, *Baetis*), водними клопами та їх личинками (*Nepa cinerea*, *Corixa*, *Paligenia*, *Aphelochirus aestivalis*, *Hydrometra gracilentia*, *Gerris*).

Особливу групу складають види водних жуків, що живуть поблизу мінеральних джерел. В околицях с. Колочава знаходиться декілька таких водойм, які за своїм складом відносяться до вуглекисло-натрієво-кальцієвого типу. В самих джерелах безхребетних не виявлено, проте, вони зустрічаються на деякій відстані від витоку, де насиченість води солями менша. Це такі види жуків як *Heliphus fuliginosus*, *H. flavipes*, *Laccobius obscuratus* і *Enochrus quadripuratus* [6].

Отже, в результаті дослідження видове різноманіття гідробіонтів Національного природного парку “Синевір” представлене великою кількістю різних груп безхребетних. В основному це представники рядів Веснянок (*Plecoptera*) (3 види), Одноденок (*Ephemeroptera*) (4 види), Бабок (*Odonata*) (7 видів), водних Напівтвердокрилих (*Hemiptera*) (4 види) та Твердокрилих (*Coleoptera*) (12 видів), олігохет (3 види), п’явок (2 види) та молюсків (2 види). В зоопланктоні переважають представники ракоподібних, в тому числі веслоногих (7 видів), гілястовусих (9 видів) та коловерток (5 видів).

Використана література:

1. Кирилюк М. І. Поверхневі води / М. І. Кирилюк // В кн. Природа Закарпатської області / під ред. К. І. Геренчука. – 1981. – С. 75-88.
2. Власова Е. К. Терезьянское водохранилище Закарпатья / Е. К. Власова // В кн.: Вопросы охраны природы Карпат. – Ужгород : Карпаты, 1959. – С. 170-182.
3. Жильцова Л. А. Обзор веснянок (Plecoptera) Украинских Карпат / Л. А. Жильцова // Вестник зоологии. – 1967. – Вып. 4. – С. 31-41.
4. Жильцова Л. А. К фауне и экологии веснянок (Plecoptera) Украинских Карпат / Л. А. Жильцова // Энтомологическое обозрение. – 1977. – Вып. 1. – С. 43-53.
5. Метелешко М. Ф. Водные жуки и их распределение в водоемах Закарпатской области / М. Ф. Метелешко // Вестник зоологии. – 1977. – № 3. – С. 67-73.
6. Метелешко О. Ю. До вивчення фауни твердокрилих Закарпаття / О. Ю. Метелешко // Наук. вісник УжДУ. Серія біологія. – № 3. – Ужгород, 1996. – С. 40-41.
7. Горб С. М. Бабки (Odonata) України: фауністичний огляд / С. М. Горб, Р. С. Павлюк, З. Д. Спуріс // Вестник зоологии, 2000. – № 15. – 154 с.

Аннотация

В работе исследованы беспозвоночные различных водоемов, которые находятся на территории Национального природного парка “Синевир”. Выяснено, что это в основном представители отрядов Веснянок (*Plecoptera*) (3 вида), Поденок (*Ephemeroptera*) (4 вида), Бабок (*Odonata*) (7 видов), водных Полуужесткокрылых (*Hemiptera*) (4 вида) та Жесткокрылых (*Coleoptera*) (12 видов), олигохет (3 вида), пиявок (2 вида) и моллюсков (2 вида).

Annotation

We studied invertebrates various reservoirs that are in the National Natural Park “Sinevir”. Found that are mainly representatives of groups of stoneflies *Plecoptera* (3 species), *Ephemeroptera* (4 species), *Odonata* (7 species), aquatic *Hemiptera* (4 species) that *Coleoptera* (12 species), *Oligochaetes* (3 species), *Leeches* (2 species) and *Mollusca* (2 species).

ВИВЧЕННЯ АНТИБАКТЕРІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ВОДНОЇ ВИТЯЖКИ ТА СОКУ ІЗ ПЛОДІВ *EUONYMUS EUROPAEA* L.

Бруслина європейська (*Euonymus europaea* L.) – кущ, рідко низьке, 1-2 (3) м заввишки, деревце. Гілки тупо чотиригранні, зелені, з буруватими опробковілими ребрами, згодом стають сіруватобурими. Бруньки невеликі, яйцевидно-конічні. Гони і листки голі або майже голі. Листки еліптично-ланцетні, яйцевидні або оберненояйцевидні, дрібнозубчасті, загострені, 3-10 см завдовжки і 1,5-4 см завширшки, на коротких черешках 3,5-16 мм завдовжки. Вісь суцвіття коротша за листки. Півзонтики звичайно з нерозвиненою серединною квіткою, 1 або 2 рази розчепірено-вилчасті, 2-5-квіткові, коротші або рідше довші від нижніх зменшених покривних листків гілки; приквітки шиловидні, зближені з ними приквіточки лусковидні, нерідко залишаються біля основи квітконіжки. Пелюстки довгасті, 2-5 мм завдовжки, зеленуваті; тичинки з жовтуватими пиляками. Коробочки пониклі, із звуженої основи кулясто-грушовидні, на верхівці вдавнені, помітно 4-лопатеві, 7-13 (15) мм завдовжки, з тупокілюватими лопатями, гладенькі, голі, спочатку зелені, потім яскравопурпурові. Насінина біла, з оранжевим при насінником, який цілком її вкриває [1]. Поширена по всій території України, переважно в Лісостепу, рідко на півдні Степу, в горах Криму [3].

Бруслина ще в Древній Греції і Римі вважалась однією із найпопулярніших лікарських рослин. Вона володіє дуже важливою властивістю – оздоровлює повітря в приміщенні, в якому росте. Часто розводиться в якості невибагливого, але нарядного в плодоношенні декоративного куща для прикраси садів і парків. Крім цього, має медичне значення. Плоди, подібно до інших частин рослини відрізняються виключно неприємним смаком і діють навіть в дуже маленьких дозах, очевидно із за наявності в насінні густого жирного масла, в якості рвотного і сильного проносного. Отруйність плодів обумовлює застосування в народі приготовленого із них порошку, в якості зовнішнього засобу проти паразитів та корости [3].

Матеріал і методика досліджень

Матеріалом для дослідження була водна витяжка та сік із плодів *Euonymus europaea* L. (бруслини європейської). Вивчення антибактеріальної активності проводилось методом паперових дисків на середовище загального призначення – МПА. Тест-об'єктами для вивчення антибактеріальної активності бруслини європейської було обрано бактерії *Escherichia coli*, *Pseudomonas fluorescens*, *Proteus vulgaris*.

Чашки Петрі з МПА засівали суспензією даних культур (1×10^9 клітин/мл) і відразу ж після посіву на поверхню чашки накладали паперові диски насичені водним екстрактом та соком із плодів *Euonymus europaea* L. Через добу спостерігали зони затримки росту чутливих тест-мікроорганізмів навкруги дисків [2].

Результати дослідження та їх обговорення

Результати визначення антибактеріальної активності водної витяжки та соку із плодів бруслини європейської наведені в таблиця 1.

Таблиця 1

Антибактеріальна активність водної витяжки та соку із плодів *Euonymus europaea* L.

Тест-мікроорганізм	Зона лізису в мм	
	Сік	Водна витяжка
<i>Proteus vulgaris</i>	11,8±1,83	8,2±0,93
<i>Escherichia coli</i>	12,2±4,99	10±1,76
<i>Pseudomonas fluorescens</i>	23,8±5,58	9,6±1,27

Як показали дані проведених експериментів (табл. 1), сік із плодів бруслини європейської має більшу антибактеріальну активність, ніж водний екстракт. Найбільш чутливою до соку бруслини виявилась культура *Pseudomonas fluorescens* із затримкою її росту 23,8±5,58 мм і менш чутливою до водного екстракту бруслини (9,6±1,27 мм). Сік та водна витяжка із плодів бруслини володіли антибактеріальними властивостями також проти тест-штаму грамнегативної палички *Escherichia coli* (12,2±4,99 мм) та (10±1,76 мм) відповідно. Найменша антибактеріальна активність соку та водного екстракту бруслини європейської виявлена проти культури *Proteus vulgaris*, зони затримки її росту становили 11,8±1,83 мм та 8,2±0,93 мм відповідно.

Висновки. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що водна витяжка та сік із плодів *Euonymus europaea* L. володіють помірними антибактеріальними властивостями проти всіх тест-штамів мікроорганізмів.

Використана література:

1. *Котов М. І.* Родина Бруслинові – *Celactraceae Lindl.* // Флора УРСР – Т. VII. – К. : В-во АН УРСР, 1955. – С. 192-201.
2. Методичні вказівки до лабораторних робіт з дисципліни “Основи технічної мікробіології” / за ред. М. Д. Гомеля. – К., 2007. – С. 40
3. Флора СССР / за ред. В. Л. Комарова та ін. // Т. XIV. – М. : Изд-во Академии Наук СССР, 1949. – С. 553-555.

Аннотація

В роботі представлені результати изучения антибактериальной активности водного экстракта и сока с плодов Euonymus europaea L.

Annotation

In this work presents results of studies antibacterial activity water extract and fruit juice with Euonymus europaea L.

УДК 373.5.016:911]:37.091.322

Сльоза Н. В.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Шкільна географічна освіта в світі є невід’ємною частиною загальної системи навчання, що покликана донести до учнів різноманітність поглядів на світ, формувати їхнє мислення, географічну освіченість і компетентність, економічну, політичну та екологічну культуру. У процесі навчання географії, як й інших предметів, важливо перейти від заучування фактів до засвоєння змісту подій і явищ, формування інтегрованих умінь та розвитку інтелектуальних здібностей школярів. Одним із методичних принципів географічної освіти є самостійність, творчість і активність учня. Тому в організації навчального процесу частка самостійної діяльності учня має істотно збільшитися. На сьогодні гостро постала необхідність розробки методичного забезпечення щодо планування та організації різних форм та видів самостійної роботи для вивчення окремих тем і розділів з шкільних географічних курсів.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні складові проблеми самостійної навчальної роботи: А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. К. Д’яченко, Б. П. Єсипов, Л. В. Жарова, Л. Я. Зоріна, Л. А. Кандибович, Г. С. Костюк, В. А. Козаков, Л. В. Кондрашова, І. Я. Лернер, А. С. Линда, І. В. Мороз, О. А. Нільсон, М. П. Откаленко, П. І. Підкасистий, Н. А. Половнікова, О. І. Пометун, М. М. Скаткін, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін, Т. І. Шамова, Є. М. Шиянов, Г. І. Шукіна.

У методиці навчання географії феномен самостійної роботи досліджують науковці і методисти: І. І. Барінова, А. О. Богданова, І. В. Душина, С. Г. Кобернік, В. О. Коринська, В. П. Корнеєв, О. В. Крилова, Г. О. Ламекіна, В. І. Сіротін, О. М. Топізов та ін.

Попри здобутки, що досягнуті в теорії, методиці та педагогічній практиці, проблема дослідження організації самостійної роботи учнів не втрачає актуальності та потребує подальшого вивчення. Сьогодні в методиці навчання географії виникли протиріччя між сучасними суспільними вимогами до формування особистості нового покоління і відсутністю в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи моделі формування умінь до самореалізації; між вимогами навчальної програми з географії щодо формування конкурентоспроможної особистості, здатної самостійно приймати рішення, узагальнювати здобуті знання, самоорганізовуватися та відсутністю методики формування умінь самостійної роботи учнів.

Виходячи з актуальності проблеми, із врахуванням протиріччя мета авторського пошуку полягає у визначенні ролі самостійної роботи учнів у навчальному процесі загальноосвітньої школи та аналізі підходів до визначення понять “самостійна робота”, “самоосвіта” та “самостійність”.

Відповідно до мети було виокремлено такі основні задачі дослідження:

– проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми дослідження; з’ясувати зміст дефініцій “самостійна робота”, “самоосвіта” та “самостійність”.

Аналіз психолого-педагогічної та фахової літератури показав неоднозначність трактувань поняття “самостійна робота”, з погляду на її місце та роль у структурі навчального процесу (рис. 1).

В “Українському педагогічному словнику” С. У. Гончаренко визначає, що “самостійна навчальна робота учнів – це різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі” [10].

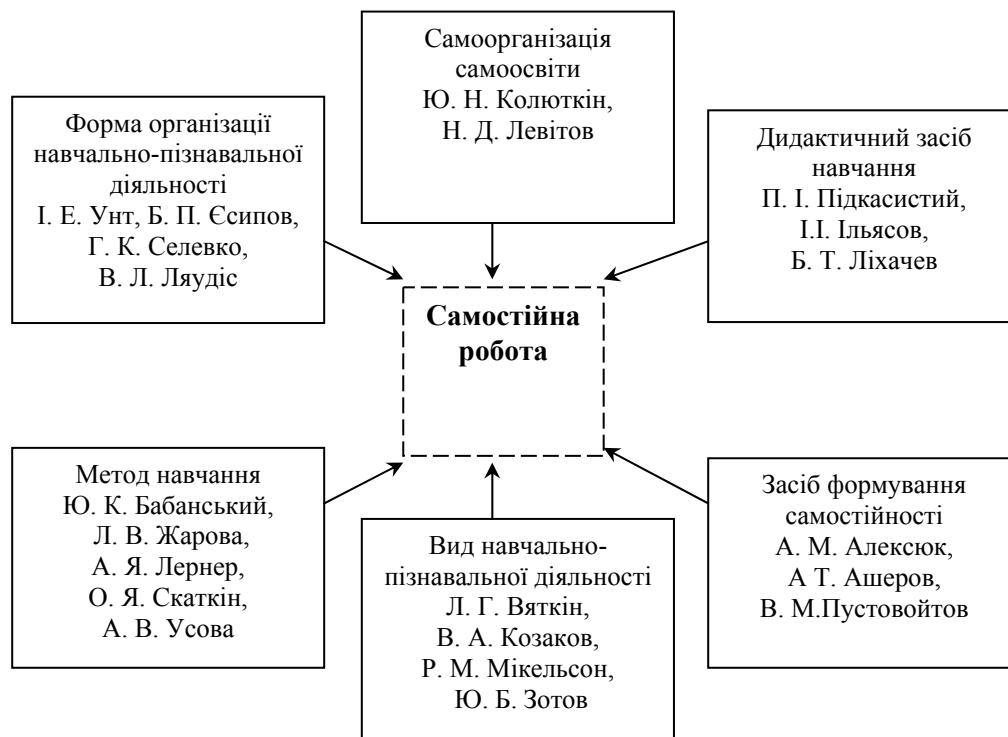


Рис. 1. Сутність визначення поняття “самостійна робота”

Під самостійною роботою Ю. Б. Зотов розуміє будь-яку організовану вчителем активну діяльність учнів, спрямовану на виконання поставленої дидактичної мети у спеціально відведений час [2, с. 89].

У визначенні поняття “самостійні роботи”, як зазначає В. А. Коринська, виділяють наступні ознаки: робота виконується учнями у відведений для цього час за завданням вчителя без його безпосередньої участі; виконання самостійних робіт потребує від учнів значної мисленнєвої діяльності, використання раніш набутих знань та прийомів навчальної роботи [5, с. 5-6].

Слід розмежовувати такі поняття як “самостійна робота”, “самостійність” і “самоосвіта” (рис. 2). Між самостійною роботою і самостійністю існує тісний зв'язок. Самостійна робота є з одного боку, вираженням уже досягнутої самостійності, з іншого - засобом подальшого розвитку даної якості.

А. Т. Ашеров зазначає, що самостійність – це інтегрована якість особистості, що має в основі пізнавальну активність, що пов'язана з ініціативою, з пошуком шляхів рішення різних навчально-пізнавальних задач без участі вчителя..., і забезпечує саморозвиток особистості [1, с. 15].

Так В. Козаков стверджує, що самостійна робота – специфічний вид діяльності, основною метою якого є формування самостійності суб'єкта [4, с. 6].

Поняття “самостійна робота” та “самоосвіта” мають різне значення. Їх отождолення приводить до плутанини у виборі засобів, форм і методів їх практичного здійснення. На наш погляд самостійну роботу потрібно розуміти лише як складову частину самоосвіти.

Самостійна робота виступає передумовою самоосвіти, так за визначенням С. У. Гончаренка “самоосвіта – це освіта, яку отримують у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Крім того самоосвіта, є невідомою частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяє поглибленню, розширенню та більш міцному засвоєнню знань” [6].

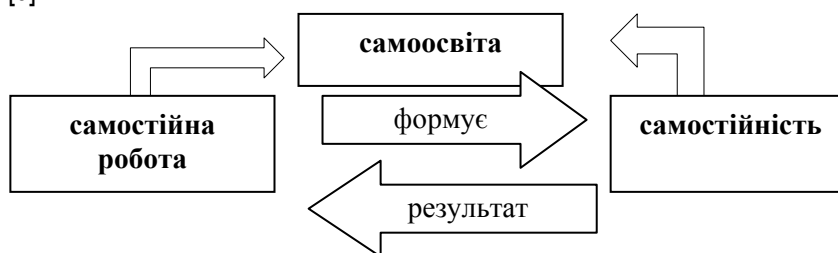


Рис. 2. Взаємозв'язок понять “самостійна робота”, “самостійність” та “самоосвіта”

Ю. Калугін розуміє самоосвіту як процес і засіб засвоєння й присвоєння людиною соціального досвіду з різних джерел, основний шлях – самостійна діяльність, метод – самостійна робота, що організовується самим учасником [3].

Під самоосвітою слід розуміти специфічний вид діяльності, який особистість здійснює на добровільних засадах з метою задоволення пізнавальних потреб або поліпшення своїх особистісних властивостей і здібностей. Цілі самоосвіти ставляться самою особистістю або сприймаються нею як власні. Найважливіша відмінність самоосвіти від самостійної роботи полягає в тому, що самостійну роботу учень виконує за завданням педагога, а самоосвітою керує сам, будуючи її відповідно до власних потреб.

Отже, у сучасній дидактиці дослідженням проблеми самостійної роботи, самостійності та самоосвіти займаються багато науковців. Проте проблема формування умінь учнів до самостійної роботи вивчена і розроблена недостатньо. Безперечно, що соціальне замовлення полягає сьогодні в забезпеченні школярів певною системою знань з метою формування всебічно розвинутої особистості. Успішна молода людина має володіти вміннями і навичками самостійності, тільки за таких умов вона може бути конкурентоспроможною на ринку праці. Саме вчитель має надати першу допомогу учневі у формуванні умінь до самостійної роботи та створити психолого-педагогічні умови, які б сприяли б виявленню, розвитку та реалізації пізнавальної самостійності і творчої активності особистості. Адже, як зазначає німецький науковець К. Конрад: "Наша мета полягає не в тому, щоб зробити себе необхідними нашим дітям, а, навпаки, в тому, щоб допомогти їм швидше навчитися обходитися без нас".

Використана література:

1. *Ашеро́в А. Т.* Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / *А. Т. Ашеро́в.* – Харків : УПА, 2005. – 164 с.
2. *Зотов Ю. Б.* Организация современного урока: кн. для учит / Ю. Б. Зотов. – М. : Просвещение, 1984. – 144 с.
3. *Калугин Ю. Е.* Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию / Ю. Е. Калугин. – Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 2000. – 120 с.
4. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособ.] / В. А. Козаков. – К. : Высша школа, 1990. – 248 с.
5. *Коринская В. А.* Самостоятельные работы учащихся по географии материков: Книга для учителя / В. А. Коринская. – М. : Просвещение, 1983. – С. 5-6.
6. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – С. 297.

Аннотация

В статье рассмотрена роль самостоятельной работы учащихся основной школы в процессе изучения географии и проанализированы подходы к определению понятий "самостоятельная работа", "самостоятельность" и "самообразование".

Annotation

In the article we consider the role of pupils' independent work in the process of studying geography in secondary school and analyse approaches to the definition of concepts "independent work", "independence" and "self-education".

УДК 373.5.016:91

Федоренко Ю. Ю.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

Системи української географічної освіти в процесі становлення вимагає реалізації нових підходів до навчання та виховання в школі, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства і педагогічної думки підвищуються вимоги до рівня інтелектуального розвитку та обізнаності в учнів в різних сферах людської діяльності. Як зазначається у Державній національній програмі "Освіта" України XXI століття, виникла потреба "відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини" [1]. Отже, виховання творчої особистості є головним завданням української школи. Тому перед педагогами та науковцями постало завдання що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її умінь та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських надбань та удосконалення організації шкільного навчально-виховного процесу та з географії зокрема.

Географія як базовий шкільний предмет належить до дисциплін природничо – математичного циклу і є комплексною наукою, яка сприяє формуванню наукового світогляду, інтелектуальному розвитку учнів, формуванню в них загальнолюдської географічної культури. Аналіз шкільної практики свідчить, що більшість учнів не вміють у процесі навчання самостійно вирішити найважливіші структурні елементи, встановити причинно – наслідкові зв'язки між ними. Отже, після закінчення школи замість структурованої, усвідомленої системи знань, володіють розрізненими, механічно запам'ятованими відомостями. Тому одним із актуальних напрямків вдосконалення навчання в школі є пошук і впровадження інтелектуальних засобів, форм, та методів навчання, що забезпечують системність знань учнів, їх міцність, в основній школі, зокрема.

Одним із способів для розв'язання даної проблеми є робота щодо розвитку пізнавальних умінь учнів. Творчі здобутки спонукають дітей до творчого мислення. А це є активний процес, який дає учням можливість контролювати інформацію, ставити під сумнів нові ідеї, порівнювати протилежні точки зору, адаптувати та відкривати певні твердження. Отже, творчі завдання мають велике значення для розвитку пізнавальних умінь учнів. Саме творчу дитину можна навчити мислити [3].

Від пізнавальних умінь учнів під час вивчення шкільного курсу фізичної географії залежать результати знань, їх підготовка до роботи в сучасних умовах, до творчої діяльності. Цей факт потребує реалізації методів навчання, спрямованих на підвищення пізнавальної діяльності учнів у оволодінні знаннями, розвитку їх навичок до самоосвіти та його творчого використання в нових життєвих умовах. Через активну творчу діяльність можна досягти міцного засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу, розвитку навичок його творчого використання. Активізація пізнавальних умінь учнів є багатоаспектним питанням. Її характерними рисами є підвищення рівня активності та самостійності учнів, незмінно зростаючі працездатність та інтерес учнів до географії. Це можливе завдяки вдосконаленню змісту запропонованого для вивчення матеріалу, подання його в зрозумілішій для учнів формі, де відображається практичне значення явищ та фактів [2].

Ефективність процесу розвитку пізнавальних умінь учнів на уроках географії значною мірою зумовлена методами його реалізації. Оскільки головною метою навчання у школі є формування в учнів навичок брати участь у суспільному житті та впливати на його хід. Тому, поряд із традиційними методами викладання доцільно використовувати новітні, що ґрунтуються на таких засадах:

- формування у процесі навчання цінностей громадського суспільства та позитивного ставлення до них;
- забезпечення взаємозв'язку між методами викладання і практикою через створення мікроклімату у школі, який ґрунтується на принципах співпраці, справедливості, демократичності, дотримання прав людини, шляхом використання творчих завдань;
- поглиблення розвитку взаємозв'язків в умовах навчально-виховного процесу на рівнях “учень – учень”, “учень – учитель”;
- використання активних та інтерактивних методів навчання, що забезпечує залучення учнів до постановки творчих завдань, процесу формування рішень;
- вивчення суперечливих питань за допомогою критичного аналізу різних поглядів, творчого мислення;
- залучення учнів до процесу розв'язання суспільних проблем через зміну особистої поведінки, активної участі у громадському житті на місцевому рівні.

Отже, ефективність формування пізнавальних умінь учнів на уроках географії можлива за умов використання нестандартних форм навчання, творчих завдань, мотивації до фізичної географії, свідомого бажання вчитися, активної самостійної діяльності учнів основної школи.

Використана література:

1. Державна національна програма “Освіта” Україна XXI ст. – К. : Райдуга, 1994. – С. 4.
2. Косоротова Ю. А. Оцінка рівня розуміння учнями творчої задачі в умовах дефіциту часу // Обдарована дитина. – 2001. – № 7. – С. 26-31.
3. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. члена кореспондента АПН України Н. В. Чепелевої. – К. : Нора-Прінт, 2002. – Випуск 22. – С. 257.
4. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : “Вища школа”, 1986. – С. 342.

Аннотація

В современных условиях формирования всесторонне развитой личности требует более целенаправленного воздействия на школьный учебный процесс и усиление учебно-познавательной деятельности. Познавательные умения – это своеобразный фундамент для самоорганизации, саморазвития личности, который определяет место человека в обществе. Именно уровень их сформированности в учащихся определяет креативные способности та расположенность к продуктивной деятельности в будущем.

Annotation

In modern conditions of formation of a fully developed personality requires a deliberate action on the school curriculum and strengthening educational activity. Cognitive skills – a kind of foundation for self-organization. Self-identity that defines man's place in society. As that level of student's formation creative ability and determines the ability of productive activities in the future.

УДК 597.8/9(292.452)(477)

Чепурна Н. П.

ЗЕМНОВОДНІ РАЙОНУ НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ НПЦ “СИНЕВИР”

Вивчення студентами будь якого виду тварин в їх природних умовах існування під час проходження польової практики є першочерговим кроком для подальшої науково-дослідної роботи. Студенти-біологи Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова отримали чудову

можливість проходити навчально-польові практики з зоології, ботаніки на території Національного природного парку "Синевир". Для дослідження нами був обраний клас Amphibia. Не дивлячись на те, що видовий склад амфібій фауни України визначений є багато питань, які потребують подальшого вивчення. Це і питання внутрішньовидової мінливості, міжвидової гібридизації, динаміки чисельності популяцій та інші. Потребують уточнення місця поширення амфібій. В цьому відношенні ця робота є актуальною і допоможе зорієнтуватися студентам в їх науково-дослідній роботі.

Згідно з фізико-географічним районуванням територія проходження польової практики в селищі Колочава Міжгірського району Закарпатської області знаходиться у західній частині Горган. Горганське високогір'я має від 515 до 1719 метрів над рівнем моря. В районі практики висота над рівнем моря біля 530 метрів.

Особливістю рел'єфа є різке вертикальне розчленування, глибокі поперечні долини, гострі гребені та вершини, чисельні відлоги та кам'яні розсипи. Територія практики представлена крутосхиловим лісистим середньогір'я. Переважають урочища з крутими схилами. В рослинному покриві переважають смерека та бук. Ґрунти бурі гірсько-лісові, фрагментарно трапляються гірсько-підзолисті Ґрунти. Певну площу займають терасові днища річкової долини річки Теребля, на якій розташовані заплавні луки і приватні садиби.

Види земноводних району польової практики заселяють водойми будь яких типів: річки, озера, струмки, калюжі, канали і просто ями. Ті земноводні, що можна вважати наземними також живуть в найрізноманітніших стаціях: на луках, в лісах, на оброблювальних землях. Безхвості земноводні ховаються під камінням, в норах, дуплах дерев, залазять в льохи і підвали. Серед них є форми. Що пристосувались до риття в землі. Хвостаті земноводні ховаються також під камінням, під колодами, в трухлявих пнях або в гнилих стовбурах дерев, в норах, в прілому листі.

Середньорічна температура повітря становить 4,4°C, максимальна температура повітря у липні становить 31°C, мінімальна у січні – 34°C. Середня температура серпня коливається від 10°C до 16,5°C, січня – у межах – 4-6°C. Останні весняні заморозки бувають у середині червня, перші осінні приморозки – на початку вересня. Тривалість вегетаційного періоду становить 180-200 днів, вегетація рослин починається у першій половині квітня й закінчується у другій половині вересня. Має місце значне атмосферне зволоження, середньорічна кількість опадів становить 1200-1550 мм. 35-37% загально річної суми опадів припадає на червень – серпень, упродовж вегетаційного періоду випадає близько 60%. Постійний сніговий покрив встановлюється приблизно в середині жовтня й сходить в період з 15 березня по 15 квітня [1]. Переважають вітри західного й південно-західного напрямку, але взимку це переважно сухі і холодні північні й північно-східні вітри.

За сучасною систематикою фауна України класу Амфібії (Amphibia), підкласу Batrachia представлена двома рядами: ряд Хвостаті земноводні (Caudata) і ряд Безхвості земноводні (Anura). До **хвостатих земноводних** належить понад 515 видів з 10 родин та 60 родів. В основному вони поширені у північній півкулі, мешкають також й у Центральній та Південній Америці. Фауна України представлена лише однією родиною – саламандрові **Salamandridae**, яка має дві підродини – **підродина Salamandrinae** та **підродина Pleurodelinae**. До першої з них належать **під саламандра – Salamandra**, представлений в Україні одним видом – саламандра плямиста (*Salamandra salamandra* (L.)). Підродина Pleurodelinae включає три роди. **Під малий (гладкий) тритон – Lissotriton** включає два види: звичайний тритон (*Lissotriton vulgaris* (L.)) і карпатський тритон (*Lissotriton montandoni* (Boul.)). **Під середній тритон – Mezotriton** включає один вид – гірський тритон (*Mezotriton alpestris* (Laur.)). **Під великий тритон – Triturus** включає три види: гребінчастий тритон (*Triturus cristatus* (Laur.)), дунайський тритон (*Triturus dobrogicus* (Kiritz.)) та тритон Кареліна (*Triturus karelini* Str.) [2]. Більшість цих видів заселяють район польової практики НПЦ "Синевир". Лише дунайський тритон зустрічається в низинній частині Закарпаття, а тритон Кареліна мешкає в гірсько-лісовій частині Криму.

Карпатський тритон, гірський тритон і саламандра плямиста занесені до Червоної книги України в статусі II категорії – вразливі види.

Ряд безхвості земноводні найбільш чисельна група амфібій, об'єднує 5000 видів, що належать до 21 родини, 301 роду. Поширені по всіх материках та континентах, за винятком приполярних областей, Антарктиди і деяких океанічних островів. В Україні мешкає 13 видів, що належать до 6 родів, 5 родин. **Родина джерелянки – Bombinatoridae** в Україні представлена одним **родом джерелянка – Bombina** з двома видами – червоночерева джерелянка (*Bombina bombina* (L.)) та жовточерева джерелянка (*Bombina variegata* (L.)). Червоночерева джерелянка в гірських районах Закарпаття зустрічається тільки на рівнині (долині річок Тиси, Латориці, Ужу). В великій кількості в районі практики в калюжах та канавах зустрічається жовточерева джерелянка .

Родина жаби – землянки – Pelobatidae в Україні представлена одним **родом землянка – Pelobates** і одним видом – звичайна землянка (*Pelobates fuscus* (Laur.)). Цей вид поширений по всій Україні, але під час проходження студентами польової практики його не спостерігали. Причиною цьому могло бути те, що землянка уникає кам'янистих ґрунтів. Сприятливими умовами для неї є горід; в землю вона закопується на 10-15 сантиметрів (до 50 см.), для відкладання яєць у водоймах з'являється в березні-травні і залишається там до квітня-травня.

3 родини ропухові – Bufonidae в Україні мешкають 3 види з **роду ропуха – Bufo** – очеретяна

ропуха (*Bufo calamita* (Laur.)), звичайна ропуха (*Bufo bufo* (L.)) та зелена ропуха (*Bufo viridis* (Laur.)). Очеретяна ропуха в Закарпатті взагалі, а в районі польової практики безпосередньо не зустрічається. За даними В. І. Тарашука даний вид поширений виключно в поліських районах західних областей. Цей вид занесений до Червоної книги України та Червоної книги МСОП II категорії – вразливий вид. Звичайна ропуха досить поширений вид, піднімається на висоту до 2000 метрів н.р.м., а зелена ропуха в районі практики зустрічається рідше, піднімається на висоту понад 1000 метрів. Обидва види занесені до II і III Додатку “Конвенції з охорони дикої флори і фауни та природного середовища існування в Європі” та до “Червоної книги хребетних МСОП”

Родина квакшеві (Hylidae) в Україні представлена одним **родом райка -Hyla**, який включає один вид – звичайна або деревна райка (*Hyla arborea* (L.)). Цей вид розповсюджується у вертикальній зональності до 1500 метрів над рівнем моря. Найчастіше зустрічається у букових лісах на схилах гір.

Родина жаби (Ranidae) в Україні включає два роди: **рід буро (трав'яна) жаба – Rana** з трьома видами і **рід зелена (водяна) жаба – Pelophylax**, який об'єднує також три види. До **бурих жаб** відносяться такі види: гостроморда або болотяна жаба (*Rana arvalis* (Nilss.)), трав'яна жаба (*Rana temporaria* (L.)), прудка жаба (*Rana dalmatina* (Fitz.)). За літературними даними Центр Європи, включаючи Закарпаття населяє підвид гостромордої жаби *Rana arvalis wolterstorffi*, який відрізняється від номінативної форми більш струнким тілом і пропорціями задніх кінцівок. В гори піднімається до 800 метрів. Трав'яна жаба за своїм зовнішнім виглядом нагадує гостроморду, але має більш крупні розміри і деякі інші особливості. В гори піднімається на висоту до 3000 метрів над рівнем моря. Прудка жаба в межах України поширена тільки в Закарпатті і досить чисельна в районі польової практики. В гори піднімається на висоту 1500 метрів н.р.м. Занесена до Червоної книги України в III категорії – рідкісний вид.

До **зелених жаб** належать озерна жаба (*Pelophylax ridibundus* (Pall.)), ставкова жаба (*Pelophylax lessonae* (Camer.)) та їстівна жаба (*Pelophylax esculentus* (L.)). Хоча озерна жаба поширена по всій території України, але на великих відкритих плесах, а також на ділянках з швидкою течією і чистим піщаним або кам'янистим дном цей вид зустрічається як виняток. Під час проходження польової практики озерна жаба не спостерігалась. Ставкова жаба також в районі практики не спостерігалась. Сьогодні ведуться дискусії про видовий статус зелених жаб. Розробляється гіпотеза про те, що європейськими зеленими двостатевими жабами слід вважати *R. ridibunda* і *R. lessonae* і два види гібридного походження – *R. esculenta* і *R. “species”* (застосовується як видовий епітет для зазначення форми нечіткого систематичного статусу) [3].

Висновки. Аналізуючи види амфібій, які спостерігали зі студентами під час проходження навчально-польової практики і аналізуючи літературні джерела нами встановлено, що регіон, в якому проходить практика є сприятливий для життєдіяльності амфібій. Про це свідчить той факт, що майже всі види хвостатих земноводних фауни України мешкають в районі практики. З безхвостих земноводних відсутні жовточерева джерелянка, очеретяна ропуха та ставкова жаба. Розповсюдження озерної жаби потребує подальшого дослідження. Найкращим часом для дослідження амфібій в районі польової практики є травень місяць.

Визначення видів земноводних ускладнюється тим, що для них притаманна значна генетична та географічна мінливість, статевий диморфізм та явище міжвидової гібридизації. Сьогодні існують сучасні методи уживані в таксономічній діагностиці: вивчення хромосом, дослідження електро-форетичної рухомості білків (електрофорез), дослідження кількості ядерної ДНК та аналіз її нуклеотидних послідовностей.

Використана література:

1. Тях Ю. Ю., Зиман С. М., Дербак М. Ю. Рослинний покрив Національного природного парку “Синевир” (Українські Карпати). – Ужгород : Ліра, 2011. – 160 с.
2. Писанець Є. Земноводні України (посібник для визначення амфібій України та суміжних країн). – К. : Видавництво Раєвського, 2007. – 192 с.
3. Куриленко В. Е., Вервес Ю. Г. Земноводные и пресмыкающиеся фауны Украины: Справочник-определитель. – К. : Генеза, 1998. – 208 с.

Аннотація

*Проаналізовано видовое разнообразие хвостатых и бесхвостых амфибий района учебно-полевой практики студентов биологов 2 курса НПУ имени М. П. Драгоманова на территории НП “Синевир”. Установлено наличие всех видов хвостатых земноводных фауны Украины. Среди бесхвостых земноводных отсутствует *Bombina bombina* (L.), *Bufo calamita* (Laur.). Требуется дальнейшего изучения распространение и определение зеленых жаб.*

Annotation

*Analyzed species diversity tailed and tailless amphibians district training field biologists 2 students practice course NPU behalf Dragomanova the territory NPP “Sinevir.” The presence of all types of tailed amphibians fauna of Ukraine. Of tailless amphibians missing *Bombina bombina* (L.), *Bufo calamita* (Laur.). Require further study and dissemination of the definition of green frogs.*

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ

Сучасні стандарти навчального процесу у школі вимагають від учнів не лише високої інтелектуальної результативності, а й прояву певних емоційно-вольових якостей під час виникнення напружених обставин, що пов'язані із навчанням дитини у школі. Серед психологічних факторів ефективності діяльності дітей шкільного віку у напружених ситуаціях є емоційна стійкість, яка зменшує потужний вплив стресогенних негативних емоцій, актуалізує прояв готовності до дій, сприяє підвищенню стресостійкості особистості. Дослідження емоційної стійкості та психологічних чинників, що її зумовлюють, а також шляхів і засобів її формування, підтримки та збереження має актуальне значення для сучасної психолого-педагогічної науки.

Проблематика особливостей емоційної стійкості особистості відображена у наукових доробках Н. Є. Герасимової, Б. І. Додонова, С. С. Занюка, В. К. Вілюнаса (емоційна стійкість як складова мотиваційної сфери особистості): Н. А. Амінова, Т. Рібо, С. М. Оя (емоційна стійкість рівнозначна емоційній стабільності людини): Л. М. Аболіна, О. А. Чернікова, Є. О. Мілеряна, М. І. Дяченка, В. А. Пономаренка, П. Б. Зільбермана (емоційна стійкість розглядається як аспект здійснення ефективної професійної діяльності): Л. І. Бучека, М. В. Грицаєнка, С. Д. Максименка, В. Л. Марішчука, К. К. Платонова, О. П. Саннікової, О. Я. Чебікіна (емоційна стійкість як фактор ефективної діяльності особистості в умовах стресу) та ін. Значенню емоцій у розвитку особистості дітей на різних вікових етапах присвячені роботи Л. А. Абрамяна, З. М. Богуславської, Л. С. Виготського, А. В. Запорожця, Д. В. Іванова, А. Д. Кошелевої, Я. З. Неверовича, О. М. Рєви, С. Л. Рубінштейна та ін.

Головними характеристиками емоційної стійкості особистості, на нашу думку, є можливість збереження нею своїх сутнісних позитивних характеристик у важких життєвих обставинах. Процес формування емоційної стійкості в учнів загальноосвітньої школи в даний час є одним з об'єктів уваги психологів, педагогів, батьків. Оскільки емоційна стійкість є однією з найважливіших якостей особистості, її потрібно розвивати з якомога раннього віку. Незважаючи на достатню кількість досліджень феномену емоційної стійкості особистості, не існує єдиного підходу до його наукового визначення.

Так, Л. М. Аболін під емоційною стійкістю розуміє стійкість продуктивності діяльності, здійснюваної в напружених умовах [1]. М. І. Дяченко та В. А. Пономаренко зазначають, що для визначення емоційної стійкості як інтегративної властивості особистості важливим є визначення ролі емоційного компонента, адже, в разі не врахування його, важко буде уникнути ототожнення емоційної стійкості з психічною та вольовою стійкістю, котрі також можуть розглядатися як інтегративні властивості особистості, що забезпечують успішне досягнення мети діяльності у складних емотивних обставинах [3, с. 108].

Є. О. Мілерян розглядає емоційну стійкість зі сторони здатності людини до вольового керування власними емоційними станами: "емоційна стійкість – це несприйнятливність до емоціогенних факторів, що негативно впливають на психічний стан індивідуума, а також здатність контролювати і стримувати астеничні емоції, що виникають, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій" [6]. Проте дане визначення є дещо вузько направленим і не охоплює інших, не менш важливих аспектів особистості таких як темперамент, характер, адже емоційна стійкість існує також за рахунок резервів нервово-психічної енергії [7, с. 78].

Найбільш широкий, на нашу думку, аспект розгляду категорії "емоційна стійкість" був запропонований С. П. Бочаровою. Під емоційною стійкістю вона розуміє здатність вправляти своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, здійснювати складну або небезпечну діяльність без напруженості, незважаючи на емоціогенний вплив. Також авторка пропонує більш вузьке визначення емоційної стійкості, позначаючи її як інтегративну полісистемну якість індивідуума, що зумовлена змістом і взаємозв'язком його складових частин і обумовлює продуктивність діяльності особистості, адекватність поведінки її в екстремальних стресових умовах [4].

На підставі вищесказаного ми розглядаємо емоційну стійкість як властивість, що характеризує особистість у процесі напруженої діяльності, психологічні механізми якої, гармонійно взаємодіючи між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети. Теоретичний аналіз проблематики статті показав, що емоційна стійкість як предмет спеціального розгляду в педагогічній психології вивчена недостатньо, зокрема вивчені вікові особливості прояву емоційної стійкості школярів, а також можливості

емоційної стійкості як регулятивної складової навчальної діяльності.

Наукові розвідки привели нас до розуміння того, що емоційні прояви детермінуються не лише перебігом життєвих обставин особистості учнів, а й їх віковими особливостями. Молодший шкільний вік (діти віком від 6 (7) до 11 років) є важливим у становленні особистості дитини, бо саме тоді закладаються основи особистісного та емоційного розвитку учнів початкової школи. Так А. А. Семенов, досліджуючи проблему емоційної стійкості як детермінанти збереження психологічного здоров'я молодшого школяра, стверджує, що емоційна стійкість учнів молодшої школи зумовлена соціальним середовищем, а саме авторитетом учителя та довірою до нього. Вчений пропонує розуміти під **емоційною стійкістю молодших школярів** здатність їх психіки долати стан надмірного емоційного тиску при виконанні складної діяльності, не піддаючись деструктивним емоційним навантаженням і маючи при цьому стабільну позитивну спрямованість емоційних переживань [8].

Не менш важливою є проблема **емоційної стійкості підлітків**. Підлітковий вік (від 11 до 15 років) є таким періодом у житті школяра, коли загострюються проблеми емоційної взаємодії з навколишнім середовищем, виникає потреба пошуку засобів збереження цілісності особистості. Таким засобом для учнів-підлітків, на думку Л. Ф. Мальгіної, виступає їх емоційна стійкість [5]. Авторка зазначає, що емоційну стійкість як властивість особистості слід розвивати саме в підлітковому віці, коли учні свідомо прагнуть до успішної соціальної адаптації, стають суб'єктами діяльності самореалізації, активно шукають нові шляхи і способи самоствердження та саморозвитку. Емоційна стійкість підлітка являє собою властивість функціональної системи людини, яку можна розвинути за допомогою іншої системи, наприклад, системи вправ. Емоційна стійкість – не сама система, а її якість, властивість. Проте це і не здатність подавляти емоційні реакції, тобто “сила волі”, що проявляється в терпеливості, наполегливості, самоконтролі, витримці, спрямованості на стабільність і ефективність діяльності, тому що повний контроль над емоціями не тільки не можливий, але й шкідливий [5]. Л. Ф. Мальгіна вказує, що в емоційній стійкості підлітка присутні *когнітивна, мотиваційна та вольова складові*, які визначаються знаннями, вміннями, навичками особистості учня-підлітка, його самовихованням і баченням власного “Я” [5]. Попри дані тези, розробленість проблеми емоційної стійкості підлітків та психологічних чинників, що її зумовлюють, залишається недостатньо вивченою.

Наукові підходи до проблематики **емоційної стійкості старшокласників** (учні від 15 до 17 років), відрізняються різноманітним поглядом, недостатньою чіткістю і низьким рівнем практичної реалізації. Зокрема, О. М. Ревою визначено зв'язки емоційної стійкості з умовами і чинниками діяльності, віковими особливостями розвитку та індивідуальними властивостями старшокласників. Емоційна стійкість розглядається нею як складна інтегративна полісистемна якість особистості, що забезпечує високу продуктивність діяльності та цілеспрямованість поведінки в складних емоційно напружених умовах [9]. Емоційна стійкість старшокласників є більш сталим явищем особистості, ніж на попередніх етапах шкільного життя, що обумовлено підвищенням рівня самостійності, сталістю етико-моральних переконань, відповідальності за вибір власного життєвого шляху, професії тощо.

Отже, емоційна стійкість залежить від сформованості її на попередніх етапах розвитку школяра, зокрема у підлітковому віці, коли успішність адаптації учня залежить від присутності у нього ряду стійких особистісних характеристик: емоційності, мотиваційної спрямованості, сили волі, стильових рис пізнавальної діяльності, пов'язаних з емоційністю тощо.

Використана література:

1. *Аболин Л. М.* Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141-149.
2. *Аршава І. Ф.* Емоційна стійкість людини та її діагностика : монографія / І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
3. *Дьяченко М. И.* О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Электронный ресурс] / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106-112. – Режим доступа до журн. : <http://www.voppsy.ru/issues/1990/901/901106.htm>
4. *Коротаев А. А.* Психологические различия во влиянии эмоций при скоростном стрессе в лабораторной модели некоторых трудовых операций / А. А. Коротаев // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1970, – № 1. – С. 157-162.
5. *Мальгина Л. Ф.* Эмоциональная устойчивость как средство улучшения социальной адаптации подростков. / Л. Ф. Мальгина // Социокультурные проблемы современной молодежи : материалы II Международной научно-практической конференции (18-22 апреля 2007). – Часть II. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2007. – С. 76-80. – Ч. II. – 452 с.
6. *Милерян Е. А.* Психологический отбор летчиков / Е. А. Милерян. – К. : АПН УССР, 1966. – 235 с.
7. *Плахтиенко В. А.* Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. – М. : ФиС, 1983. – 176 с.
8. *Семенов А. А.* Емоційна стійкість як детермінанта збереження психологічного здоров'я молодшого школяра / А. А. Семенов // Здоров'я дитини – основа майбутнього життя людини : зб. матеріалів всеукр. наук. конф. – Умань : Візаві, 2013. – С. 78-80.
9. *Рева О. М.* Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. М. Рева ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005.

Аннотация

В статье обоснованы возрастные особенности эмоциональной устойчивости учащихся. Проведен теоретический анализ подходов к изучению эмоциональной устойчивости школьников на разных возрастных

етапах. Определено, что эмоциональная устойчивость учащихся имеет некоторые отличия, обусловленные не только особенностями когнитивной, мотивационной, волевой сфер школьников, но и их возрастными особенностями.

Annotation

In the article the age characteristics of emotional stability of students. The theoretical analysis of approaches to the study of emotional stability of students at different age stages. Determined that the emotional stability of pupils has some differences that are caused not only by the features of cognitive, motivational, volitional students, but their age difference.

УДК 316.62:005.3

Івановська О. В.

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

До теперішнього часу ще не склалося єдиної оцінки наукової цінності теорії управління. Так, деякі дослідники схильні розглядати управління швидше як практику, ніж науку (П. Друкер): “деякі достатньо ефективні системи успішно функціонують без певної витонченої теоретичної надбудови” [цитата з 5, с. 26].

Проте існування подібних систем зовсім не перекреслює значущості теорії управління. Навпаки, ретельне вивчення їх досвіду лише збагатить ту чи іншу галузеву теорію управління. А оскільки наукове управління припускає не тільки активний процес пізнання суспільних закономірностей, але і розробку на їх основі теоретичних положень, концепцій, моделей, прогнозів, які випереджають практичні дії, то і практична діяльність буде безперервно вдосконалюватися.

Управління взагалі є міждисциплінарною галуззю наукового знання з чітко вираженим пріоритетом практичних установок, спеціалізованою за різними аспектами. Дослідники визначають цю дефініцію, виводячи зміст управління з його функцій і значення для інших наукових дисциплін: соціології, психології, філософії тощо.

Теорія управління – це наука про практичну організацію тих чи інших процесів (А. Попов) [5].

В. Афанасьєв називає управління неодмінною, внутрішньо властивою особливістю суспільства на будь-якому етапі його розвитку. Ця особливість, на його думку, носить “загальний характер і витікає з системної природи суспільства” [1, с. 51].

М. Туленков наголошує, що “... управління – це свідомо дія людини на об’єкти, процеси і на людей, що беруть участь в них, яка орієнтована на певне спрямування діяльності з метою одержання бажаних результатів” [6]. А. Орлов підкреслює, що “сутність управління полягає в тому, щоб правильно використовувати закономірні тенденції суспільного розвитку для більш ефективного функціонування суспільства” [4].

Деякі автори говорять про управління як про систему управлінських функцій (В. Кріжко, Е. Павлютенков) [2]. М. Марков відмічає, що “це процес інформації або ухвалення рішень, організації, контролю, координації ...” [3, с. 209]. Повний зміст такого складного процесу як управління не можна звести до його окремо взятої функції.

В нашому дослідженні ми дотримуємося погляду Е. Хрикова, який визначає управління через створення умов для реалізації цілей, що керують підсистемами або об’єктом управління. Дане визначення розмежовує цілі підсистем (суб’єкта і об’єкта управління) і одночасно вказує на їх взаємозалежність та взаємовплив [7].

Для більш повного визначення управлінської діяльності є необхідність проаналізувати її структуру та функції. Соціальне управління поділяється на дві основні частини: управління індивідуальною діяльністю людини і управління колективною діяльністю людей.

В. Якунін провів ретельний аналіз проблеми визначення змісту, функцій та структури управлінської діяльності [9]. Зокрема, Б. Ломов розділяє управління на наступні функціональні складові: мотив, мета, планування, переробка інформації, оперативний образ або концептуальна модель, ухвалення рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій [9, с. 15]. А. Китов зводить управління до трьох стадій: діагностичної (пізнавальної), творчої (ухвалення рішення), організаторської [9, с. 16]. Н. Кузьміна виділяє наступні етапи в управлінні: гностична, проектувальна, конструктивна, організаторська, комунікативна [9, с. 18]. І. Ладанов розділяє управлінський цикл на процеси планування, організації, мотивації та контролю [9, с. 28].

М. Марков виокремлює у складі управління п’ять стадій: цільову, описову (збору інформації), перспективну (переробка інформації в команду), реалізаційну і ретроспективну [3, с. 16].

На думку Г. Щекіна, до основних функцій соціального управління відносяться планування, прогнозування, організація, координація, регулювання, стимулювання, навчання, аналіз і контроль [8, с. 120].

Така явна розбіжність в числі і змісті основних компонентів пояснюється відмінностями в підходах до

визначення управління, а також до критеріїв, за якими один етап відрізняється від іншого. Проаналізувавши вище перелічені підходи, можна виділити деякі положення, в яких автори практично однотайні. Управлінський цикл розбивається на низку самостійних видів діяльності, що змінюють один одного в певній послідовності. Етап, що позначає ціль, має стояти на початку управлінського циклу. Прогноз ступеня досягнення цілі в конкретній передбачуваній ситуації при певному способі дій складає зміст етапу прогнозування.

Через динамічність системи управління, невизначеність внутрішніх та зовнішніх умов її функціонування з'являється необхідність прогнозу як регулятора поточної діяльності системи. Прогноз відноситься до майбутнього, при цьому враховується минулий досвід досягнення управлінської мети.

Стосовно решти складових управлінського процесу, то представляється можливим формальне об'єднання в етап планування проєктувального, творчого, розробки стратегії, ухвалення рішень, конструктивного етапів. Також для спрощення функціональної схеми управління вбачається раціональним об'єднати оперативний, реалізаційний, комунікативний (як етап організації і координації взаємодії різних структурних ланок системи управління у напрямі досягнення мети) компоненти в етап організації управління.

Використана література:

1. *Афанасьев В. Г.* Человек, управляющий обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
2. *Кріжко В.* Менеджмент в освіті. Навч.-метод. посібник / В. Кріжко, Е. Павлютенков. – К. : Б.в., 1998. – 192 с.
3. *Марков М.* Технология и эффективность социального управления / М. Маркова. – М. : Прогресс, 1982. – 267 с.
4. *Орлов А. Н.* Управление учебно-воспитательным процессом в высшем педагогическом учебном заведении / А. Н. Орлов. – Алма-Ата : Меткеп, 1989. – 112 с.
5. *Полов А. П.* Теория и практика американского менеджмента / А. П. Попов. – М. : Изд-во МИЛИГРАМУ, 1991. – 152 с.
6. *Туленков М. В.* Введение в теорию и практику менеджменту : навч. посібник / М. В. Туленков. – К. : МАУП, 1998. – 136 с.
7. *Хриков Е. Н.* Теория і методика наутрішньо-шкільного управління в сучасних умовах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. / Е. Н. Хриков. – К., 1997. – 422 с.
8. *Щекин Г.* Социальное управление как система / Г. Щекин // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – № 2. – С. 114-121.
9. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления / В. А. Якунин. – Л. : Политиздат, 1991. – 160 с.

Аннотация

The paper presents a theoretical analysis of the problem of management, its structure is considered in the concepts of different authors are given a variety of definitions of management. Management activity is interpreted as the creation of conditions to achieve goals that are providing guidance subsystems or object management based on their interdependence and mutual influence. The main structural components are goal-setting, planning, forecasting, organization and control.

Annotation

В статье представлен теоретический анализ проблемы управленческой деятельности, рассмотрена её структура в концепциях разных авторов, приведены разнообразные определения управления. Управленческая деятельность трактуется как создание условий для достижения целей, которые осуществляют руководство подсистемами или объектом управления с учетом их взаимозависимости и взаимовлияния. Основными структурными компонентами являются целеполагание, планирование, прогнозирование, организацию и контроль.

УДК 37.015.3:005.336.2

Лапченко І. О.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИМІРЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Однією з провідних педагогічних теорій сучасності стала концепція компетентності. Теоретичний аналіз показав, що серед науковців не існує єдиної думки щодо змісту понять “компетенція” і “компетентність” (І. Агапов, А. Андреев, С. Архангельський, В. Безрукова, В. Демін, Ю. Жуков, І. Зимняя, І. Кондаков, В. Краєвський, В. Местечкін, Л. Петровська, П. Растяніков, О. Хуторської, С. Шишов і та ін.).

В економічному словнику дане поняття визначається як 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дають можливість висловлювати судження про щось. Це галузь повноважень установи або особи, коло питань, в яких вони володіють знаннями і досвідом. “Компетентний” – обізнаний в певній галузі, уповноважений приймати рішення та діяти відповідно з ним. Компетентність визначається як володіння знаннями, які дозволяють висловлювати авторитетну думку, обізнаність у певній галузі. Відповідно, компетентною є особа освічена, здатна приймати рішення та діяти. Така трактовка суттєвих характеристик компетентності стало базисною в багатьох теоретичних і прикладних психологічних дослідженнях та педагогічних теоріях.

Проведений аналіз демонструє відмінності у розумінні компетенції та компетентності фахівця, що має бути враховано в процесі моніторингу (С. Архангельський, О. Іванова, І. Кондаков та ін.). Якщо

компетенція – це знання і уміння в певній галузі науки, техніки, культури, то компетентність – реальна демонстрація цих знань та умінь у відповідній роботі (С. Архангельський [1]). Влучно визначає дане поняття І. Кондаков, який вважає, що його слід трактувати як вищий рівень майстерності не стільки в контексті виконання, скільки в розумінні організації і системного розв'язання проблем, пов'язаних з діяльністю, уміння ставити конкретні завдання і здатність організовувати їх вирішення відповідно до виду діяльності, в якому даний спеціаліст є компетентним [4].

Отже, компетентність включає не лише знання, уміння і навички, а й особистісну складову. Так, І. Зимняя трактує її як інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, який базується на знаннях [3]. Ю. Жуков, Л. Петровська і П. Растяніков визначають компетентність як багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру. Це складна система внутрішніх психологічних складових і особливостей спеціаліста, яка включає знання і уміння, а також інтегративну відповідність особистості вирішуванню завдань, результативність та успіх у проблемних ситуаціях [2, с. 39].

Узагальнюючи наведене вище, можна констатувати, що компетентність як характеристика спеціаліста включає знання, уміння, способи діяльності, здатність розв'язувати конкретні завдання відповідно до умов. Вказані властивості спрямовані на забезпечення самостійної участі особистості в процесі набуття професійної компетентності та її успішне включення у трудову діяльність. Проведений аналіз наголосив на актуальності розробки системи вимірювання компетентності і, як зараз прийняти говорити, моніторингу якості освіти. Враховуючи, що вимірюванню підлягає багатомірне утворення, то й засоби цього мають бути адекватними.

Тривалий час у вітчизняній освіті результат навчання визначався в умовах усного екзамену, що часто призводило до суб'єктивізму в оцінюванні. Зміни сучасного суспільства поставили завдання розробки більш універсальних і об'єктивних засобів моніторингу якості освіти, внаслідок чого в центрі уваги й постало тестування, зокрема педагогічне (В. Аванесов, С. Воскерч'ян, І. Цатурова, Е. Штульман та ін.).

Зрозуміло, що тестування виступає об'єктивним, централізованим, формалізованим засобом вимірювання, який дає можливість визначити основні параметри якісного та кількісного стану навченості особистості. Але що і як вимірювати, коли йдеться про особистісну готовність до організації та виконання трудової діяльності, про компетентність як інтегровану якість?

Відомо, що зовнішнє незалежне оцінювання, яке проходять абітурієнти вищих навчальних закладів, визначає рівень володіння знаннями, а державна атестація випускників вищих навчальних закладів має перевіряти рівень їхньої компетентності. Це означає, що протягом навчання у ВНЗ має бути організований процес набуття професійної компетентності, яку відповідним чином необхідно перевіряти. Якщо компетентність являє собою особистісну якість, то чи можна сформувати її протягом навчання лише у вищому навчальному закладі? Це питання залишається невизначеним і на державному рівні, і на науковому.

Аналіз тестових завдань з фахових дисциплін на різних етапах навчання показав, що на перших курсах перевіряються переважно знання студентів і поступово здійснюється перехід на моніторинг сформованих професійних умінь. Однак уміння досить складно перевіряти за допомогою тестування.

Розв'язати наявну суперечливість можна на основі державного стандарту підготовки фахівця, а саме: освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) і освітньо-професійної підготовки (ОПП). В них чітко визначаються уміння, якими мають володіти спеціалісти, та типові завдання, в процесі вирішення яких ці уміння формуються і, відповідно, перевіряються. Основними видами умінь, які мають бути сформовані у випускника вищої школи, є предметно-практичне, предметно-розумове, знаково-практичне і знаково-розумове уміння. Існують три рівні сформованості цих умінь: уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї; уміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації; уміння виконувати дію автоматично, на рівні навички.

У Стандарті чітко називаються три класи завдань як ознаки рівня їх складності у діяльності – стереотипні, діагностичні, евристичні. При цьому стереотипні передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що характеризується однозначним набором добре відомих, раніше відібраних складних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації. Діагностичні задачі репрезентують діяльність відповідно до заданого алгоритму, що містить процедуру часткового конструювання рішення по застосуванню відповідних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації. Евристичні задачі відображають діяльність за складним алгоритмом, що містить процедуру конструювання рішень і потребує використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації.

За умови вирішення описаних класів завдань можна встановити рівень сформованості необхідних умінь. Це, на нашу думку, й створює підґрунтя для розробки тестових завдань з метою визначення сформованості умінь як складових компетентності. Враховуючи це, розробкою тестових завдань з метою моніторингу якості освіти на будь-якому етапі навчання у вищій школі має займатися не кожний окремих викладач по своїй дисципліні, а професорсько-викладацький колектив. Він спільними зусиллями визначає перелік умінь, якими має оволодіти студент після засвоєння кожного навчального курсу, та зміст завдань, розв'язання яких забезпечить встановлення рівня сформованості умінь.

Використана література:

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Жуков Ю. М. Проблема диагностики социально-психологической компетентности (в педагогическом общении) / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников // Активные методы обучения педагогическому общению : сб. научн. трудов / отв. ред. А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1987. – С. 38-65.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Кондаков И. М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И. М. Кондаков // Психологический журнал – 1998. – Т. 19. – С. 135-143.

Аннотация

В статье представлен теоретический анализ проблемы определения компетенции и компетентности, а также проблемы методов измерения компетентности специалиста. Компетентность трактуется как характеристика специалиста, которая включает знания, умения, способы деятельности, способность решать конкретные задания в соответствии с условиями. Система измерения компетентности предполагает использование педагогического тестирования на основе задач с разной степенью сложности в деятельности – стереотипные, диагностические, эвристические.

Annotation

The paper presents a theoretical analysis of the problem of determining the competence and expertise, as well as problems of measurement methods competence of the expert. Competence is treated as a characteristic of a specialist, which includes knowledge, skills, ways of working, ability to solve specific tasks in accordance with the terms. Measurement system involves the use of pedagogical competency based on testing tasks with varying degrees of complexity in activity - stereotypical, diagnostic, heuristic.

УДК 159.922.765

Процик Л. С.

ОБДАРОВАНА ОСОБИТІСТЬ: ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дитяча обдарованість вивчалась і досліджувалась багатьма вченими, але своєї важливості дана проблема не втратила і до нашого часу, оскільки багато її аспектів донині залишаються недослідженими. Термін “обдарованість” був вперше вжитий французьким дослідником А. Треєм у 1839 р. Хоча варто зазначити, що вчений розглядав дане поняття як синонім поняття “геній”. Актуальність проблеми дитячої обдарованості пояснюється не лише інтересом до неї психологічної науки, але й освітянської практики. Адже відомо, що нині в нашій країні відбуваються значні перетворення, що зокрема спрямовані на широке впровадження профільного навчання. Останнє вимагає своєчасного виявлення здібностей та обдарованості кожної дитини.

Витоки вчення явища обдарованості губляться у сивій давнині. Історія розвитку досліджень обдарованих дітей пройшла низку етапів, що відповідали соціальним потребам суспільства і рівню розвитку психологічної науки.

Відомо, що в античні часи вчені-філософи не вживали в своїх працях понять “творчість” або “обдарованість”.

Однією з перших психологічних праць у якій було розглянуто питання обдарованості людини прийнято вважати книгу іспанського лікаря Хуана Уарте (1529–1592) “Дослідження здібностей до наук”, яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі автор порушив декілька основних питань: “...які види обдарування є притаманними людському роду ... які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема ... за якими ознаками можна упізнати відповідне обдарування” [1].

В ці часи вважали, що творчість – це потенціал інтелекту, найвищий рівень його розвитку, а поняття “творення” часто згадується у мистецтві та поєднується з поняттям “уяви”. Хоча варто підкреслити, що до XVIII ст. поняття “творча обдарованість” вживалося виключно на позначення божественного творіння; творцем міг називатися тільки Бог.

Ідейно-філософський злам XVIII–XIX ст. в Європі надав термінам “обдарованість” і “творчість” нового значення та наблизив їх до поняття “мистецтво”, оскільки стосувалося переважно художників, письменників, музикантів. З часом під впливом ідей Просвітництва та Романтизму посилювалося переконання, що митець не лише відтворює існуючі форми, а й творить світ.

При вивченні явища обдарованості виділились дві точки зору: соціальна і генетична. Згідно з соціальною точкою зору, більшість людей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гельвецій). Генетична точка зору розглядала обдарованість як вроджене досить рідкісне явище, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг) [2].

В період Романтизму творчість та обдарованість вважались вищою формою духовного буття

людини, її ідеальним світом. В етиці та філософії романтизму проблема обдарованості та творчості посідали центральні місця – для романтичного світогляду характерною рисою був культ мистецтва, природи і творчої індивідуальності [3]. Існувала думка, що багато осіб з девіантною поведінкою є обдарованими, творчими людьми, а їх поведіння є активним творчим пошуком, який має неадаптивну спрямованість. Це дало поштовх багатьом вченим для психологічних досліджень (Ф. Барон, Д. Самойтон, Д. Харінгтон, Ф. Фарлі).

З початком становлення психіатрії творча обдарованість часто почала пов'язуватись вченими з психічними розладами (Е. Блейдер, В. Гіляровський, Е. Кречмер, Ч. Ломброзо, Н. Овсянко-Куліковський, В. Сегалін, З. Фрейд, К. Юнг та ін.). Окремі вчені обґрунтовували генетичні передумови такої патології (В. Єфроїмсон, В. Ланге-Ейхбаум, О. Шувалов та ін.).

Із розгортанням індустріалізації суспільства кінця XIX – початку XX ст. поняття “обдарованість” переживає чергову трансформацію, його почали широко застосовувати і стосовно сфер науки та техніки. У XX ст. творчість є найвищим рівнем виконання діяльності, а обдарованість – вродженою пізнавальною здібністю. Обдарованість та творчі здібності виступають передумовою оволодіння престижною професією. В. Іноземцев писав в своїх працях, що творчий потенціал людини – це невичерпний природний ресурс, який сприяє здійсненню якісно більш високим і досконалим видам діяльності [4].

Перші спроби визначення наукового визначення природи обдарованості були зроблені Л. Терменом, який адаптував тести А. Біне для використання в американських школах і розробив шкалу інтелекту Станфорд-Біне, ввівши поняття “Коефіцієнт інтелекту” – IQ, який є кількісним показником рівня інтелектуального розвитку.

Проблема обдарованості людини широко досліджувалась американськими психологами. Так, Ч. Спірмен стверджував, що здібності, як і обдарованість, передаються по спадковості, а основна ознака обдарованості – це високий рівень розумової енергії, що має єдину природу і що входить у всі види розумової діяльності.

Р. Кеттел і Дж. Гілфорд досліджували інтелектуальну обдарованість. Запропоновану Р. Кеттелом модель інтелекту можна умовно зарахувати до просторових, ієрархічних, апріорних моделей. У її концепції передбачено, що фактор в (генеральний фактор) складається з двох факторів, які отримали назви “поточний” (gf) і “кристалізований” (gc) інтелекти.

Модель структури інтелекту, розроблена Дж. Гілфордом за структурою є необієктивістською, тобто ґрунтується на схемі “стимул – латентна операція – реакція”. Стимулом у моделі автора є зміст, з яким проводять операцію. Операцією – здібність досліджуваного, тобто психічний процес: пізнання, пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінювання. Реакцією – результат застосування певної операції до конкретного змісту, тобто форми, у якій інформація обробляється досліджуваним. Фактори в моделі є ортогональними (незалежними), що виключає існування факторів вищого порядку, а сама модель – тривимірною. Усього у класифікаційній схемі вченого 120 факторів = 5 (операції) x 4 (зміст) x 6 (результат). Його досягненням вважають поділ мислення на дивергентне і конвергентне.

З того часу термін “обдаровані” почав відноситися не тільки до тих, хто мав високий IQ, але і до тих, хто демонстрував високу креативність. Варто сказати, що модель Дж. Гілфорда неоднозначно сприймалась вченими, і критикувалась як зарубіжними, так і вітчизняними психологами.

З критикою моделі обдарованості виступив Дж. Рензуллі, який відзначив, що в ній змішуються процеси різного рівня – інтелектуальні, творчі, лідерські.

Одна з перших статей, яку, мабуть, можна віднести до основоположної в становленні психології і педагогіки дитячої обдарованості на теренах колишнього СРСР, була робота П. Каптерева “Аристократія розуму в школі і житті”.

Також, варто згадати, що першим і виключно важливим завданням було класифікувати поняття “здібності”, “обдарованість”, “талант”. С. Рубінштейн і Б. Теплов спробували класифікувати ці поняття за єдиним показником – успішністю діяльності. Проблема обдарованості в радянських дослідженнях розроблялася як психологія здібностей. Особливо ґрунтовно вона розкрита у працях Б. Теплова, зокрема у його роботі “Здібності і обдарованість” [5].

Значний вклад у розробку проблеми обдарованості особистості вніс відомий російський психолог Л. Виготський [6]. Він вивчав обдарованість як генетично обумовлений компонент здібностей, який розвивається у відповідності до діяльності або занепадає (деградує) за її відсутності. Проблеми обдарованості та її діагностики успішно досліджувалась П. Блонським, М. Басовим, В. Кащенко, Т. Мурашовим, Д. Богоявленською, В. Шадриковим та іншими вченими-психологами.

В нашій країні проблема обдарованості особистості виокремилась у самостійний напрям психологічних досліджень на початку XXI століття. В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика, М. Холодна та інші вчені розробляли наукові та практичні основи діагностики обдарованих дітей, навчальні та розвиваючі програми.

Аналізуючи сучасну ситуацію дослідження творчих здібностей людини, можна сказати, що й сьогодні відсутній єдиний погляд на трактування поняття “обдарованість”. Наше дослідження, здійснюване у руслі проблеми обдарованості підлітків, сприятиме знаходженню відповіді на цілу низку запитань, які сьогодні ще не розкриті.

Використана література:

1. Уарте Х. Исследование способностей к наукам / Х. Уарте. – М. : Академия наук СССР, 1960. – 320 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Издательство “Питер”, 1999. – 368 с. (Серия “Мастера психологи”)
3. Татаркевич В. “История шести понятий” / В. Татаркевич ; пер. с польск. Б. Домбровского. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2003. – 374 с.
4. Иноземцев В. Л. Экспансия творчества – вызов экономической эпохе // ПОЛИС. Политические исследования. – 1997. – № 5. – С. 110-115.
5. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. – М., 2000. – С. 262-272.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М., 1991. – 480 с.

Аннотация

Среди наиболее интересных загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. На основе анализа психологической литературы в статье изложена история исследования проблемы одаренности ребенка в психологии. Также состояние изучения данной проблемы в психологической науке в разные годы, начиная с возникновения исследований в этом направлении и до нашего времени.

Annotation

Child's talent traditionally takes the leading place among the most interesting and mysterious nature facts. This article is about a history of child's talent researching in psychology based on the analysis of psychological literature Also this article is about the state of studying this problem in psychological science over the years, starting with rise of researching in this direction to nowadays.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНА ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН – ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства безперечно можна назвати переломним. Глобалізаційні, інтеграційні та міграційні процеси, які відбуваються в світі, демократичні та гуманістичні тенденції світової та державної освітньої політики радикально вплинули на реформаційні перетворення всієї української освіти і, зокрема, на методологічні засади викладання історії.

Як зазначається в Педагогічній конституції Європи об'єднавчий процес, що розгортається на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі й злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і свободи. Разом з тим, перед Європейською спільнотою, все гостріше постає питання необхідності збереження та захисту демократичних традицій в умовах сучасних глобальних викликів – фінансово-економічної кризи, міжнародного тероризму, расової та релігійної нетерпимості, моральної та духовної деградації людства.

Сьогодні життя поставило перед суспільством нові складні завдання, що вимагають оновлення та критичної переоцінки сформованої системи цінностей.

В цих умовах найважливішою метою суспільствознавчої освіти виступає виховання громадянина і патріота держави, ціннісно-орієнтованої особистості, наділеної високими моральними якостями, здатної до самореалізації в умовах сучасної соціокультурної ситуації.

Сучасне українське суспільство перебуває в досить складному економічному і соціально-політичному стані. Політизація громадського життя, мішанина у світоглядах, віруваннях, зіткнення ідеологій, що відбуваються в умовах ще нездоланої економічної кризи, провокують людей або до радикалізму при вирішенні поставлених перед ними і суспільством фундаментальних проблем, або ж до соціальної апатії.

Теоретичні дослідження та світова практика доводять, що освіта виконує в суспільстві стабілізуючу і розвиваючу функції. Лише освіта спроможна зупинити соціально-психологічну ерозію суспільства, і, в цьому, вона виступає як фактор національної безпеки, адже освіта – резерв розвитку економіки, ринку послуг, стимул для створення додаткових робочих місць, джерело формування добробуту і суспільних благ нації.

Сьогодні людство заново переосмислює світ у його цілісності та взаємозв'язку. Посилення інтеграційних процесів у сучасному світі висуває завдання підготовки молоді до життя в умовах нової цивілізації, що базується на пріоритетах цінностей людської моралі й культури.

Основною ідеєю реалізації мультикультурних підходів в історичній освіті є принцип розкриття важливості конструктивного діалогу та взаємодії різноманітних культур в історичному та сучасному контекстах. Метою мультикультурної історичної освіти є розвиток здібностей, що допомагають адаптуватися в різних культурних середовищах світової спільноти.

Мультикультурна освіта – спирається на ідеї паритетності культури та соціальності і орієнтована на виховання особистості, яка визнає культурне розмаїття, здатна до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і мультикультурному соціумі і яка має розвинене почуття розуміння і поваги інших культур. В основі мультикультурної освіти лежить принцип діалогу культур, що передбачає реалізацію ідеї толерантності та продуктивної взаємодії між носіями різних культур.

Аналіз змісту педагогічних понять, які розкривають сутність поняття "мультикультурна освіта" дозволив визначити ознаки мультикультурного підходу в освіті:

- це, в першу чергу, діалог культур в історичному та сучасному контексті;
- проблемний підхід, що дозволяє учням аналізувати розвиток сучасної світової культури;
- виділення не стільки когнітивних, скільки етичних і моральних цінностей знання.

Мультикультурна освіта в розвинених країнах стала невід'ємною частиною їх культурної політики. В даний час вчені багатьох країн світу розробили і використовують на практиці різні методики і полікультурні програми. Обговорення проблеми мультикультурної, полікультурної, інтеркультурної освіти, що широко розгорнулося в усьому світі, розкриває важливість розуміння того, що вже в змісті освіти повинна вимальовуватися можливість культурної ідентичності. Спільність і взаєморозуміння не

можуть будуватися на асиміляції і знищенні культур, але припускають визнання права бути несхожими, визнання непересічного значення культури кожної етнічної групи і, звичайно, культури національних меншин.

Модель розвитку мультикультурної освіти передбачає реалізацію цілей паритетності виховання національної самосвідомості та патріотичного ставлення до країни проживання, толерантного ставлення до інших культур тощо.

Мультикультурна освіта повинна будуватися на основі культурологічного підходу, який передбачає занурення учнів в контекст загальнолюдської і національної культур. Найбільш ефективно реалізувати мультикультурний підхід в освіті, на нашу думку, можна через зміст предметів гуманітарного циклу.

Аналіз педагогічного досвіду в цій області дозволив нам виділити наступні умови реалізації змісту мультикультурної освіти в процесі опанування історії:

– забезпечення в навчальному матеріалі оптимального поєднання загальнолюдської і національної компоненти;

– орієнтація на засвоєння національної культури народів, що проживають в країні, долучення до світової культури;

– планування навчально-виховних заходів на основі інтеграції уявлень про людські цінності, що склалися в різних культурах;

– урахування етнопсихологічних особливостей учнів (етнічних особливостей мислення і традиційних поглядів на людину її роль та місце у світі);

– формування культурної картини світу не як набору окремих складових, а як цілісної системи, елементами якої є різні цінності та культурні особливості.

Цінність різноманітності культурних традицій і принцип їх збереження в історії вимагають особливої уваги до кожної культури та до її витоків. У кожного покоління має забезпечуватися певна ідентифікація людей зі своєю культурою. Між “своїм” і “чужим” має розташовуватися середня ланка - широкий культурний ареал, споріднений даній культурі, з одного боку, і налагоджені міжкультурні канали, з іншого боку, що поєднують її з іншими світовими культурами. Отже, нормою є певний баланс власної культури, культури цивілізації та інших світових культур.

Мультикультурність, діалог культур, боротьба з етнічною нетерпимістю та проявами національного екстремізму стають незмінними складовими сучасного світу. Дослідження проблем мультикультурної освіти сьогодні є актуальним для України як держави з багатонаціональним населенням, яка приймає велику кількість іммігрантів. Вивчення досягнень зарубіжних педагогів, що спрямовано на збагачення накопиченого в країні досвіду, традиційно базується на плюралістичному підході в галузі виховання та навчання дітей-іммігрантів, представників національних і релігійних меншин. Процес навчання в українських школах має будуватися з урахуванням багатонаціонального складу країни, переслідуючи мету гармонізації національних та етнокультурних відносин, збереження етнічної самобутності народів, гуманістичних традицій їхніх культур, а суспільна свідомість повинна розглядати школу не тільки як інститут освіти, але й як інструмент духовної інтеграції народів.

Реформування української освіти з позицій мультикультурності – загальна стратегічна задача, реалізація якої в нашій країні перебуває на початковому етапі. Визначальна роль в процесі передання й популяризації цінностей мультикультурного суспільства відводиться історичній освіті, її викладанню і розумінню в широкому змісті – як історії цивілізацій та етносу і як історії взаємин між народами, а не як історії образ, претензій і чиїхось “нереалізованих можливостей”.

Використана література:

1. Про вищу освіту [Текст]: [Закон України: офіц. текст за станом на 10 лютого 2010 року]. – К. : Відомості Верховної Ради України, 2002. – № 20. – Ст. 134.
2. Педагогічна конституція Європи, Франкфурт, 2013. [Електронний ресурс] / Сайт “Асоціація ректорів педагогічний университетов Європы” – Режим доступу : <http://www.argue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstyuttsiia-uevgoru-1>.

Аннотация

Исследуется образовательная ситуация, которая сложилась в условиях формирования мультикультурного инклюзивного общества в Украине в процессе реализации задач, связанных с преподаванием обществоведческих дисциплин.

Annotation

We study the educational situation is prevailing in the formation of an inclusive multicultural society in Ukraine in the implementation of tasks related to the teaching of social sciences.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Сьогодні, коли англійська мова є, практично мовою міжнародного спілкування, освіта, отримана у Великій Британії, дає значні переваги й розкриває більші можливості для випускників англійських шкіл, коледжів та університетів. Система британської освіти пройшла перевірку часом і вважається зразковою.

Сучасна система освіти в Великобританії складається з чотирьох рівнів: початкового, середнього, так званої подальшої і вищої освіти. Дошкільне виховання відбувається в школах-яслях і дошкільних класах. Початковою освітою охоплюються діти з 5 до 11-12 років. З 5 років діти відвідують дворічні школи для малюків (pre-preparatory school), з 7 до 11 років - початкові школи (primary, elementary або preparatory school). З 11-12 літнього віку для дітей починається етап середньої освіти.

З середини 50-х років в Великобританії почалась державна перебудова системи середньої освіти, яка незавершена й досі. У результаті в країні сусідствують декілька типів середніх шкіл, значно відмінних одна від одної учбовими програмами і цілями навчання. Для всіх типів шкіл законодавче закріплені єдиний освітній мінімум, який повинна дати школа. Також законодавче введена обов'язкова безкоштовна середня освіта, яка завершується у віці 15-16 років. Випускники шкіл складають випускні іспити і отримують сертифікат про середню освіту GCSE (General Certificate of Secondary Education). Цей сертифікат є достатнім для початку самостійної трудової діяльності, але не дає права вступу у вищу навчальну закладу.

Говорячи про історіографію даного питання, можна сказати, що досить довгий час англійська система освіти перебувала в полі зору науковців, як зарубіжних, так і вітчизняних, російських та радянських. Певною мірою це можна пояснити частими, вже згадуваними реформами, про які писали в своїх працях такі вітчизняні та російські науковці: Н. Воскресенська, Б. Фультон, С. Коваленко. Питанням виховання в англійських школах та проблемою навчання дітей з обмеженими можливостями займалися знову ж таки вітчизняні дослідники: О. Джурицький, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська та ін. стосовно радянської історіографії, то можна виокремити фундаментальну працю Н. Барбариги, присвячену переважно середній освіті в Великобританії. Серед західноєвропейських дослідників варто звернути увагу на С. Братан, Е. Кейд, К. Робінс, О. Петерс, які присвятили увагу питанню початкової та вищої освіти в Англії [1; с. 200-204].

Зростання та розвиток стали основними рисами, властивими вищій освіті 80-90-х років. З 1980 по 1995 рік кількість студентів у сфері вищої освіти в усьому світі виросла з 51 до 82 мільйонів, у результаті чого приріст складав 31 мільйон студентів. Переважне значення знань у сучасному світі, з одного боку, і зростання вимог до тих, кого готує вища школа, з іншого боку, підвищує її відповідальність і значимість перед суспільством. Досвід організації вищої освіти Великої Британії може стати в нагоді для побудови професійної освіти в Україні. Вища освіта Великої Британії з початку 80-х переживає великий приплив студентів. Загальна кількість абітурієнтів, що бажають одержати вищу освіту, уже у 1994 році складало 1,7 мільйона. У порівнянні з 1979 роком кількість студентів, які надійшли на денну форму навчання, виросла з 12 до 30%. Національна рада професійних кваліфікацій Великої Британії (NCVQ) представила нову структуру професійних кваліфікацій Англії, Уельсу та Північної Ірландії. Вона базується на національних стандартах, що визначають навички, уміння, знання та компетентність працівників, яких вимагає роботодавець, відповідно потребам сучасної економіки, політики та суспільних відносин.

Стан справ у системі освіти у Великій Британії в останні роки свідчить про великі досягнення у сфері вищої освіти. При плануванні масштабної діяльності в сфері вищої освіти з'являються нові проблеми, з якими зіштовхуються держава і керівники підприємств. У якості однієї з вагомих проблем розглядається питання рівноваги кількості та якості освіти. Нові вимоги до якості освіти повинні відповідати зростаючим різноманітним потребам світового ринку праці.

Деякі з зазначених вище тенденцій – швидкий і стійкий ріст контингенту студентів, підвищення міжнародної мобільності, висока сума витрат на вищу освіту і збільшення її вартості, пояснюють могутній потенціал вищої освіти. Особливості підготовки фахівців визначають гнучке реагування на зміни у структурі системи освіти та громадського життя. Разом із тим, підготовка фахівців будь-якої сфери здійснюється в тісному співробітництві з усіма секторами професійної освіти, такими, як університети, інститути та коледжі.

Нові підходи в організації навчального процесу – вимога часу. На цьому шляху велику допомогу може зробити дослідження структури вищої освіти у Великій Британії. Варіантність програм, вільний вибір основних дисциплін і предмету дослідження в рамках програми має місце майже на всіх сучасних факультетах Великої Британії. Можливість реалізації індивідуальних навчальних планів забезпечується модульно-блоковою системою побудови програм.

У Великій Британії вперше модульна система була введена на початку XIX століття та вже через призму сторіччя вільний вибір студентами навчальних дисциплін стала загальним правилом у вузах Великої Британії. Навчання блоками здійснюється на основі гнучкої програми, що забезпечує учням можливість виконання різноманітних інтелектуальних операцій і використання отриманих знань під час

вирішення навчальних завдань.

Така навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у випадку невірної відповіді – додаткове навчання), проблемний (вирішення завдань на основі отриманих знань), блок перевірки та корекції. Блокове й модульне навчання виникло в результаті розвитку ідей програмування в навчанні.

Перший блок навчального плану у вузах Великої Британії складають обов'язкові курси, специфічні для кожної обраної спеціалізації.

Другий блок – це елективні курси, які можуть бути як загальноосвітніми, так і спеціальними. У ньому студент має можливість вибирати курси з запропонованих предметів. Система розподілу дисциплін на обов'язкові та на вибір виникла вперше в німецьких університетах.

Елективні дисципліни поділяються на дисципліни обмеженого вибору та вільного вибору. Вони можуть включатися в програми будь-якого курсу, але, як правило, найбільше інтенсивно (до 70%) вивчаються на основному. Співвідношення між обов'язковими й елективними дисциплінами у програмах різних університетів різне й залежить від багатьох параметрів: циклу навчання, його приналежності до державного чи приватного сектора, спеціальності та т. п.

Третій блок складають факультативні курси. Головна відмінність у тім, що елективні курси, на відміну від факультативних, є заліковими. Велика гнучкість у розробці індивідуальних програм забезпечується можливістю вибору не тільки різних курсів, але й визначених їхніх частин. Останнє стало доступним завдяки використанню модульного принципу, що полягає в тому, що курс розбивається на елементи у вигляді дискретних щодо незалежних частин (модулів).

Сутність дидактичного процесу на основі модульної технології забезпечення полягає у тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки (модулі). Зміст і обсяг модулів у свою чергу варіюються в залежності від профільної й рівневої диференціації, що навчаються та дидактичних цілей. Такий підхід дозволяє створити умови для вибору індивідуальної траєкторії руху за навчальним курсом [3, с. 200-205].

Підводячи підсумки хочеться в першу чергу зазначити, що англійська система освіти являється дійсно однією з кращих у світі. Проведені часті реформи та доопрацювання навчальних планів дозволяють їй бути конкурентоспроможною на європейському ринку освіти. Очевидним достоїнством освітньої системи Великобританії є її виняткова гнучкість. І в школі, і в університеті є можливість за своїм уподобанням вибирати дисципліни і спеціалізацію. Більше того – при бажанні вибрані предмети і напрямки можна замінити.

Такий розвиток освітньої системи Великобританії обумовлений в першу чергу міцними традиціями даної країни, великою зацікавленістю уряду у вихованні і достойному навчанні своїх громадян. Певною мірою ми не можемо відкидати фактор самостійності та індивідуальності навчальних закладів, особливо тих, які надають вищу освіту [2, с. 119].

Використана література:

1. Абрамова Т. Чисто англійське образование / Т. Абрамова // Народное образование. – 2007. – № 1. – с.200-204.
2. Алексеева О. В. Сучасні тенденції виховання та освіти в розвинених країнах світу / О. В. Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 119.
3. Сучасна освітня система у Великій Британії [Текст] : научне издание / Л. Кнодель // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – № 5*2004. – С. 200-205.

Аннотація

В статті йдеться про розвиток вищої освіти Великобританії. Зазначено, що кількість осіб, які бажають отримати вищу освіту в Великобританії збільшується щороку. Також згадується зростання міжнародної мобільності, збільшення витрат на вищу освіту, а відповідно й зростання її вартості. Особливості підготовки студентів в Великобританії.

Annotation

The article deals with the development of higher education in Great Britain. It is claimed that the amount of those who want to get the higher education in GB grows annually. An increase of international mobility is mentioned as well alongside with the growth of expenses for the higher education and accordingly its cost. The peculiarities of the students' training are being regarded.

УДК 37.015.31:130.123.4.(477)

Кушинська Л. А.

УКРАЇНСЬКІ ДУХОВНІ ЦІННОСТІ У СУЧАСНОМУ ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Україна була і є країною глибокої педагогічної традиції (варто згадати А. С. Макаренку, В. О. Сухомлинський та ін.), котра має високе гуманітарне значення для народів Європи, а також країною

духовних цінностей. Так вважають учасники Форуму ректорів педагогічних університетів Європи, котрі засвідчили високу повагу до нашої держави, як ініціатора означеного Проекту. Українські цінності у сучасному виховному процесі, попри зовнішню простоту й зрозумілість цього питання, наразі є проблемою, від вирішення якої залежить подальша розбудова освітньої сфери нашої держави, тобто, вектор спрямування як педагогічної освіти (мікрорівень освітньої сфери), так і всієї освітньої політики (макрорівень).

Говорячи про виховання, ми розуміємо таке у широкому сенсі, тобто, не розмежовуючи поняття “освіти” та “виховання”, а саме в сенсі “education”, котре перекладається як “освіта, навчання, виховання, підготовка, освіченість, вихованість”, і, головне – поєднує в собі освітній і виховний процес. У вузькому розумінні, виховання – це процес та практика засвоєння дитиною загальноприйнятих у суспільстві норм поведінки. Цей процес є достатньо цілеспрямований, багатофакторний, тривалий і безперервний.

Педагогічні науки напрацювали потужний теоретико-методологічний арсенал того, як має відбуватись виховання. Існує кілька класифікацій методів виховання, зокрема, методи формування свідомості особистості, що ґрунтуються на переконанні, такі передбачають розповідь, бесіду, етичну бесіду, пояснення, діалог, лекцію, доповідь, диспут, навіювання, інструктаж, приклад, тощо. Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки, що ґрунтуються на вправах, передбачають привчання, педагогічні вимоги, громадську думку, доручення, виховні ситуації.

Методи стимулювання поведінки і діяльності, що ґрунтуються суто на мотивації, передбачають змагання, заохочення та покарання. Мало хто знає, що змагання як виховний метод, вперше було застосовано в єзуїтських школах, котрі за доби розвиненого середньовіччя вважались найліпшими.

Однак, проблемою лишається те, що саме має виховуватись, на яку мету спрямоване виховання в широкому розумінні цього слова, а також, окремо стоїть проблема невідповідності теорії та практики виховання. Сучасні нормативно-правові акти, визначаючи ключові компетентності, дають загальну модель-орієнтир, котрий має отримати смислове наповнення [3]. Стара школа педагогіки вчить, що серед інших методів найкращим є власний приклад педагога. На це звертав увагу А. С. Макаренко К. Д. Ушинський, Ш. О. Амонашвілі та інші педагоги, котрі по праву можуть вважатись корифеями педагогічної науки.

Цей власний приклад обов'язково має ґрунтуватись на моделях, що ментально близькі й зрозумілі. Має бути гармонійне поєднання новітніх ідей та концепцій, технологій з старими добрими та відомими. Показовим є приклад К. Д. Ушинського. Видатний педагог, котрий народився в Україні, у русько-українській родині був вихований у душі толерантності та поваги до обох культур. Отримавши світську освіту та маючи можливість досліджувати літературу й публіцистику кількома європейськими мовами, К. Д. Ушинський, ретельно вивчаючи відомі напрямки та методи, не захоплюється новизною, не поповнює ряди прихильників сліпого модерну, а аналізує, розмірковує й робить висновки про їх прийнятність чи неприйнятність стосовно вітчизняного виховання. Працюючи на зламі XIX–XX століття, в час коли модерн захопив майже всі сфери людського буття – від політики до літератури, від архітектури до моди, Костянтин Дмитрович у своїй педагогічній концепції звертається до народних цінностей, як найбільш близьких та зрозумілих. Саме йому й належить поняття “народна педагогіка”, як найбільш ґрунтовна й шанована система ціннісних пріоритетів виховання особистості [5. с. 38.]. Про принцип “народності” говорив також Г. С. Сковорода, зазначаючи, що навчанням дітей має бути рідною мовою, оскільки народність зумовлена історичними особливостями життя, його укладом, культурою, ментальністю. Зважаючи на це, кожен “повинен узнати свій народ і у народі себе” [4. с. 429]. У істини проста мова, - любив говорити Григорій Савич. І він шукав цю мову у спілкуванні з простим народом у мандрівках, під час проведення просвітницьких уроків серед селянського люду, у бесідах із вихованцями. На жаль, останнім часом спостерігається тяжка хвороба сучасної педагогіки – пиха. Відбувається плутанина таких понять, як “світскість” та “інтелігентність”.

Перед сучасним педагогом стоїть завдання подолання деформацій у ціннісних орієнтирах вразливої частини населення, зокрема молоді, явищ бездуховності, породжених економічною кризою, переходом до ринкових відносин, процесами приватизації, а також деформацій правосвідомості – правового нігілізму, ідеалізму, романтизму. Яким чином – власна громадянська позиція педагога завжди була переконаливішою за сотню методик. Більше того – попри всі негаразди, саме на педагога й направлені очі, сповнені надії на те, що має бути хтось, здатний слухати, чути й розуміти учня. В українському уявленні викладач має якусь сакральну суспільну роль, і навіть не стільки через те, що він дає професію, ділиться вмінням та знаннями. Збірний образ викладачів нагадує про голос розуму чи критичну оцінку нашого повсякдення і тому він передає у ціннісних пріоритетах закарбовані правові, культурні, духовні уявлення народу, особливості його менталітету, перипетії історичного розвитку підростаючому поколінню.

Серед базових українських цінностей варто звернутись до культу сім'ї, відновлення престижу школи, поваги до традицій, християнської духовності та рідної мови. Вибір даних ціннісних пріоритетів продиктований їх роллю в національному та духовному відродженні України. Сім'я завжди була фундаментом виховання поколінь, джерелом передачі досвіду. Школа відіграла роль духовного притулку в переломні моменти історії, а в мирний час це був той осередок, якому батьки довіряли найцінніше – своїх дітей. Традиції були не лише “клеєм колективу”, але й зовнішнім виявом історичної пам'яті народу. Мова як один з основних атрибутів народу – це не тільки національна цінність, але й як

засіб національного самоусвідомлення, чинник етноінтеграції. Такі ціннісні пріоритети, взяті за основні в більшості країн світу, допомогли подолати складності перехідного періоду.

Посилення “людиноцентризму” виховання. Цей термін часто застосовує Президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи та ректор НПУ ім. М. П. Драгоманова В. П. Андрущенко, звертаючи увагу на необхідність гуманізації освіти [1, с. 14]. Історично, Україна не потрапила в орбіту поширення гуманізму та реформації в Європі XVII–XVIII століть, проте, побічно, через університети та колеґіуми, ці ідеї проникали на наші землі, де вони виявились тотожними українському народному право розумінню. Українські духовні цінності виходять з давньої філософської парадигми місця людини в світі. Це втілилось в народних переказах, бурсацьких оповіданнях, врешті, в філософських творах, де, зокрема, відомий образ загубленої душі, що шукає сенс у житті [6].

Яким чином цього досягти? Почати з найближчого – повага до особистості. Загалом, повага до особистості – як учня, так і педагога, до сьогодення не була на слуху, оскільки не вписувалась в статутне забезпечення навчання. Керманічем має стати власне педагог, котрий, демонструючи повагу до учнів, переконує тим самим, що він поважає сам себе. Агресія – то ознака нікчемності. Доброта – ознака сили. На жаль, попри міжнародні та внутрішньодержавні зобов’язання України, досі в школах на стіні не висить адаптований варіант Конвенції ООН про права дитини, а ставлення до дитини не до як особистості, а як до суто суб’єкта виховання у вузькому розумінні цього слова. Між тим, метою громадянської освіти в країні є сформувати особистість, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв’язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі у житті суспільства.

У травні минулого року було підписано стратегічний документ, який визначає духовну платформу формування нового вчителя для об’єднаної Європи XXI століття – “Педагогічна Конституція Європи”, що став логічним кроком на виконання рішень Форуму міністрів Європейських країн. У своїй доповіді Президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи Віктор Андрущенко озвучив ідейні засади Педагогічної Конституції Європи, котра, на його думку, є духовною платформою підготовки Нового вчителя. На глибоке переконання Ректора, вчитель, і перш за все вчитель, повинен стати основним провідником гуманістичних цінностей вищого зразка. Головним у його діяльності сьогодні є не тільки залучення учнів до певної суми знань, або формування їх життєвих позицій, а й плекання цінностей, які забезпечують мирне, демократичне, безпечне і комфортне майбутнє для всіх і для кожного [2, с. 35].

І насамкінець, хотілося б звернути увагу на такий момент. В системі українських духовних цінностей завжди було дбайливе ставлення до старших. Не лише повага, але й шана. Сучасні деформації торкнулись й цього постулату, і долаючи їх, в системі освіти варто пам’ятати – нинішній студент не такий, як був десять років тому. Студентство та школярство завжди вирізнялось особливим прагненням справедливості, особливою чутливістю до фальші, котра може звучати з вуст блискучого фахівця. Але якщо раніше студент відчуваючи неправду, мовчки сприймав таку як об’єктивну даність, то наразі він не бажає її чути. І педагоги, котрі завжди були совістю нації, повинні розуміти – сучасний студент шанує того педагога, в якого слова, озвучені на лекції не розходяться з повсякденними справами безвідносно того, в якій галузі науки той є фахівцем.

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Вища освіта в контексті глобалізації // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності : збірник наукових праць. – Випуск 9 / відп. ред. М. М. Бровко, О. Г. Шутюв. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. – 263 с.
2. Андрущенко В. П. Проблема формування нового вчителя для об’єднаної Європи XXI століття // Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи ; ред. кол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – Вип. 1-2. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 256 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
4. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : у 2 т. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1973. – 532 с.
5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – Т. 1: О народности в общественном воспитании // Педагогика. – М., – 1988. – 416 с.
6. Шлемкевич М. Загублена українська душа. – К. : Фенікс, 1992. – 168 с.

УДК 32.019.5

Мелешенко Л. П.

ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Вимоги сучасності, Національна доктрина розвитку освіти України у XX столітті, визначають завдання формування особистості педагога відповідно до потреб змін, що відбуваються в країні та світі. Адже саме особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів та якості освітніх послуг.

В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Державній програмі “Вчитель” окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі. Цей процес потребує теоретичного забезпечення. Тому дослідження проблеми формування особистості сучасного вчителя є завданням невідкладним.

Виокремлення аспектів проблеми, що недостатньо вивчені. На сьогодні ще недостатньо досліджені аспекти основних шляхів формування особистості в епоху глобалізації та демократизації суспільства.

Завдання дослідження: 1) побудова моделі особистості “нового вчителя”, спроможного забезпечити особистісне становлення учня в постіндустріальну епоху; 2) як виховати у вчителя такі риси як толерантність, демократизм, розуміння учня і повага до нього, відкритість у спілкуванні та якими методиками, педагогічними прийомами скористатися для цього; 3) постають питання: яку роль і значення має відігравати вчитель і якими якостями має він володіти, щоби відповідати вимогам інформаційної революції?

Отже, виходячи з вищевказаного, можна сформулювати **мету** даного дослідження, а саме – розглянути основні шляхи формування особистості вчителя в нашій державі, а також місце і роль вчителя в освіті, його особистісних характеристик та якостей в контексті утвердження постіндустріального вектора суспільного поступу, глобалізації та розгортання інформаційної революції.

До проблем формування особистості сучасного педагога звертались такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, В. Огнев'юк та інші. Але не зважаючи на праці цих вчених, проблема залишається актуальною та недостатньо дослідженою.

На початку XX століття у вітчизняній літературі намітилась тенденція створення національного ідеалу вчителя. Перед українським вчителем ставилися завдання знати історію, мову, культуру і традиції рідного народу, мати чітку громадянську позицію, працювати над пробудженням національної і політичної свідомості вихованців. Що стосується шляхів наближення вчителя до ідеалу, то основним із них тогочасна педагогічна думка вважала особисте самовдосконалення [3, с. 19-20]. У прагненні до ідеалу вчитель повинен бути: інтелігентом, науковцем; педагогом; технологом; організатором, а також вільно володіти педагогічною технологією і постійно працювати над її вдосконаленням.

Відповідно до основних характеристик суспільного ідеалу вчителя, перед сучасною вищою педагогічною освітою постають широкомасштабні завдання. Учитель сьогодні повинен бути професіоналом, володіти прийомами аналізу і самоконтролю, вміти педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання. Вимоги до вчителя з боку держави і суспільства полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю в процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його учень як громадянин [3, с. 21].

Труднощі соціально-економічного розвитку, які долає Україна, наклали відбиток на образ вчителя. Система освіти вимагає належної державної підтримки в аспекті посилення кадрового потенціалу та поліпшення фінансування, гідної оплати праці педагогічних працівників, а також забезпечення навчальних закладів сучасними навчальними та інформаційними засобами, зміцнення їх матеріально-технічної бази. Внаслідок нинішніх негативних чинників спостерігається вплив висококваліфікованих педагогічних кадрів до інших сфер діяльності. Відчутною стає нестача вчителів. Через невисоку заробітну платню вчитель не завжди може придбати новітню методичну літературу, а це негативно впливає на якість викладання. З одного боку, держава висуває високі вимоги до педагогічної підготовки вчителя, рівня його зальної та професійної культури, а з іншого – не створило оптимальних умов для самовдосконалення педагога, всебічного розвитку майбутнього фахівця.

Демократизація освітньої діяльності вимагає адекватних змін і в роботі з підготовки керівних кадрів, пошуку і введення інноваційних підходів щодо формування нових педагогів [1, с. 31]. Сьогодні вчителю важко працювати: змінюються і розширюються його функції, ускладнюється роль, тому що школа з закритої системи перетворилася в складну, відкриту систему. Тому процес усвідомлення цього й адаптації вимагає часу і підготовки професійного висококваліфікованого фахівця як у сфері управління, так і в сфері конкретної області, в якій він працює. Але реальне положення справ полягає в тому, що більшість педагогічних вузів не готує своїх студентів до можливої управлінської діяльності. Зростання функціональних обов'язків викладача при відсутності належної навчально-технічної бази, достатнього фінансування; обставини незалежні від педагога, але такі, що заважають його діяльності, створюють дискомфорт у роботі. Тому потрібно шукати конкретні шляхи підготовки керівних кадрів, які б відповідали сучасним високим вимогам і могли б вирішувати завдання, визначені в законах України.

Україна стала незалежною державою, і тому в умовах розвитку демократії і ринкових відносин перед освітою висувається завдання адаптуватися до нових реалій. Важлива і відповідальна роль у цьому процесі належить вчителю. В Україні сформувались певні державні вимоги до підготовки вчителя. Водночас помітні застарілі підходи, що орієнтували вчителя на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін і далеко не завжди забезпечували його професійну готовність до цілісного навчання і виховання учнів, творчого ставлення до справи, самовдосконалення власної особистості [4, с. 112-113]. Педагогічна освіта дуже повільно переорієнтовується відповідно до вимог, продиктованих сучасними глобалізаційними процесами та інформаційною революцією. Тому освітня система потребує серйозної модернізації.

Суттєвих змін потрібно добитися також в демократизації освітньої політики: децентралізації системи освіти, підвищення самостійності університетів, мобільності викладачів і студентів, впровадження державно-громадського управління навчальним закладом. Потрібно належним чином вирішити проблему організації і управління навчально-виховним процесом в педагогічному університеті: вдосконалити ранню профорієнтацію випускників загальноосвітніх шкіл – майбутніх абітурієнтів педагогічних університетів, насамперед в контексті спрямування їх симпатій на вчительську професію. Особистість вчителя має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації. Відповідь на вимоги часу якраз і визначає основні напрямки формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед них можна виокремити: а) розширення наукового світогляду вчителя; б) підвищення політичної та моральної культури; в) оновлення наукових знань; г) підвищення педагогічної майстерності тощо [4, с. 115].

В умовах модернізації суспільства одним з елементів соціальних перетворень в Україні має стати орієнтація на інформаційне суспільство як модель соціальної організації. На перший план виходять процеси самодетермінації, визначення власних ціннісних орієнтирів на підставі безпосередньої інтеріоризації культурних цінностей, які набувають характеру етичного виміру індивідуального і соціального буття.

Сучасний педагог повинен прагнути втілити в собі якості ідеального, постійно працювати над самовдосконаленням, спрямовувати свою навчальну діяльність у русло підвищення інтелектуального рівня нації, формувати нову генерацію свідомих громадян України. Саме такий вчитель відповідає нагальним суспільним запитам.

Використана література:

1. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політ. менеджмент – 2005. – № 1. – С. 58-69.
2. Бичко А. К. Феномен української інтелігенції / А. К. Бичко. – Дрогобич, 1997.
3. Губерський Л., Андрущенко В. Культура. Идеология. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К., 2002.
4. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпченко. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Філіпченко. – К., 1997. – 167 с.

А н н о т а ц и я

В статье рассмотрены основные пути формирования личности учителя в нашем государстве, а также место и роль учителя в образовании, его личностных характеристик и качеств в контексте утверждения постиндустриального вектора общественного развития. Проанализированы требования государства к современному учителю и определены основные направления формирования и развития личностных характеристик украинского педагога.

Ключевые слова: учитель, личность, глобализация, демократизация образования.

A n n o t a t i o n

The article describes the main ways of forming the personality of the teacher in our state, and the place and role of teachers in education, his personal characteristics and qualities in the context of the approval of the vector postindustrial social development. Analyze the requirements of the state to the modern teacher and the main directions of the formation and development of personality characteristics Ukrainian teacher.

Keywords: teacher, identity, globalization, democratization of education.

УДК 316.663:32-027.21

Морозова О. О.

ІМІДЖ ЯК КАТЕГОРІЯ СИСТЕМОЛОГІЇ ПОЛІТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ

В сучасній політології можна виокремити щонайменше три основні підходи до визначення поняття політичного іміджу – онтологічний, антропологічний, ціннісний.

Представники онтологічного підходу (С. Голдмен, В. Бебик, Л. Невзлін) вважають, що політичний імідж не завжди повністю й адекватно відображає реальний об'єкт; він обов'язково повинен містити ознаки, за якими певний об'єкт ідентифікується і виокремлюється серед подібних; він володіє значною стійкістю і силою інерції; політичний імідж активно добудовується самими реципієнтами відповідно до їх власних психологічних особливостей.

Представники антропологічного підходу (О. Єгорова-Гантман, Дж. Скотт, П. Бірд, Е. Семпсон, Г. Почепцов, П. Гуревич, В. Шепель, Л. Браун, Є. Блажнов, Б. Красовський, І. Криксунова, Т. Чередниченко) політичний імідж співвідносять з різними персоніфікованими категоріями: "самопрезентація", "самопред'явлення", "управління враженням" тощо. Отже, тут акцентується увага на рольовому характері іміджу, який виявляється як публічне "Я" людини, як своєрідна маска, макіяж, що застосовується, аби в очах інших людей мати привабливий вигляд. Роль іміджмейкерів, які працюють над

створенням особистісного образу, зводиться до опрацювання зовнішнього вигляду (екстер'єру) замовника, його тренінгу вербальної і невербальної поведінки. Антропологічне трактування політичного іміджу фіксує важливі специфічні властивості персоніфікованих об'єктів політичного світу.

Представники ціннісного підходу (Б. Брюс, Ж. Сегела, О. Феофанов, І. Недяк, І. Терлецька, А. Цуладзе) акцентують увагу на штучному характері політичного іміджу. Практично не враховується те, що імідж – інтегрований феномен, який створює цілісний соціальний образ об'єкта, його адресну приналежність. У рамках цього підходу частіше акцентується увага на символічній сутності іміджу. Так, Ю. Сурмін та Д. Наріжний вважають, що імідж – це “певний символічний образ сприйняття якогось явища, об'єкта та людини”, його формування “складає основний зміст політичної персоналізації політичного діяча” [1].

Всі ці питання-положення носять актуальний характер і потребують глибокого вивчення.

У рамках ціннісного підходу під впливом різного роду PR-теорій було сформоване комунікативне розуміння іміджу. Так, Г. Почепцов, представник цієї точки зору, вважає, що імідж можна тлумачити як комунікативну одиницю, яка ідеально відповідає вимогам комунікативного простору [2]. На його думку, імідж є багатофакторним феноменом, оскільки вплив на людину здійснюється декількома каналами, людина звикла оперувати багатшаровими структурами, кожна з яких може і опрацьовуватися окремо, і співіснувати у людському сприйнятті на своїй полиці [2]. Однак, імідж не є багатофакторним феноменом, в пам'яті людини формується ніби цілісне уявлення, позитивно чи негативно забарвлене [3].

Метою цієї **статті** є визначення системних властивостей іміджу в структурі політичного світосприйняття, розкриття системотехніки прототипу – ядра іміджової структури, а для реалізації поставленої мети використовуються методи системного аналізу: структурний, компонентний.

Категорія іміджу досить влучно фіксує особливості світосприйняття. Як справедливо зазначає Г. Почепцов, імідж – це готові інтерпретації світу, які дає нам сам світ і ми активно користуємося ними.

Політичний імідж, як компонент системи політичного світосприйняття, можна визначити як особливого роду образ-уявлення про конкретний публічний політичний об'єкт (персоніфікований, інституційний, ідеологічний), який стихійно або цілеспрямовано створюється у масовій політичній свідомості, за допомогою асоціацій гіперболізує іманентні характеристики об'єкта, що сприймається, та наділяє його додатковими властивостями [5].

У складі політичного іміджу можна виокремити два основні зрізи: інформаційний каркас (образ-знання, прототип) та іміджологема (образ-значення, образи майбутнього: образ-прогноз, образ потрібного майбутнього) [6].

Слід простежити загальну логіку взаємодії основних структурних складових політичного іміджу. Коли ми одержуємо політичну інформацію з різних джерел, то у нас формується образ-знання відповідного політичного об'єкта. І одночасно з цим, у наступній фазі – фазі інтерпретації та оцінки виникає образ-значення політичного об'єкта. Наскільки вони адекватні, залежить від багатьох чинників, наприклад, від якості рецепторів та нашої здатності сприймати й утримувати необхідну інформацію, відбираючи найцінніші й найкорисніші дані, або від того, наскільки швидко окрема інформація доходить до нас і формується в образ, або від стану нашої пам'яті, оскільки формування образу перебуває під впливом її процесів.

Після діагностики політичної ситуації та її інтерпретації людина формує мету і альтернативні шляхи її досягнення. На цій фазі формуються образи-прогнози майбутньої ситуації та образ потрібного майбутнього при активному впливі образів минулого і теперішнього станів певного політичного об'єкта, зафіксованих в образі-знанні та образі-значенні. У зв'язку з цим слід зазначити, що первинний образ-знання постійно розширюється завдяки тому, що образ-значення мотивує пошук нової інформації про значимий об'єкт [7]. Ці складові іміджу охоплюють всі можливі стани політичного об'єкта, що сприймається в даний момент (минуле, теперішнє та майбутнє).

Базовим елементом структури політичного іміджу є відповідний прототип. Прототипи існують у масовій політичній свідомості. Вони являють собою не лише один із значимих критеріїв оцінки реальних політичних об'єктів, але й спосіб збереження та передачі наступним поколінням уявлень і цінностей, поширених у певному суспільстві. Джерелом формування прототипів, наприклад, загальнонаціонального політичного лідера, є діяльність чинного президента, діяльність видатних політичних діячів минулого, соціальні та економічні цінності суспільства, традиції його політичної культури, діяльність ЗМІ, міфи, легенди, перекази тощо.

На думку авторів колективної монографії “Політична реклама”, прототип політичного лідера, тобто персоніфікованого політичного об'єкта, складається з набору рис, притаманних, на думку виборців, зразковому президентові (або іншим політичним діячам). Існують як позитивні, так і негативні прототипи. Крім того, на основі різного досвіду можуть формуватися різні прототипи [8].

Прототип політичного іміджу виникає внаслідок стереотипізації образу-знання конкретного політичного об'єкта, а тому за певних обставин прототип можна ототожнювати із стереотипом, але стереотипом специфічним, оскільки йдеться про складову іміджу.

Стереотип має досить складну внутрішню будову. О. Семендяєв виокремлює дві складові структури стереотипу: когнітивний образ, який забезпечує схильність суб'єкта до сприйняття масової інформації; інструментально-практичні настанови, які створюють контекст оцінювання та внутрішньої готовності

суб'єкта до наступних дій. При цьому дослідник робить важливе зауваження: якщо інструментальний компонент починає домінувати над когнітивним, тобто людина сприймає лиш те, що хоче сприймати, то істина стає такою, що її неможливо відрізнити від брехні, переконання переростає в забобон, категоріальний стереотип перетворюється на імідж, а люди – на знеособлений та маніпульований “поодинокий натовп” [9].

Отже, структура стереотипу, запропонована О. Семендяєвим, може бути застосована і до прототипу політичного іміджу, який, по суті, є віддзеркаленням особистих якостей науковців-політиків.

Використана література:

1. *Нарижний Д. Ю., Сурмин Ю. П.* Проблемы имиджей кандидатов в президенты Украины / Д. Ю. Нарижный, Ю. П. Сурмин // Гуманит. журн. – Д., 1999. – № 2. – С. 66-75.
2. *Почепцов Г. Г.* Профессия: имиджмейкер. – 2-е изд., испр. и доп. / Г. Г. Почепцов. – К. : ИСО МО Украины, НВФ “Студцентр”, 1998. – 256 с.
3. *Почепцов Г.* Имидж: от фараонов до президентов. Строительство воображаемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и паблик рилейшенз / Г. Почепцов. – К. : АДЕФ-Украина, 1997. – 328 с.
4. *Почепцов Г.* Имидж: от фараонов до президентов. Строительство воображаемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и паблик рилейшенз / Г. Почепцов. – К. : АДЕФ-Украина, 1997. – С. 11.
5. *Кривошеїн В. В.* Політичний імідж як феномен масового сприймання / В. В. Кривошеїн // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : матер. Другої Всеукр. наук. конф. 15-16 листоп. 1997 р. – К. : АТ “Реклама”, 1997. – С. 328-329.
6. *Кривошеїн В. В.* Іміджологема: поняття, структура / В. В. Кривошеїн // Вісн. Дніпроперовськ. Ун-ту. Соціологія. Філософія. Політологія. – Вип. 8. – Д. : ДНУ, 2002. – С. 188-192.
7. *Политическая реклама / Е. В. Егорова-Гантман, К. В. Плешаков, В. Б. Байбакова ; научн. ред. А. А. Бирюков. – М. : ЦПК “Никколо М”, 1999. – 240 с.*
8. *Политическая реклама / Е. В. Егорова-Гантман, К. В. Плешаков, В. Б. Байбакова ; научн. ред. А. А. Бирюков. – М. : ЦПК “Никколо М”, 1999. – С. 213-214.*
9. *Семендяев О. Ю.* “Эффект стереотипизации”: теоретическое обоснование манипулирования массовым сознанием в социологии США / О. Ю. Семендяев // Социс. – 1985. – № 1. – С. 164-167.

Аннотація

В статье рассматриваются системные особенности имиджа в структуре политического световосприятия, а также используются методы системного анализа.

Annotation

This article discusses system image features in the structure of political worldview, and used methods of system analysis.

УДК 347.191.11:37.014.5

Постол К. А.

ВИДИ СУБ'ЄКТІВ ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

Дослідження розвитку моделі державно-громадського управління освітою, як виду взаємовідносин двох найважливіших суб'єктів побудови сучасного розвиненого демократичного суспільства – інститутів громадськості та держави, передбачає детальний науковий аналіз їх правового статусу в зазначених правовідносинах. Особливості взаємовідносин держави і інститутів громадянського суспільства в освітній сфері пов'язані з об'єктивними факторами сьогодення, які ставлять нові вимоги щодо наявності різного суб'єктного складу сучасної освітньої політики та особливої відповідальності й активної діяльності в цьому процесі саме представників громадського сектора суспільства через розширення їх прав, гарантій та правових можливостей щодо формування та реалізації освітньої політики в державі. Але поєднання двох, на перший погляд протилежних інтересів – громадських та державних, потребує створення чіткого розуміння суб'єктного складу та сфер діяльності кожного суб'єкта в процесі реалізації освітньої політики. Тож, по перше, актуальним є визначення видів суб'єктів громадського управління освітою. Аналіз суб'єктного складу державно-громадського управління освітою як виду взаємовідносин інститутів громадянського суспільства та держави, на погляд автора, передбачає розмежування представників громадського управління за двома категоріями.

Перша група суб'єктного складу включає в себе суб'єктів громадського управління освітою, які розглядаються як загальна група суб'єктів державно-громадських правовідносин, так як вони реалізують взаємовідносини інститутів громадянського суспільства та держави як в освітній сфері, так і в інших сферах суспільства. В цьому випадку специфічним є тільки напрямок діяльності інститутів громадянського суспільства, які захищають і реалізують інтереси своїх членів, які стосуються освіти. Характер правовідношень між ними та державою порівняно з такими ж інститутами громадянського суспільства, котрі захищають інтереси своїх членів в іншій суспільній сфері, відрізняється тільки об'єктом цих правовідношень. Така група суб'єктів складає більшість суб'єктного складу громадського управління освітою і переважає як в своєму кількісному показнику, так і в об'єму правового статусу. До цієї групи ми,

перш за все, відносимо: діяльність громадських об'єднань в сфері освіти, діяльність профспілкових організацій, які захищають інтереси працівників освітньої сфери та інших учасників навчального процесу та діяльність громадських рад при органах виконавчої влади.

Так розділ другий Закону України "Про професійні спілки, їх права та гарантії діяльності" містить доволі вагомий перелік прав профспілок та їх об'єднань, які можуть використовуватись профспілками в процесі захисту трудових, соціально-економічних та інших прав й інтересів їх членів та окремих працівників освіти, а також визначає деякі організаційно-правові механізми взаємодії профспілок і держави, в особі уповноважених нею органів, відповідальних за сферу трудового та соціального забезпечення населення в освітній сфері. Положення статей Закону стосуються права профспілок вносити пропозиції суб'єктам законодавчої ініціативи і відповідним органам законодавчої влади про прийняття або внесення змін до законів та інших нормативно-правових актів, які стосуються соціально-трудова сфери, що робить ці суб'єкти повноцінними представниками громадян щодо захисту трудових та соціально-економічних прав в процесі їх освітньої діяльності.

Відповідно до Типового положення, затвердженого постановою від 3 листопада 2010 року № 996, основними завданнями громадської ради при Міністерстві освіти і науки, Раді міністрів АРК, обласній, Київській та Севастопольській міській, районній, районній у м. Києві та Севастополі державній адміністрації є: створення умов для реалізації громадянами конституційного права на участь в управлінні державними справами; здійснення громадського контролю за діяльністю органів виконавчої влади; сприяння врахуванню органом виконавчої влади громадської думки під час формування та реалізації державної освітньої політики. Громадська рада відповідно до покладених на неї завдань: готує та подає органу виконавчої влади, при якому вона утворена, пропозиції до орієнтовного плану проведення консультацій з громадськістю з приводу питань освітньої політики; подає органу обов'язкові для розгляду пропозиції щодо підготовки проектів нормативно-правових актів з питань формування та реалізації державної політики у освітній сфері, удосконалення роботи органу; проводить відповідно до законодавства громадську експертизу та громадську антикорупційну експертизу проектів нормативно-правових актів; здійснює громадський контроль за врахуванням органом пропозицій та зауважень громадськості з питань освітньої політики держави; збирає, узагальнює та подає органу інформацію про пропозиції громадських організацій щодо вирішення питань, які мають значення для розвитку освіти; організовує публічні заходи для обговорення актуальних питань розвитку освітньої галузі.

Відповідно до статті Закону України "Про громадські об'єднання" громадське об'єднання, яке створюється з метою реалізації та захисту прав, які стосуються освітньої сфери, має право: вільно поширювати інформацію про свою діяльність, пропагувати свою мету (цілі); звертатися у порядку, визначеному законом, до органів державної влади та органів місцевого самоврядування, з пропозиціями, заявами, скаргами; одержувати у порядку, визначеному законом, публічну інформацію, що знаходиться у володінні розпорядників публічної інформації; брати участь у порядку, визначеному законодавством, у розробленні проектів нормативно-правових актів, що видаються органами державної влади і органами місцевого самоврядування та стосуються сфери освітньої діяльності громадського об'єднання; проводити мирні зібрання; здійснювати інші права, не заборонені законом.

До другої групи суб'єктів громадського управління освітою, відносимо групу спеціальних суб'єктів – інститутів громадянського суспільства, які функціонують тільки в сфері освіти. Такі суб'єкти наділені специфічними права і обов'язками, метою і завданнями діяльності, які зводяться до цілей державно-громадського управління освітою: забезпечити прозорість, відкритість і демократичність управління навчальним закладом; стимулювати вплив громадськості на прийняття та виконання керівниками навчальних закладів відповідних рішень у сфері управління навчальним закладом, залучення широкої громадськості підвищення її ролі у вирішенні питань, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу, сприяння демократизації і гуманізації навчально-виховного процесу; формування позитивного іміджу та демократичного стилю управління навчальним закладом.

Також серед цієї групи ми відокремлюємо суб'єктів громадського самоврядування і управління, які здійснюють свою діяльність в усіх ланках системи освіти України, мають схожі права, обов'язки і завдання діяльності, і ті, які є специфічними для кожної освітньої ланки, і тому в своїх функціях відображають потреби освіти певного рівня. Так відповідно до Закону України "Про освіту" органами громадського самоврядування в освіті є: загальні збори (конференція) колективу навчального закладу; районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників, з'їзд працівників освіти Автономної Республіки Крим; Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. Органи громадського самоврядування в освіті вносять пропозиції щодо формування державної політики в галузі освіти, до якої вони відносяться, вирішують у межах своїх повноважень питання навчально-виховної, науково-дослідної, методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності навчальних закладів. Щодо переліку суб'єктів громадського самоврядування та управління, які здійснюють свою діяльність тільки в окремій ланці освіти, згідно чинного законодавства України, до них ми відносимо: органи студентського самоврядування – у системі вищих навчальних закладів; раду загальноосвітнього навчального закладу, піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу, батьківські комітети (ради) загальноосвітнього навчального закладу, учнівське самоврядування – у системі загальноосвітніх навчальних закладів; батьківські комітети (ради) дошкільного навчального закладу, педагогічну раду - як колегіальний, постійно

діючий орган управління дошкільним навчальним закладом.

Таким чином, державно-громадське управління включає розгалужену діяльність його суб'єктів, що поєднують три найголовніші мети, які відповідають загальним тенденціям сучасного демократичного розвитку України: взаємна участь представників громадського і державного секторів суспільства у прийнятті нормативно-правових актів, які регулюють сферу освіти; взаємодії представників громадськості та державних органів, як на державному рівні, так і на рівні окремого навчального закладу, для забезпечення прозорості, відкритості і демократичності управління; практична реалізація та подальше вдосконалення найголовніших завдань сфер освіти на основі взаємної допомоги і відповідальності.

Аннотація

В статье анализируется субъектный состав гражданского управления образованием в Украине, возможные правовые механизмы их взаимодействия с государством как субъектов образовательной политики.

Annotation

The article analyzes the subject structure of civil education management in Ukraine, their legal mechanisms of interaction with the state as transactors of educational policy.

УДК 321.72+37.017

Семенець-Орлова І. А.

ОСНОВНІ СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДЕРЖАВНОГО ЗАМОВЛЕННЯ НА ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Освіта – це основний соціокультурний механізм, який суспільство використовує для ціленаправленого впливу на хід свого розвитку. З одного боку, освіта переслідує соціально значиму ціль, з іншого – забезпечує реалізацію індивідуальних та групових цілей. Суспільні потреби в освіті конкретизуються у виконанні таких головних функцій: формування людського капіталу нації, передача культурних цінностей, які опосередковано стабілізують соціум, включення людини в соціум і діяльність на конвенціональній основі, профілактика соціального конфлікту, підтримка соціальної стратифікації, забезпечення соціальної мобільності та професійної стратифікації, як спеціальної освітньої підготовки, що відповідає суспільним потребам. Вища освіта – необхідний елемент і фактор росту продуктивності праці в будь-якій суспільно-економічній формації. Високоосвічені кадри генерують нові ідеї і здійснюють їх практичну реалізацію.

Зміщення в структурі робочих місць, що відбуваються в економіці при переході до ринку, викликали зміни у галузевій структурі попиту на робочу силу у порівнянні з економікою радянського періоду. Реструктуризація економіки на початку 90-х рр. ХХ ст. спочатку різко зменшила потребу в спеціалістах, пов'язаних зі сферою матеріального виробництва. З 1990 – 1997 рр. на 49% впала зайнятість в таких галузях, як наука і наукове обслуговування, на 37% – впала у будівництві, на 35% – у промисловості. Але у 2 рази зросла зайнятість у фінансовій сфері, торгівлі, на 61% – зайнятість в органах управління. Однак, зміни в галузевій структурі економіки суттєво не відобразились на галузевій спеціалізації державних ВНЗ. За статистичними даними, у 2001 році (як і в 1960 р., і всі наступні роки), майже 1/3 – спеціалісти з вищою освітою були спеціалістами промислово-будівничого профілю, більше 1/3 – педагогічного, приблизно 30% – працівники сфери медицини, економіки, права. Але інституційна негнучкість системи державних ВНЗ призвела до виникнення протиріччя між спеціалізацією ВНЗ і основними спеціальностями, що у ньому готуються.

Результати сучасних досліджень економіки освіти однозначно обґрунтовують необхідність формування державного замовлення для оптимізації системи вищої професійної освіти у відповідності з потребами суспільства. У зв'язку з тим, що підготовка спеціалістів з вищою освітою менш мобільна, ніж потреба в спеціалістах, що змінюється, на ринку праці постійно існує (більшою чи меншою мірою) дисбаланс між випуском спеціалістів і потребою у них. Тому, у вимірі аналізу ефективності ринкового саморегулювання освітньої системи, виявлення зовнішніх ефектів освіти, актуальним на сучасному етапі постає необхідність виправлення державою прорахунків ринку виробництва суспільних благ. Це детермінує потребу розробки теоретичних основ методичного забезпечення оптимізації процесів підготовки спеціалістів з вищою освітою.

Незбалансованість ринку праці та освітніх послуг залишається гострою проблемою і в ХХІ ст. Значна частина керівників підприємств (15-20%) ключовою проблемою, що стримує економічний розвиток виробництва, називають недостатню кількість кваліфікованого персоналу на ринку праці. Незадовільний попит підприємств і організацій на кваліфіковані кадри характеризує наявність на сучасному етапі проблеми недостатнього рівня кваліфікації персоналу, на що показали значне число керівників (59,7% опитаних). Серед причин, що викликають підвищення вимог роботодавців до рівня кваліфікації своїх

робітників і появу додаткового попиту на спеціалістів нових профілів, передусім, слід зазначити реструктуризацію, модернізацію, розширення виробництва, налагодження випуску нової продукції, освоєння нових ринків, реорганізацію управління.

Підтримка раціонального співвідношення спеціалістів різного рівня освіти – задача актуальна, направлена на економію ресурсів при підготовці спеціалістів. Проведенням одного розрахунку ця проблема не вирішується. Оптимальним рішенням є створення інформаційної системи по кадровому потенціалу підприємств, яка буде відслідковувати прихід випускників на роботу, їх кар'єру і здійснювати оцінку кадрового потенціалу організації [1, с. 185].

У російській науковій думці та управлінській практиці все частіше зустрічаються спроби обґрунтування принципів побудови інформаційної моделі ринку праці і освітніх послуг, розробки концепції і структури комп'ютерної бази даних з багаторівневим доступом до інформаційної моделі ринків праці і освітніх послуг, вироблення факторної моделі попиту на спеціалістів з вищою освітою в різних галузях економіки на основі вибору і обґрунтування найкращих методів аналізу і прогнозування потреб в спеціалістах. Виявлені особливості діючої схеми державного замовлення, на основі аналізу підсумків останніх конкурсів по розподілу державного замовлення на підготовку спеціалістів з вищою освітою дозволяє розробити перспективні й більш придатні для сучасного стану розвитку економіки та освіти рекомендації по виборі ВНЗ для розподілу державного замовлення.

На думку російського теоретика О.Забеліна, ВНЗ, що претендують отримати державне замовлення на підготовку спеціалістів повинні представляти всі регіони країни. Адже: 1. ВНЗ, що розташовані на території регіону, будуть забезпечувати підготовку спеціалістів із врахуванням специфіки регіону; 2. студенти, що готуються за заявками регіональних підприємств, організацій та установ, матимуть змогу проходити практику і стажування на цих підприємствах; 3. інтеграційний зв'язок "підприємство – ВНЗ" буде реалізовуватись більш оперативно та результативно; 4. мінімізовані затрати на переїзди, оплату житла для студентів; 5. набагато простіше вирішуватиметься питання працевлаштування випускників.

У Росії проведення конкурсів на отримання державного замовлення на підготовку фахівців із вищою освітою покладено на державні органи виконавчої влади. В ході конкурсу враховуються, зокрема, кадрове і матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, науковий потенціал ВНЗ і рівень досліджень, що він проводить, можливість вишу забезпечити студентів навчальною літературою і іншими інформаційними ресурсами.

Зараз в Росії функціонує практика оцінювання ВНЗ з присвоєнням кожному конкурсній категорії, що моделюється для кожної укрупненої групи спеціальностей, по якій ведеться підготовка у даному ВНЗ. Вищі навчальні заклади ранжуються за різними показниками, частина яких є інформаційними, а більшість – має кількісну оцінку, що допомагає чітко визначити критеріальне значення (таке значення показника, яке для більшості ВНЗ є реальним для виконання, а для інших – досяжним, стимулюючим).

Для реалізації процесів оптимізації системи державного замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою важливим постає також аспект створення інформаційної системи кадрового забезпечення, що повинно забезпечити оперативну інформаційну підтримку реалізації кадрової політики на регіональному і муніципальному рівнях, оперуючи актуальними і достовірними даними по випускникам професійних навчальних закладів. Розрахунки перспективних потреб в спеціалістах різного рівня підготовки можуть бути проведені за різними методиками та на основі різних підходів, наприклад, на основі норм та нормативів, розрахунку фактичної кількості зайнятих спеціалістів шляхом багатфакторного моделювання, на основі статистичного аналізу існуючих тенденцій. Але при розрахунку за будь-яким підходом повинні бути враховані: плани регіонального та галузевого розвитку, регіональні та галузеві програми і прогнози розвитку галузей матеріального виробництва, дані про потреби в спеціалістах найбільш великих підприємств регіону, програми розвитку діяльності підприємств та організацій.

Наявність проблем на ринку у сфері обміну освітніх благ пояснюється їх специфічним характером. Адже соціально-економічні процеси в освітній сфері характеризується високим ступенем невизначеності. Це пов'язано із процесами інтелектуалізації людської діяльності. Чим більше значення має творчий аспект трудової і підприємницької діяльності, тим менш передбачувана оцінка її результатів за допомогою ціноутворення, що надає даній сфері характер "чорної скриньки" [1, с. 132].

Соціальний ефект освіти як суспільного блага ширше, ніж суми ефектів окремих споживачів освіти. Крім індивідуальної користі, освіта має і суспільну користь. Тому, споживач часто не здатний об'єктивно оцінити цю користь освіти, а, отже, оцінити її цінність. Тому, втручання держави (зокрема, через систему державного замовлення) у регулювання освітнього ринку несе особливе позитивне функціональне навантаження, адже заповнює зони природної монополії організаціями громадянського сектору, усуває загрозу диктату виробника освітніх послуг через інформаційну асиметрію.

Останніми роками помітною стає тенденція росту випускників ВНЗ, які бажають працювати за спеціальністю [1, с. 185]. Ці дані підтверджують теоретичні припущення про необхідність державного регулювання ринку освітніх послуг, що починається з вивчення ситуації на ринку праці, продовжується у використанні механізмів аналізу наявності вакансій по різним спеціальностям, узагальнення даних, виявлення тенденцій і, наступного за цим, прийняття управлінських рішень.

Використана література:

1. *Забелин А. Г.* Управление развитием высшего профессионального образования на основе оптимизации государственного задания на подготовку специалистов : дис. ... докт. экон. наук / Алексей Григорьевич. – М., 2006. – 317 с.
2. *Приходько В. В.* Інноваційна реформа вищої освіти в сучасній Україні : монографія / В. В. Приходько. – Дніпропетровськ : Пороги, 2010. – 456 с.
3. *Фініков Т.* Сучасна вища освіта: світові тенденції та Україна / Тарас Фініков. – К. : Таксон, 2002. – 176 с.

Аннотація

Проанализированы отдельные аспекты оптимизации системы государственного заказа на подготовку специалистов с высшим образованием в измерении анализа преобразования образования в мощный ресурс социально-экономического развития.

Annotation

Analyzed some aspects of the optimization of the state order for training specialists with higher education in terms of analysis transform of education as resource of social and economic development.

УДК 378.147.34

Субіна О. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА”

Кожен викладач напевно знає, – наскільки важливо вмотивувати студентів до вивчення дисципліни, при чому, надзвичайно важливо, щоб ця мотивація була природною, з тим щоб повною мірою виконати свою основну місію при формуванні необхідних компетентностей майбутніх фахівців. До обговорення пропонується досвід щодо застосування ігрових технологій як дієвого засобу мотивації студентів до навчання при опануванні курсу “Освітня політика”.

Термін “технологія” походить від грецьких слів: “techne” – мистецтво, майстерність, вміння і “logos” – думка, наука, методика, спосіб виробництва, що дозволяє визначати “технологію” – як майстерність використання певних методів, процесів і засобів у діяльності. Термін технологія прийшов в педагогіку з технічної галузі, де ключовим елементом будь-якої технології є детальне визначення кінцевого результату і контроль за його досягненням. Процес тільки тоді набуває статусу технології, коли він заздалегідь спрогнозований, визначені його кінцеві результати і засоби щодо досягнення результатів, сформовані умови для проведення процесу.

У сучасній психолого-педагогічній літературі цей термін з’явився наприкінці 40-х років ХХ ст. у словосполученнях – “освітня технологія”, “педагогічна технологія”, “технологія навчання”, що за визначенням ЮНЕСКО – є системним методом створення й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [1, с. 331].

Дослідженнями в галузі педагогічних технологій займалися як зарубіжні (В. П. Беспалько, М. В. Кларін, І. Я. Лернер, В. М. Монахов, Г. К. Селевко та інші), так і вітчизняні дослідники (С. П. Бондар, А. А. Булда, Ю. В. Васьков, С. У. Гончаренко, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, Н. І. Головка, О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак тощо).

У науковій літературі існує декілька підходів щодо класифікації освітніх технологій, узагальнюючи які, можна виділити наступні види: кейс-технології (вирішення ситуаційних завдань), ігрові технології, комп’ютерні технології, діалогові технології, тренінгові технології.

Більш докладно хочеться зупинитися на застосуванні ігрових освітніх технологій, які мають значний потенціал щодо вирішення основного завдання сучасної освіти: формування ключових та професійних компетентностей майбутнього фахівця, а також визначення суб’єктної позиції студента щодо власної професійної діяльності.

Аналізуючи феномен гри, можна зазначити, що саме в грі відбувається відтворення і збагачення соціального досвіду попередніх поколінь, освоєння норм і правил людської життєдіяльності через моделювання різних суспільних і робочих ситуацій, умов людського буття. Тобто гра – є одним із засобів осягнення людиною світу і відносин у ньому, засобом пошуку моделі самоствердження, що визначається в певному умовному конструюванні дійсності.

При формуванні необхідних для фахівця професійних і ключових компетентностей, саме ігрові технології дозволяють практично закріпити й відпрацювати набуті теоретичні знання, перетворивши їх на необхідні кваліфікаційні та людські якості.

Застосування гри на кожному етапі розвитку особистості має свої завдання і наслідки. Важливість використання ігрових технологій на магістерському рівні підготовки фахівців обумовлена віковою особливістю переважної більшості студентів-магістрантів – 20-21 рік – періодом, що визначається

психологами як рання зрілість, тобто період, так званої, вторинної соціалізації, під час якого відбувається формування власної життєвої позиції людини з урахуванням соціальних установ і стосунків у суспільстві та особистісних пріоритетів щодо самореалізації.

Задля формування фундаментальних професійних компетентностей, визначених у програмах дисципліни “Освітня політика” для ОКР “спеціаліст” та “магістр”, та з метою практичного закріплення теоретичного матеріалу на семінарських заняттях з курсу “Освітня політика” застосовуються такі види ігрових технологій як дебати, мозкові штурми, рольові ігри.

Так, зокрема, технологія дебатів, що орієнтована на обговорення певної проблематики, будується на заздалегідь спланованих і підготовлених виступах учасників, що передбачають обмін протилежними думками з обговорюваної проблематики, тобто дебати між “прихильниками” та “противниками”. Дебати готуються за матеріалами наукових, соціально-політичних, публіцистичних публікацій науковців, політичних діячів, членів уряду держави, фахівців управлінських структур, громадських діячів тощо.

Технологія дебатів застосовується на семінарських заняттях за темами: “Розгляд та аналіз основних нормативних документів, що визначають правові засади реалізації освітньої політики в Україні”, “Основні цілі, етапи, принципи Болонського процесу”, “Розвиток державної політики в галузі освіти за період державної незалежності України” під час аналізу нормативних документів, що визначають правові засади реалізації освітньої політики української держави, наприклад, різних редакцій проекту Закону про вищу освіту України, результатів реформування освіти, наслідків впливу глобалізаційних процесів на українську освіту, впровадження Болонських реформ тощо.

Застосування технології дебатів сприяє розширенню загальнокультурного кругозору студентів, розвитку їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких і організаційних навичок, творчих якостей, розвитку комунікативних умінь та ораторських здібностей, толерантності, формуванню громадянської позиції й навичок життєдіяльності в громадянському суспільстві.

Наступна технологія, яка застосовується під час семінарських занять з освітньої політики є “мозковий штурм” або мозкова атака – оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності студентів, за якого учасникам обговорення певного питання пропонується висловлювати якомога більшу кількість варіантів рішення, в тому числі самих надзвичайних. Потім із загального числа висловлених ідей відбираються найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці.

Технологія мозкового штурму дає прогресивні результати на семінарському занятті за темою “Аналіз освітньої політики: загальнонаціональний та міжнародний вимір” під час відпрацювання теоретичних засад процесу планування освітньої за одним з проблемних питань української освіти, визначених у “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” (Указ Президента України 25.06.2013 р. № 344/2013).

Метою мозкового штурму є знаходження рішення складних проблем шляхом застосування спеціальних правил обговорення. Мозковий штурм включає три обов’язкові етапи: постановка завдання, генерація ідей, групування, відбір та оцінювання ідей. У підсумку знаходиться максимально ефективне і часто неординарне вирішення питання.

Застосування технології мозкового штурму сприяє стимулюванню творчої активності студентів, розвитку неформального мислення та інтелектуальних здібностей, вміння аналізувати інформацію і знаходити найоптимальніші варіанти рішень з урахуванням наявних ресурсів, суспільних вимог і нагальних потреб.

Ще одна технологія, що позитивно впливає на мотивацію пізнавальної діяльності студентів та результати навчання, – технологія імітаційної гри, яка застосовується на семінарських заняттях за темами: “Розгляд та аналіз освітніх реформ зарубіжних країн” та “Основні напрямки та програми розвитку освіти на міжнародному рівні”, зокрема, при вивченні освітніх моделей країн світу, розгляду освітніх реформ, аналізу міжнародних програм сприяння мобільності, розвитку міжнародних наукових досліджень, надання грантів в галузі освіти тощо.

Метою імітаційних ігор є моделювання середовища, яке сприяє пошуку необхідної цікавої інформації для реалістичного представлення свого персонажу під час обговорення програмних питань, формування різних поведінкових моделей учасників гри та висловлення через змодельовані особистості власних суджень.

Підсумовуючи, хочеться ще раз підкреслити, що застосування ігрових технологій є дієвим засобом навчання через дію, так як підготовлений теоретичний матеріал, що закріплюється в ході гри емоційними переживаннями, яскраво запам’ятовується і зберігається надовго. В той же час, ключовим елементом досягнення ефективності реалізації ігрових технологій є застосування індивідуального підходу та урахування особистісних якостей кожного студента при визначенні завдань і ролей на ігровому занятті.

Крім поглибленого вивчення і практичного закріплення теоретичного матеріалу ігрові технології важливі як дієвий метод формування навичок роботи в команді, вміння спілкуватися, аргументовано і тактовно висловлювати свої думки, вести дискусію, а також виховання активної життєвої позиції майбутніх фахівців.

Використана література:

1. Український педагогічний словник / [уклад. С. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

Аннотация

В статье раскрыта сущность игровых технологий как эффективного средства оптимизации образовательного процесса; проанализирована роль феномена игры в процессе формирования и социализации личности; представлен авторский опыт применения игровых технологий: “дебаты”, “мозговой штурм”, “имитационная игра” при реализации задач, определенных программой курса “Образовательная политика”, и формировании ключевых и профессиональных компетенций будущих преподавателей.

Annotation

The article reveals the essence of gaming technology as an effective means of optimizing the educational process; analyzed the role of the phenomenon of play in the process of socialization and personality, presents the author's experience of gaming technology “debate”, “brainstorming”, “imitation game” in the implementation of the tasks defined by the program course “Education Policy”, and the formation of key professional competencies and future teachers.

УДК 165.74:005.11

Чижова О. М.

ПРАГМАТИЗМ ЯК НАУКОВИЙ НАПРЯМОК

На нинішньому етапі історичного розвитку країни відбувається серйозна апробація спроможності нашого політикуму до свідомого оновлення національного життя. Водночас, якщо підбивати підсумки нинішніх пошуків “всеохоплюючого прагматизму”, доходимо висновку, що й у цій царині все залежить, у першу чергу, від нас самих, а це є актуальною проблемою.

Сьогодні в українському суспільстві спостерігаємо своєрідну конкуренцію історичних моделей прагматизму, який сповідують лідери всіх серйозних політичних сил і якого кожен розуміє по-своєму та ще й інколи формулює не зовсім виразно. В результаті збентежена громадськість здебільш змушена споживати своєрідний кон'юнктурний конгломерат новітніх підходів і застарілих звичок. Потреба прагматичної і зваженої оцінки загальнонаціональних перспектив стала занадто очевидною, науково обґрунтованою.

Науковці звертають увагу на необхідність здійснення послідовної політики демократизації економічних процесів, утвердження повноцінних інститутів ринкової економіки та громадянського суспільства. Стратегія інституційних перетворень має узгоджуватися під впливом економічного і політичного прагматизму з визначеними Європейською Радою критеріями членства в ЄС (Копенгагенські критерії), які передбачають стабільність законів та інституційних структур, що гарантують демократію, тобто йдеться про раціональну гармонізацію української зовнішньої та внутрішньої політики. В такому випадку державотворчий прагматизм підказує, що найціннішим у міжнародному досвіді є не комплект готових рішень на всі випадки життя, а методологія наукового підходу до проблем суспільного розвитку, базові принципи їх вирішення, висновки щодо співвідношення загальнозначного та національно-особливого.

Небезпечно забувати, що і сам “державотворчий прагматизм” існував і існує у різних іпостасях. Так, В. Ленін також був прагматиком, коли на етапі очевидного провалу “військово-комуністичного державотворення” проголосив “нову економічну політику”. Й. Сталін також почувався залізним прагматиком, реалізуючи свої ірраціонально-радикальні державотворчі наміри, власну стратегію “шокової терапії” стосовно кризового постреволюційного суспільства. Тоталітаризм взагалі є абсолютизованим державницьким прагматизмом, доведеним до уніфікованого абсурду.

Демократія пройшла і проходить складний шлях утвердження прагматизму та збагачується великою кількістю різноманітних рецептів. По М. Веберу, сучасний західний прагматизм виступає як модифікація жорсткого духовного раціоналізму, котрий, внаслідок рішучих перетворень, посів чільне місце у базовій системі цінностей протестантської етики. Наше типове уявлення про прагматизм як послідовну концепцію “беземоційних”, позбавлених сентиментів і невблаганно раціоналістичних управлінських рішень на основі максимізованого егоїзму, багато в чому визначається, з одного боку, психологічною спадщиною власного казарменого мислення, а з іншого -примітивізованими уявленнями про сучасний ефективний менеджмент. Тому й не дивно, що досить часто для багатьох керівників різних ланок і сфер діяльності ідеальною моделлю менеджменту на пострадянських теренах уявляється дуже своєрідна суміш партійного райкому і транснаціональної корпорації. Така модель має вигляд досить привабливого синтезу зворушливої патріархальності і блискучого модерну, хоча має скромні перспективи з точки зору ефективності та науковості.

Кому вдається швидко і безболісно подолати консервативні забобони, або ж ті, хто вже давно існував в іншій системі духовних координат, отримують незаперечні і вирішальні конкурентні переваги на рівні особистості і їм не потрібно витрачати дорогоцінного часу на етично забарвлені пошуки прагматизму. Священні та невід'ємні права індивіда в індустріальному суспільстві (здійснювати придбання, володіти і здобувати прибуток) не ставлять їх перед моральною дилемою, а є виключно

стимулом для дії.

Прагматизм починається і завершується ідеологією максимізації прибутку, що невідворотно штовхає до забуття довгострокових перспектив суспільства, стабільності і наукової збалансованості його розвитку, він диктує необхідність переходу до якісно нового розуміння ефективності, а сам курс на європейську інтеграцію, засвоєння європейського досвіду – це адекватна рецепція європейського розуміння ефективності. Мова йде не про сліпе наслідування прагматизму як неперевершеного явища, а про його методологічний та науковий аналіз, що віддзеркалює мету даної статті.

У наших сучасних прагматичних рецепціях варто більше брати до уваги те, що розвинена Європа давно переросла спрощене розуміння ефективності дії прагматизму. Європейський прагматизм став більш соціальним, людянішим в межах власних кордонів.

Можна сповідувати і такі моделі прагматизму як американський “тейлоризм”, китайська “модернізація в чотирьох галузях”, керуватися державотворчою логікою “малих тигрів” Південно-Східної Азії або ж взагалі пригадати “казармений раціоналізм”. Хоча це не відповідає сучасним досягненням демократії, яка звабила нас стати на слизький шлях радикальних суспільних перетворень. Зазначимо: такий сучасний ідеологічний інтерпретатор класичного європейського прагматизму, як Рада Європи, наполягає на тому, що зміни якісних характеристик політичного середовища мають реально сприяти економічному і соціальному поступу як науковому напрямку.

Отже, у європейському розумінні будь-яка прагматична орієнтація, спрямована на досягнення якісних змін політичного середовища, вважається nonsensom, коли вона не сприяє економічному і соціальному поступу. Такий прагматизм не може вважатися науковим, а цілком відповідає критеріям індивідуального прагматизму найкмітливіших членів суспільства.

Симпатии прагматизму витримують шалений тиск як з боку глобалістів, так і з боку ізоляціоністів. Їм доводиться балансувати між одними й іншими задля власного збереження. Глобальне середовище, набуваючи інколи знайомих ознак “незбагненого всесвіту”, багато кого навіть розхолоджує. Це позначається також і на суперечливому процесі пошуку, селекції, засвоєння та практичного використання міжнародного досвіду, і, зокрема, досвіду європейського. В таких умовах державотворчий прагматизм вимагає нарощування власних зусиль і власних інтелектуальних ресурсів.

Проблема вибору парадигми для нашого суспільства завжди була надзвичайно гострою та науково обґрунтованою. Інколи досить кумедно виглядає одночасна практична реалізація кількох майже несумісних парадигм. Всеохопна “багатовекторність” нашого мислення, неповторне вміння “твердо дотримуватися всіх принципів” переважає будь-які історичні аналоги, але не може замінити реальну комплексність. Набуті таким чином нові, наукові знання неможливо перевірити практикою, оскільки при невдачах завжди залишається нез'ясованим, чи викликані вони помилковістю відбору концепції, чи колективним небажанням і неспроможністю реалізувати будь-що. Державницька “непрагматичність” на певному етапі набула ознак характерної складової нашого типу культури. Парадоксально, але це відбулося саме тоді, коли постала потреба сформувати якісно нові, значно прагматичніші зв'язки між державою і людиною.

Використана література:

1. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. – М., 1958.
2. *Джем В.* Прагматизм. – К., 1995. – С. 3-5.
3. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. – М., 1915. – С. 3; 6.
4. *Вебер М.* Прагматизм, дослідження його різних форм. – К., 1995. – С. 3.
5. *Карнап Р.* Значение и необходимость. – М., 1959.
6. *Конт О.* Курс положительной философии в 3-х тт. – Т. 1. – СПб., 1899.
7. *Куайн У.* Вещи и их место в теориях // Аналитическая философия: Становление и развитие. – М., 1998. – С. 322-342. – С. 3-5.
8. *Мах З.* Анализ ощущений и отношение физического к психическому. – М., 1908.
9. *Милль Дж. С.* Система логики силлогистической и индуктивной. – СПб., 1914.
10. *Рутковский Л. В.* Критика методов индуктивного доказательства // Избранные труды русских логиков XIX века / составитель Н. И. Кондаков. – М.: Из-во АН СССР, 1956.
11. *Спенсер Г.* Происхождение науки. – СПб., 1898. – С. 3-4.
12. *Тарский А.* Введение в логику и методологию дедуктивных наук. – М., 1948.
13. *Тюхтин В. С.* Диалектико-материалистический принцип отражения и творческий характер познания // Творческая природа научного познания. – М., 1984. – С. 15-26.

Аннотация

В статье рассматривается сущность прагматизма как способа стабилизации политической ситуации современной Украины в период построения демократического общества.

Annotation

The article deals with the essence of pragmatism as a way to stabilize the political situation of modern Ukraine during the building of a democratic society.

ІНСТИТУТ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9:316.728:331.548-53.67

Іванова О.

РОЗВИТОК СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Юність – один з найважливіших й, водночас, найсуперечливіших періодів в житті людини. Нова соціальна ситуація розвитку вимагає від юнаків виробити дорослі, самостійні способи взаємодії зі світом, здійснити ряд важливих виборів та почати активне самоздійснення в різних життєвих сферах. Внаслідок трансформації своєї життєдіяльності згідно з новими вимогами, у юнака активно формується світогляд, розвивається самосвідомість й здатність до рефлексії. Період юнацтва, беззаперечно, вважається сенситивним для розвитку й формування смислової та ціннісної сфери особистості й, зокрема, для розвитку смисложиттєвих орієнтацій, від яких прямо залежить життєва перспектива юної людини. Проте, на успішність перебігу цих процесів впливають кризовий характер й протиріччя юнацького віку, які взаємопов'язані як з індивідуально-психологічними особливостями конкретного юнака, так і з впливом соціального середовища. Нестабільне сьогодення українського суспільства ставить перед юнаками завдання самовизначення не тільки професійного, але й морально-духовного, ціннісного й смисложиттєвого.

Наукове обґрунтування особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці й можливості цілеспрямованого їх формування становить проблему нашого дослідження, вирішення якої дасть відповідь на питання: "як будувати життя за власним планом та бути щасливим в соціумі згідно зі своїми внутрішніми законами, смислами, цінностями та ідеалами?". Наближення до відповідей на ці запитання становить мету нашої статті.

Різні аспекти означеної проблеми досліджували: М. І. Алексєєв, К. О. Альбуханова-Славська, О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, Л. І. Божович, І. С. Булах, Б. С. Братусь, Г. О. Вайзер, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, Ж. Піаже, Е. О. Помиткін, В. А. Роменець, М. М. Рубінштейн, Т. М. Титаренко, В. Е. Чудновський та ін.

Для того, щоб зрозуміти, переосмислити значення смисложиттєвих орієнтацій та природу їхнього розвитку, ми вважаємо за потрібне ознайомитися з існуючими на сьогодні варіантами трактування даного феномену. Оскільки в психологічній літературі поняття смисложиттєвих орієнтацій нерозривно пов'язане з поняттям смислу життя, доцільно звернутися до відповідних поглядів античних філософів. Усі античні філософські вчення звертають нашу увагу на думку про те, що буття це і є благо, а отже – й цінність. Найвищою ціллю й сенсом життя давні греки вважали щастя, котре полягає в спокійному, безтурботному та незворушному душевному стані благості. Досягти цього можна, йдучи шляхом добродійства та добродітності. Аристотель наголошував, що найвище благо, котре досягається через вчинки кожної окремої людини, здатне забезпечити як її благополуччя, так і благополуччя всього суспільства [2].

Аналіз психологічної думки з приводу розуміння смислу життя людини показав наступне. Представники західної психологічної традиції здебільшого розглядали смисл життя глобально - як ключову мету, головне прагнення, потребу людини та життєву цінність, що реалізуються через самоактуалізацію та свідоме творення життя [3]. Досліджуючи смисложиттєву сферу особистості, більшість вітчизняних вчених розглядали смисл життя як ієрархічно-структуровану смислову реальність, в якій поєднуються різновидові, різнорівневі, великі та малі смисли, смислові утворення, в тому числі й смисложиттєві орієнтації, а також – різноманітні мотиви та потенції. Ми погоджуємося з цією думкою дослідників, а також з думкою про те, що смислова структура людини формується за змістом головного смислу, визначає кут світосприйняття людини й регулює та спрямовує її діяльність на різних етапах життя (Б. С. Братусь, Д. О. Леонтьєв, В. Е. Чудновський та ін.) [1, 5, 9]. Водночас, деякі вчені, серед яких: В. Франкл, О. М. Леонтьєв, Е. О. Помиткін, В. А. Роменець та ін., – відносили поняття смислу до духовного виміру життя й вважали головним сенсом життя людини віднайдення цього сенсу [8, 4, 6, 7]. Це прагнення саме по собі становить і мету, і сенс [4]. На основі теоретичного аналізу літературних

джерел ми прийшли до розуміння смисложиттєвих орієнтацій як сегменту, або ж підструктури смислової психічної реальності (котру розглядаємо в тісному взаємозв'язку зі сферою цінностей особистості), що виконує конкретні регулятивні та життєтворчі функції. Припускаємо, що про наявність та розвиток смисложиттєвих орієнтацій можна говорити у випадку, коли у людини сформовані, частково сформовані або ж активно формуються узгоджені між собою й усвідомлені система цінностей, цілей, життєвих планів із баченням найближчих та віддалених перспектив та з відповідними діями в обраних сферах життєдіяльності, що безперечно передбачає усвідомлення власної відповідальності за життєві результати. Розвинена здатність самоаналізу й рефлексії – ще одна важлива, на наш погляд, ознака наявності системи смисложиттєвих орієнтацій в структурі особистості, яка забезпечує гнучкість й динамічність смисложиттєвих орієнтацій протягом життя.

З огляду на сказане, ми розглядаємо смисложиттєві орієнтації як індивідуальну динамічну ієрархічну структуру суб'єктивних цілей-цінностей людини, які визначають життєві сфери та вектори її діяльності, та які підпорядковані реалізації головного життєвого смислу і потреби людини – бути щасливою через неперервний процес самоактуалізації.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій у юнаків передбачає попередній аналіз природи цього процесу: його головних чинників, основних механізмів, факторів впливу, а також критеріїв, що утворюють собою теоретичну модель розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці. Попередньо першочерговим чинником, "пусковим механізмом" розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнаків ми вважаємо зміну соціальної ситуації розвитку, котра ставить основну вимогу до юнака, що полягає у здійсненні самовизначення. Перш за все, це стосується професійного самовизначення, проте не тільки. Юнак повинен адаптуватися до нових умов життя. Старі способи існування у соціумі вступають в протиріччя з новими вимогами та життєвими умовами. Подолати це протиріччя можливо шляхом зміни провідної форми діяльності з навчальної на навчально-професійну. Таким чином, кризові протиріччя, необхідність у самовизначенні, зміна форми діяльності стимулюють розвиток вікових новоутворень, зокрема - рефлексії як не лише важливого чинника розвитку смисложиттєвих орієнтацій, але й основного механізму, що уможливорює, стимулює й підтримує цей розвиток. До факторів впливу на розвиток смисложиттєвих орієнтацій ми відносимо індивідуально-психологічні та соціально-детерміновані фактори.

Конкретизація факторів впливу на розвиток смисложиттєвих орієнтацій юнаків, обґрунтування критеріїв їхнього розвитку та проведення емпіричного дослідження становлять наступний крок нашого наукового пошуку в контексті вивчення психологічних особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці.

Використана література:

1. *Братусь Б. С.* Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под. ред. А. Е. Войкунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова / Б. С. Братусь. – М. : Смысл, 1999. – С. 284-298.
2. *Доватур А. И.* Политика и Политии Аристотеля / А. И. Доватур. – Москва-Ленинград: Наука, 1965. – 383 с.
3. *Келли Джордж А.* Теория личности. Психология личных конструктов / А. А. Алексеев (пер. с англ. и науч. ред.) / Дж. А. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
4. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Изд-во Моск. университета, 1972. – 573 с.
5. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007 – С. 487.
6. *Помиткін Е. О.* Психология духовного развития личности : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.
7. *Роменець В. А., Маноха І. П.* Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – С. 609.
8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.
9. *Чудновский В. Э.* Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни : материалы III-V симпозиумов / ПИ РАО ; под. ред. В. Э. Чудновского. – М., 2001. – С. 156-164.

Аннотация

Статья посвящена проблеме исследования развития смысловых ориентаций в юношеском возрасте. В центре внимания автора – личность юноши и процесс его адаптации к новым социальным условиям, в русле которого развиваются смысловые ориентации, как и другие возрастные новообразования. Автором подчеркивается прямая зависимость построения жизненной перспективы юноши от развития его смысловых ориентаций. Акцентирована важность задачи самоопределения в период юности, не только профессионального, но и ценностно-нравственного. В результате переосмысления сути смысловых ориентаций предложено авторское определение данного понятия. Осуществлена авторская попытка построения теоретической модели развития смысловых ориентаций и намечены последующие задачи научного поиска в русле исследования психологических особенностей развития смысловых ориентаций в юношеском возрасте.

Ключевые слова: юношеский возраст, смысловые ориентации, смысл жизни, жизненная перспектива, ценности, социальная ситуация развития, самоопределение, новообразования, рефлексия, счастье.

Annotation

Paper is devoted to study of the development of orientations in life senses in adolescence. The author focuses on the identity of the young man and the process of adapting to new social conditions, in line with what the orientations in life senses are developed as other age neoplasms. The author emphasizes the direct dependence of constructing life perspective of young men on the development of his orientations in life senses. Accentuated the importance of the problem of self-determination in the period of youth, not only professional, but also value-moral. As a result of rethinking the essence of orientations in life senses suggested the author's definition of the concept. The author carried out an attempt to construct a theoretical model of development of orientations in life senses and outlined the subsequent tasks of scientific research in line with the study of psychological features of the development of orientations in life senses in adolescence.

Keywords: adolescence, orientations in life senses, meaning of life, life-time perspective, valuables, social situation of development, self-outlook, mental neoplasms, reflection, bliss.

УДК 334.72

Бицюра Ю. В.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПІДПРИЄМСТВ РІЗНИХ ФОРМ ВЛАСНОСТІ В УКРАЇНІ

В результаті ринкової трансформації національної економіки в Україні була сформована нова система відносин власності, у якій швидкими темпами значна частка державної власності трансформувалась у колективну, акціонерну та приватну форми власності. Поки що в Україні не вдалось запровадити ефективні правові та організаційні механізми реалізації переваг різних форм власності, створити сприятливі умови для нагромадження фізичного та людського капіталу, розробити дієві механізми управління ним тощо. Приватизація не виконала завдання формування ефективних власників, зацікавлених у зростанні інвестиційної привабливості власних підприємств, прискореному оновленні матеріально-технічної бази виробництва, його екологізації.

Теоретичні засади дослідження проблем власності та визначення ефективності діяльності підприємств різних форм власності відображені в працях відомих зарубіжних та вітчизняних вчених: А. Гальчинського, В. Гейця, Т. Веблена, Дж. Гелбрейта, К. Маркса, С. Мочерного, О. Пасхавера, В. Радченка, В. Рибалкіна, Л. Федулової, А. Чухна, Й. Шумпетера та ін.

У роботах вітчизняних та зарубіжних вчених недостатньо досліджується взаємозв'язок між структурою власності, яка склалася в національній економіці, та результатами господарської діяльності суб'єктів різних форм власності. Потребує глибшого аналізу стан ефективності використання ресурсів суб'єктами державної, колективної, акціонерної та приватної форм власності.

Метою дослідження є аналіз ефективності діяльності підприємств різних форм власності в Україні.

Критерій, на основі якого можна робити висновок про переваги форми власності, полягає не в тому, велике чи дрібне господарство і якою мірою воно усупільнене, а в тому, чи відповідає форма власності і форми її реалізації вимогам розвитку продуктивних сил, чи допомагає ефективно використовувати ресурси [1, с. 179].

Приватна власність на засоби виробництва є базисним елементом ринкової економіки. З одного боку, приватна власність має високу суспільну корисність та ефективність – сприяє демонополізації економіки, посилює в ній конкурентні основи, робить її більш гнучкою, здатною до швидкої саморегуляції без бюджетних ін'єкцій; вона успішно вирішує чимало соціальних функцій тощо. З іншого – приватна власність несе в собі ряд негативних сторін: породжує заздрість, а при певних умовах – експлуатацію людини людиною, веде до нетрудової майнової диференціації людей і їхніх прибутків, призводить до заострення соціальних відносин [2, с. 179].

Прихильники ліберальних поглядів на функціонування національної економіки, розглядають державну власність як антипод економічної свободи та конкуренції і головну перешкоду на шляху впровадження ринкових принципів господарювання. А звідси робляться хибні висновки про необхідність усунення та мінімізацію державної власності у національній економіці. Незважаючи на необхідність посилення впливу держави в умовах нестабільності, в Україні з молотка продаються стратегічно важливі підприємства енергетики, зв'язку, а на черзі й земля.

Підприємства, засновані на недержавній власності, займають все більшу частку у загальній кількості підприємств, основних засобів та у виробництві в Україні, здійснюючи тим самим значний вплив на економічну, соціальну та екологічну сфери. Саме тому, на сучасному етапі розвитку колективних, акціонерних та приватних суб'єктів власності в Україні, актуальною проблемою є комплексний аналіз соціально-економічних наслідків діяльності підприємств зазначених форм власності.

В Україні відбулося активне формування суб'єктів колективної та приватної форм власності. Якщо на початок 1997 р. було 173633 об'єктів ЄДРПОУ приватної форми власності, то на початок 2004 р. їхня кількість становила 290304 од. (зросла на 67,2%). В Україні домінують підприємства колективної форми власності. Так, за період 1997–2004 рр. їхня кількість зросла з 340618 до 564500 од. (на 65,7%), а їх частка у загальній кількості об'єктів ЄДРПОУ є найбільшою і зросла з 55,3% до 57,5%. В ході приватизації зменшилась кількість державних підприємств (з 52836 до 42935 од., тобто на 18,7%) [3, с. 307; 4, с. 319].

Зазначимо, що Державна служба статистики України починаючи з 2005 р., не веде облік узагальнених даних господарської діяльності підприємств за різними формами власності, що унеможливує здійснення глибокого сучасного аналізу структури національної економіки за формами власності.

Найбільший внесок в обсяг промислового виробництва в Україні у 1992 р. здійснювали державні

підприємства (81,0%), а у 2003 р. – суб'єкти колективної форми власності (80,9%), частка державних підприємств зменшилась до 14,5%, а приватних становила лише 1,8%. Частка суб'єктів акціонерної власності у загальному обсязі промислового виробництва є найбільшою серед підприємств інших форм власності (62,4%), а частка акціонерних товариств у загальній кількості промислових підприємств становила лише 11,6% [5, с. 318-319].

За період 1990–2003 рр. структура власності на основні засоби виробництва в Україні зазнала значних змін, а саме: частка державної і комунальної власності зменшилась з 81,3 до 54,7%, колективної – зросла з 13,3 до 40,7%, а приватної – зменшилась з 5,4 до 4,2% [5, с. 314; 6, с. 345].

Дослідження ефективності підприємств різних форм власності потребує аналізу результатів діяльності цих підприємств за такими показниками, як: внесок у суспільне виробництво, продуктивність праці, фондодідача, рентабельність та ін. В цілому, сутність ефективної реалізації суб'єктів власності полягає в їх функціонуванні в тих сферах, галузях, секторах, у яких результати їхньої діяльності були б вищими порівняно з іншими.

Одним з аргументів реформаторів необхідності приватизації було твердження про низьку ефективність підприємств державної форми власності. Проте, аналіз рівня їх соціально-економічної ефективності спростовує вищезазначене твердження. Так, у розрахунку на одне підприємство у 2003 р. на державну форму власності припадало 34,207, на колективну – 6,009, а на приватну – лише 0,353 млн грн. обсягу промислової продукції [5, с. 106, 317]. Рентабельність виробленої продукції на державних підприємствах досягла рівня 12,1%, на приватних – 13,3%, а на колективних – 8,2% [5, с. 316]. Отже, державні підприємства до недавнього часу мали потужну промислову виробничу базу і високу рентабельність.

Саме державні і комунальні підприємства забезпечують вищу зайнятість порівняно з підприємствами інших форм власності. Так, за період 1999–2003 рр. кількість зайнятих у розрахунку на один об'єкт ЄДРПОУ на державних і комунальних підприємствах хоча і зменшилась з 90 до 69 осіб, проте є найвищою; на приватних підприємствах – зросла з 15 до 21 особи; на колективних – зменшилась з 16 до 11 осіб [3, с. 307, 365; 4, с. 319; 5, с. 386].

Про високий рівень соціальної орієнтованості державних підприємств свідчить аналіз структури витрат на виробництво. Так, частка витрат на оплату праці на державних підприємствах була найвищою і становила 21,2%, а частка витрат на відрахування на соціальні заходи – 7,8%. На колективних підприємствах відповідні показники становили 11,0% і 3,5%, а на приватних 14,0% і 2,3%.

Висновки. Аналіз соціально-економічної ефективності підприємств різних форм власності показав, що державні підприємства за окремими показниками господарської діяльності є ефективнішими, а саме за: чисельністю зайнятих, обсягом промислової продукції у розрахунку на одне підприємство, рентабельністю виробленої продукції, матеріаломісткістю та ін. Такі дані свідчать, що на державних підприємствах було сконцентровано значні обсяги капіталу і промислового виробництва; вони мають високу соціальну зорієнтованість. Якщо б більшість державних підприємств не була штучно доведена до банкрутства і "прихватована", то вони б могли достойно конкурувати з приватними та колективними підприємствами, показуючи високі результати господарської діяльності. Отже, приватизація була спрямована в першу чергу на розподіл національного багатства і зміну суспільного ладу, а не на підвищення соціально-економічної ефективності діяльності підприємств.

Використана література:

1. Рибалкін В. О. Теорія власності / В. О. Рибалкін, І. В. Лазня. – К. : Логос. 2000. – 279 с.
2. Економічна теорія: Політекономія : підручник / за ред. В. Д. Базилевича. – 6-те вид., перероб. і доп. – К. : Знання-Прес, 2007. – 719 с.
3. Статистичний щорічник України за 2001 рік / Держ. комітет статистики України ; [за ред. О. Г. Осауленка]. – К. : Техніка, 2002. – 644 с.
4. Статистичний щорічник України за 2004 рік / Держ. комітет статистики України ; [за ред. О. Г. Осауленка]. – К. : Консультант, 2005. – 591 с.
5. Статистичний щорічник України за 2003 рік / Держ. комітет статистики України ; [за ред. О. Г. Осауленка]. – К. : Консультант, 2004. – 631 с.
6. Статистичний щорічник України за 1996 рік / Держ. комітет статистики України ; [за ред. О. Г. Осауленка]. – К. : Українська енциклопедія, 1997. – 618 с.

Аннотація

Определены теоретические и практические основы анализа эффективности форм собственности. Выяснены тенденции изменения структуры национальной экономики за формами собственности в трансформационной экономике Украины. Проанализированы социально-экономические результаты деятельности субъектов государственной, коллективной, акционерной и частной форм собственности по таким показателям, как: производительность труда, рентабельность, фондоотдача.

Annotation

Theoretical and practical bases of analysis of efficiency of patterns of ownership are certain. The tendencies of change of structure of national economy are found out after the patterns of ownership in the transformation economy of Ukraine. The socio-economic results of activity of subjects are analysed by state, collective, joint-stock and private patterns of ownership on such indexes, as: the labour productivity, profitability, capital ratio.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В КНР: ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Освіті в Китаї завжди надавали великого значення, оскільки шлях до всіх вищих посад лежав через здачу державних іспитів. Теоретично іспит могла здати людина з будь-якого суспільного прошарку, якщо в її сім'ї впродовж трьох поколінь не було акторів, перукарів, катів або повій. Однак на практиці освіта була в достатній мірі елітарною. Класична китайська освіта починалася зі школи, яка ділилась на приватну і державну, останні ділилися на сільські, повітові та обласні (сільські школи відносилися до першого ступеня, інші – до другого), у всіх навчання було платним, чим і визначалася вищезазначена елітарність освіти. Навчалися тільки хлопчики, дівчатам була доступна тільки домашня освіта.

Класична китайська освіта базувалася на книгах конфуціанського канону і суть її полягала в заучуванні напам'ять величезного числа ієрогліфів і цілих фрагментів з давніх трактатів: "П'ятикнижжя" і "Чотирикнижжя", однак починалося вона з "Трислівника". Ця книга складалася з рядків в три ієрогліфа кожний. У ній коротко викладалися основи китайської історії та конфуціанської моралі. Потім вивчався текст "Прізвища ста сімейств", що містив заримований список всіх китайських прізвищ. За ним слідував "Тисячеслівник", що складався з тисячі неповторюваних ієрогліфів. Завершувалася програма початкової школи "Книгою про обов'язок перед батьками", яка пояснювала учням ієрархію традиційних відносин. У початковій школі навчалися 7-8 років, протягом яких вивчалися 2-3 тисячі ієрогліфів. До вивчення власне конфуціанського канону учень переходив після закінчення початкової школи. У "старій китайській школі" вивчалися також зразкові коментарі до канонів, правила віршування, окремі історичні та літературні твори. Для завершення класичної освіти було потрібно не менше 12-13 років наполегливих щоденних занять [2, с. 389].

До 19-20 років учень вважався підготовленим до складання державних іспитів. Існували три щаблі іспитів: повітові, провінційні і столичні. Той, хто пройшов весь непростий шлях отримання вчених ступенів користувався загальною повагою і виглядав відповідним чином [1; с. 361-362].

Вся система освіти в середньовічному Китаї була орієнтована на підготовку знавців конфуціанства. Добре знання стародавніх текстів, уміння вільно оперувати висловами мудреців і, як вершина, уміння писати твори, у вільному стилі, які коментували мудрість стародавніх, така була програма навчання в китайській класичній школі, державній і приватній. Протягом тисячоліть саме це вважалося в Китаї наукою, тоді як всі дисципліни негуманітарного циклу і особливо природознавство не вважалося гідним серйозної уваги, адже вивчення всіх інших дисциплін, включаючи математику, в кращому випадку давало людині певні пізнання, але ніколи не надавало їй привілеїв. Вивчення ж священної конфуціанської науки відкривало перед будь-ким шлях вгору, забезпечувало можливість зробити кар'єру, домогтися почестей, влади і багатства.

Аж до початку ХХ ст. в Китаї існувала традиційна система освіти, заснована на вивченні древніх класичних конфуціанських книг. У 1902–1903 рр. була зроблена перша реформа освіти, в результаті якої склалася шкільна система за зразком європейських країн. Але незважаючи на це до 1949 р. більше 90% населення було неосвіченим. Після створення Китайської Народної Республіки (1 жовтня 1949 р.) почалася корінна перебудова системи освіти за радянським зразком. До 1949 р. 93 університети з 223, над якими Комуністична партія взяла контроль, були приватними вузами. Внаслідок націоналізації на початку 1950-х рр., всі приватні вузи були закриті або об'єднані з державними. У період з 1952 по 1982 р. приватна вища освіта повністю зникла. У 1951 р. новою реформою була встановлена наступна система. Початкова ланка – дитячі сади у віці від 3 до 7 років. У віці семи років діти надходили в 6 - річну початкову школу. Середня школа 6-річна, поділялась на молодшу і старшу середню школу по три роки навчання кожна. У вищих навчальних закладах КНР в 1959/60 учбовому році навчалось 900 тис. студентів. Всі вузи діляться за профілями на політехнічні, технічні, лісові, сільськогосподарські, медичні та педагогічні. У цей час був створений Народний університет Китаю для підготовки керівних кадрів. Перед новим урядом постала гостра проблема дефіциту педагогічних кадрів. У зв'язку з цим значно розширилася мережа педагогічних навчальних закладів, в кожній провінції було створено хоча б по одному педагогічному інституту. Допомога Радянського Союзу мала вирішальне значення при створенні широкої мережі виробничо-технічного навчання, яка забезпечила підготовку понад мільйон кваліфікованих робітників за роки 1-го п'ятирічного плану. У період з 1949 по 1959 р. більш 760 радянських фахівців читали лекції у навчальних закладах КНР. У вузах СРСР (до початку "культурної революції") було підготовлено понад 10 тис. китайських фахівців. Після оголошення політики "великого стрибка" в 1958 р. народна освіта в КНР вступила в смугу тривалої кризи.

У 1985 р. в Китаї набув чинності "Закон КНР про обов'язкову освіту". Згідно закону прийом до вузів здійснювався за трьома напрямками:

1. За державним планом;
2. За заявками організацій;
3. Навчання за власний рахунок.

У перших двох випадках навчання оплачують держава і організація, а в останньому – сам студент.

З 1997 р. було скасовано старий порядок прийому в вузи, який розділяв студентів на категорію, прийняту за директивним планом держави, і категорію, прийняту за регульованим планом. Відтоді всі студенти приймаються в єдиному порядку і всі повинні платити за навчання.

У вересні 1998 року був прийнятий новий Закон КНР про вищу освіту. Згідно якого керівництво сферою вищої освіти в КНР здійснюється Державною Радою через підпорядковані йому відомства (нині 70% з 2200 вузів перебувають у компетенції міністерства освіти КНР, інші є відомчими). Дозвіл на створення або зміну статусу вузів здійснюється адміністративними органами Державної Ради, провінцій, автономних районів, міст центрального підпорядкування або іншими організаціями за їх дорученням. Одночасно в Законі вказується, що поряд з існуванням вузів загальнонаціонального та провінційного підпорядкування держава “заохочує в рамках закону їх створення і фінансування професійними, підприємницькими організаціями, громадськими колективами, іншими громадськими організаціями та громадянами”. Тим самим допускається існування приватних навчальних закладів.

“Закон про освіту” в КНР передбачає три різновиди вищої освіти: курси за спеціальними навчальними програмами (термін навчання 2-3 роки), бакалаврат (4-5 років) і магістратура (додатково 2-3 роки). Встановлюються три вчені ступені: бакалавр, магістр і доктор наук. Передбачаються посадові категорії: асистент, викладач (лектор), доцент і професор. Закріплюється платна система навчання. Підкреслюється, що метою створення вузу має бути служіння державним і громадським інтересам, а не отримання прибутку. У той же час закон формально не забороняє досить поширену сьогодні в КНР практику ведення вузами комерційної діяльності (здача приміщень в оренду, видавничі і друкарські послуги тощо) [5].

У “Законі про освіту” йдеться також, що іноземці – за умови відповідності пропонованим вимогам – можуть навчатися в китайських вузах, а також вести наукову або викладацьку роботу (сьогодні у вузах КНР працює близько 30 тис. іноземних викладачів, в основному з США і Західної Європи).

На даному історичному етапі в КНР збільшується кількість навчальних закладів, розширюється діяльність не державних освітніх установ, починається процес децентралізації в системі управління вузами, створюються багатопрофільні університети і спеціалізовані інститути. Реалізується “Програма 211”, згідно з якою в 100 найбільш важливих вузах на найвищий рівень має бути введена викладацька, науково – дослідна, управлінська та господарська діяльність, щоб в ХХІ ст. ці вузи стояли в ряду найкращих вузів світу.

Використана література:

1. *Малявин В. В.* Империя ученых / В. В. Малявин. – М. : Издательство “Европа”, 2007. – 384 с.
2. *Малявин В. В.* Китайская цивилизация / В. В. Малявин. – М. : “Издательство Астрель”, 2000. – 632 с.
3. *Мисяков Д., Ощепко В.* От культа Мао – к культуре знаний (о системе высшего образования в КНР) / Д. Мисяков, В. Ощепко // Поиск. – 1991. – 24-30 мая (№ 22). – С. 7.
4. *Юань Ш.* Частное высшее образование в Китае: эволюция, особенности и проблемы / Ш. Юань // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3(31). – С. 77-80.
5. <http://www.allchina.ru/rus/edu/index.php>

А н н о т а ц и я

В статье рассматривается образовательная система Китая в довоенный период и после Второй мировой войны, роль СССР в ее становлении. Преобразования в образовании КНР на рубеже веков. Создание частных вузов. Политика правительства КНР в сфере педагогического образования и реформы последних лет.

Ключевые слова: педагогическое образование, реформы, система образования, образование в Китае, частные вузы, сравнительные характеристики отечественного и зарубежного опыта

A n n o t a t i o n

The article considers the educational system in China after the Second World War, the Soviet Union's role in its formation. It shows transformations of Chinese education at the turn of the century, the foundation of private universities and the policy of the Chinese government in teacher training and reforms in recent years.

Keywords: teacher education, the system of education, education in China, private higher education institutions, comparative characteristics of national and foreign experience

УДК 37.012-047.22(100)

Ільницький Д. О.

СВІТОВИЙ ДОСВІД ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОМПЕТЕНТНОСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ: ВІД ДОСЛІДЖЕНЬ ДО НАВЧАННЯ

Імплементация компетентного подхода в освіті складає актуальне завдання, що постає перед всіма суб'єктами освітнього процесу, яке передбачає врахування в процесах навчання результатів фундаментальних та прикладних досліджень. Компетентний підхід має глибоке практичне застосування, що набуло найбільшого поширення в університетах США, які на даний момент домінують

займають лідируючі позиції за більшістю міжнародних рейтингів університетів, та набуває поширення в країнах Європи в межах євроінтеграції.

В США зараз розгорнулася жвава дискусія щодо відходу від вимірювання успішності та результативності навчання студента на основі кредитних годин, до оцінювання компетенцій. Про недоліки використання кредитних годин експерти фонду Карнегі, з легкої руки якого використання кредитних годин поширилося Америкою та світом, попереджали ще у 1906 та 1938 роках. Одним з аргументів на користь компетентісного підходу називають можливість врахування досвіду, що його студенти отримують за межами університету.

Дозвіл студентам набувати навички в своєму власному темпі на основі систем навчання компетенціям допомагає заощаджувати час і гроші. Дотримання стратегії на основі систем навчання компетенціям також створює додаткові шляхи до отримання диплому, дозволяє краще використовувати сучасні технології, підтримує нові моделі кадрового забезпечення, які використовують навички та інтереси викладачів по-різному, дає переваги від навчальних можливостей в позанавчальний час і за стінами навчального закладу, і допомагає визначати можливі дії, що спрямовані на задоволення конкретних потреб у навчанні студентів. Кожен з цих аргументів надає можливості для досягнення більшої ефективності та підвищення продуктивності, зокрема в освіті. Слід визнати те, що американські університети досить давно практикують індивідуальне навчання студентів в університеті, індивідуальне записування студентами на обрані вибіркові курси¹, вибір часу їх проходження на противагу навчання в чітко окресленій академічній групі, як це практикується в нашій країні.

Визначення: Компетенція є спроможністю застосовувати або використовувати набір відповідних знань, навичок і здібностей, необхідних для успішного виконання “критичних робочих функцій” або завдань у певній робочій обстановці. Слід не плутати з компетентністю, компетенція описує поведінку, але не намагається описати рівень продуктивності [3; с. 4].

Для визначення студентами та освітянами мети діяльності щодо конкретних споживачів освітніх послуг університети практикують складання словників компетенцій. Словник компетенцій слід розглядати як документ, в якому в результаті наукових досліджень досить стисло, але конкретно узагальнюються складові компетенції². Користуючись ними студенти можуть здійснювати вибір дисциплін з метою набуття компетенцій, що характерні представникам професії(й), де вони планують майбутню зайнятість. Це також передбачає те, що університет має запропонувати студентові як фіксований набір курсів, що формуватимуть професійні компетенції, так й послуги і можливість вибору дисциплін, опанування якими сформує з нього унікального фахівця відповідно до його бажань та здібностей. Тож з одного боку, курси мають бути як обов’язкові, так і вибіркові, а з іншого – студент повинен бути забезпечений консультативно-методичною підтримкою прийняття рішень щодо їх вибору. Найкращими прикладами складання словників компетенцій можна назвати як приватний Гарвардський університет [2], так і державний університет Чикаго [1]. Складання словників компетенцій практикують також організації та компанії, які прагнуть забезпечити співробітників надійним сигналом щодо формування в них певних знань, умінь, навичок, ставлень, а головне поведінки на робочому місці в цій компанії [5].

Слід також звернути увагу на те, що в США найбільш поширеною є практика визначення професійних компетенцій в межах підходу, що запропонований (на основі досліджень) та реалізований Адміністрацією з зайнятості та тренувань Міністерства праці США [4]. Ця модель покладена в основу досягнення національної цілі забезпечення доброї роботи кожному. За нею компетенції кожного працівника можна стратифікувати на дев’ять рівнів, які можна згрупувати у блоки, що представляють професійні навички, знання та вміння необхідні для успішної роботи в галузі або професії (див. табл. 1).

Таблиця 1

Структура моделі компетентності Адміністрації з зайнятості та тренувань.

Джерело: складено автором за [4]

Рівень	Назва рівня компетенцій	Блок компетенцій
Рівень 9	Управлінські компетенції.	пов’язані з професією та робочим місцем
Рівень 8	Специфічні посадові вимоги.	
Рівень 7	Специфічні посадові технічні компетенції.	
Рівень 6	Посадові компетенції специфічних знань.	
Рівень 5	Промислово-технічні компетенції.	пов’язані з галуззю

- 1 Зрозуміло, що з магістерських та, особливо, бакалаврських програм є обов’язкові курси. В залежності від професії певні компетенції можуть передаватися виключно в межах стін навчального закладу.
- 2 Адже найчастіше наукові дослідження здійснюються щодо одного з компонентів, сукупність яких можна далі узагальнювати у певній компетенції.

Рівень	Назва рівня компетенцій	Блок компетенцій
Рівень 4	Загальносистемні технічні компетенції.	
Рівень 3	Робочі (робочого місця) компетенції.	фундаментальні компетенції
Рівень 2	Академічні компетенції.	
Рівень 1	Компетенції особистісної (персональної) ефективності.	

Кожен з розташованих ієрархічно ярусів/рівнів включає в себе ряд взаємопов'язаних складових. На базі цієї моделі, компетенції поширюються на велику кількість професій і галузей. Як користувач (студент) переміщується вгору моделі, так компетенції стають більш специфічними від найбільш загальних до специфікації на рівні промисловості, професії і посади.

Хоча професії представлені самі різноманітні та з самими різними рівнями оплати праці, слід констатувати, що йдеться передусім про найманих працівників, які мають знати якими саме є очікування від роботодавців з точки зору компетенцій їх працівників. Таким чином роботодавці разом з представниками професій, які також зацікавлені в їх розвитку, дають чіткий сигнал ринку праці, а також закладам освіти самих різних рівнів щодо їх вимог до майбутніх працівників. Тут також необхідно враховувати й те, що для окремих професій складові їх компетенцій є досить сталими та чітко визначеними, а для окремих – має місце динамічний набір складових, що у часі може набувати різних специфічних форм.

Практичне застосування в закладах освіти положень концепції навчання продовж життя створює досить великі можливості щодо розширення кількості студентів за рахунок всіх вікових категорій. Постійне уточнення меж професійних компетенцій створює попит на навчання, який може задовольнятися самими різноманітними каналами, серед яких створення корпоративних університетів, навчання на спеціалізованих курсах та програмах підготовки чи підвищення кваліфікації, самопідготовка тощо. Однак конкурентну перевагу тут мають саме дослідницькі університети, як заклади освіти, де найкраще навчилися управляти знаннями починаючи від моменту їх створення через дослідження і до практичного застосування, комерціалізації, перетворення їх в уміння, навички, ставлення.

Тож основними каналами реалізації результатів досліджень в контексті компетентного підходу в освіті можна визначити такі:

- реалізація результатів досліджень щодо окреслення меж компетенцій та їх компонентів з конкретних професій та спеціальностей в освітній діяльності;
- співробітництво професійних організацій, що визначають професійні компетенції та їх складові, з університетами:
 - викладацька діяльність дослідників з конкретної предметної сфери;
 - участь студентів в дослідницькій діяльності;
 - самостійна діяльність осіб щодо наукового пошуку і набуття та розширення глибини бажаних компетенцій.

Підсумовуючи слід визнати, що реалізація компетентного підходу в освіті в нашій країні ще очікує свого часу. Хоча з окремих професій він досить вдало та ефективно реалізований, однак розвиток ІКТ, наприклад, поширення в світі платформ масових безкоштовних он-лайн курсів, та ринку освітніх послуг в цілому, досить скоро поставлять перед вітчизняними університетами завдання посилення практичної підготовки всіх студентів та реалізації компетентного підходу. Як показує досвід провідних країн застосування компетентного підходу слід починати ще зі шкільної освіти та продовжувати у вищій, але цьому повинні передувати повноцінні дослідження, очолити які мають дослідницькі університети.

Використана література:

1. Chicago State University University. Competency Dictionary. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.csu.edu/humanresources/empdev/documents/WebsiteCompetencyDictionary.pdf>
2. Harvard University. Competency Dictionary. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://campusservices.harvard.edu/system/files/documents/1865/harvard_competency_dictionary_complete.pdf
3. Michelle R. Ennis. Competency Models: A Review of the Literature and The Role of the Employment and Training Administration (ETA). - U. S. Department of Labor. – January 29, 2008. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/Competency%20Models%20-%20A%20Review%20of%20Literature%20and%20the%20Role%20of%20the%20Employment%20and%20Training%20Administration.pdf
4. Technical assistance guide for developing and using competency models – One solution for the workforce development system. – Personnel Decisions Research Institutes & JBS International, 2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.careeronestop.org/CompetencyModel/Info_Documents/TAG.pdf
5. OECD Core Competencies. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.oecd.org/careers/Competency%20framework_booklet.pdf

Анотація

В роботі раскрыта актуальність реалізації компетентного підходу в освіті з урахуванням визначеного міжнародного досвіду, рівня компетенцій. Визначені канали реалізації результатів досліджень в контексті компетентного підходу в освіті.

Annotation

This work addresses the vitality of competence based approach in education on the basis of international practice, and identifies levels of competences. There are channels of research results named to be implemented in higher education in context of competence based education.

УДК 338.46

Коновалова С. О.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ СОБІВАРТОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ

Реформування системи освіти України вимагає залучення значних матеріальних ресурсів. На даний момент потреби навчальних закладів задовольняються частково. Фінансуються лише захищені статті витрат – оплата праці персоналу освітніх установ та комунальні платежі. Коштів для оновлення матеріально-технічної бази та стимулювання праці наукових співробітників хронічно не вистачає. Це призводить до відтоку висококваліфікованих кадрів з системи освіти, що тягне за собою серйозні негативні наслідки.

Єдиним виходом з даної ситуації є розвиток ринку платних освітніх послуг, так як очікування щодо збільшення бюджетного фінансування даної сфери мізерно малі.

Навчальні заклади різного спрямування можуть надавати досить значний спектр освітніх послуг: за програмами вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації (денна, заочна, вечірня, очно-заочна, дистанційна форми навчання), консультативна робота, проведення короткострокових семінарів, курсів, перепідготовка кадрів (різного профілю і тривалості навчання), підготовка аспірантів до здавання кандидатських екзаменів, проведення захисту дисертаційних робіт, організація наукових конференцій, виставок, конкурсів, заняття на підготовчих курсах, видавнича діяльність і т. ін. Кожен з цих видів діяльності може бути об'єктом обліку витрат. Роздільний облік витрат і доходів за видами наданих послуг необхідний для визначення їх фінансової доцільності та встановлення економічно об'єктованої ціни. Організація такого детального обліку витрат за видами діяльності належить до компетенції управлінського обліку, і тому ведеться факультативно (за рішенням адміністрації). Для потреб управління облік витрат доцільно вести за окремими статтями та елементами. У вищих навчальних закладах, крім того необхідне групування витрат за напрямками підготовки, спеціальностями, курсами, потоками з наступним їх перерозподілом. При цьому необхідно чітко визначити склад витрат, які можна прямо віднести до конкретного виду діяльності, та об'єктовано встановити базу розподілу загальних витрат. У більшості випадків у навчальних закладах неможливо об'єктовано економічно доцільним методом розподілити всі види витрат і визначити повну собівартість кожного виду освітніх послуг. Виходячи з цього, доцільним є поділ витрат на змінні і постійні, визначення і оцінка рівня маржинального доходу за кожним видом наданих послуг та обліковим об'єктом (спеціальністю, курсом, групою тощо) і на цій основі визначення ефективності та доцільності окремих освітніх послуг. Аналіз елементного складу витрат вищих навчальних закладів та методику їх визначення, оцінки і відображення в обліку показує, що в їх складі найбільша питома вага припадає на витрати з оплати праці (52-55%) з відрахуваннями на соціальні заходи (17-19%). Матеріальні витрати становлять лише 15-19%, з них на оплату комунальних послуг (опалення, освітлення, водопостачання та водовідведення) припадає 10-14%. Організувати аналітичний облік витрат за окремими формами навчання, спеціальностями, курсами, потоками або групами у великих багатопрофільних навчальних закладах (університетах, академіях) практично неможливо навіть за наявності автоматизованих систем обліку. Пов'язано це з тим, що значна більшість витрат мають комплексний характер: господарське обслуговування навчального процесу, ремонт, амортизація, опалення і освітлення приміщень і т. ін. Навіть витрати на оплату праці викладачів важко піддаються об'єктованому розподілу в поточному обліку за видами послуг, об'єктами обліку витрат і калькулюванням собівартості. У зв'язку з цим найбільш доцільним є ведення обліку витрат за їх видами та статтями з якомога точнішою деталізацією, а визначення собівартості окремих видів освітніх послуг – розрахунково-аналітичним методом. Так, витрати на оплату праці та відрахування на соціальні заходи можна деталізувати за такими групами працівників: – викладачі, оплата праці яких визначається на основі навчального навантаження в годинах; – навчально-допоміжний персонал з постійними окладами (секретарі кафедр і деканатів, лаборанти, завідувачі кабінетів, працівники бібліотек, навчально-методичних відділів тощо); – допоміжний обслуговуючий персонал (ремонтні робітники, сантехніки, столяри, прибиральниці, охорона і т. ін.); – персонал спеціалізованих підрозділів (курсової, доувзівської та післядипломної підготовки, наукової частини, аспірантури і т. ін. окремо за кожним підрозділом); – адміністративно-управлінський та загальногосподарський персонал (ректорат, відділ кадрів, бухгалтерія, склад, медпункт)

Розподіл витрат на оплату праці викладачів між окремими об'єктами калькулювання можна здійснювати пропорційно їх навчальному навантаженню в годинах, а навчально-допоміжного і обслуговуючого персоналу – пропорційно кількості учнів (курсантів, студентів тощо). Зарплату

адміністративно-управлінського та загальногосподарського персоналу розподіляти і відносити на об'єкти калькулювання недоцільно. Такі витрати краще враховувати в складі постійних і списувати безпосередньо на фінансові результати та відшкодовувати за рахунок відповідного відсотка націнки. При розподілі витрат на оплату комунальних платежів перш за все доцільно виключити суми, що припадають на спеціальні підрозділи, загальногосподарські та адміністративно-управлінські витрати (пропорційно площі, що використовуються цими підрозділами). За таким же принципом можна визначити суми витрат, що припадають на курсову, доувзівську та післядипломну підготовку, якщо за ними закріплено постійні приміщення. Решта витрат може бути розподілена між групами денного, вечірнього та заочного навчання пропорційно контингенту студентів (вчнів, курсантів, слухачів) та кількості годин аудиторних занять (база розподілу може визначатися в людино-годинах). При цьому витрати на утримання гуртожитків повинні обліковуватися окремо і не розподілятися на всі об'єкти калькулювання освітніх послуг, а враховуватися при визначенні плати за проживання в гуртожитках. Збитки від утримання гуртожитків (при застосуванні регульованого рівня оплати) повинні покриватися за рахунок загального відсотка націнки (загального доходу). Окремою статтею витрат може бути амортизація приміщень та обладнання (або ж орендна плата за використання орендованих приміщень). Амортизаційні відрахування в навчальних закладах доцільно нараховувати прямолінійним методом практично на всі види основних засобів та нематеріальних активів, а розподіляти їх між окремими об'єктами обліку витрат і обчислення собівартості послуг пропорційно площі приміщень, людино-годинам використання приміщень і обладнання, обсягу виконаних робіт в натуральних вимірниках (де це можливо). Наприклад, амортизацію комп'ютерного обладнання можна розподілити пропорційно контингенту студентів та кількості годин аудиторних занять з використанням комп'ютерів, тобто пропорційно кількості людино-годин використання комп'ютерів окремими категоріями студентів та обслуговуючого персоналу. Витрати на ремонти приміщень і обладнання можна розподіляти і відносити на об'єкти обліку витрат аналогічно розподілу амортизаційних відрахувань.

Витрати на підготовку і видання навчально-методичної літератури для власного використання можна обліковувати як капітальні вкладення в створення малоцінних необоротних матеріальних активів (МНМА) або ж як поточні витрати основної діяльності (залежно від очікуваного терміну використання такої літератури). Видані навчальні посібники оприбутковують в складі бібліотечних фондів і нараховують їх амортизацію на загальних підставах. Навчально-методичну літературу короткотермінового використання оприбутковують в складі малоцінних та швидкозношуваних предметів (МШП) і списують на витрати при її передачі в використання з розподілом вартості такої літератури між об'єктами обліку витрат та обліковими періодами. Звичайно, для такого детального обліку витрат необхідно, щоб в первинних документах на видачу і списання матеріальних цінностей завжди вказувалися конкретні споживачі наданих послуг (спеціальності, курси, факультети, потоки, програми тощо). Придбання літератури зі сторони для комплектування бібліотечних фондів відображають в обліку як звичайні капіталовкладення в інші необоротні активи. За рішенням адміністрації навчального закладу для цілей управлінського обліку амортизація навчальної літератури може нараховуватися рівномірно протягом терміну її корисного використання – 3-5 або більше років, залежно від виду, призначення літератури та з врахуванням інтенсивності її використання і очікуваного терміну морального старіння. Усі витрати на утримання бібліотеки доцільно обліковувати на окремому рахунку і розподіляти як змінні загальновиробничі витрати пропорційно середньорічній кількості студентів окремих факультетів, спеціальностей, потоків, курсів тощо. Аналогічно відображають в обліку та розподіляють інші витрати діяльності закладів освіти.

Таким чином, визначення об'єктивної собівартості освітніх послуг дасть можливість навчальним закладам України оптимізувати витрати на навчальну діяльність та науково обґрунтувати ціну за платні послуги, щоб успішно конкурувати на світовому освітньому ринку.

Використана література:

1. Вацик Н. Необхідність удосконалення методики обліку у вищих навчальних закладах як важливої складової управління вузом / Н.Вацик //Галицький економічний вісник. – 2010. – № 2(27). – С. 184-188.
2. Лень В. С. Бухгалтерський облік у галузях економіки : навч. посібник / В. С. Лень, В. В. Гливенко. – К. : Знання-Прес, 2005. – 491 с.
3. Пустовит М. В. Все об учете и организации частных учебных заведений / М. В. Пустовит. – Х. : Фактор, 2006. – 476 с.
4. Сисюк С. В. Особливості калькулювання платних освітніх послуг в державних навчальних закладах / С. В. Сисюк // Вісник Житомирського державного технологічного університету. – 2006. – № 2(36). – С. 107-115.

Аннотація

Раздельный учет расходов и доходов за видами предоставленных услуг необходим для определения их финансовой целесообразности и установления экономически обоснованной цены. Наиболее целесообразным является ведение учета расходов за их видами и статьями с как можно более точной детализацией, а определение себестоимости отдельных видов образовательных услуг – расчетно-аналитическим методом. Определение объективной себестоимости образовательных услуг даст возможность учебным заведениям Украины оптимизировать расходы на учебную деятельность и научно обосновывать цену за платные услуги, чтобы успешно конкурировать на мировом образовательном рынке.

Annotation

The separate account of charges and profits after the types of the given services is needed for determination of their financial expedience and establishment of the economic grounded price. Most expedient is a conduct of account of charges after their kinds and articles with as possible more exact working out in detail, and determination of prime price of separate types of educational services – by a calculation-analytical method. Determination of objective prime price of educational services will be given by possibility to optimize charges educational establishments of Ukraine on educational activity and scientifically ground a price for requiring payment services, successfully to compete in the world educational market.

УДК 338.2(477):316.422

Петришина Н. В.

ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ

В умовах інтеграції економіки України до світового економічного простору важливого значення набувають теоретичні дослідження структурних трансформацій вітчизняної економіки.

Найважливішою ознакою вітчизняної економіки є її трансформаційний характер, пов'язаний з якісними перетвореннями основоположних засад суспільного життя. Трансформація в різних країнах потребує неоднакового часу, здійснюється неоднаковими темпами і зумовлена низкою причин, зокрема: тривалим функціонуванням вітчизняної економіки у складові єдиного народногосподарського комплексу СРСР; інверсійним характером переходу до соціально орієнтованої ринкової економіки; високою залежністю економічних процесів від політичних рішень, яка характерна постсоціалістичним трансформаціям; вичерпанням екстенсивних факторів економічного зростання; переобтяженістю ресурсомісткими, екологонебезпечними базовими галузями; значною матеріало-, капітало- та енергомісткістю та часткою галузей, що виробляють проміжний продукт та ін.

Об'єктивними передумовами перетворень вітчизняної економіки стали масштабність та гострота соціально-економічних проблем і крах попередніх спроб реформування командної економіки без зміни її сутнісних характеристик [1, с. 108].

В. О. Папава зазначає, що при визначенні економіки посткомуністичних країн використовують терміни “перехідна економіка”, “економіка перехідного періоду”, але поряд з тим існують процеси, які позначаються терміном “перехід” – від капіталізму до соціалізму, від індустріального до постіндустріального, від постеконічного до постсоціалістичного та ін. Всі економічні процеси, які протікають у країнах світу вказують на перехід до глобальної економіки [6, с. 54].

Л. Бальцерович виділяє п'ять “головних епізодів переходу від одного виду суспільства до іншого”:

1. класичний перехід, пов'язаний з демократизацією в розвинених країнах між 1860–1920 роками;
2. неокласичний перехід, пов'язаний із демократизацією країн Південної Європи та Латинської Америки після Другої світової війни;
3. ринково-орієнтовані реформи в некомуністичних країнах (воєнні економіки після Другої світової війни, низка нових індустріальних країн і країн із середнім рівнем розвитку від 1960-х до 1990-х років);
4. посткомуністичний перехід країн колишнього соціалістичного табору;
5. азійський посткомуністичний перехід (Китай та В'єтнам) [2, с. 106].

У широкому значенні термін “трансформація” тотожний українському слову “перетворення”. Анджей Антошевський використовує його у вужчому сейсі – для означення одного зі способів суспільних змін. Автори книги “Трансформація в Польщі і в Україні” зазначають, що трансформація політичної системи двох країн відбувалася в різний спосіб – “в Польщі політичні зміни мали характер договірної реформи (частини “ліберальної” комуністичної еліти з частиною опозиційної еліти); в Україні ініціатором змін була реформаторська комуністична еліта. В Польщі наслідком змін був рух до моделі сконсолідованої демократії, а система України балансувала між електоральною демократією та авторитаризмом. В різний спосіб формувалася в цих країнах модель устрою. В Польщі в 1989–1992 роках конституційно-політична позиція Президента не була чітко визначеною. В 1992–1997 роках вона посилювалася в сфері виконавчої влади. Після введення в дію Конституції від 1997 року повноваження голови держави були ослаблені, а в Польщі встановлено парламентсько – урядову систему. Політична система України постійно змінювалася. Опісля здобуття незалежності намітилися тенденції посилення президентської влади, що знайшло своє відображення в Конституційному Договорі від 1995 року між Верховною Радою України та Президентом України, а потім і в Конституції від 1996 року. Згідно з Конституцією від 1996 року Україна стала президентсько-парламентською республікою (різновид пів президентської системи). На практиці система рухалася в напрямку сильної влади Президента з елементами авторитаризму. Відповідно до угоди укладеної між політичними елітами України, підчас помаранчевої революції Україна від 2006 року стала парламентсько-президентською республікою, тобто зберегла риси пів президентської форми правління, при цьому частина повноважень від Президента перейшла до парламенту і уряду” [7, с. 387].

Поняття “трансформація” широко використовується в суспільних науках з другої половини ХХ століття. У сучасних дослідженнях даний термін позначає будь-які зміни основних структур та систем

суспільства.

За економічною енциклопедією за редакцією С. В. Мочерного, трансформація – процес перетворення однієї економічної системи на іншу, що супроводжується відмиранням одних елементів, рис, властивостей і появою інших [4, с. 687].

Н. І. Гражевська розглядає трансформацію у широкому та вузькому розумінні. Так, трансформація у широкому розумінні – загальна форма розвитку економічних систем, пов'язана з еволюційними та революційними змінами, постійними переходами економічних систем із стійкого в нестійкий стан і навпаки (еволюція трактується як поступовий процес накопичення кількісних та якісних змін параметрів системи).

Трансформація у вузькому розумінні – внутрішня складова процесу загальної еволюції, пов'язана з порушенням рівноваги та поступовості, невизначеністю, незавершеністю, альтернативністю розвитку, наявністю особливих перехідних форм та специфічних елементів перехідних структур.

Економічна трансформація – якісні перетворення економічної системи, її вихід за межі стабільного функціонування та перехід у стан нерівноваги, кількісних і якісних змін різної інтенсивності та спрямованості. Водночас економічна трансформація є складним, різнорівневим та багатоаспектним процесом, який можна структурувати за глибиною (зміни кількісних параметрів економічної системи в рамках попередньої якості чи перехід до нової якості); за інтенсивністю (швидкі, переважно якісні, чи повільні, переважно кількісні, перетворення); за характером (еволюційні чи революційні); за спрямованістю (прогресивні, регресивні, циклічні, інверсійні); за охопленням елементів системи (часткові або загальносистемні) [3, с. 23].

Трансформація – це складний процес перетворення економічної системи, який передбачає кількісні та якісні зміни складових системи та сфер суспільного життя. Трансформація в Україні в 90-х роках ХХ століття розпочалася з прийняття 16 листопада 1990 року в Києві “Концепції переходу України до ринкової економіки” [5]. Вона супроводжувалась глибокою економічною кризою і передбачала послаблення одних типів і форм власності та посилення інших, зміну економічної структури, а отже, послаблення дії одних економічних законів і посилення інших.

Трансформація економіки України повинна забезпечити якісні перетворення усіх її елементів, структур і форм. В процесі трансформації необхідно враховувати рівень розвитку й структури продуктивних сил, національні традиції, рівень освіти та ін.

Використана література:

1. *Базилевич В. Д.* Экономическая теория: политэкономия : учебник / В. Д. Базилевич, В. Н. Попов, Е. С. Базилевич, Н. И. Гражевская. – К. : Знання ; М. : Рыбари, 2009. – 871 с.
2. *Бальцерович Л.* Соціалізм, капіталізм, перетворення / Л. Бальцерович. – Х. : Каравела, 2000. – 415 с.
3. *Гражевська Н. І.* Еволюція сучасних економічних систем : навч. посіб. / Н. І. Гражевська ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : Знання, 2011. – 287 с.
4. *Економічна енциклопедія* : у 3 т. – Т. 3. (Поручництво) – Я (Японський центр продуктивності). П – Я / ред. : Б. Д. Гаврилишин, С. В. Мочерний. – К. : Акад. ; Т. : Акад. нар. госп-ва, 2002. – 952 с.
5. Концепція переходу Української РСР до ринкової економіки та землі від від 01.11.1990 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної ради України / Законодавство України. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/n0001460-90>.
6. *Папава В.* О терминологическом аспекте постсоциалистической трансформации // Общество и экономика. – 2005. – № 7-8. – С. 54-56.
7. *Трансформація в Польщі і в Україні / за редакцією Анджея Антошевського, Антоніни Колодій, Криштофа Ковальчика.* – Wrocław, 2010. – 746 с.

Аннотація

В статті раскрыта сутність поняття “трансформація” в отечественной економіці на основі взглядов учених. Выделены объективные предпосылки трансформационных преобразований економіки України.

Annotation

The article deals with the essence of the concept of “transformation” in the national economy on the basis of the views of leading scientists. Author determined objective conditions transformations of the economy of Ukraine.

УДК 330.111.62

Радченко В. В.

ВЛАСНІСТЬ І ЕКОНОМІЧНА ВЛАДА: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТА ПРАКТИКА В УКРАЇНІ

Трансформаційний процес в Україні ще раз підтвердив істинність наукових висновків щодо місця і ролі відносин власності в економічній системі суспільства. Найбільш вагомим серед них є визнання пріоритетності відносин власності як у визначенні характеру економічної системи, так і у її розвитку та формуванні інституту економічної влади.

В Україні в процесі переходу до постсоціалістичної (ринкової) економічної системи відбулися докорінні зміни у відносинах власності на засоби виробництва. Це стало підґрунтям для формування нового типу економічної влади. Відбулася перебудова всіх інститутів господарського механізму національної економіки. Проте ефективність нової соціально-економічної системи є досить низькою. Після двадцяти двох років трансформації економіка України так і не вийшла на рівень 1990 року. В країні поширені тіньова економіка та корупція, поглиблюється майнове розшарування. Нашу економіку вважають олігархічною і антисоціальною. У порівняльних таблицях конкурентоспроможності вона зайняла "почесне місце" серед малорозвинутих країн світу.

Потрібно відзначити, що уряди раз за разом оголошують досить прогресивні програми соціально-економічного розвитку. Такою є програма модернізації економіки в поєднанні із завданнями впровадження інноваційної моделі, втілення в життя цілої низки інших національних проектів (розв'язання енергетичної проблеми, скорочення державних витрат, експортно-імпортової та ін.). Однак реалістичність і соціальність всіх урядових ініціатив, на нашу думку, буде залежати, насамперед, від докорінної модернізації економічної влади, що ґрунтується на діючій системі відносин власності.

Суть проблеми в тому, що в нашій країні в процесі трансформаційних перетворень склалась неефективна і антисоціальна для ринкової економіки система власності. Роздержавлення і приватизація, як засоби створення цієї системи, здійснювалися в контексті руйнівної неоліберальної моделі розвитку і в темпі "шокової терапії", яка прискорювала і робила більш глибокою руйнацію вітчизняної економіки. Один із дослідників української приватизації І. Панченко, пише, що "на початку, і на марші, і на підході не існувало осмисленої концепції приватизації, невідома вона і тепер (як не було і немає, коли взяти проблему ширше, економічної моделі розвитку, є тільки самі непрямі: недавні неоліберальні метання, державно-капіталістичне будівництво тепер, суто національного крою)" [1, с. 51]. Економічне становище України поглиблювалося тим, що тут невидимих масштабів набуло первісне нагромадження капіталу, основними формами якого стали: пограбування економіки в результаті роздержавлення і приватизації; масове скуповування акцій та сертифікатів у населення з метою заволодіння підприємствами, банками і т.п.; перерозподіл багатства з допомогою інфляції; знецінення заощаджень населення; самовільне захоплення земель, земельних родовищ, ресурсів; масове розкрадання державного майна; штучне зниження заробітної плати та її несвоєчасні виплати; спекулятивне завищення цін; встановлення високих процентних ставок; спекуляції на споживчому ринку; несплата (неповна сплата) податків; використання тіньових схем в експортно-імпортних операціях та ін. [2, с. 23]. В результаті таких перетворень підприємства України не тільки не отримали ефективного власника, а й була розбалансована економічна влада. Реформування власності не спонукало до структурних змін в економіці. Розбіжність економічних інтересів посилювало базу стихійності у використанні виробничого потенціалу, трудових та природних ресурсів. Трансформаційна криза 1991-1999 років змінюється незначним зростанням, яке потім знову призупиняється в результаті розгортання світової економічної кризи 2008–2009 років.

Отже, система відносин власності і економічна влада в Україні, що склалися в трансформаційний період, є неефективними і в такому вигляді не можуть забезпечити ні впровадження інноваційної моделі розвитку, ні модернізацію економіки в цілому.

Виведення економічної влади в Україні на рівень ефективного суспільного інституту має відбуватися в контексті тих прогресивних тенденцій (і змін), що проявляються у відносинах власності з початку сучасної науково-технічної революції (50-ті роки ХХ століття). Саме НТР зумовила і зумовлює революційні перевороти у продуктивних силах національних економік, інтенсивно проникає у відносини привласнення, змінюючи їх організаційні і економічні форми, створює нові і розвиває діючі інститути економічної влади¹.

Сучасна хвиля НТР проявилась у нових потребах до розвитку техніки, переході від індустріальних до інформаційних і нанотехнологій, інтелектуалізації та інноватизації економіки, зростанні ролі людини, людського і соціального капіталу. Тому підвищується в першу чергу роль не традиційних факторів виробництва – землі і капіталу, а інформації і знань, які примножують розумові потенції людини, інтелектуалізують виробництво і втілюються в нових поняттях – "інтелектуальна власність", "інтелектуальний капітал", "інтелектуальний продукт" [3, с. 9].

Інтелектуальна власність сьогодні є провідним фактором формування економічної влади. Саме володіння інтелектуальною власністю забезпечує, насамперед, владні функції суб'єкта економічної влади. Інформація і знання виступають як активний чинник виробництва, підводять під економіку інноваційну основу, інтелектуалізують виробничу діяльність, зумовлюють формування інноваційного капіталу.

Введення інтелектуальної власності в економічний обіг передбачає необхідні правочинності у різних господарюючих суб'єктів і супроводжується формуванням економічної влади. Отже, завдання модернізації економіки України в першу чергу мають пов'язуватися з розвитком інтелектуальної власності і "інтелектуальної" економічної влади. На це мають бути спрямовані зусилля всіх суб'єктів економічної

¹ Ми абстрагуємося від впливу на відносини власності і економічну владу неекономічних інститутів: політики, моралі, традицій, культури тощо.

влади і, насамперед, держави, яка регулює відносини інтелектуальної власності.

Наступним проявом економічної влади є фінансова влада. Її інститутами є гроші, права власності, фінанси, заощадження та нагромадження, бюджет, фінансові трансакції (кредитування, інвестування, страхування) та ін. Сьогодні, у відповідності із завданнями модернізації економіки України, важливим є досягнення взаємоузгодженості феноменів грошей та фінансів, способів їх мобілізації, розташування та спрямування, структуризація прав власності, фінансових організацій, фінансових трансакцій та їх інструментів, специфікації доходів та ризиків тощо [4, с. 246]. На нашу думку, для України надзвичайно актуальним є зміцнення державних фінансів, які б забезпечували потреби суспільного відтворення в умовах модернізації економіки, формування інтелектуального капіталу та високі соціальні стандарти життя українського народу. Важливим є інтеграція зусиль центральної фінансової влади з фінансовим та промисловим капіталом, підвищення ефективності і соціалізації діяльності фінансово-промислових груп.

Глибокого аналізу потребує такий вид економічної влади як корпоративна влада. Значення цього виду економічної влади сьогодні підвищується, поскільки відбуваються глибокі інституційні зміни в самій корпорації, рух до корпоративної економіки, покладання на корпорацію завдань інноваційного розвитку. В Україні корпоратизація ототожнюється з олігархізацією, що підриває прогресивне значення корпорації як форми поєднання інтересів і соціалізації виробництва. Тому нагальним завданням є удосконалення корпоративної власності і корпоративної системи управління, підвищення ефективності функціонування акціонерних компаній, перетворення їх на ефективних власників. В Україні надзвичайно актуальним є демократизація корпоративної власності та її соціалізація.

Особливим видом сучасної економічної влади є державна. Йдеться про здійснення державою тих економічних функцій, які випливають із загальнонаціональних інтересів і забезпечення потреб прогресивного розвитку всього суспільного виробництва. Матеріальною основою цього виду економічної влади є державна власність та державні фінанси. Сьогодні немає однозначних поглядів на широту владних функцій держави. Досить поширеною є концепція ліберальної моделі економічної системи, в якій економічна роль держави подається у вигляді “ночного сторожа”. Думається, що прихильники цієї моделі залишилися в розумінні соціально-економічного прогресу на рівні 17-18 століття, періоду панування дрібного товарного виробництва. Сучасне високотехнологічне виробництво є як наукоємним, так і інвестиційно масштабним. Організація науки, освіти, інноваційного виробництва, досягнення сталого розвитку потребують значної концентрації як фінансових, так і матеріальних ресурсів. За таких умов держава починає виконувати роль економічного центру, здійснюючи необхідні владні функції в інтересах всього суспільства і погоджуючи економічні інтереси всіх суб'єктів економічної влади.

Використана література:

1. *Панченко І. Quo vadistis? Казус “української приватизації” / І. Панченко // Економіка України. – 2012. – № 2. – С. 46-58.*
2. *Радченко В. В. Первісне нагромадження та власність в трансформаційній економіці України / А. А. Радченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 18. Економіка і право : зб. наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 6. – 179 с.*
3. *Чухно А. А. Модернізація економіки та економічна теорія / А. А. Чухно // Економіка України. – 2012. – С. 4-12.*
4. *Якубенко В. Д. Власність, економічна влада та управління : навч. посіб. / В. Д. Якубенко . – К. : КНЕУ, 2011. – 373 с.*

Аннотація

В статті досліджується взаємозв'язок відносин власності та економічної влади, напрямки та особливості утвердження економічної влади в Україні.

Annotation

The article examines the relationship of ownership relations and economic power lines and features strengthening economic governance in Ukraine.

УДК 37.014.5

Унінець І. М.

ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості [1].

З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його

інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Вивченню проблем підвищення якості підготовки фахівців економічного спрямування присвятили свої дослідження багато науковців, серед яких: Л. Нечуговська, М. Згуровський, Ю. Бурцева, С. Лісова, Ю. Притика та ін. Однак, слід відмітити, що зміст представлених праць вище зазначених науковців з досліджуваної проблематики розкривав часткові та загальні проблеми як впровадження стандартів Болонського процесу в системі вищої школи, так і висвітлював окремі шляхи підвищення якості підготовки фахівців в системі вищої школи. Однак, ряд питань так і залишилися поза увагою вчених [2].

Проблеми адаптації вищої освіти України до європейських стандартів і принципів розглядаються багатьма зарубіжними і вітчизняними авторами, серед яких В. Бех, В. Байденко, Ю. Гапон, А. Греков, О. Козаченко, Ю. Малиновський, С. Ніколаєнко, І. Оніщенко, В. Орлов, З. Тимошенко, Б. Чижевський та ін. Процес входження вищої освіти України в освітній та науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності у контексті відповідних інтеграційних вимог, серед яких обов'язковими вважаються наявність внутрішніх та зовнішніх державних і громадських систем контролю за якістю освіти вивчають також В. Бебик, Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Кремень, К. Левківський, М. Степко та ін.

Завдання дослідження полягає в аналізі проблем підвищення ефективності освіти в Україні.

Стан сучасної економічної освіти в Україні зумовлений: необхідністю переходу до нових засад формування та розвитку економічних знань, які базуються на історико-культурних і духовно-моральних традиціях українського народу, орієнтовані на поглиблений аналіз економічних процесів, що сприяють формуванню основ соціально орієнтованої економіки; формуванням сучасних економічних поглядів у майбутніх економістів, що сприятиме розвитку гуманізації та соціалізації суспільних процесів, національній самоідентифікації, спрямуванню економічної діяльності на підвищення рівня життя і добробуту українського народу; інтеграцією процесів навчання і виховання як складових освіти, що створюють духовно-моральні засади для формування сучасного світогляду фахівців економічного спрямування.

Розбудова національної системи освіти в умовах становлення України як самостійної незалежної держави з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на вирішенні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток освітньої галузі, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі [1].

Серед цих проблем:

- недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці;
- обмеженість доступу до якісної освіти окремих категорій населення (сільські діти, особи з особливими освітніми потребами, обдарована учнівська молодь, діти мігрантів);
- відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального і духовного розвитку і соціалізації дітей та молоді;
- падіння суспільної моралі, що призвело до бездуховності, низької культури поведінки частини учнівської та студентської молоді;
- недосконалість змісту освіти: державних стандартів освіти, навчальних планів, програм та підручників;
- низький рівень забезпечення навчальних закладів якісними підручниками;
- недостатня зорієнтованість структури і змісту професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики;
- невідпрацьованість ефективної системи працевлаштування випускників ВНЗ, їх професійного супроводу, виплати грошової допомоги фахівцям педагогічної галузі;
- недостатній розвиток мережі дошкільних навчальних закладів;
- недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти;
- повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій;
- недостатній рівень соціально-правового захисту учасників навчально-виховного процесу, відсутність цілісної системи соціально-економічних стимулів у педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів; слабка мотивація суспільства та бізнесу до інвестування в освіту;
- наявність у системі освіти фактів корупції, неефективного використання фінансових і матеріальних ресурсів, "розбазарювання" приміщень навчальних закладів;
- відсутність систем мотивацій, стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти та нівелювання ризиків негативних наслідків зазначеної діяльності;
- неефективність управління системою та закладами освіти, недостатній розвиток самоврядування навчальних закладів, залучення до управління громадських інституцій, роботодавців та інших користувачів освітніх послуг.

Труднощі перебудовчого періоду, процеси певної соціально-економічної нестабільності, екологічні проблеми спричиняють певні ризики, які можуть ускладнити реалізацію цілей і завдань Національної стратегії розвитку освіти [1]. Серед них:

- нестабільність економіки, обмеженість ресурсів для забезпечення системної реалізації усіх завдань і заходів, передбачених стратегією;
- розшарування суспільства за матеріальним становищем сімей;
- негативний вплив ускладненої демографічної ситуації;
- несприйняття частиною суспільства запропонованих реформ;
- неготовність певної частини освітян до інноваційної діяльності;
- недостатня підготовленість органів управління освітою до комплексного вирішення нових завдань, до координації діяльності усіх служб і інституцій.

Отже, модернізація і розвиток освіти та науки повинні набути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у світі й Україні. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, необхідних для подальшого навчання і розвитку особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства.

Використана література:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.
2. <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
3. Криво'язюк І. В., Кривов'язюк О. А. “Шляхи підвищення якості підготовки фахівців економічного спрямування в рамках Болонської конвенції” // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. – Вип. 127/2012. Серія: Педагогіка. – Севастополь, 2012.

Анотація

Модернизация и развитие образования и науки должны приобрести опережающий непрерывный характер, гибко реагировать на все процессы, происходящие в мире и Украине. Повышение качественного уровня образования должно быть направлено на обеспечение экономического роста страны и решение социальных проблем общества, необходимых для дальнейшего обучения и развития личности. Качественное образование является необходимым условием обеспечения устойчивого демократического развития общества.

Annotation

Modernization and development of education and science must acquire advancing continuous, flexible to respond to all the processes occurring in the world and Ukraine. Improving the quality of education should be aimed at ensuring economic growth and solving social problems, necessary for further learning and personal development. Quality education is a prerequisite for sustainable democratic development of society.

УДК 378.016:[330.101:005.52]

Хом'яков Л. К.

ВПЛИВ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ НА МЕТОДОЛОГІЮ МАКРОЕКОНОМІЧНОГО АНАЛІЗУ

Значення макроекономічного аналізу для забезпечення надійного контролю з боку громадянського суспільства за станом і процесом розвитку економіки країни, для своєчасного виявлення нових можливостей зростання і загроз нових криз визнається усіма економістами, політиками і громадськими діячами цивілізованого Світу.

Макроаналіз давно перетворився на самостійну галузь економічної науки, із власним предметом дослідження і широко розвинутим інструментарієм. Ба більше: із своєю філософією і системою стандартів.

Предметом макроекономічного аналізу є система показників, що відображають стан і динаміку таких явищ, як розвиток суспільного продукту (ВВП) і національного доходу, тобто економічне зростання чи спад; динаміку загального рівня зайнятості, безробіття і цін; сукупні витрати (AS) і сукупні доходи (AD) народного господарства і його окремих секторів, зокрема, інвестиційні витрати, державні та інші агреговані витрати. [1, с. 1-3; 2, с. 2].

Але ця наука, зокрема, її предмет і методологія, розвивається і вшир і вглиб. Вшир – шляхом охоплення все більшої кількості об'єктів аналізу: країн, регіонів, галузей, соціальних груп з окремими економічними інтересами. Вглиб – шляхом розвитку методології макроекономічного аналізу.

Тут, перш за все, мається на увазі застосування нових методів дослідження, запозичених із арсеналу математики, інформаційних технологій, соціології, навіть журналістики.

Фундаментальним методологічним принципом макроекономічного аналізу залишається кількісна оцінка всіх явищ і процесів, що постали як об'єкт аналізу, у грошових одиницях, відсотках, балах тощо.

Власне, аналіз починається з порівняння абсолютних величин і розрахунку відносних показників.

Але будь-яке серйозне макроекономічне дослідження сьогодні – це зразок міждисциплінарного, системного дослідження, що містить як класичний набір макроекономічних показників типу ВВП, темпів інфляції, рівнів безробіття тощо, так і результати соціологічних опитувань і журналістських розслідувань, оцінки рейтингових агентств, експертні оцінки і прогнози аналітиків тощо.

Наприклад, без спеціальних соціологічних опитань ми не змогли би розрахувати реальний рівень безробіття в Україні, який, за методикою МОП (Міжнародної Організації Праці), окрім офіційного, включає приховане безробіття.

Аналізуючи звіти про роботу найвідоміших дослідницьких центрів світу, таких як Світовий Банк, Аналітичний Центр при журналі The Economist (EIU), Eurostat та інші [3], можна виділити такі головні тенденції розвитку методології макроекономічного аналізу:

- прагнення охопити при аналізі якомога більше країн і територій;
- застосування, поруч із власне економічними моделями, широкого набору міждисциплінарних методів та інструментів дослідження. Наприклад, комплексне використання моделей: математичних, графічних, табличних, соціологічних тощо;
- широке застосування різних видів і прийомів порівняльного аналізу;
- прагнення забезпечити при аналізі якомога більше соціальної конкретики. Наприклад, поряд із розрахунком ВВП на одну особу-жителя країни, розраховують середній дохід на одну особу для окремих соціальних груп і професій, зарплату за одну годину тощо.

Для прикладу розглянемо, як ці методологічні новації проявилися при підготовці аналізу і прогнозу тенденцій розвитку галузі виробництва і торгівлі споживчими товарами у Світі у 2014 році. Виконавець-Аналітичний Центр при журналі The Economist (EIU) [3].

Під час дослідження дані збиралися з понад 200 країн і територій. При підготовці прогнозу тенденцій розвитку промисловості у 2014 році були використані дані прогнозів і оглядів десятків спеціалістів по кожній галузі та неформалізовані передбачення авторитетних аналітиків.

Щодо галузі споживчих товарів, дослідження починалося із широкого опитання по всьому світу, точніше, по країнах у шести регіонах Світу:

Північна Америка, Західна Європа, Перехідні Економіки, Азійсько-Тихоокеанський регіон, Латинська Америка, Середній Схід і Африка.

І, крім того, у Світі в цілому.

Головний висновок аналізу: респонденти – а це були більш як 600 власників компаній і експертів з макроаналізу – які відповіли на питання глобального огляду: “Які ваші очікування щодо умов бізнесу у 2014 р.?” , були переважно оптимістичними щодо 2014 р.

Фактично ставилися прості запитання, всього три пункти: “Які ваші очікування щодо...2014 р.:

1. Для вашої компанії.
2. Для галузі...споживчих товарів.
3. Для світової економіки в цілому.

При цьому пропонувалося лише три варіанти відповідей:

- А) Краще.
- Б) Те саме, що й у 2013.
- В) Гірше.

Варіант А (оптимістичний): для 1) – 50%; для 2) - 32,4%; для 3) – 42,4%. Варіант В (песимістичний): для 1) – 14,7%; для 2) – 23,5%; для 3) – 21,2%.

Як бачимо, має місце поєднання при аналізі глобального рівня (пункт 3)) і конкретики (пункт 1)). Це характерна особливість методології макроекономічних аналізів на Заході.

Які ж фактори викликали у аналітиків оптимізм щодо економічного зростання у 2014 році?

Вирішальним фактором вони вважають позитивні очікування споживачів. Усі регіони передбачили зростання обсягів продажу споживчих товарів у 2014 р. проти 2013 р.

Звичайно, на AD впливають чимало зовнішніх і внутрішніх факторів. Проте, практика показує, що позитивні очікування споживачів інтегрують вплив інших факторів, за умови *ceteris paribus* (при інших рівних умовах).

Хоча у Західній Європі у 2013 р. мав місце спад обсягів продажу товарів, та вона теж очікує скромне зростання, 0,2-0,3%, обсягу продаж товарів (і в цілому AD) у 2014 р. Чемпіоном зростання залишається Азійсько-Тихоокеанський регіон: 4,5% за прогнозом на 2014 р.

Конкретизація макроаналізу сягає рівня окремих країн і галузей господарства. При цьому широко застосовуються різні рейтинги.

В нашому прикладі цікаво поглянути, які ж країни обіцяють (згідно аналізу) найвищі темпи зростання товарних ринків у 2014 р.

Наводимо список п'яти країн із найшвидше зростаючими ринками споживчих товарів у 2014 р.

Країна	Темп зростання обсягу ринку,%
Алжир	13,5
Азербайджан	9,0
Китай	8,7

В'єтнам 8,0
Тайланд 7,5

Як бачимо, у списку найкращих ми не бачимо ні США, ні Англії, ні РФ.

На жаль, Україна борсається у кінці списку країн Світу за темпами зростання економіки і оновлення технології. В чому причина?

Спеціалісти вважають, що велика доля відповідальності за це лежить на системі освіти в Україні. Професор Ю. В. Ніколенко стверджував [4, с. 11]:

“Фактично марксистська політекономія протиставляла себе світовій економічній думці.” Інакше кажучи, однією з вагомих причин відставання України від передових країн Світу у сфері економіки є відставання парадигми української економічної теорії від парадигми західної теорії.

Це окрема тема. Не вдаючись до деталей, відмітимо тільки, що спроба інтегрувати українську освіту у європейський освітній простір під прапором Болонського процесу значного практичного ефекту не дала. Знову переміг формалізм. Величезний досвід світової економічної науки і освіти так і не був засвоєний нашими вченими.

Цей досвід вимагає ретельної аналітичної роботи, підпорядкування будь-яких досліджень вимогам практики і потребам громадянського суспільства. Наслідком ігнорування цього досвіду є відмова європейських роботодавців визнавати дипломи українських ВНЗ із низки економічних і, зокрема, менеджерських спеціальностей.

Таким чином, у цій статті ми розглянули основні тенденції розвитку методології макроекономічного аналізу у Світі, характерною рисою яких є широке запозичення методів аналізу із математики, соціології та інших наук.

Відставання української економічної науки в цій сфері може бути подолане за умови вивчення і освоєння світового досвіду, на рівні практичних умінь і навичок.

Використана література:

1. Пухтаєвич Г. О. Аналіз національної економіки / Г. О. Пухтаєвич. – К. : КНЕУ, 2005. – 450 с.
2. Хом'яков Л. К. Методологічні основи аналізу національної економіки / Л. К. Хом'яков // “Єдність навчання і наукових досліджень-головний принцип університету”: збірник наук. праць звітно-наук.конфер.викладачів ун-ту за 2010 рік. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 153-157.
3. www.eiu.com
4. Основи економічної теорії / за ред. проф. Ю. В. Ніколенка. – Кн. 1. – К. : “Либідь”, 1998. – 272 с.

Annotation

In this article the modern tendencies in methodology of Macroeconomic Analysis are regarded. The main tendency is the wide using of mathematical, sociological, IT methods and models in economic research. The findings of The Economist EIU on the state and tendencies of goods markets in 2014 are used.

УДК 339.9:005

Череда І. С.

СУЧАСНИЙ СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СВІТОВОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СИСТЕМИ

Самоорганізація – це здатність системи самостійно підтримувати чи вдосконалювати рівень своєї організації при зміні зовнішніх або внутрішніх умов її існування, діяльність з урахуванням минулого досвіду спрямована збереження її цілісності [1, с. 596]. Процеси самоорганізації притаманні системам які відзначаються високим рівнем організації та складності, наявністю значної кількості структур і елементів. Безумовно, світова економічна система, з її численними суб'єктами, об'єктами виробництвом є складною.

Основною тенденцією розвитку світової економіки останніх десятиріч є глобалізація, внаслідок якої змінюється роль національних економік у світовому господарстві та відбувається поділ країн на велику групу розвинутих і безліч відсталих. Від глобалізації, насамперед, виграють промислово розвинуті країни, багаті люди, країни експортери капіталу, міжнародні фірми-лідери.

Програють же країни з односторонньою недостатньо розвинутою економікою, немобільні верстви населення. Найбільшу загрозу глобалізація становить для багатьох країн, що розвиваються. Отже розгортання процесу глобалізації характеризуються суперечливим впливом як на національні економіки так і на міжнародні економічні відносини. Тому ставлення до неї подвійне – одні багато інші – засіб їх вирішення [2, с. 3-10].

Глобалізація призводить до створення принципово нової економічної системи з новими продуктивними силами, виробничими та фінансовими відносинами, специфічною організацією виробництва. Глобальні трансформації останніх десятиріч спричинили формування нових умов існування економіки в глобальному середовищі, що відрізняється від притаманних індустріальній економіці. Отже, формується новий соціально-економічний лад, який деякі автори називають новим економічним

імперіалізмом, народженим глобалізацією [3, с.100]. Таким чином, сучасні інтеграційні тенденції набувають якісно нового змісту, змінюється механізм функціонування ринків капіталів, модифікується міжнародна спеціалізація і кооперація праці, прояву нових організаційних форм міжнародних компаній. Усе це яскраво характеризує сьгоднішній етап розвитку глобальної економічної системи як біфуркаційний.

Згідно з теорією самоорганізації, розвиток системи проходить послідовність періодів, які відповідають її стабільному стану та перериваються періодами хаотичної поведінки ("біфуркаціями"), після чого відбувається перехід до стійкого стану. Самоорганізація завжди пов'язана з переходом від нестійкості до стійкості.

Однією з яскраво виражених характеристик біфуркаційного етапу розвитку глобальної системи та посилення ролі самоорганізації є формування мережевої економіки. Європейська комісія визначає – глобальну мережеву економіку як середовище, в якому будь-яка компанія чи особа, що перебуває в будь-якій точці економічної системи, може контактувати легко з мінімальними витратами з будь-якою з іншою компанією чи особою з приводу співпраці для торгівлі, обміну ідеалами, ноу-хау чи просто для задоволення [4].

Оскільки формування нової глобальної інституціональної структури стосується насамперед, верхніх елементів складної системи, то кризові явища в економіці США та втрата ними світового лідерства – закономірний етап розвитку. Замість моно полярності економіки (поступова втрата США статусу наддержави) виникають горизонтальні зв'язки, в яких існує декілька центрів управління – США, ЄС, Китай, Росія та ін.

Водночас немає чіткої відповіді стосовно імовірних шляхів подальшого розвитку. Деякі експерти вважають, що економічний центр світу переміщується в Азію (Індія, Китай до 2050р. вироблятимуть майже 50% світового ВВП) [5, с. 11]. Існує точка зору, що основними полюсами світу стануть США, країни БРІКС та Китаю як індивідуальний центр глобальної економіки. Згідно з прогнозами "Goldman Sachs", до 2027 р. китайська економіка виявиться більшою за американську, а до початку 30-х років економіка країн БРІКС перевершить економіку держав Великої сімки [6].

Завдяки "стрибку" в розвитку інформаційних технологій виник новий тип економіки, в основу якої покладено керовані потоки інформації, що на явно регулюють механізми перерозподілу матеріальних благ каналами глобальних фінансових мереж. Протягом останніх десятиріч у світовій економічній системі політична влада зрощується з бізнесом. Олігархічний капіталізм має серйозні наслідки для світової економіки в цілому! Чим більшою силою є олігархія, тим меншим є простір для дій ринкового механізму.

Водночас міжнародні інститути регулювання демонструють низьку ефективність на світових ринках МВФ, ОБСЄ, Світовий банк та ін.. впливають локально та дбають тільки про свої інтереси, спрямовані на забезпечення стабільності окремих країн [7]. Об'єднання економічно розвинутих країн (зокрема Велика вісімка та Велика двадцятка) ухвалюють рішення глобального масштабу, проте більшість з них мають формальний характер (наприклад утримання від протекціонізму, введення нових торговельно-інвестиційних та податкових бар'єрів, створення глобальних регуляторів ринку тощо.)

Отже, сучасна криза є насамперед інституційною, оскільки інститути за допомогою. Яких здійснюється економічно політика, перебувають у більш кризовому стані, ніж сама економіка.

Таким чином, сучасна фінансово-економічна криза – черговий етап самоорганізації, внаслідок якого влада, ресурси та власність перерозподіляться нова глобальна інституціональна структура. Сьогодні світова економічна система не може чітко спрогнозувати подальші шляхи її розвитку. Проте можна стверджувати, що наступні роки характеризуватимуться посиленням невизначеності на ринках і новими шляхами кризи, а сучасний етап розвитку розглядатиметься як біфуркаційний, у ході якого формується порядок (перетворюються держава-лідери ускладнюється світова інституціональна структура) відповідно до глобальної траєкторії розвитку складної системи, що самоорганізується, яка веде до встановлення в середині неї нового порядку, що у свою чергу, зумовлює зміни в просторі або функціональній структурах.

Використана література:

1. Філософський словник / за ред. В. У. Шинкарука. – К. : УРЕ, 1986. – 596 с.
2. Жуков В. И. Мировой кризис: экономика и социология глобальных процессов // "Социологические исследования". – 2010. – № 2. – С. 3-10.
3. Білоус О. Г. Економічно система глобалізму. – К. : КНЕУ, 2003. – 100 с.
4. Recommendations to the European Council, Europe and the Global Information Society (<http://www.ispo.cec.be/infosoc>).
5. Колодко Б. В. Мир в движении / пер. с полек. Ю. Чайникова. – М. : "Магистр", 2009. – 215 с.
6. <http://www.economist.com/node/17493408>.
7. Лагард К. Глобальные роски усиливаются, но возможности для экономического подъема существуют (<http://www.imf.org>)

Аннотация

В статье исследуются современные тенденции самоорганизации мировой экономической системы. Значительное внимание уделено анализу теории самоорганизации как направлению меж дисциплинарных исследований, связанных с изучением соответственных процессов в открытых нелинейных не уравновешенных динамических системах.

Annotation

The article examines the current trends of self-organization of the world economic system. Considerable attention is paid to the analysis of the theory of self-organization as the direction of inter disciplinary research related to the study of the respective processes in open nonlinear dynamical systems are not balanced.

УДК 005:378(477)

Черепніна О. І.

МЕНЕДЖМЕНТ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ЯКОСТІ

Висвітлення питання управління освітою взагалі та вищою економічною освітою, як окремою підсистемою, зокрема потребує насамперед вивчення поглядів учених на концептуальні основи аналізу цього питання. До них відносимо теоретичні концепції, що містять інформаційно-знаннєвіта інші новітні характеристики сучасної економіки, акцентуючи увагу на певних актуальних аспектах освіти, знань, інформації. Це теорії постіндустріалізму (інформаційної економіки, знаннєвої економіки, мережевої економіки та ін.), що становлять теоретико-методологічний фундамент сучасної економічної науки, її нові парадигми. На перше місце у даних теоріях поставлені такі фактори, як людський капітал, освіта, знання, інформація на відміну від інших теорій, в яких на передньому плані знаходяться традиційні фактори виробництва – земля, капітал, праця і їх розподіл, комбінація, управління.

Зростання наукового інтересу до сукупності теорій постіндустріалізму, вивчення їх у зв'язку з менеджментом вищої освіти та її якості, необхідність отримання нових знань в сфері теорії, методології та практики становлення і розвитку постіндустріальної економіки визначають актуальність теми статті.

Складником економічних напрямів і теорій, що входять до постіндустріалізму та менеджменту освіти, є теорія людського капіталу. Про це свідчать дослідження таких відомих вітчизняних учених як В. П. Андрущенко, Н. В. Апатова, Ю. М. Бажал, О. А. Грішнова, П. С. Єщенко, Ю. К. Зайцев, І. С. Каленюк, В. Г. Кремень, О. В. Куклін, П. М. Леоненко, А. О. Маслов, В. С. Савчук, Л. І. Федулова та ін. Питання управління системою вищої економічної освіти отримало також висвітлення у навчально-методичній літературі [1]. Проте при цьому повинні зважати на значне різноманіття поглядів науковців на зазначені питання – постіндустріалізму, людського капіталу, управління освітою тощо.

Здатність до управління організацією, корпорацією, ВНЗ тощо в умовах невизначеності виступає однією з форм прояву людського капіталу. Носіями цього капіталу є топ-менеджери. До суб'єктів людського капіталу належать також особи вільних професій, науковці, професорсько-викладацький склад, інші фахівці високої кваліфікації.

З постановкою даної проблеми пов'язане зростання значимості менеджменту в галузях соціальної сфери, а відтак реформування її з метою досягти підвищення якості послуг з охорони здоров'я населення, освіти, культури й ряду інших галузей, що забезпечують зростання національного людського капіталу.

Численні факти свідчать про прискорення економічного зростання і розвитку в тих країнах, які активно здійснювали освітні реформи та впроваджували освітні програми.

У найзагальнішому вигляді тема дослідження сучасного менеджменту вищої економічної освіти та її якості включає два великих блоки: 1) наукові економічні концептуальні підходи до проблеми (теорії, школи і напрями сучасної економічної науки, що пов'язані з менеджментом освіти); 2) наукові економічні емпіричні підходи (нормативний аспект теоретичних концепцій управління освітою, аналіз практики менеджменту економічної освіти). Звичайно, ці два блоки питань тісно пов'язані між собою, взаємопереплітаються, проте при цьому не втрачають своєї специфіки, самостійності, існуючи як питання теорії та практики, частини позитивної та нормативної теорії менеджменту і економічної науки взагалі.

З врахуванням вищезазначеного модель менеджменту вищої освіти, включаючи й економічну, та її якості подана на рис.

На рівні емпірично підходу до аналізу сфери вітчизняного менеджменту вищої школи, включно з економічною, спостерігаємо, на наш погляд, специфічну розбалансованість і консерватизм на всіх трьох рівнях по вертикалі: 1) уряд – профільне міністерство; 2) міністерство як орган управління галуззю освіти – навчальні заклади; 3) всередині ВНЗ управління вузом – професорсько-викладацький склад, студенти.

Перший рівень характеризується централізацією управління і разом з тим (парадоксально) доктриною пасивної держави і вільного ринкового самоналагоджування. Характерною рисою менеджменту освіти на цьому рівні продовжує залишатися також націленість на збереження відсталих відносин в освітній галузі. Офіційно вони закріплені у старому Законі "Про освіту". Щодо нового, вкрай необхідного Закону "Про вищу освіту", то дискусія навколо змісту різних його проектів давно згасла, а самі вони похоронені у шухлядах бюрократів. Спроби стратегічного реформування освітянського законодавства відбуваються у протиставі з виконавчою владою, наштовхуються на її економічні, політичні та інші інтереси й намагання їх забезпечити всупереч потребі значного підвищення якості освіти.

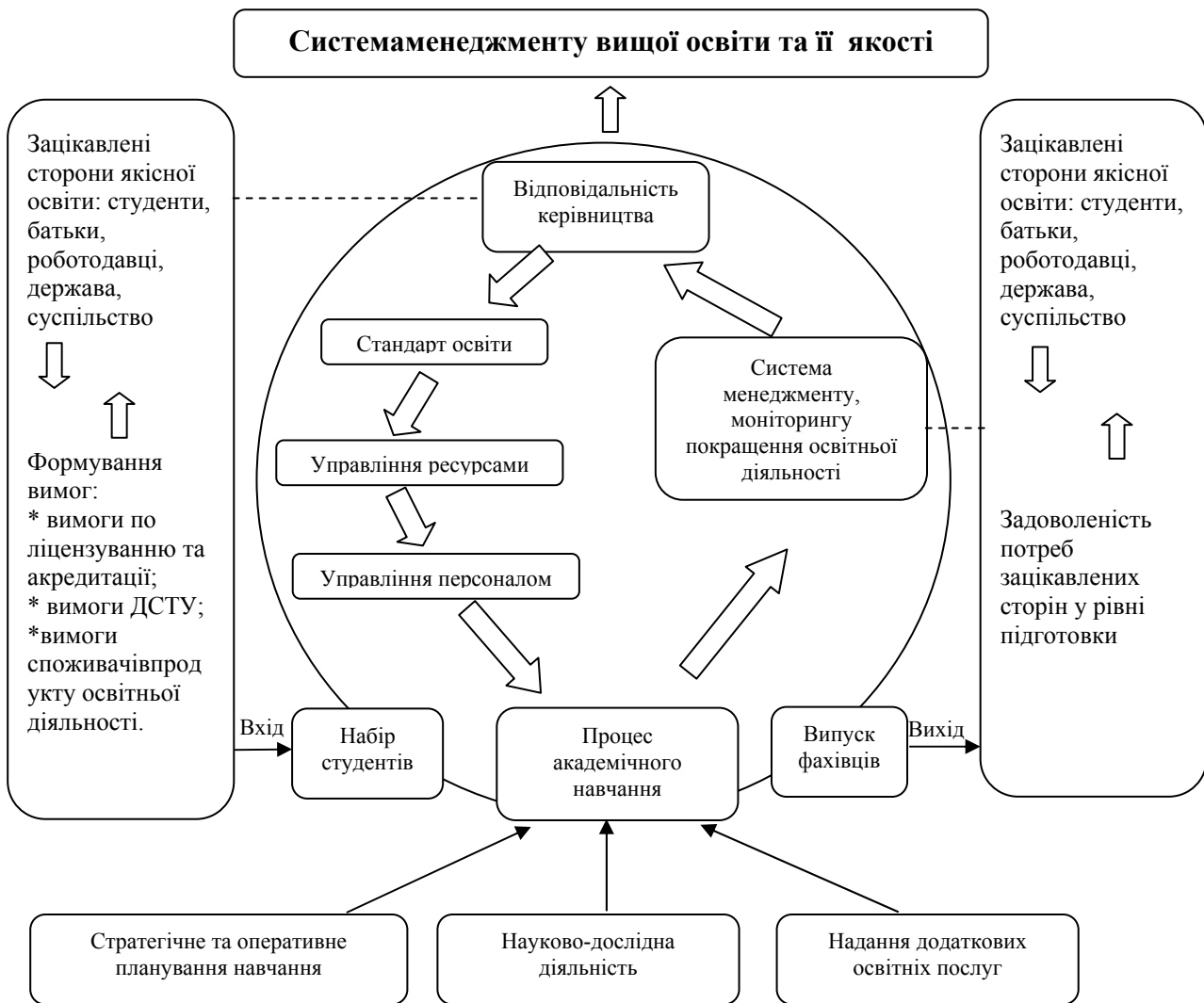


Рис. Модель системи менеджменту вищої освіти та її якості

Джерело: Wawak T. Current problems of University management / T. Wawak. – Krakow, 2013. – 218 p.

На другому рівні “міністерство – навчальні заклади” діюче законодавство стало перешкодою на шляху реформування освітньої галузі, необхідних прогресивних змін в управлінні вищою освітою і її якістю. Нинішнє становище в галузі освіти С. Ніколаєнко описує таким чином: “Освітня галузь віддана в руки профільного міністерства, яке все заполітизувало, відгородилося від громадськості, освітян неприступним муром. Отже, реальної автономії, посилення демократичних засад, залучення бізнесу до дослідництва, створення незалежної системи оцінювання якості освіти, радикальних змін у вищій школі суспільство не дочекається” [2, с. 12].

Третій рівень управлінської ієрархії в галузі освіти – рівень безпосередньо ВНЗ – вбирає в себе і відображає в концентрованій формі як позитивні, так і негативні риси двох попередніх рівнів. До основних проблем, що у галузі вітчизняної вищої освіти накопичилися протягом останніх двох десятиліть і потребують позитивного вирішення, відносимо такі.

1. Відсутність реальної автономії ВНЗ, справжніх демократичних начал, існування закостенілої системи менеджменту ВНЗ та якості вищої освіти.

2. Слабка роль педагогічних колективів у менеджменті ВНЗ та занижена відповідальність студентства за своє навчання. Разом з тим існує розуміння назрілої об’єктивної необхідності прогресивних реформаторських змін і прагнення до них. Про це свідчать, зокрема, результати анкетування викладачів ряду ВНЗ м. Києва та інших міст України.

3. Зростання педагогічного навантаження професорсько-викладацького складу без належного зростання оплати праці, яка продовжує залишатись на значно нижчому рівні порівняно з багатьма країнами світу і стає перешкодою на шляху реформування менеджменту вищої освіти.

4. Недостатнє фінансування науки і освіти, недотримання мінімальних норм, визначених законодавством України.

5. Необхідність створення нової правової та реальної економічної бази співпраці з бізнесом, частка

якого в структурі кошторисів українських ВНЗ не перевищує 1%.

6. Гіпертрофія масштабів платного навчання студентів, яка серед інших негативних явищ (нерівність у доступі до освіти, у отриманні якісної освіти та ін.), призвела до прийому у ВНЗ недостатньо підготовлених, але платоспроможних абітурієнтів. Це призводить до псування суспільної цінності вищої освіти і відмови від принципу інтелектуального відбору студентів ВНЗ.

7. Роз'єднаність зусиль парламенту, держави, роботодавців, громадськості у вирішенні проблем працевлаштування молодих фахівців-випускників.

Успішне вирішення насамперед цих проблем на шляхах реформування системи вищої освіти України сприяло б значному покращенню менеджменту освіти і її якості та засвідчило б реальне просування нашої країни до знаннєвої економіки й суспільства.

Використана література:

1. Вієвська М. Г. Менеджмент вищої економічної освіти: навчально-методичний посібник / М. Г. Вієвська, Л. І. Красовська, Н. Л. Шкіря. – Львів: Магнолія, 2006, 2011. – 346 с.
2. Ніколаєнко С. Замурована освіта / С. Ніколаєнко // Дзеркало тижня. – 1.02.2013. – № 3 (149). – С. 12.

Аннотація

В статье определены и охарактеризованы два крупных блока вопросов: современных концептуальных подходов к проблеме менеджмента высшего экономического образования (позитивный аспект) и эмпирических подходов (нормативный аспект). Раскрыта специфическая разбалансированность и консерватизм на трех уровнях отечественного менеджмента высшей школы (правительство – министерство – ВУЗ).

Ключевые слова: менеджмент высшего экономического образования, качество образования, теории постиндустриализма, человеческий капитал, модель системы управления высшим образованием, уровни отечественного менеджмента высшей школы.

Annotation

The article identifies and describes two major sets of issues: modern conceptual approaches to the problem of management of higher economic education (positive aspect) and empirical approaches (normative aspect). Disclosed specific imbalances and conservatism on three levels of management of higher education (Government – Ministry – university).

Keywords: management of higher economic education, quality of education theory of post-industrialism, human capital, the model management system for higher education, levels of domestic management of higher education.

УДК 005:712.24

Шульга О. А.

ЗАРУБІЖНА ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СІЛЬСЬКИХ ТЕРИТОРІЙ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ДОСВІДУ ДЛЯ УКРАЇНИ

У зв'язку з перспективами у майбутньому інтеграції України до європейської спільноти, все більшої актуальності набувають питання, пов'язані з адаптацією вітчизняної аграрної політики до вимог Спільної аграрної політики ЄС.

Сучасна САП ЄС ґрунтується на двох “стовпах”: I “стовп” – організація спільних ринків у поєднанні з прямою підтримкою фермерів та II “стовп” – розвиток сільської місцевості. Обидві “стовпи” пов'язані через принцип модуляції, який передбачає поступове скорочення розміру прямих платежів та спрямування, вивільнених коштів на розвиток сільської місцевості. У свою чергу, політика сільського розвитку включає чотири осі, а саме: 1) конкурентоспроможність аграрного сектору, 2) покращення стану навколишнього середовища, 3) підвищення якості життя в сільській місцевості та 4) диверсифікацію економіки. Кожна така вісь має перелік затверджених програм, способів дій або фінансування, критерії оцінки та алгоритм відстеження ефективності (загальна кількість інструментів підтримки становить 37 найменувань, а загальне фінансування програм перевищує 52 млрд. євро).

Основою сталого соціально-економічного розвитку сільських територій у країнах Європи є реалізація потенціалу підприємництва як в сільському господарстві, так і в суміжних обробних та обслуговуючих галузях, де основним суб'єктом виступають фермерські господарства. Необхідно зазначити, що для цієї моделі характерне виокремлення *соціальної функції фермера*, як жителя сільської території, та *громадсько-політичної функції*, як потенційного учасника громадських процесів та ключового агента в управлінні розвитком сільських територій, розвитку туризму та захисту сільської природи.

Проте, розглядаючи можливості адаптації зарубіжного досвіду для розвитку фермерства в Україні, вітчизняні науковці наголошують на загрозах дрібнотоварного виробництва для вітчизняної економіки. Так, серед недоліків фермерських господарств зазначають їх низьку товарність та технологічність, низьку кваліфікацію персоналу і низькопродуктивне виробництво. Також наголошується на неспроможності таких форм господарювання до утримання соціально-культурної сфери. Тому вирішення проблеми

подолання дрібнотоварності вчені вбачають у створенні умов для розвитку середніх та великих за розмірами підприємств, кооперації особистих господарств.

Розв'язання соціально-економічних проблем розвитку сільських територій має відбуватися в двох основних напрямках. *Перший напрям* полягає у переміщенні у сільську місцевість промислових, обслуговуючих та переробних підприємств. Це сприятиме розв'язанню проблеми безробіття на селі, підвищенню рівня життя сільських жителів та стимулюватиме переміщення міського населення у село, що позитивно позначиться на усуненні демографічного дисбалансу між містом та селом. Крім того, диверсифікація сільської економіки має відбуватися за рахунок розширення видів економічної діяльності сільськогосподарських підприємств за рахунок налагодження замкненого виробничого циклу, організації виробництва екологічного чистих харчових продуктів і їх збут через власну торгову мережу, використання побічної продукції землеробства у тваринництві.

При цьому важливою умовою диверсифікації у країнах ЄС є недопущення вибуття з використання значної кількості меліоративних земель, збереження сільськогосподарської функції сільських територій, диверсифікація сільського господарства шляхом розвитку екологічного та органічного виробництва, тобто збереження екологічної цілісності сільських територій.

Другий напрям диверсифікації сільської економіки передбачає розвиток соціальної інфраструктури, що є необхідною передумовою "утримання" соціального капіталу у сільській місцевості. Адже переміщення економічно активної частини сільського населення у міста скорочує податкову базу місцевих громад та веде до скорочення фінансування соціальної сфери на місцях. Розв'язання цієї проблеми у ЄС відбувається у двох напрямках:

1) на місцевому рівні – розширення податкової бази місцевого та локального рівнів шляхом проведення політики сільського розвитку "знизу догори", у результаті якої напрями та обсяги фінансової підтримки окремих соціальних сфер визначаються на місцях;

2) на підприємницькому рівні – стимулювання інвестицій аграрних підприємств у капітальне будівництво об'єктів соціального призначення [1, с. 133-139].

Крім того, зміни у політиці сприяння розвитку сільських територій в Європі останніми роками стосуються, насамперед, перегляду ролі людини у збереженні екологічної цілісності та багатства природи позаміських територій. Екологічна складова сталого розвитку сільських територій набуває особливої актуальності у контексті екологічної безпеки держави та з огляду на необхідність диверсифікації сільськогосподарського виробництва за рахунок розвитку екологічного виробництва. У зв'язку з цим, фермерам, які беруть на себе агроекологічні зобов'язання на строк від 5 років, надають допомогу від національних урядів за Програмою сільського розвитку.

Нині у Європейському Союзі 4,2% сільськогосподарських угідь зайняті під виробництво екологічної продукції. Найбільші ділянки під органічне виробництво відведені в Австрії, де вони становлять 13,4% від загальних площ, а найменші – в Ірландії (0,95%), Румунії (0,77%) та Мальті (0,2%), У Польщі розвиток виробництва екологічної сільськогосподарської продукції все ще не набув загальноєвропейських темпів, а частка земель, задіяних у її виробництві становить 1,94%. Щодо України, то у нас придатні для розвитку органічного землеробства 19% угідь [2]. Однак, в Україні лише одиниці господарств ризикують освоювати екологічне виробництво. Причиною цього є низький рівень реальних доходів у країні. Витрати на продовольство займають значну частку у витратах домогосподарств, тому для більшості громадян перехід на органічну продукцію за вищими цінами її придбання на національному ринку фактично неможливий.

Та все ж таки адаптація аграрної політики України до вимог ЄС, має враховувати низку специфічних для України факторів, що визначають необхідність ретельного аналізу адекватності таких заходів можливостям вітчизняної економіки:

1) витрати заходів САП фінансуються за рахунок платників податків. Якщо врахувати, що середня заробітна плата за даними Євростату становить 38000 євро, то вклад громадянина Європи у сільський добробут становить лише 0,2% щорічного доходу. Аналогічний внесок для громадянина України при нинішньому рівні середньої заробітної плати становив би понад 3%. Тому впровадження таких заходів вимагає попередньої оцінки їх доцільності, з тим щоб економічний результат від їх впровадження не перевищував витрати на реалізацію;

2) суперечність САП загальносвітовим тенденціям лібералізації аграрної політики та вимогам СОТ. Одне з ключових питань поточного раунду переговорів у рамках СОТ – усунення протекціонізму в сільському господарстві з боку розвинених країн. Хоча САП у цілому передбачає зменшення прямої державної підтримки і посилення конкурентоспроможності агробізнесу за рахунок заходів дозволених "скриньок", проте аграрна політика провідних аграрних країн ЄС характеризується значним ступенем субсидування економічних суб'єктів агропромислового виробництва, а скорочення прямого фінансування стосується насамперед нових членів ЄС (наприклад, рівень загальної підтримки сільського господарства в Чехії через рік після вступу становив 23%, у "старих" членах ЄС – до 35%);

3) забезпечення місцевого характеру розвитку сільських територій в Україні неможливе з огляду на слабку фінансову базу локальних адміністративно-територіальних одиниць тощо.

Таким чином, європейський досвід в управлінні розвитком сільських територій показує, що для України такий розвиток має включати два напрями заходів: 1) внутрішню стабілізацію та 2) адаптацію до

зовнішніх впливів.

Внутрішня адаптація передбачає збалансування економічної, соціальної та екологічної складових розвитку сільських територій через розвиток підприємництва в агропромисловому виробництві та забезпечення багатофункціональності сільської економіки; зближення рівнів розвитку сільських територій через покращення якості життя та створення сприятливих умов для збереження людського капіталу.

Заходи з адаптації до зовнішнього впливу покликані підготувати сільські території до вступу України в ЄС. Та найголовніше, що майбутнє сільських територій України великою мірою залежить від спроможності вітчизняного аграрного сектору продукувати конкурентну екологічно чисту продукцію.

Використана література:

1. Горьовий В. П. Сфера побутового обслуговування сільського населення України в умовах ринкової економіки / В. П. Горьовий // Економіка АПК. – 2007. – № 4. – С. 133-139.
2. Крупін В. Є. Сучасні тенденції розвитку сільських територій: досвід Європейського союзу / В. Є. Крупін [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.confcontact.com>.
3. Лендел М. А. Перспективи інтеграції аграрного сектору України до спільної аграрної політики ЄС: проблемні аспекти / М. А. Лендел, Н. М. Жулканич // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2007. – Вип. 1. – С. 6-12.
4. Спільна аграрна політика Європейського союзу: можливості та виклики для України. – К. : НІСД, 2011. – 19 с.

Аннотація

Исследован опыт ЕС относительно управления развитием сельских территорий и определены направления его трансформации в Украине.

Annotation

Investigated the experience of the EU on the management of agricultural territories and directions of its transformation in Ukraine.

ІНСТИТУТ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИЙ

УДК 378-057.875:[37.011.3-051:51

Мухіна Г. І.

РОЛЬ КУРСУ “ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ МАТЕМАТИКА” В ФУНДАМЕНТАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Математика – одна із найдавніших наук, яка сягає своїм корінням в доісторичні часи. Разом з тим, ця наука вічно молода, тому що живиться і розвивається від притоку нових задач, які пропонує їй саме життя. Математика має складну структуру та ієрархію, її складовими є окремі галузі: алгебра, геометрія, математичний аналіз, теорія ймовірностей, математична статистика, топологія тощо. В процесі навчання ця диференціація полягає у вивченні студентами окремих навчальних дисциплін, кожна з яких в тій чи іншій мірі розкриває предмет, основні завдання, методи, засоби і шляхи розвитку відповідної галузі: лінійної алгебри, алгебри і теорії чисел, аналітичної геометрії, математичного аналізу, дискретної математики, математичної логіки та інших. Ці дисципліни разом з курсами елементарної математики, історії математики та методики навчання математики забезпечують необхідну математичну (фундаментальну) підготовку майбутніх учителів.

Під *фундаментальною математичною підготовкою майбутнього математика* розуміють методологічну, змістовно-ідеологічну, теоретичну та практичну підготовку, яка є основою для побудови системи якісної підготовки математика–дослідника, популяризатора наукових математичних знань, вчителя математики; базою для самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення. Вона є одним із видів професійної підготовки, яка передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у класичних університетах і ґрунтується на новітніх досягненнях науки.

Складовими фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики є:

– дисципліни, спрямовані на формування загальної математичної культури, необхідної майбутньому вчителю математики,

- оволодіння комплексом математичних методів та розвиток навичок застосування їх на практиці,
- обґрунтування теоретичних основ для прикладних наукових досліджень.

Якість фундаментальної підготовки залежить від:

- оптимального добору змісту;
- належної організації навчально-виховного процесу;
- належних психолого-педагогічних передумов начального процесу, включаючи мотиваційні;
- компетентності фахівців вищих навчальних закладів;
- відповідної матеріально-технічної бази і сучасних засобів навчання;
- залучення студентів до посиленої наукової діяльності.

Основними напрямками підвищення якості фундаментальної математичної підготовки студентів є:

- підготовленості першокурсників до навчання в ВНЗ, включаючи належну вмотивованість;
- покращення мотиваційних основ навчального процесу;
- створення повного і якісного дидактичного та навчально-методичного забезпечення навчального процесу, зокрема, сучасними навчальними посібниками, адаптованими до умов кредитно-модульної системи організації навчання;
- підвищення ефективності функціонування електронної бібліотеки;
- широке залучення студентів до виконання науково-дослідної роботи та їх участь у наукових семінарах, конференціях, конкурсах.

Курс “Вступ до спеціальності математика” допомагає забезпечити наступність у навчанні, перехід від шкільного курсу математики до математики вищої школи; дає основні математичні знання з історії та методології математики, які створюють фундамент для подальшого сприйняття математичних знань, дозволяють сформулювати правильний погляд на математику в цілому, а не лише на окремі її розділи; акцентувати увагу студентів на фундаментальних поняттях, теоріях, законах та їх застосуванні до питань вищої математики; показати роль математики на сучасному етапі; зіставити зміст і методи математичної науки університетського курсу і шкільної математики; ліквідувати прогалини у знанні математики.

Мета курсу:

– повторити та систематизувати знання шкільного курсу математики, необхідні для успішного засвоєння курсів вищої математики;

- посилити мотиваційні основи процесу навчання у ВУЗі та освоєнні професії математика-педагога;
- сформувати базу для вивчення математичних дисциплін;
- підвищити рівень математичної культури;
- розширити математичний кругозір.

Завдання курсу:

1. Сформувати вміння працювати з математичною теорією та задачею. Наприклад, під час вивчення теми “Заняття математикою. Професія “математик”” в курсі “Вступ до спеціальності математика” акцентується увага на поняттях “математична задача”, “структура математичної задачі”, “типізація та класифікація задач”, “розв’язування задач”, “розв’язання задач”, “розв’язок задачі”, “робота над задачею” та ін. Студенти вчаться складати (формулювати, створювати) та розв’язувати задачі різних типів. Знання та вміння, отримані на даному занятті, є дуже корисними, оскільки будуть систематично використовуватись у всіх фундаментальних курсах.

2. Озброїти основними методами розв’язання математичних задач, зокрема, методом математичної індукції, методом доведення від супротивного, конструктивним методом доведення теорем існування, векторним, координатним, координатно-векторним методами розв’язання геометричних задач тощо. Зокрема, це теми курсу “Геометричні задачі та методи їх розв’язання” (розглядається метод доведення від супротивного, векторний, координатний та інші методи), “Елементи математичної логіки” (метод доведення від супротивного), “Множина натуральних чисел. Прості числа” (розглядаються принцип і метод математичної індукції). Ці методи будуть широко застосовуватись і в доведеннях задач інших дисциплін математичного циклу.

3. Озброїти прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, індукція, дедукція), вмінням конкретизувати та узагальнювати.

4. “Пробудити” інтерес до математики як науки і засобу пізнання навколишнього світу, до наукової діяльності та математичної творчості. Наприклад, в темі “Контрприклад, софізми та парадокси в математиці” розглядаються цікаві математичні поняття: “контрприклад”, “софізми”, “зачаровані кола”, “математичні парадокси”, “математична інтуїція” та їх приклади.

5 Сформувати готовність студентів брати участь: в роботі наукових гуртків, в олімпіадах та конкурсах.

6. Ознайомити студентів з роботою математика-науковця, популяризатора математичних знань, з періодичними науковими та науково-популярними виданнями, широким спектром наукових та науково-популярних книг для школярів та вчителів. Наприклад, під час вивчення теми “Заняття математикою. Професія “математик”” студенти дізнаються, що таке математична творчість, науковий математичний гурток, семінар, конференція, хто такий математик-науковець, математик-педагог, математик-популяризатор. При вивченні теми “Математика як навчальна дисципліна” знайомляться з тим, як потрібно працювати над теоретичним матеріалом, які є види контролю засвоєння, які бувають підручники, навчальні посібники, довідники, книги для учнів та учителів, як готуватись до занять, контрольних робіт та екзаменів. Під час вивчення цієї теми, на мою думку, доцільно було б ознайомити студентів з системою оцінювання в НПУ імені М. П. Драгоманова, зокрема з “Положенням про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в НПУ імені М. П. Драгоманова” та “Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (Наказ Міністерства освіти і науки № 161 від 02.06.1993 р.), а також роботою з електронним каталогом бібліотеки університету. Дане заняття було б добре зробити початковим в курсі “Вступ до спеціальності математика”, оскільки отримані на ньому знання дуже важливі для подальшого навчання у ВУЗі.

Отже, курс “Вступ до спеціальності математика” відіграє значну роль у якісній фундаментальній підготовці майбутніх вчителів математики, оскільки утверджує їх у правильності обраної спеціальності, допомагає краще уявити собі професію математика або учителя математики, переконатися у її важливості й соціальній значимості, підготуватися до професійної діяльності в умовах високотехнологічного суспільства так, щоб майбутня робота приносила користь людям і внутрішню радість та задоволення від її виконання.

Використаноа література:

1. *Працьовитий М. В.* Якість фундаментальної математичної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах педагогічного університету / М. В. Працьовитий // Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики”. До 80-річчя з дня народження доктора педагогічних наук З. І. Слєпкань. Тези доповідей : Міжнародна науково-практична конференція. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 80-81.
2. *Астаф’єва М. М., Жильцов О. Б., Юртин І. І.* Математика. Вступ до спеціальності / М. М. Астаф’єва, О. Б. Жильцов, І. І. Юртин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 200 с.
3. *Колмогоров А. Н.* Математика – наука и профессия / А. Н. Колмогоров. – М. : Наука., 1988. – 288 с. – (Б-чка “квант”. Вып. 64.).
4. *Гнеденко Б. В.* Введение в специальность математика / Б. В. Гнеденко. – М. : Наука. – 1991. – 240 с.

А н н о т а ц и я

Обсуждается целесообразность учебной дисциплины “Введение в специальность математика” в фундаментальной подготовке будущих учителей математики, формулируются цель и основные задачи данного курса.

Annotation

In this paper we discuss the purpose of subject "Introduction to Mathematics" in basic training future teachers of mathematics, formulated the goal and basic problems of this course.

УДК 378.147: 512.8

Требенко Д. Я., Требенко О. О.

АВТОРСЬКИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕМ ІСНУВАННЯ В КУРСІ "АЛГЕБРА І ТЕОРІЯ ЧИСЕЛ"

Теорема існування – це теорема, в якій стверджується, що за певних умов існує розв'язок певної математичної задачі або певний математичний об'єкт (наприклад, розв'язок рівняння, похідна, розширення поля). Теореми існування є, без сумніву, найвищими досягненнями математичної науки. Адже дослідити властивості заданого математичного об'єкта (за тих чи інших умов) часто значно простіше, ніж показати, що такий об'єкт взагалі існує. Доведення таких теорем, як правило, дуже красиве, вишукане, але, водночас, і досить складне. На пошук доведення теореми існування нерідко йдуть не роки, а століття, розробляються нові методи і навіть виникають нові галузі математичної науки.

Достатньо згадати, що до теорем існування належать такі видатні теореми, як основна теорема алгебри (про існування комплексного кореня у многочлена з числовими коефіцієнтами) і Велика теорема

Ферма (про існування ненульового цілочисельного розв'язку рівняння $x^n + y^n = z^n$, $n > 2$).

В курсі вищої алгебри теорем існування багато. Це теореми, в яких стверджується про існування запису певного виду (представлення/розкладу на множники тощо), і теореми про існування певних алгебраїчних об'єктів. Серед них виділимо, зокрема:

- A. теорема про існування кільця многочленів від однієї змінної над комутативним кільцем K з одиницею;
- B. теорема про існування розширення поля K , в якому многочлен з коефіцієнтами із K має корінь;
- C. теорема про існування поля часток області цілісності K ;
- D. теорема про існування кільця многочленів від багатьох змінних над комутативним кільцем K з одиницею.

Проблема розробки методики вивчення теорем А.-D. варта особливої уваги, адже їхні досить громіздкі доведення надзвичайно важко сприймаються студентами.

Зауважимо, крім того, що в сучасних підручниках з вищої алгебри при доведенні вказаних теорем використовується хоч і правомірний, але не достатньо обгрунтований підхід: будується кільце (поле) L' із зазначеними в умові властивостями не для заданого кільця (поля) K , а для його ізоморфного образу K' (причому $L' \cap K = \emptyset$, хоча за означенням вимагається, щоб $L' \supseteq K$).

Пояснимо сказане на прикладі доведення теореми А. в підручниках [1]-[3]:

Дано: комутативне кільце K з одиницею.

Довести: завжди існує кільце многочленів від однієї змінної над K .

Для доведення вводиться в розгляд множина L' нескінченних послідовностей $f = (a_0, a_1, a_2, \dots, a_n, 0, 0, \dots)$, де $a_i \in K$ для всіх $i \in \overline{0, n}$, $n \in \mathbb{N} \cup \{0\}$, в якій всі члени, починаючи з деякого, є нулями (кільця K). На цій множині задають (за певними правилами) операції \oplus, \cdot і доводять, що $\langle L'; \oplus, \cdot \rangle$ – комутативне кільце з одиницею, що містить підкільце $\langle K'; \oplus, \cdot \rangle$, ізоморфне кільцю $\langle K; +, \cdot \rangle$ (див. рис.1).

А далі ... ізоморфні кільця $\langle K'; \oplus, \cdot \rangle$ і $\langle K; +, \cdot \rangle$ ототожнюються і кільце L' називають кільцем многочленів від однієї змінної (КМОЗ) над кільцем K . (Хоча насправді кільце L' є КМОЗ над K' , оскільки K' є підкільцем кільця L' , а не K). Тобто за такого підходу КМОЗ будується не для заданого кільця K , а для його ізоморфного образу K' .

Але чому із існування КМОЗ над K' випливає існування КМОЗ над K ? В підручниках [1]-[3] це обгрунтовується в наступний спосіб: „оскільки ізоморфні кільця K і K' з точки зору визначених на них операцій додавання і множення нерозрізненні, то кожен елемент кільця K' ототожнюємо з його прообразом при ізоморфізмі $\varphi: K \rightarrow K'$; вважатимемо, що $(a, 0, 0, \dots) = a$ для будь-якого $a \in K$. При

такому отождненні елементів кілець K і K' кілець K стає підкілцем кільця L' ". Таке обґрунтування не є коректним. Дійсно, враховуючи, що підкілцем кільця є за означенням підмножиною цього кільця, отримуємо, що множина елементів a із K є підмножиною множини послідовностей $(a_0, a_1, a_2, \dots, a_n, 0, 0, \dots)$, де $a_i \in K$?!

Щоб уникнути даної логічної прогалини, автори пропонують ввести наступне твердження.

Теорема 1. Нехай $\langle K; +, \cdot \rangle$ і $\langle L'; \oplus, e \rangle$ – кільця, що не мають спільних елементів, і нехай кільце L' містить підкілець K' , ізоморфне кільцю K . Тоді існує кільце $\langle L; +, \cdot \rangle$, ізоморфне кільцю L' , для якого K є підкілцем.

(Доведення даного твердження можна знайти в [4, розд.1, §1, п.5])

Рисунок 2 ілюструє пропонований підхід.

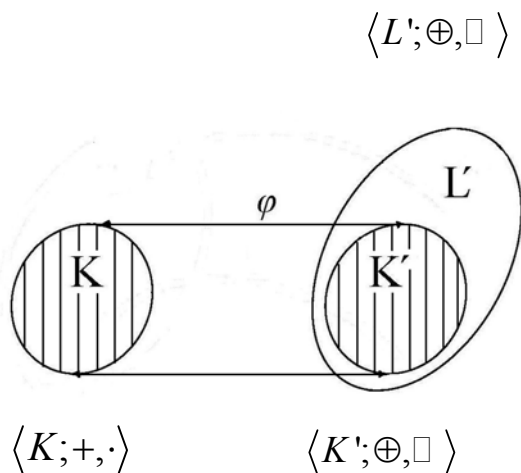


Рис.1

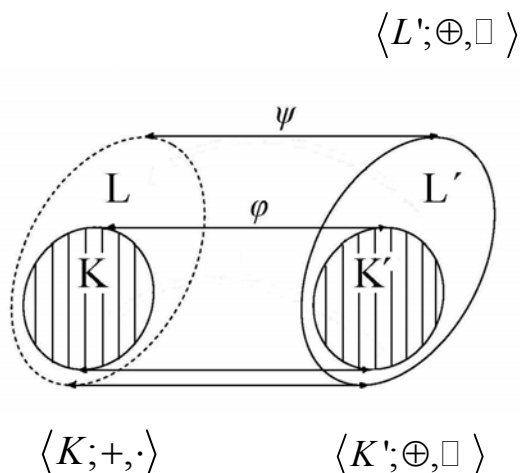


Рис.2

В силу даної теореми, для доведення існування для заданого кільця K деякого кільця L , що володіє заданими властивостями, достатньо показати, що існує кільце L' , яке має підкілець K' , ізоморфне кільцю K , і по відношенню до K' володіє заданими властивостями.

Введення даної теореми є надзвичайно цінним і з методичної точки зору, адже дає можливість доводити теореми А.-Д. за єдиною схемою (в 5 етапів). А саме: для доведення існування для заданого кільця K деякого кільця L :

- I. Будуємо кільце L' (розглядаємо певну множину, задаємо на ній операції \oplus і e і показуємо, що $\langle L'; \oplus, e \rangle$ – кільце).
- II. Виділяємо певну підмножину K' кільця L' і показуємо, що K' – підкілець кільця L' .
- III. Доводимо, що $K' \cong K$.
- IV. Показуємо, що кільце L' по відношенню до K' володіє заданими властивостями.
- V. Посилаючись на теорему 1, стверджуємо, що існує кільце L , яке по відношенню до K володіє заданими властивостями.

Схему доведення слід окремо сформулювати.

Виділення схеми доведення дозволяє застосовувати для викладу доведення теорем А.-Д. частково-пошуковий метод. Евристична бесіда, в ході якої студенти активно допомагають в доведенні окремих етапів, активізує пізнавальну діяльність, спонукає до проникнення в суть навчального матеріалу, допомагає виявляти причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати міркування, створює атмосферу загальної зацікавленості, позитивно впливає на розвиток мислення студентів.

Пропонований підхід:

1) дає широкі можливості для активізації пізнавальної діяльності студентів, використання частково-пошукового методу, сприяє творчій активності (при цьому не слід думати, що виділення алгоритму доведення теореми пригнічуватиме творчу активність; навпаки, як показують дослідження психологів, оволодіння студентами алгоритмами, створює умови для творчої діяльності, допомагає при розв'язуванні творчих, нестандартних задач);

2) структурування доведення, виділення схеми доведення сприяє свідомішому засвоєнню доведення і забезпечує розуміння зв'язків між окремими етапами доведення;

3) виділення схеми доведення із вказівкою на спосіб доведення кожного окремого етапу і тверджень, на яких ґрунтується доведення, дозволяє звести таке складне доведення до розгляду стандартних (типових) задач, спосіб розв'язання яких студентам добре відомий;

і, що особливо важливо,

4) усуває логічну прогалину курсу, обґрунтовуючи можливість доведення певних тверджень не для заданих алгебраїчних об'єктів, а для ізоморфних їм (що широко використовується в сучасній алгебраїчній науці).

Використана література:

1. Завало С. Т. Курс алгебри / С. Т. Завало. – К. : Вища шк., 1985. – 500 с.
2. Кострикин А. И. Введение в алгебру / А. И. Кострикин. – М. : Наука, 1977. – 496 с.
3. Завало С. Т., Костарчук В. М., Хацет Б. І. Алгебра і теорія чисел : в 2-х ч. / С. Т. Завало, В. М. Костарчук, Б. І. Хацет. – К. : Вища шк. Головне вид-во, 1976. – Ч. 2. – 384 с.
4. Требенко Д. Я., Требенко О. О. Алгебра і теорія чисел : у 2 ч. / Д. Я. Требенко, О. О. Требенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Ч. 2. – 550 с.

Аннотація

В докладі акцентовано увагу на некоректності пропонуваного в деяких підручниках по вищій алгебрі підходу для доведення теорем існування. Для усунення вказаної некоректності пропонується ввести теорему 1. Пропонується підхід, який дозволяє ліквідувати деякі логічні прогалини курсу, дає можливість доводити найбільш складні теореми курсу за єдиною схемою (в 5 етапів), робить викладку навчального матеріалу більш чіткою, структурованою та зрозумілою.

Annotation

Emphasized in the report is a fact that the approach proposed in some textbooks in higher algebra for proving existence theorems is not correct. To remedy the situation authors propose to introduce into consideration Theorem 1. The approach proposed makes it possible to eliminate some logical gaps of the course, provides a means for proving the most complicated theorems of the course by the unified scheme (in 5 steps), sets force the exposition of theoretical material in a manner more precise, clear, structured and comprehensible.

УДК 378:147:51

Шаповалова Н. В., Панченко Л. Л.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Розвиток системи освіти має відбуватися відповідно до потреб і запитів суспільства. В умовах ускладнення та диференціації соціальних, економічних та культурних процесів перед освітою постає завдання цілеспрямованого формування особистості, здатної не тільки відтворювати отримані фахові знання, але й виступати повноправним суб'єктом суспільного життя, зберігаючи при цьому власну соціокультурну індивідуальність у гармонії всіх її культурних якостей. Освіта має перетворитися у цілісну полікомпонентну систему і передавати культурні надбання світової цивілізації у їх структурній повноті, формувати всі основні види діяльності, розвивати у повному обсязі творчі сили кожної людини. Професійна компетентність спеціаліста передбачає не тільки фахові навички та вміння, а і багато інших якостей, зокрема, загальну культуру особистості, професійну майстерність, світогляд тощо.

Головними компонентами педагогічної освіти є загальноосвітня, загально педагогічна та спеціальна педагогічна підготовка. Кожний педагог, крім опанування механізмів здійснення спеціальної педагогічної діяльності, повинен володіти всіма іншими її видами і для гармонізації розвитку особистості самого педагога призначена його загальна освіта. Основними складовими професійної компетентності вчителя, яка має бути сформована у випускника вищого навчального закладу, доцільно вважати: стійкий інтерес до вчительської професії, професійну цілеспрямованість; ґрунтовні наукові знання та сформоване на їх основі професійне мислення; широку методичну обізнаність з питань організації навчально-виховного процесу в школі; вміння творчо, адекватно до педагогічної ситуації використовувати професійні знання; психологічну готовність до роботи з дітьми.

Цілісне становлення особистості майбутнього вчителя неможливе без удосконалення традиційних форм організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, без створення нової особистісно-орієнтованої педагогіки – педагогіки гуманізму та людяності. Актуальним стає пошук таких навчальних та виховних технологій, які б формували соціально активну, творчу особистість. Саме інноваційні технології розвиваючого навчання мають дати майбутньому вчителю не тільки професійні знання, а й засоби для інноваційної педагогічної діяльності, на основі якої педагог оволодіє всіма її структурними елементами – від формування мети до одержання результату, його оцінки та наступної

корекції.

Ефективними шляхами формування професійної компетентності майбутнього вчителя можуть стати: удосконалення змісту навчальних планів підготовки спеціаліста з урахуванням педагогічної спрямованості всіх дисциплін; розробка і впровадження в навчальний процес інтегрованих навчальних курсів педагогіки – психологія-методика викладання фахових дисциплін, побудованих за принципом вирішення проблемних ситуацій майбутньої педагогічної діяльності; впровадження в навчальний процес технологій навчання для активізації пізнавальної та професійної активності студентів (модульно-рейтингова система, проблемне навчання, ділові та рольові педагогічні ігри, тренінги логіко-евристичного характеру тощо); удосконалення змісту практичної підготовки студентів за допомогою інтерактивних методів та введення неперервної педагогічної практики; активне запровадження індивідуальних програм формування педагогічної та фахової культури майбутнього вчителя; більш широке залучення студентів до наукової роботи з фахових дисциплін та за комплексними психолого-педагогічними темами; формування у студентів інтересу до педагогічної діяльності засобами навчально-виховного процесу.

Стратегія реформування сучасної освіти має будуватися на формуванні здібності самостійно генерувати нові знання, здатності у нестандартних ситуаціях знаходити нові, творчі рішення. Для цього необхідні нові освітні технології для забезпечення кожній людині індивідуальної траєкторії розвитку творчих здібностей і становлення її як особистості та спеціаліста. Формування особистості спеціаліста передбачає активізацію і вдосконалення психічних пізнавальних інтересів (відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, мова) у відповідності з вимогами спеціальності та професійної діяльності в цілому. У зв'язку з цим актуальними стають питання розвитку активності студентів та формування позитивних мотивів, що спонукають їх до пізнавальної діяльності.

Визначальними складовими у професійній компетентності майбутнього вчителя є пізнавальна та професійна активність в їх взаємозв'язку з фундаментальною та методичною підготовкою. Відомо, що основна мета підготовки спеціаліста досягається в процесі навчальної діяльності, яка найбільш інтенсивно впливає на розвиток і формування психічних процесів та професійних властивостей особистості, на набуття необхідних для цього знань, умінь і навичок. Навчальна діяльність характеризується цілями, мотивами, пізнавальними процесами, починаючи із сприйняття інформації і закінчуючи функціонуванням складних творчих процесів. Навчальна діяльність студентів – це перш за все напружена розумова діяльність, інтенсивність якої залежить від багатьох факторів: змісту і складності поставлених задач, рівня знань, інтелектуальних вмінь і навичок, мотивів та загальних психологічних установок особистості. Формування позитивних мотивів до навчання визначається такими умовами, як усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєння знань; нарощування змісту та новизни навчального матеріалу; професійна спрямованість навчальної діяльності; добір адекватних задач, які створюють інформаційне протиріччя в самій структурі навчальної діяльності і стимулюють пізнавальну активність та творче мислення тощо.

Геометрія має великі можливості для розвитку пізнавальної діяльності майбутнього вчителя математики через розвиток таких прийомів розумової діяльності, як аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, аналогія, інтуїція тощо. З урахуванням спеціалізації та індивідуального розвитку студентів відповідно до їх здібностей та можливостей зміст курсів з геометрії, крім теоретичного матеріалу з обов'язковою та додатковою частинами, задачного матеріалу, що забезпечить міцне засвоєння базових знань, повинен містити і мотиваційний матеріал (система проблемних та евристичних задач і запитань, творчі та дослідницькі запитання, задачі міжпредметного змісту, історичні матеріали до вивчення відповідних тем курсу тощо). Потрібно звернути увагу студентів на широке коло прикладних і практичних задач, які розв'язуються методами і засобами геометрії.

Існують два підходи до вивчення геометрії – аналітичний і конструктивний. При аналітичному підході виводяться рівняння всіх геометричних образів в деякій наперед заданій системі координат. Геометричні властивості цих образів доводяться шляхом дослідження їх рівнянь. Великою перевагою такого підходу є те, що студенти можуть використовувати для цього координатний метод. Лише в поєднанні побудов геометричних образів та вивченні властивостей їх конфігурацій за допомогою апарату алгебри можна досягти бажаного результату. Однак, аналітичний підхід не вирішує проблему формування у студентів мислення образами геометрії, що є головним завданням вивчення будь-якої з геометрій.

Для вирішення цієї проблеми більш доцільним є конструктивний підхід. При конструктивному підході перевага надається побудові геометричних образів, алгоритму чи правила-орієнтиру такої побудови. Він забезпечує наочність, формування просторової уяви та образного мислення студентів. Але в даному випадку виникають труднощі, зумовлені великою кількістю часто досить громіздких побудов, що вимагають значної витрати навчального часу.

Досвід навчання геометрії майбутніх учителів математики, фізики, інформатики показує, що для підвищення ефективності начального процесу доцільно поєднувати обидва підходи. Таке поєднання та взаємодія цих двох тенденцій виявилась досить продуктивною і дала можливість створити загальні методи розв'язування різних за своїм змістом задач. Розвитку нестандартного мислення сприятимуть завдання, які вимагають творчого оволодіння навчальним матеріалом. Дуже корисно щоб в процесі розв'язування задач студенти запропонували і в результаті оволоділи різними способами їх розв'язання.

Система цілеспрямовано сконструйованих задач, запитань і завдань є важливою умовою розвитку пізнавальної мотивації у навчальному процесі та ефективним засобом розвитку продуктивного евристичного мислення. Розв'язуючи геометричні задачі, студенти не тільки активно оволодівають змістом модуля, а й набувають вміння використовувати аналогію, узагальнення, самостійно і творчо мислити. Поряд із завданнями репродуктивного характеру, пов'язаними з пізнавальними труднощами, для подолання яких необхідні нові знання або докладання інтелектуальних зусиль. Такі задачі складають основу проблемного навчання, педагогічними умовами успішності якого є: створення пізнавальних труднощів, відповідних інтелектуальним здібностям студентів; забезпеченість сукупністю знань з предметного змісту проблемної ситуації; формування операційних вмінь розв'язання проблемних задач.

Урізноманітнення методичних можливостей надається завдяки використанню мультимедійних засобів навчання, а саме показу презентацій, динамічних рисунків з візуальними підказками, застосуванню покрокового сценарію роботи з багаторівневими завданнями. При цьому студент може (або навіть повинен) виконувати на рисунку деякі дії. Рисунки цього виду слугують заміною фрагментам підручника і особливо корисні при самопідготовці.

Впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість значно підвищити ефективність отримання і засвоєння навчального матеріалу, його пізнавальну доступність, врахувати індивідуальні особливості студентів, ефективно поєднати індивідуальну і колективну діяльність, надати навчальній діяльності творчого, дослідницького характеру.

Вивчення властивостей фігур в геометрії розширюють уявлення студентів про сучасну картину Всесвіту, підвищують компетентність майбутніх вчителів.

Використана література:

1. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ / С. А. Раков. – Харків : “Факт”, 2005. – 360 с.
2. Раков С. А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти / С. А. Раков // Математика у школі. – К. : Педагогічна преса, 2005. – № 5. – С. 10-13.

Анотація

В статье рассмотрены пути формирования профессиональных компетентностей будущих учителей математики в процессе обучения геометрии студентов педагогических высших учебных заведений в условиях лично ориентированного обучения с учётом учебных возможностей. Проанализированы различные подходы к обучению геометрии с использованием модульной технологии и рейтингового оценивания качества усвоения учебного материала.

Ключевые слова: геометрия, обучение, учебный процесс, компетентность, педагогическое образование.

Annotation

The article examines the ways of forging professional skills of future mathematics teachers in the process of studying geometry in pedagogical universities under conditions of individually oriented education with due account of students' studying capacities. The authors analyze different approaches to studying geometry using module-based technology and rating method of assessing the quality of knowledge mastering by students.

Keywords: geometry, studying, studying process, competence, pedagogical education.

ІНСТИТУТ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ І НАУКИ

УДК 159.923.2 – 057.87

Алієва Е. Ю.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЗДАТНОСТІ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЄВОГО ВИБОРУ

В психології проблема вивчення здатності до самостійного життєвого вибору представлена у вигляді дослідження сутності здійснення життєвого вибору, його психологічних особливостей, структурних компонентів тощо та майже не розкриває можливості її формування впродовж життя особистості, зокрема, у студентському віці. На нашу думку, здатність особистості до самостійного життєвого вибору можливо формувати через сукупність соціальних та психологічних чинників, що впливають на її вчасне виникнення та інтенсивний розвиток. Поняття “здатність до самостійного життєвого вибору” включає в себе феномени самостійності та життєвого вибору, а значить, теоретичний аналіз передумов їх виникнення та розвитку допоможе нам розібратися та виокремити соціальні та психологічні чинники предмету нашого дослідження.

Зарубіжні та вітчизняні вчені (Н. А. Васильєва, М. Папуш, Т. М. Титаренко) приділяють велику увагу вивченню чинників реалізації життєвого вибору. Так, наприклад, Н. А. Васильєва виокремлює такі детермінанти реалізації вибору: об'єктивні (ситуаційні: нормативні, політичні, економічні, культурні); суб'єктивні (особистісні); суб'єкт-суб'єктні; матеріальні. Найбільш значущими, на її думку, є об'єктивні (соціальні) та суб'єктивні (психологічні) чинники реалізації вибору.

Спираючись на аналіз психологічної літератури з проблеми життєвого вибору (К. О. Абульханова-Славська, А. Адлер, А. Бандура, Ш. Бюлер, А. Блатнер, Ф. Є. Василюк, Р. Мей, В. А. Роменець, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фром, К. Г. Юнг, І. Ялом), нами був зроблений узагальнений висновок про те, що здатність до життєвого вибору обумовлюється такими психологічними чинниками, як: розвинене творче мислення; високий рівень розвитку рефлексії; незалежність; зрілість; адаптованість; здатність до ризику; цілеспрямованість; організованість; високий рівень розвитку вольової активності.

Що стосується самостійності, то, на думку З. В. Гуріної, вона в дитині запрограмована і в певному віці проявляється сама собою. Самостійність передбачає готовність до подолання труднощів, почуття відповідальності, прагнення до самоствердження, адекватний рівень домагань, впевненість у своїх силах, яка є серйозним стимулом для розвитку внутрішніх сил та умінь діяльності, ініціативну активність, незалежність від дорослого, оптимістичне ставлення до труднощів. Всі ці складові самостійності, виступаючи в більшості випадків психологічними чинниками її формування, обов'язково піддаються постійному впливові та управлінню з боку дорослих, зовнішнього середовища, найближчого мікросоціуму, тобто соціально обумовлюються. Серед соціальних чинників, які активно впливають на формування самостійності дитини, можна виокремити не тільки вплив сім'ї, а й вплив навчально-виховних закладів, зокрема, безпосереднього спілкування педагогічного колективу з дітьми, соціальних та економічних чинників суспільства тощо. Таким чином, орієнтація батьків у сім'ї та інших соціальних інститутів (навчально-виховних закладів) на підтримку самостійності, автономності дітей сприяє швидкому та продуктивному формуванню здатності до самостійного життєвого вибору.

Отже, спираючись на структуру самостійності, запропоновану Д. А. Цирінг [3], і аналіз досліджень проблеми чинників самостійності та здійснення життєвого вибору, нами була розроблена структура здатності до самостійного життєвого вибору, яка складається з 4 компонентів, зокрема, когнітивного, мотиваційно-вольового, емоційного та поведінкового, кожний з яких характеризується певними проявами. Слід зазначити, що багато структурних компонентів здійснення життєвого вибору та самостійності співпадають, що свідчить про доцільність виокремлення такого психологічного феномену як здатність до самостійного життєвого вибору.

Отже, здатність до самостійного життєвого вибору характеризується:

– когнітивними проявами особистості, тобто високими показниками креативності для можливості знаходити різні варіанти вирішення складних ситуацій, рефлексією для ретельного аналізу інформації та

власних виборів;

– мотиваційно-вольовими проявами (інтернальним локусом контролю для відчуття сили та влади над зовнішніми обставинами, переважанням мотивації досягнень над мотивацією уникнення невдач для подолання конформності та максимального вираження власного Я, наявністю стійких ціннісних орієнтацій для впевненої позиції щодо різних життєвих ситуацій та високим рівнем саморегуляції для прояву таких характерних рис, як ініціативність, рішучість, сміливість, організованість, наполегливість, витримка, цілеспрямованість, відповідальність тощо);

– емоційними проявами (емоційною стійкістю для раціонального прийняття рішення, високою самооцінкою для віри у власні сили, низькими показниками тривожності та фрустрованості для зменшення хвилювання при здійсненні вибору та ефективного подолання стресових ситуацій);

– поведінковими проявами, як наслідком впливу вище вказаних характеристик особистості (активністю та незалежністю для спроможності обирати власний шлях, спонтанністю для вільного вибору, швидкого реагування на складні ситуації та пристосування до них, легкістю у спілкуванні для адекватного самовираження, здатністю до ризику для відсутності хвилювання щодо застосування неординарних способів вирішення ситуації, самоактуалізованістю для максимальної реалізації власної особистості).

Виходячи з вище сказаного, ми можемо сказати, що під здатністю до самостійного життєвого вибору ми розуміємо інтегровану властивість особистості, яка має багатоконпонентну структуру та характеризується поєднанням специфічних когнітивних, мотиваційно-вольових, емоційних, поведінкових проявів особистості, спрямованих на активне перетворення дійсності та управління особистою життєдіяльністю на основі власних ціннісних орієнтацій. На наш погляд, вище вказані особистісні прояви можуть виступати психологічними чинниками формування здатності до самостійного життєвого вибору (когнітивними, мотиваційно-вольовими, емоційними, поведінковими), що вимагає додаткового експериментального дослідження.

Спираючись на структуру здатності до самостійного життєвого вибору нами були виокремлені основні, на нашу думку, психологічні чинники формування здатності до самостійного життєвого вибору (когнітивні, мотиваційно-вольові, емоційні, поведінкові), зокрема, креативність, рефлексивність, інтернальний локус контролю, мотивація досягнень над мотивацією уникнення невдач, високий рівень саморегуляції, впевненість в собі, низькі показники тривожності та фрустрованості, активність, незалежність, самоактуалізованість, здатність до ризику, вплив яких необхідно довести експериментальним шляхом у нашому констатувальному дослідженні.

Для реалізації даного завдання нами був підготовлений спеціальний комплекс діагностичних методик, спрямований на вивчення впливу виокремлених нами вище психологічних чинників формування у студентів здатності до самостійного життєвого вибору. Серед них: методика “Виявлення стилю саморегуляції діяльності” Г. С. Пригіна; методика вивчення мотивації успіху і страху невдачі А. А. Реана; тест “Самооцінка психічних станів” Г. Айзенка дозволяє оцінити рівень тривожності та фрустрованості; методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. І. Васермана; методика А. В. Лазукіна (адаптація Н. Ф. Каліна (САМОАЛ)); методика “Особистісний диференціал” модифікований Д. А. Богдановою, С. Т. Пороховою; методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлор, адаптована Т. А. Немчиновим; методика Є. Є. Тунік; методика “Прогноз”; опитувальник “Рівень суб’єктивного контролю” Дж. Роттера.

Отже, застосування вище описаних методик, дозволить довести припущення нашого констатувального експерименту про те, що здатність студентів до самостійного життєвого вибору зумовлюється сукупністю психологічних чинників (когнітивних, мотиваційно-вольових, емоційних, поведінкових).

Використана література:

1. Пригин Г. С. Психология самостоятельности / Г. С. Пригин. – Ижевск, Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.
2. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учебное пособие для факультетов : психологических, экономических и менеджмента : в 2 т. – Т. 1. / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом “Бахрах-М”, 2007. – 440 с.
3. Циринг Д. А. Самостоятельность и беспомощность у студентов высших учебных заведений / Д. А. Циринг // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 48-50.

Аннотация

В статье рассматривается структура способности личности к самостоятельному жизненному выбору, состоящая из четырех компонентов (когнитивного, мотивационно-волевого, эмоционального и поведенческого), изучаются психологические факторы формирования данной способности у студентов, а также обосновывается подбор комплекса диагностических методик для их изучения.

Annotation

This article discusses the structure of the individual's ability to self-life choice, consisting of four components (cognitive, motivational and volitional, emotional and behavioral), examines the psychological factors of this ability in students, as well as the complex is justified selection of diagnostic techniques for their study.

ПРОБЛЕМА РЕЛІГІЙНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Зростання наукового інтересу до проблем релігії і релігійності пов'язане з необхідністю переосмислення її ролі для суспільства та індивіда. Сучасне секуляризоване суспільство, що мало зважає на релігію і функціонує на суто раціональних засадах, вже не здатне заперечувати тривожні тенденції та загрози, з якими воно неспроможне впоратися. Збройні конфлікти, ядерна загроза, екологічна катастрофа, зростання злочинності, вандалізм, депресії і невротичні розлади, алкогольна та наркотична залежність, азартні ігри, розлучення, самотність, самогубства, відчуженість і страх – невід'ємні ознаки життя у XXI столітті. Необхідність подолання проблем сучасності спонукає науковців до об'єктивного і неупередженого дослідження різних аспектів релігії як суспільного явища і духовного феномену, що є невід'ємною складовою людського буття.

Метою статті є теоретичне висвітлення проблеми релігійних орієнтацій особистості.

До різних аспектів проблеми релігійних орієнтацій особистості у своїх працях зверталися українські релігієзнавці В. Д. Бондаренко, А. І. Колодний, Л. І. Конотоп, В. І. Лубський, О. Б. Проценко, П. А. Саух. Релігійні орієнтації росіян досліджували П. А. Баєв, Т. І. Вазанова, Н. Н. Зарубіна, В. І. Михалюк, О. В. Сучкова та ін.

Наукові розвідки, виконані психологами різних країн світу (США, Великобританії, Китаю та ін.) впродовж останніх десятиліть засвідчують зростання наукового інтересу до проблеми релігійних орієнтацій особистості та її зв'язку з іншими сторонами людського буття. Дослідженнями зарубіжних вчених було встановлено наявність зв'язку між релігійною орієнтацією та упередженнями (Hereck, 1987), політичними вподобаннями (Koller & Retzer, 1983), просоціальною поведінкою (Batson, 1976); старанністю у навчанні (Lenski, 1963), кримінальною поведінкою (Stark, Doyle & Kent, 1982), налаштованістю на змагання (B. C. Kelley, S. J. Hoffman, D. J. Grill 1990), психологічним благополуччям (J. Maltby, C. A. Lewis, L. Day 1999), почуттям щастя (J. Maltby, C. A. Lewis, L. Day 2005), стресовими станами (C. Da Silva 2007), ставленням до життя (E. L. Earnshaw 2008), агресивною поведінкою (M. Leach, M. E. Berman and L. Eubanks 2008), локусом контролю та завченою безпорадністю (W.P. Samani 2010) та ін.

Сучасні словники тлумачать поняття “релігійна орієнтація” як ставлення людини до релігії та релігійної практики [1], [2]. Загалом погоджуючись із таким визначенням, слід водночас зауважити, що розуміння і застосування поняття релігійної орієнтації у різних галузях наукового знання та відповідно до різних наукових підходів має певні розбіжності.

Так суспільні науки (соціологія, політологія та ін.) традиційно розуміють релігійну орієнтацію як ставлення людини до релігії, що відображається у її приналежності до тієї чи іншої релігійної конфесії, релігійної течії або напрямку [3], [4], [5]. Підтвердження такого розуміння поняття “релігійна орієнтація” знаходимо у соціологічному енциклопедичному англо-російському словнику, де словосполучення “religious orientation” перекладається не лише як власне релігійна орієнтація, але і як конфесійна приналежність [6]. Згідно з вищезначеним тлумаченням поняття, вирізняють такі типи релігійних орієнтацій: православна, католицька, протестантська, ісламська, іудейська тощо.

Водночас суспільні науки не обмежуються розумінням релігійної орієнтації як конфесійної приналежності. Так, зокрема в радянській науці склалася традиція дихотомічного поділу населення на релігійне – нерелігійне (Р. Г. Балтанов, Е. Дулуман, В. Д. Кобецький, А. А. Лебедев, В. Г. Пивоваров, В. А. Саприкін, М. К. Тепляков, Д. М. Угринович та ін.). В основу даної типології покладено рівень релігійності як характеристики “свідомості і поведінки окремих людей, їх груп, спільнот, що вірять у надприродне і поклоняються йому” [7]. Між дихотомічними полюсами типології розташовуються проміжні типи релігійних орієнтацій: переконані віруючі; віруючі; ті, що вагаються; невіруючі; атеїсти.

Не заперечуючи доцільність вищезначених підходів до проблеми релігійних орієнтацій особистості, психологія сформувала власний погляд на це явище. Провідною тут стала концепція, розроблена у 60-х роках ХХ ст., американським психологом Гордоном Олпортом. У визначенні релігійної орієнтації особистості Г. Олпорт спирався на роль, яку справляють психологічні установки і очікування на життя і діяльність людини. З огляду на це він зазначав, що кожна людина “має свою власну схематичну орієнтацію, яка зумовлює чи то спрямовує її реакції стосовно інших людей” [8, с. 106] і є засадничою щодо специфіки її діяльності та світогляду. Таку схематичну орієнтацію Г. Олпорт називав загальною орієнтацією (настановленням). Експериментальні дослідження дозволили Г. Олпорту встановити, що у релігійній сфері людина як правило дотримується однієї з двох орієнтацій, які він назвав зовнішньою (extrinsic) і внутрішньою (intrinsic) релігійними орієнтаціями.

Ідеї Г. Олпорта викликали широкий резонанс та спонукали інших дослідників до поглиблення наукових пошуків у царині, пов'язаній з релігійними орієнтаціями. Так, американський вчений Даніель Бетсон [9], критично переосмисливши ідеї Г. Олпорта, на основі своїх експериментальних досліджень робить наступні висновки: зовнішня релігійна орієнтація негативно впливає на емоційний стан та особистісний розвиток людини, спричинюючи виникнення невротичних розладів і деформуючи

особистість. Люди з внутрішньою релігійною орієнтацією сприймають релігію як джерело власної свободи і радості, а це в свою чергу звільняє їх від психологічної напруги, тривоги, та почуття провини. Водночас, в експериментах Д. Бетсона з'ясувалося, що релігійне віровчення обмежує розум людей з внутрішньою орієнтацією жорсткими рамками, догматизує їхнє мислення, перешкоджаючи як інтелектуальному розвитку, так і особистісним змінам.

Не обмежуючись двома згаданими вище типами релігійних орієнтацій, Д. Бетсон виділив ще один – *орієнтацію пошуку* (quest orientation), що позбавлена негативних сторін як внутрішньої, так і зовнішньої релігійності. Як стверджує дослідник, люди, яким притаманна ця релігійна орієнтація, вільні від догматизму мислення і психологічної ригідності. Релігійна орієнтація пошуку, на думку автора концепції, сприяє духовному розвитку особистості, відкритості світу, творчій еволюції людського інтелекту та готовності до розв'язання екзистенційних проблем у поєднанні зі здоровим глуздом та скептицизмом.

Не зважаючи на суперечливість висновків дослідників і складність проблематики, що пов'язана з релігійною орієнтацією особистості, сучасна зарубіжна психологія продовжує наполегливо працювати у цій царині, успішно розв'язуючи як теоретичні, так і практичні завдання. Водночас слід зазначити, що інтенсивні наукові пошуки, пов'язані з вивченням психологічних аспектів релігійних орієнтацій особистості, здійснювалися переважно у західноєвропейському та північноамериканському культурному контексті. В Україні подібні дослідження майже відсутні. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо з'ясування психологічних особливостей релігійних орієнтацій українців, зокрема у віковому та гендерному аспектах.

Використана література:

1. The Free Dictionary by Farlex. [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://www.thefreedictionary.com/religious+orientation/>
2. Dictionary.com, LLC. [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://dictionary.reference.com/browse/religious+orientationan/>
3. Михайлюк В. И. Религиозные ориентации населения: социологический срез / В. И. Михайлюк // Полития, 1997/98. – № 4. – С. 35-44.
4. Українська державність у XX столітті: Історико-політологічний аналіз / А. Дергачев (керівник авт. колективу). – К. : Політична думка, 1996. – 448 с.
5. Браян Вілсон. Соціологія релігії / Вілсон Браян ; [переклад з англійської Марини Хорольської]. – Видавництво “АКТА”, 2002. – 343 с.
6. Социологический энциклопедический англо-русский словарь. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.diclib.com/religiousorientation/show/ru/xn_sociology/R/694/
7. Энциклопедия социологии. [Электронный ресурс]: – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/contents.nsf/socio/>
8. *Олпорт Г. В.* Личность в психологии / Гордон Виллард Олпорт ; [пер. с английского И. Ю. Авидон ; ред. Л. М. Шпионский]. – М. : “КСП+”; СПб. : “Ювента”. (При участии психологического центра “Ленато”). – СПб., 1998. – 345 с.
9. *Batson C. D.* Religion as Prosocial / C. David Batson // Journal for the Scientific Study of Religion. – 1976. – № 15. – P. 29-45.

Аннотация

Статья посвящена проблеме религиозной ориентации личности. Обоснована актуальность исследования проблемы в контексте основных тенденций развития современного общества; подан анализ отечественных и зарубежных исследований и публикаций; освещены различные подходы к исследованию проблемы; рассмотрены наиболее распространенные типы религиозных ориентаций личности.

Annotation

The article is dedicated to the problem of religious orientation of personality. The actuality of the research in the context of the basic tendencies of modern society development has grounded; the analysis of native and foreign researches and publications has given; the diverse approaches to the research of the problem have enlightened; the most widespread types of religious orientations of personality have considered.

УДК 616.89

Василевська О. І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Аналіз проблеми психічного здоров'я особистості вказує на те, що часто його деформації беруть свій початок з дитинства. Відповідальним періодом у формуванні психічного здоров'я є період навчання у початковій школі. Це час значних функціональних перебудов, підвищення чутливості організму до дії факторів зовнішнього середовища. Ситуація, яка склалася у сфері освіти, характеризується інтенсифікацією процесу навчання, значними обсягами навчальних навантажень, не підкріплених системою оздоровчих заходів. Велике навчальне навантаження створює серйозні перешкоди для реалізації вікових біологічних потреб дитячого організму в руховій активності. Для значної частини дітей

навчальні програми є надмірно складними, що погіршує їх психічне здоров'я.

Психічне здоров'я молодшого школяра тісно пов'язано з навчальним процесом, закладом освіти, в якому перебуває учень. Дослідження М. Бітянкової, М. Безруких, О. Васильєва, Л. Гармаш, Л. Гладких, С. Громбаха, І. Дубровіної, С. Єфімової, О. Кочерги, Н. Коцур, С. Максименко, Л. Товкун дозволяють визначити особливості і вплив шкільного середовища на психічне здоров'я молодшого школяра.

Фактори формування і розвитку психічного здоров'я молодшого школяра висвітлено С. Громбахом, Г. Гончаренко, І. Дубровіною, Н. Дубровінською.

Напрямки збереження психічного здоров'я дітей та підлітків вивчали М. Андрос, О. Васильєв, О. Гречишкіна, О. Косигіна, О. Кочерга, Н. Коцур, С. Максименко, Л. Роговик, І. Медведчук.

Дослідники зазначають, що піклуватись про психічне здоров'я людини слід з дитинства, а це потребує знання чинників, що здійснюють вплив на його формування.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі психолого-педагогічних чинників психічного здоров'я молодшого школяра.

Психічне здоров'я школярів – це збалансованість внутрішніх (когнітивних, емоційних, фізіологічних) і зовнішніх (вимоги соціального оточення, відповідність стилю учіння дітей стилю навчання і виховання) компонентів [4].

На психічне здоров'я молодшого школяра впливають психолого-педагогічні чинники: 1) стресова педагогічна тактика; 2) інтенсифікація учбового процесу; 3) невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям школярів; 4) нераціональність організації навчальної діяльності; 5) функціональна неграмотність педагога в питаннях охорони і укріплення психічного здоров'я, як свого, так і учнів; 6) відсутність системи роботи по формуванню цінності здоров'я і здорового способу життя [2].

Внаслідок дії психогенних чинників з'являються такі негативні прояви психічного нездоров'я, як знижена самооцінка, підвищена тривожність, страх, невпевненість у собі, надмірна вразливість та ін.

Чинники шкільного середовища діють комплексно і систематично протягом всього періоду навчання у школі, тому навіть в разі мінімального впливу кожного з чинників, їх сумарний вплив збільшується. Серед молодших школярів 8-9-річного віку домінують астеноневротичні реакції, які виникають у певних ситуаціях і супроводжуються погіршенням настрою, головним болем, тривогою. Фобічні тривожні розлади пов'язані із зниженою самооцінкою, страхом неможливості виконати навчальні завдання. Серед невротичних порушень у десятирічних дітей найчастіше зустрічається астено-невротичний синдром, який проявляється дратівливістю, емоційною лабільністю, швидким розвитком втоми.

Під час навчання у початковій школі 70% сформованих функціональних розладів трансформуються і, до моменту закінчення школи, переростають в стійку хронічну патологію [2; 3].

Аналізуючи ситуацію, яка склалась в освіті, науковці підкреслюють, що пріоритетне завдання школи створення психологічно безпечних умов для навчання і виховання учнів.

На рівні школи це виражається в системі заходів по запобіганню загроз для позитивного, сталого розвитку особистості. У психологічному сенсі це створення і впровадження технологій супроводження психологічної безпеки освітнього середовища [4].

Емпіричними проявами психологічної безпеки для молодшого школяра є: емоційний комфорт, можливість висловити свою точку зору; шанобливе ставлення до себе; можливість звернутися за допомогою, увагу до прохань і пропозицій учня [5]. Психологічна безпека навчального закладу дозволить забезпечити позитивні емоційне тло навчально-виховного процесу.

Позитивні емоції, позитивне емоційне самопочуття, що виникають під час навчальної діяльності, дають учням свободу, яка сприяє розвитку творчого потенціалу, позитивному ставленню до навчання. Від емоційних психічних станів залежить продуктивність перебігу пізнавальних психічних процесів, психологічний клімат класу, школи.

Ускладнюють шкільну ситуацію низька професійна підготовка учителів, їх особистісні якості (низький рівень рефлексії, емпатії, комунікативних і організаторських здібностей; самовпевненість), відсутність ефективної співпраці з сім'єю.

Дослідження констатують ранні появи негативних наслідків професійного вигорання учителів, що суттєво впливає на їх психічне здоров'я. Професійне вигорання проявляється в психічному, емоційному і фізичному виснаженні і має різноманітні симптоми: відчуття хронічної втоми, напруженість, дратівливість, тривожність, порушення апетиту, сну, зростання захворюваності, негативне ставлення до учнів, агресія, втрата інтересу до роботи і до життя.

Науковці зазначають, що збереження психічного здоров'я молодшого школяра тісно пов'язано з психічним здоров'ям учителя. Від стану здоров'я педагога залежить успішність навчально-виховного процесу. Учитель може проектувати на дитину, клас в цілому, власні емоційні проблеми, що сприятиме закріпленню порушень психічного здоров'я учнів. Педагог з вираженими соціальними страхами людина, яка прагне до обов'язкового успіху, він не дає собі право на помилку і не допускає промахів в учнів. Учитель, з почуттям неповноцінності, дуже гостро реагує на ситуації, які видаються загрозливими для його компетентності, наприклад, запізнення або порушення дисципліни учнями. Це сприймається як прояв неповаги з боку учнів. Можливо, такий педагог буде кричати на дітей або ж часто їх карати [6].

Отже, необхідно надавати учителям соціально-психологічну підтримку, яка проявляється у засобах психопрофілактики, навчання навичкам релаксації, саморегуляції та створення сприятливих умов роботи.

Дослідження О. Буланової, О. Вовчик-Блакитної, М. Зеленової, М. Каневської, А. Ісмагілової, А. Панасюка, З. Хоменко свідчать, що модель спілкування вчителя з молодшими школярами, впливає на перебіг навчання дитини у школі.

Педагогічні методи, які застосовуються учителями, повинні включати м'яке навчальне навантаження, авансування успіху і створення "ситуації успіху", акцентуацію досягнень дитини в навчальній діяльності [1; 2].

Таким чином, на гармонійний розвиток молодшого школяра, збереження його психічного здоров'я впливає особливість організації навчально – виховного процесу і особистість вчителя.

Висновок. Аналіз літературних джерел дає нам підстави розглядати дотримання науково обґрунтованих норм навчального навантаження, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, виконання принципів гуманізації освіти необхідними і обов'язковими умовами збереження психічного здоров'я молодших школярів.

Зроблений теоретичний аналіз проблеми потребує обґрунтування ефективних засобів формування психічного здоров'я молодшого школяра, що стане предметом наших подальших досліджень.

Використана література:

1. Андрос М. Є. Психічне здоров'я особистості в навчальних закладах / М. Є. Андрос // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 27-33.
2. Безруких М. М. Трудности обучения младших школьников, имеющих нарушение психического здоровья / М. М. Безруких, С. П. Ефимова, Е. Н. Юркевич // Мир психологии. – 2003. – № 4(236). – С. 211-218.
3. Гармаш Л. Психічне здоров'я учнів початкової школи та шляхи його поліпшення / Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. Товкун // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – № 2. – С. 323-327
4. Косигіна О. В. Створення психологічного безпечного освітнього середовища / О. В. Косигіна // Управління школою. – 2013. – № 10-12 (382-384). – С. 61-67.
5. Психологическая безопасность в образовании : [монография] / И. А. Баева. – СПб. : Издательство "СОЮЗ", 2002. – 271 с.
6. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. В. Хухлаева – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 208 с.

Аннотація

В статтє рассматриваются вопросы, связанные с особенностями состояния психического здоровья младших школьников. Анализируются психолого-педагогические факторы, влияющие на психическое здоровье учеников. Намечены направления дальнейшего исследования эффективных методов формирования психического здоровья младшего школьника.

Annotation

The article discusses the issues associated with the peculiarities of the mental health of Junior schoolchildren. Analyzes the psychological and pedagogical factors affecting the mental health of students. Identifies areas for further research on effective methods for the development of mental health of primary school children.

УДК 37.015.3:159.947.5]:37.011.3-051

Власенко І. А.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ СУЧАСНИХ ВЧИТЕЛІВ

У сучасних умовах соціально-економічних та політичних перетворень особливої ваги набуває формування системи освіти, зорієнтованої на розвиток особистісних особливостей дитини. Одним із чинників такого розвитку є особистість вчителя як важливого учасника педагогічної взаємодії. У численних дослідженнях підкреслюється, що особистість вчителя та характерні особливості його професійної діяльності мають визначальний вплив на формування особистості учня (Ф. Н. Гоноволін, О. О. Бодальов, Н. О. Менчинська, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.). У цьому контексті актуальним уявляється з'ясування особливостей мотиваційно-особистісної сфери вчителя (О. О. Бірюк, І. І. Осадчева, Г. С. Кожухар), з якими пов'язане здійснення професійної діяльності. Розвиток мотиваційної сфери в процесі професійного становлення особистості висвітлюється в роботах Б. Г. Ананьєва, В. І. Ковальова, О. Г. Шмельова. Вивченню професійних мотивів учителя присвячено праці Л. Н. Захарової, Л. С. Подимової, В. О. Сластьоніна та ін.

Метою нашого дослідження було виявити особливості мотиваційно-особистісної сфери сучасних вчителів, які є важливим чинником їх особистісного та професійного зростання. До таких особливостей, на нашу думку, належать міра узгодженості мотиваційно-особистісної сфери. **Завдання** дослідження – провести змістовний аналіз структури цінностей та виявити ступінь і характер дезінтеграції в мотиваційно-особистісній сфері сучасних вчителів.

Дезінтеграція в мотиваційно-особистісній сфері потенційно може стимулювати індивіда до подолання неконструктивного стану, розширення способів та форм поведінки, діяльності, спілкування, а з іншого боку – здатна стримувати особистісний та професійний розвиток (Т. С. Яценко, Л. М. Мітіна, О. В. Кузьменкова).

На думку О. Б. Фанталової, розузгодження в мотиваційно-особистісній сфері свідчить як про ступінь незадоволення актуальною життєвою ситуацією, внутрішню конфліктність, блокаду основних життєвих потреб, так і про рівень самореалізації, внутрішньої ідентичності, інтегрованості [1, с. 5-6].

З метою вивчення даного показника нами було використано методику "Рівень співвідношення "цінності" й "доступності" в різних життєвих сферах" О. Б. Фанталової, що дає змогу виявити ступінь розузгодження, дезінтеграції між двома площинами свідомості – "цінністю" (Ц) (головними життєвими цінностями, особистісними смислами, віддаленими цілями) і "доступністю" (Д) (всім безпосередньо доступним, пов'язаним із реалізацією легкодоступних цілей). Максимальне розходження між Ц і Д у разі, коли Ц>Д, означає стійкий, глибокий, до теперішнього часу незворотний внутрішній конфлікт (ВК). Зворотне співвідношення, коли Д>Ц, означає стан "внутрішнього вакууму" (ВВ) – внутрішньої спустошеності, зниження спонукань [1].

У дослідженні взяли участь 86 вчителів віком від 21 до 62 років (середній вік – 44,3 роки), з них 80 жінок та 6 чоловіків - із загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл м.Києва та м.Звенигородки Черкаської області. Їх було розподілено на групи відповідно до віку: молоді вчителі (21-35 років, n=31), педагоги середнього віку (36-50, n=28), зрілі вчителі (51-66 років, n=26).

У ході дослідження виявлено індекс розходження "цінності - доступності" ("Ц-Д"), що вважається індикатором внутрішніх конфліктів у мотиваційно-особистісній сфері; його середнє значення складає 32,87, $\sigma = 13,9$. Високі показники індексу виявлено у 40,6% педагогів, середні та низькі – у 27,9 та 31,5% відповідно. Ми встановили, що високі показники розузгодження мотиваційно-особистісної сфери у молодих вчителів (M=36,03) та педагогів середнього віку (M=38,6) фіксуються достовірно частіше, порівняно з групою зрілих вчителів (M=31,0) – $\phi^*=2,469$, $p \leq 0,006$ у молодих та $\phi^*=2,22$, $p \leq 0,013$ у вчителів середнього віку. Відзначається, що молоді вчителі схильні до конформної поведінки (С. Л. Лавриненко), і це, на нашу думку, може бути пов'язано з актуалізацією внутрішніх конфліктів та внутрішніх вакуумів у їх мотиваційно-особистісній сфері. Зрілі вчителі схильні до стереотипізації професійних функцій, дій та операцій, мають сформовану позицію щодо себе та своєї педагогічної діяльності, усвідомлюють особливості власного досвіду (С. Л. Лавриненко), що, ймовірно, є чинником більшої інтегрованості мотиваційно-особистісної сфери.

Також ми встановили, що у мотиваційно-особистісній сфері вчителів домінують екзистенційні (загальнолюдські) та індивідуальні цінності. Так, найвищими рангами у структурі цінностей (у дужках - ранг по вибірці) характеризуються: щасливе сімейне життя (1); здоров'я (2); любов (3) - перша за значущістю група цінностей. Друга за значущістю група представлена сферами: наявність хороших і вірних друзів (4); впевненість у собі (5); свобода (6); третя група цінностей об'єднує сфери матеріально забезпечене життя (7); пізнання (8); цікава робота (9). Четверта за значущістю група цінностей представлена сферами: творчість (10); активне, діяльне життя (11); краса природи і мистецтва (12).

Очевидно, висока значущість загальнолюдських цінностей у вибірці пов'язана із прагненням вчителя зберегти власну ідентичність під тиском загальної глобалізації, потужних крос-культурних впливів, наступу маскультури. Вагомою також є значна кількісна перевага вчителів жіночої статі, для яких традиційно значущими залишаються цінності сімейного життя, безпосереднього спілкування, взаємодопомоги, підтримки.

Аналіз загальної структури цінностей дозволяє виділити тенденцію до переміщення цінностей індивідуального вдосконалення (пізнання, цікава робота, творчість, активне, діяльне життя) у третю-четверту за значущістю групи. Це, ймовірно, свідчить про те, що для частини вчителів прагнення до підвищення професіоналізму, ерудованості втрачають актуальність, що може бути пов'язано з переорієнтацією інтересів з області професійної діяльності на інші сфери (О. М. Любимова). В умовах посиленого зовнішнього і внутрішнього контролю у педагогів нерідко розвивається нервові перенапруження, що запускає дефіцитарну мотивацію (за А. Маслоу). Порівняльний аналіз виділених за спеціалізацією груп (вчителі початкових класів (n=25), історії (n=21) та вчителі-філологи (n=40) не виявив значущих змістових відмінностей у структурі цінностей.

На основі аналізу одержаних даних виявлено, що в мотиваційно-особистісній сфері вчителів домінують внутрішні конфлікти у сферах "здоров'я" (34,1%, M=4,37), "матеріально забезпечене життя" (17,4%, M=2,23), "щасливе сімейне життя" (18,5%, M=2,37) (див. таблицю). Згадані сфери представляють найбільш афективно заряджені частини самосвідомості. Отже, сфери, що мають високу значущість для більшості вчителів, виявляються найменш доступними, що засвідчує високий ступінь незадоволення поточною життєвою ситуацією.

Показники розузгодження мотиваційно-особистісної сфери у різних життєвих сферах вчителів

	Сфери											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ВК	0	376 (34,1%)	4 (0,4%)	0	117 (10,6%)	192 (17,4%)	38 (3,4%)	92 (8%)	4 (0,4%)	72 (6,5%)	204 (18,5%)	5 (0,5%)
ВВ	268 (29,6%)	13 (1,4%)	87 (9,6%)	213 (23,5%)	15 (1,7%)	9 (1,0%)	24 (2,6%)	31 (3,4%)	123 (13,6%)	27 (3,0%)	0	96 (10,6%)

1 – активне, діяльне життя; 2 – здоров'я (фізичне і психічне здоров'я); 3 – цікава робота; 4 – краса природи і мистецтва; 5 – любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною); 6 – матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальної скрути); 7 – наявність хороших і вірних друзів; 8 – впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів); 9 – пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток); 10 – свобода як незалежність у вчинках і діях; 11 – щасливе сімейне життя; 12 – творчість (можливість творчої діяльності); ВК – внутрішні конфлікти; ВВ – внутрішні вакууми.

Виявлено домінуючі ВВ у сферах “активне, діяльне життя” (29,6%, М=3,12), “краса природи та мистецтва” (23,5%, М=2,56), “пізнання” (13,6%, М=1,43). Внутрішній вакуум у сфері “активне, діяльне життя” може свідчити про так зване “перенасичення” активною діяльністю, що суб'єктивно відчувається індивідом, зниження спонукань до такої діяльності. Внутрішній вакуум у сфері “краса природи і мистецтва”, очевидно, пов'язаний із впливом на індивідуальну свідомість ідеології споживання. Відповідно частина вчителів позбавляють себе потужного джерела саморозвитку і саморозуміння. ВВ у сфері “пізнання” у частини вчителів можемо трактувати як знижене прагнення до інтелектуальних, духовних зусиль, пошуків.

Отже, з'ясовано, що провідне місце у мотиваційно-особистісній сфері сучасних вчителів належить цінностям “щасливе сімейне життя”, “здоров'я” та “любов”. Потужними дезінтегративними тенденціями в мотиваційно-особистісній сфері відзначаються 40,6% вчителів. Найбільш конфліктогенними ціннісними сферами для більшості вчителів є “здоров'я”, “щасливе сімейне життя”, “матеріально забезпечене життя”. Внутрішні вакууми найгостріше виявилися в таких ціннісних категоріях, як активне, діяльне життя, краса природи і мистецтва та пізнання.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні взаємозв'язків між особливостями розумового мотиваційно-особистісної сфери та змістом і характером рольових внутрішньоособистісних конфліктів, у виявленні ролі внутрішніх конфліктів та внутрішніх вакуумів у реалізації смислотворчих орієнтацій вчителя.

Використана література:

1. Фанталова Е. Б. Диагностика внутріличностного конфликта. – М. : Фолиум, 1997. – 48 с.
2. Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутрличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3-16.

Анотація

В работе осуществлен анализ степени и характера дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, представлены особенности структуры ценностей современных учителей.

Annotation

The analysis of degree and character of disintegration in motivation-personality sphere is carried out, the features of structure of values of modern teachers are presented.

УДК 373.2.033:82-343

Волошина К.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Проблема дослідження сукупності соціально-психологічних чинників, що зумовлюють формування екологічної свідомості особистості посідає важливе місце у психологічній науці, оскільки тільки екологічна безпека суспільства залежить від сформованості екологічної відповідальності, духовної культури та ціннісної орієнтації усіх членів суспільства. Провідна роль у формуванні та розвитку екологічної свідомості молоді належить системі освіти що зумовлює актуальність формування відповідних професійних та духовних якостей у майбутніх вчителів.

Питання розвитку екологічної свідомості особистості та психологічні аспекти її детермінації ґрунтовно досліджували закордонні (С. Д. Дерябо, В. І. Панов, І. Е. Точило, В. А. Ясвін та інш.) й вітчизняні (О. В. Грезе, І. В. Кряж, А. М. Львовичкіна, О. М. Романова, В. О. Скребець Р. Ю. Харитонов, Ю. М. Швалб, І. І. Шлімакова та інш.) науковці. Разом з тим дослідженню соціально-психологічних аспектів формування екологічної свідомості особистості майбутнього вчителя приділена недостатня увага.

Існують різні підходи у дослідженні чинників розвитку екологічної свідомості особистості (А. В. Гришин, А. В. Кічук, М. Г. Складановська, Р. Ю. Харитонов). Серед чинників, що зумовлюють формування екологічної свідомості майбутніх вчителів, ми виокремлюємо особистісну зрілість, ціннісні орієнтації, рефлексивність, відповідальність, духовну культуру.

Оскільки у навчально-виховному процесі визначальне місце посідає саме особистість учителя, тобто педагогічно спрямована сукупність ідейних, емоційних, вольових та характерологічних якостей, поряд із

професійною підготовкою повинен здійснюватися і процес особистісного зростання майбутнього вчителя, становлення його особистісної зрілості [1].

О. В. Темрук до професійно-значущих компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя відносить мотивацію досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепцію), почуття громадянського обов'язку, життєву установку та здатність до психологічної близькості з іншими людьми. Юнацький вік є сенситивним періодом для формування особистісної зрілості. Особистісна зрілість у юнацькому віці, що є сенситивним періодом для формування особистісної зрілості, визначається розвитком Я-концепції, яка, у свою чергу, характеризує формування громадянської свідомості і екологічної свідомості та самосвідомості; формуванням ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення тощо. Важливе місце у розвитку екологічної свідомості посідає сформований рівень емпатії у взаємодії "людина-природне середовище". Водночас, близько половини майбутніх учителів мають дуже високий і високий рівні почуття громадянського обов'язку, зокрема природи рідного краю, відповідальністю при виконанні своїх обов'язків, що може бути значною опорою у професійному та особистісному становленні завтрашнього спеціаліста [5].

Розвиток особистісної зрілості успішно відбувається за умови розуміння себе, усвідомлення свого місця у світі, роздумів про минуле, теперішнє і майбутнє. Тобто без розвинутої рефлексії неможливе успішне формування особистісної зрілості [1]. О. В. Карпов пропонує психометричну методику діагностики індивідуальної міри розвитку властивості рефлексивності, що дозволяє виявити залежність між рівнем розвитку рефлексивності та процесуально-стилевими особливостями професійної діяльності [2].

Ціннісні орієнтації характеризують спрямованість особистості та є одним із показників особистісної зрілості [1]. Усвідомлення екосистеми невід'ємною частиною життя людини на рівні рідного краю та планети зумовлює необхідність ціннісного ставлення до природи. За Н. П. Максимчук ціннісні орієнтації майбутнього вчителя виступають для педагога в якості стратегічних цілей його діяльності та посідають найвищий щабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію стійкого регулятора поведінки та професійної діяльності, впливають на зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів особистості [3]. Пріоритетними для майбутніх учителів є загальнолюдські, професійні, матеріальні, статусні ціннісні орієнтації та орієнтації самовдосконалення. Специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності, а тому метою навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має бути формування професійно-значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій, зокрема ціннісного ставлення до природи.

За О. І. Фокіним, екологорієнтовані цінності особистості виступають як мотиваційно-змістова ядро екологорієнтованої свідомості, тобто як відображення дійсного ставлення особистості до природних об'єктів, через які здійснюється екологорієнтована діяльність. Екологорієнтована свідомість особистості як акмеологічний феномен, вказує науковець, постає як ідеальна особистісна якість, яка визначає місце особистості як суб'єкта акмеологічної системи: "людина (особистість, діяльність) – природа (навколишнє середовище) – акме (найвище досягнення)"; центральний компонент екологічної свідомості та поведінки особистості, який визначає його особливості формування та розвитку; багатомірне утворення із складною динамічною структурою, що включає екологорієнтовані досягнення особистості на шляху її вдосконалення

Відповідальність виступає однією з найбільш значущих базових якостей професійної діяльності майбутнього вчителя. Науковець Л. І. Білик визначає екологічну відповідальність майбутніх фахівців як духовно-моральну якість, оскільки вимоги сучасної духовності спрямовані на індивідуалізацію особистості, виявлення неповторності, глибинності особистості. Процес становлення відповідальності майбутніх учителів як і соціальних працівників упродовж навчання у ВНЗ відзначається певними особливостями розвитку її структурних компонентів (когнітивного, мотиваційно-афективного, діяльнісно-поведінкового) [5].

Тільки високодуховний, творчий молодий педагог здатний саморозвиватися, само реалізуватися і само здійснюватися. Духовне зростання особистості майбутнього вчителя прямо пропорційне його педагогічній культурі [1], етичних, естетичних настанов, як аспектів екологічної свідомості.

Психолог Н. Д. Вінник досліджуючи методику духовної культури особистості педагога виокремлює одинадцять видів духовно-професійних прагнень, які відповідають провідним особистісно-професійним якостям згідно структури особистості за В. В. Рибалкою, класифікацією якостей, здібностей високодуховної особистості за Е. О. Помиткіним, педагогічні діяльності, професіографічним вимогам до особистості вчителя.

Отже, детермінантами формування екологічної свідомості майбутніх учителів є сукупність соціально-психологічних чинників (особистісна зрілість, ціннісні орієнтації, рефлексивність, відповідальність, духовна культура), що є інструментом проектування спеціальних освітніх середовищ.

Використана література:

1. Долинська Л. В. Тренінг особистісно-професійної зрілості / Л. В. Долинська, О. В. Темрук. – К. : Марич, 2010. – 128 с. – (Психологічний інструментарій).
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал / ред. А. В. Брушлинский, И. И. Чеснокова. – 2003. – Том 24. – № 5. – 2003. – С. 45-58.
3. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. П. Максимчук. – Київ, 2000. – 20 с.
4. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. П. Патинок. – Київ, 2008 – 22 с.
5. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Темрук. – К., 2006. – 23 с.

Аннотация

В статье рассматриваются социально-психологические факторы (личностная зрелость, ценностные ориентации, рефлексивность, ответственность, духовная культура) формирования экологического сознания будущих учителей как инструменты проектирования образовательной среды.

Ключевые слова: экологическое сознание, образовательная среда, психологические факторы, студенты, будущий учитель.

Annotation

The article examines the socio-psychological factors (personal maturity, values, reflexivity, responsibility, spiritual culture) formation of ecological consciousness of future teachers as design tools of the educational environment.

Keywords: environmental consciousness, education Wednesday, psychological factors, students, future teachers.

УДК 159. 923. 2

Гаврилова Н. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ – ВІДОСОБЛЕННЯ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Масштабні політичні, соціально-економічні перетворення, що відбуваються у нашій державі призводять до виникнення складних, суперечливих взаємин людини зі світом та іншими людьми, що відображаються в протилежних тенденціях їх проявів. Одна з них – тенденція до ідентифікації – уподібнення, прийняття, гуманного ставлення до іншого. Інша – до відособлення – відсторонення, неприйняття, протиставлення. Необхідність пояснення психологічної природи даних явищ обумовлюється не лише самим фактом їх існування, а й принциповим методологічним положенням про те, що найбільш специфічною характеристикою особистості людини є система її взаємин з довколишнім світом.

Нами зроблено спробу дослідити історію становлення проблеми ідентифікації – відособлення в науковій літературі, проаналізувати витлумачення даного феномену представниками різних психологічних концепцій та напрямків.

Серед основних підходів, які мали вплив на теоретичну та експериментальну розробку зазначеної проблематики у зарубіжній психологічній науці, ми виділяємо: психоаналітичний напрямок (З. Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фром), необіхевіористичний підхід (А. Бандура), гуманістичний підхід (А. Маслоу).

До категоріального апарату психології, поняття “ідентифікація” було введено З. Фрейдом. Спочатку воно застосовувалось вченим виключно для інтерпретації явищ патологічної депресії, згодом – як процес, за допомогою якого дитина засвоює зразки поведінки інших, формує “зверх-Я”, приймає чоловічу чи жіночу роль [6].

На відміну від ортодоксального фрейдизму, у послідовників З. Фрейда дане поняття серйозно переосмислюється і доповнюється поняттям “ідентичність”. У еґо-психології Е. Еріксона ідентичність – це не лише почуття тотожності самому собі, внутрішньої узгодженості та стабільності, але і пошук свого місця в житті. Формування ідентичності відбувається шляхом синтезу ідентифікацій спочатку з окремими людьми, а пізніше з малими і великими спільнотами, інтеграції їх до єдиної системи [8].

Представник неофрейдизму Е. Фром вважав, що через ідентифікацію – ототожнення себе з ідеями, цінностями, соціальними стандартами інших – людина набуває соціальну ідентичність, як своєрідний засіб реалізації прагнення втекти від самотності. Е. Фром вказував на складний взаємозв'язок між почуттям свободи та почуттям самотності, певний баланс між якими встановлюється в процесі ідентифікації [7].

Таким чином для неофрейдизму поняття ідентифікації стало центральним механізмом формування здатності Я-суб'єкта до саморозвитку.

Поняття ідентифікація використовується в необіхевіоризмі для пояснення процесу набуття індивідом готових форм поведінки через наслідки. Значний внесок в розвиток цього підходу зроблений А. Бандурою. В його роботах ідентифікація розглядається як процес наслідків шляхом спостереження,

научіння через моделювання [9].

В теорії самоактуалізації А. Маслоу – представника гуманістичного підходу в психології – знаходимо поняття ідентифікація та відчуження. Вчений стверджує, що суспільство перешкоджає прагненню людини до самоактуалізації, відчужує особистість від її сутності, робить її конформною. Разом з тим відчуження, зберігаючи “самість”, індивідуальність особистості, ставить її в опозицію до оточення і також позбавляє можливості самоактуалізації. Тому людині необхідно зберегти рівновагу між цими двома механізмами. Оптимальними, на думку А. Маслоу, є ідентифікація у зовнішньому плані, в спілкуванні з довколишнім світом та відчуження у внутрішньому плані, в плані розвитку самосвідомості. Саме такий підхід дає людині можливість ефективно спілкуватися з оточуючими і залишатися самим собою [4].

У вітчизняній психології прихильниками культурно-історичної теорії Л. С. Виготського підтримується положення про те, що індивід “через інших” стає особистістю. Одним із механізмів, що забезпечує присвоєння окремим індивідом людської сутності, багатств духовної культури є ідентифікація, як частково усвідомлюваний психічний процес уподібнення себе іншій людині чи групі. У вигляді спроб стати схожим на іншу людину чи групу людей, перейняти їх значущі якості, механізм ідентифікації присутній в становленні особистості з раннього дитинства і поступово розвивається від примітивного бажання „бути таким як...”, до більш складних суб’єктивно контрольованих форм [1].

Важлива роль відводиться ідентифікації – відособленню у вітчизняних концепціях розвитку самосвідомості. В. С. Мухіна називає їх центральними механізмами структурування самосвідомості [5]. Є. Г. Злобіна і В. А. Тихонович розуміють ідентифікацію як центральний елемент самосвідомості, що пов’язаний з відповіддю на питання: “Хто я?”, “Який я?” [3].

У вітчизняній науковій літературі є багато праць, в яких ідентифікація досліджується в контексті проблематики соціального пізнання (Г. М. Андреева, Ю. П. Качанов). Тут вона розглядається як один із механізмів міжособистісного сприймання (поруч із рефлексією і стереотипізацією). Проте часто в роботах, виконаних в межах даного підходу, ідентифікація не виступає самостійним предметом дослідження, а включається в структуру комунікативної поведінки (В. С. Собкін), визначається її роль в здійсненні альтруїстичної поведінки (Є. З. Басіна, Є. Є. Насіновська), виступає як психологічний механізм феномену співпереживання (Н. Н. Авдєєва), емпатії (Т. П. Гаврилова).

Феномени ідентифікації – відособлення включаються в контекст вивчення внутрішньогрупових та міжгрупових явищ. Зокрема ідентифікація у стратометричній концепції А. В. Петровського трактується як показник рівня розвитку групи (у цьому випадку використовується поняття колективістська ідентифікація). У роботах виконаних під керівництвом Р. Л. Кричевського ідентифікація розглядається у зв’язку з дослідженням процесів групового лідерства.

З позицій системного підходу ідентифікація та відособлення розуміються як складні, структурні, динамічні процеси, що перебувають у діалектичній єдності. В теоретико-емпіричному дослідженні Л. В. Клочек ідентифікація – відособлення характеризуються як процеси, характер протікання яких у підлітковому та ранньому юнацькому віці визначає напрямок розвитку підростаючої особистості, змістовність формування її ідентичності [3].

На сучасному етапі психологічних досліджень ідентифікація – відособлення активно включаються до розгляду проблем формування етнічної самосвідомості (Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко та ін.), професійного становлення особистості (В. А. Болотова).

Ми вважаємо, що результатом дослідження процесів ідентифікації – відособлення повинно стати не універсальне визначення, а розгорнуте розуміння їх сутності. В зв’язку з чим постає проблема дослідження специфічної природи ідентифікації, що відрізняє її від інших явищ цього класу.

Для вивчення процесів ідентифікації і відособлення, на нашу думку, найбільш продуктивним видається застосування системного підходу, якому відповідає багатомірність ідентифікації і відособлення, багатофункціональність прояву цих явищ. У своїх поглядах ми будемо виходити з концепції системного підходу В. П. Кузьміна, Б. Ф. Ломова, О. В. Скрипченка. Ідентифікація і відособлення розглядатимуться нами як процеси, які відбуваються закономірним плином, мають різнопорядкові структурні компоненти, цілісні у тісних взаємозв’язках своїх складових та їх підсистем.

Використана література:

1. *Абраменкова В. В.* Идентификация – отчуждение как механизм развития индивидуальности личности в онтогенезе / В. В. Абраменкова // Психологические проблемы индивидуальности. – Выпуск II. – М., 1984. – С. 75-78.
2. *Злобіна О. Г., Тихонович В. О.* Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності / О. Г. Злобіна, В. О. Тихонович. – К., 1996. – 100 с.
3. *Клочек Л. В.* Развитие процессов идентификации и отособления у подросткового и раннему юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Л. В. Клочек. – К., 2005. – 20 с.
4. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – 3-е изд. / Маслоу А.; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
5. *Мухіна В. С.* К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухіна // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 5. – С. 43-53.
6. *Фрейд З.* Психология масс и анализ человеческого “Я” / З. Фрейд; пер. с нем. – М.: Ин-т психологии РАН: КСП+, 1988. – 320 с.
7. *Фромм Э.* Бегство от свободы / пер. с англ. Д. Н. Дудинский. – Минск: ООО “Попури”, 1998. – 672 с.
8. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / под ред. А. В. Толстых. – М., 1996. – 344 с.

9. Bandura A. Social learning theory of identificatory processes / A. Bandura // Handbook of socialization: theory and research. – Chicago, 1969. – P. 213-262.

Аннотация

Статья посвящена проблеме идентификации – обособления в психологической науке. В ней раскрыт вопрос возникновения понятия идентификации, дан исторический анализ истолкования идентификации – обособления в русле различных психологических подходов. В частности раскрыто понимание идентификации и обособления в зарубежной и в отечественной психологии

Annotation

The article is devoted the problem of identification and isolation in psychological science. The question of origin of concept of identification is exposed in it. The historical analysis of interpretation of identification and isolation is given in different psychological approaches. Understanding of identification and isolation is exposed

УДК 159.9.019.4.004.12

Іщенко І. М.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ

В умовах розвитку сучасного українського суспільства, яке постійно зазнає динамічних та суперечливих змін, найбільшим попитом на ринку праці користуються ті особистості, які володіють такими властивостями як рішучість, стійкість, комунікабельність, впевненість у собі. Сором'язливість, яка несе в собі протилежні характеристики, може мати певні негативні наслідки для людини, заважаючи їй вільно розвиватись, формувати соціальні відносини та приводити до закритості, самотності, нереалізованості.

У вітчизняній та зарубіжній літературі сором'язливість була предметом досліджень таких вчених: О. М. Бойцова, Л. М. Галігузова, А. Б. Добрович, Ф. Зімбардо, Р. Кеттелл, І. С. Кон, В. М. Куніцина, К. К. Платонов та ін.

Поняття “сором'язливий” часто вживається в повсякденному житті як вираз, який розкриває особистісні властивості людини. Але на даний час не існує однієї дефініції поняття “сором'язливість”. За визначенням К. К. Платонова [6] сором'язливість розглядається як емоційний стан, який визначається наявністю вираженого психологічного бар'єра, заважає спілкуванню і супроводжується думками про свою неповноцінність та ілюзією негативного відношення об'єктів спілкування. Під впливом сором'язливості відбувається зниження комунікативних здібностей, виникають труднощі і звуження сфери спілкування.

В. М. Куніцина [5] визначає сором'язливість як властивість особистості, яка виникає в людини, котра при певних обставинах міжособистісного неформального спілкування постійно відчуває труднощі. Це проявляється у нервово-психічній напрузі і розрізняється низкою специфічних змін самосвідомості та різноманітними порушеннями в мовній діяльності, психомоториці, емоційних, вольових, мисленневих процесах.

Отже К. К. Платонов [7] та В. М. Куніцина [5] розглядають сором'язливість як процес, стан та властивість особистості.

Як процес сором'язливість проявляється по-різному в залежності від професій, віку і має певну інтенсивність та часові характеристики. Сором'язливість можна представити у вигляді площини, з одного боку якої знаходяться не сором'язливі люди, які надзвичайно рідко відчувають напругу в ситуації публічного виступу, чи при знайомстві, а з іншого – сором'язливі люди, які страждають від того, що не можуть бути розкутими в спілкуванні. Група ситуативно-сором'язливих знаходиться поміж цих полюсів. Також можна виділити малочисельні групи, до складу яких належать безсоромні люди, тобто ті, які занадто розкуті, нав'язливо вільні. Можна прослідкувати зміну порядку компонентів цього процесу під впливом соціальних умов, досвіду спілкування, виховання і т.д., тобто сором'язлива людина, яка невірно адаптувалася переходить до групи безсоромних, а не сором'язлива людина набуваючи комплексів стає сором'язливою.

Як стан сором'язливість супроводжується цілою низкою порушень з боку емоційно-вольових, мисленневих процесів, в психомоторній і вегетативній сфері, мовній діяльності та зміні самосвідомості, які характеризують загальну нервово-психічну напругу.

Як властивість особистості сором'язливість пов'язана з постійними труднощами у встановленні контактів, відчуттям психологічного дискомфорту, зниженням адаптативності та самоповаги, підвищеною сенситивністю (А. Б. Белоусова, Д. Деніелс, Р. Кеттелл).

Багато психологів, соціологів, психіатрів намагалися з'ясувати природу виникнення феномену сором'язливості. Розглянемо ці теорії.

Теорія рис особистості (Р.Кеттелла) розглядає риси особистості як низку взаємопов'язаних повсякденних актів. Ця риса є організуючим принципом, який виходить погодженості людської поведінки яка спостерігається [3]. За допомогою розробленого багатфакторного тесту, Р. Кеттелл виявив риси

особистості. Показником “сором’язливості - не сором’язливості” є Н-фактор, який включає дві складові: Н(-) – невпевненість, сором’язливість, вразливість перед загрозами; Н(+) – хоробрість, стійкість, витривалість. Особистості з Н(-) фактором народжуються з більш чутливою та легко збудливою нервовою системою. У представників Н(+) фактора переважає симптоматична нервова система, тому вони занадто вразливі з боку погроз і конфліктів. Отже наявність підвищеної чутливості призводить до появи сором’язливості. На думку Р.Кеттелла, як особистісний фактор сором’язливість обумовлена спадковістю і не залежить від зовнішніх обставин чи виховання. Сором’язлива людина приймає сором’язливість як істину, і може відмовитись від спроб подолати її. Це є основним недоліком концепції спадкової сором’язливості.

Теорія особистісних типів (Г. Айзенка), представляє структурною одиницею особистості тип у вигляді ієрархічної структури рис [1]. Нейротизм, екстраверсія-інтроверсія визначаються Г. Айзенком як два основних параметри. Згодом, ним було введено третій параметр – психотизм. Ті особистості, які мають високі показники по цьому параметру схильні до самотності, неухважні до інших, безчуйні. У кого переважає нейротизм – емоційно нестійкі, схильні до чуйності, співчуття та самотності.

Від генетичних (нейрофізіологічних) і опосередкованих факторів залежать особистісні відмінності з екстраверсії-інтроверсії. До цієї категорії належать особистості, які схильні до рефлексії, самоаналізу.

В *біхевіористичній* теорії (А. Бандура, Е. Blanchard, Н. Arkowitz) сором’язливість розглядається як фобічна реакція на соціальні події, що закріпилася. Біхевіористи вважали, що невдачі, різноманітні труднощі породжують умовну занепокоєність по відношенню до первинного нейтрального соціального подразника. Різноманітні стилі поведінки, які пов’язані з уникненням будь-чого можуть бути мотивовані саме таким занепокоєнням, яке може призвести до низки негативних наслідків: негативна оцінка з боку оточуючих сприймається занадто чуттєво, людина знаходиться в постійному очікуванні невдач в будь-яких ситуаціях.

Наслідки, які несе в собі сором’язливість, на думку біхевіористів полягають у тому, що по-перше сором’язливі люди при несподіваній зустрічі намагаються уникнути відчуття напруги, яке виникає в таких випадках, при цьому будучи заздалегідь впевненими в тому, що позитивних наслідків в цій ситуації вони не отримають; по-друге, сором’язливість робить людину більш вразливою по відношенню до життєвих стресів, котрі зазвичай повинні пом’якшуватися за допомогою підтримки родичів, друзів, знайомих але сором’язливість значною мірою звужує коло соціальної підтримки взагалі; по- третє, сором’язлива людина відчуває нестачу інформації, щодо оцінок та відношень до себе з боку оточуючих, що призводить до появи занадто низької самооцінки та інших аспектів тривожності.

На думку представників *психоаналізу*, сором’язливість формується внаслідок порушень гармонії між трьома складовими структури особистості, які були виділені З. Фрейдом – “Воно”, “Я”, “Зверх – Я” [8]. Причинами, які викликають ці порушення можуть бути: Едипів комплекс чи комплекс Електри - як реакція на нездійсненні потяги підсвідомості (наприклад пристрасть дитини до батьків протилежної статі); нарцисизм – як результат орієнтування на самого себе.

На психологічному рівні подібний конфлікт може виникати коли сором’язлива людина пристрасно бажає привернути до себе увагу, будучи при цьому не поміченою [2].

На думку М. Кляйн [4] в процесі передчасного психологічного відособлення дитини від матері і розвитку почуття власної індивідуальності формується сором’язливість. Незадоволена потреба у захисті породжує формування у індивіда страху перед невизначеністю життєвих обставин.

Представники *соціально-психологічної теорії* бачили передумову формування сором’язливості в наступному: *вплив соціальних умов*, які розглядаються як явище “географічної рухливості”, часта зміна місця проживання, яка призводить до майже хронічного переживання відчуття соціальної ізоляції, відчуженості; *синдром першості* (В. Пеккерд, Р. Зіллер) – який спрямований на особистісний успіх і ставить особистість в ситуацію змагань з усіма. Таким чином відсутність лідерських якостей та наявних соціальних досягнень розцінюється як неуспіх і невдахою вважається людина, яка цими якостями не володіє; *урбанізація*, яка призводить до того, що людина губиться в натовпі.

Отже, причинами виникнення сором’язливості на думку сучасних зарубіжних психологів можуть бути:

а) детермінізм навколишнього середовища, який пояснює відсутність у особистості комунікативної компетентності впливом навколишнього середовища на сором’язливу людину (А. Адлер, Е. Еріксон, К. Юнг та ін.);

б) біологічний детермінізм, який пояснює вплив сором’язливості на емоційно-вольову регуляцію особистості (Дж. Роттер, Е. Торндайк, Д. Уотсон);

в) вроджений детермінізм, який пояснює феномен сором’язливості з позиції реактивності та механістичності чи активності і творчості (Д. Зіглер, З. Фрейд та ін.);

г) фізіологічний детермінізм, який пояснює вплив фізіологічних факторів на психологічну і соціальну сором’язливість (Г. Айзенк, Г. Гуф, А. Деніелс, К. Ізард, Р. Кеттелл та ін.).

Таким чином сором’язливість являє собою складний феномен, який має емоційно-когнітивне походження і супроводжується думками про власну неповноцінність та уявне негативне відношення інших об’єктів спілкування. Поеднання певних соціально-психологічних та генетичних умов, існування психологічної напруги під час міжособистісного спілкування і є передумовою формування особистісної сором’язливості.

Використана література:

1. Айзенк Г. Ю. Структура личности : пер. с англ. / Г. Ю. Айзенк – СПб. : Ювента; М. : КСП+, 1999. – 464 с.
2. Галигузова Л. Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 10.
3. Кеттелл Р. Е. Руководство по работе с 16-ти факторным опросником / Р. Е. Кеттелл, Г. У. Єбер, Н. М. Тицуска. – Л., 1970. – 220 с.
4. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка / М. Кляйн // Психодиагностика в развитии : сборник переводов / сост. А. П. Поршенко, И. Ю. Романов. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – С. 5-107.
5. Куницина В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринов, В. М. Погольша – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
6. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
7. Платонов К. К. О застенчивости / К. К. Платонов // Популярная психология: Хрестоматия : учеб. пособие для студентов пединститутов / сост. В. В. Мироненко. – М. : Просвещение, 1990. – С. 348-352.
8. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
9. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы : пер. с нем. / В. Штерн. – М. : Наука, 1998. – 336 с.

Аннотация

В статье рассмотрено понятие застенчивости и раскрыты теоретические подходы понимания данного феномена: теория черт личности Р. Кеттелла; иерархическая структура черт личности Г. Айзенка; бихевиористическая, психоаналитическая и социально-психологическая теории.

Annotation

The article covers the concept of shyness and theoretical approaches for understanding of this phenomenon: the theory of personality traits of R. Cattell; hierarchical structure of personality traits of H. Eysenck; behavioral, psychoanalytic and socio-psychological theories.

УДК 141.333 : 347.133.72

Качур К. Л.

ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НОВИХ ФОРМ СІМЕЙНОГО УПОРЯДКУВАННЯ

Актуальність теми дослідження обумовлена стійким інтересом до проблем кохання, шлюбу, сім'ї, гендерних питань. Дослідження сім'ї та сімейних відносин доволі плюралістичні. В різні епохи до них зверталися Платон, Аристотель, Августин, Ф. Аквінський, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Д. Коатс, І. Кон, Є. Менегетті, П. Флоренський. Наприкінці XIX століття відбувається становлення основних шкіл і напрямів, які займалися дослідженнями сім'ї. Серед вітчизняних авторів комплекс проблем шлюбно-родинних взаємин досліджують Н. Андрєєва, В. Андрущенко, Є. Білоножка, О. Гомілко, В. Ткачова, Н. Туліна, О. Чорний, Т. Руденко та інші. Філософський аналіз має на меті створення цілісної, глибокосвітоглядної системи уявлень про сім'ю, сімейні відносини, вектори змін структури, причини та наслідки таких змін.

Світобачення сучасного молодого покоління базується на нетрадиційних переконаннях і цінностях, орієнтирах, які відрізняються від тих, що закладалися століттями, були непохитними та усталеними. Таке бачення власного існування і світу навколо себе накладає відбиток на усі сфери людської діяльності та індивідуальну ціннісну ієрархію. Натомість суспільство отримує падіння національних, релігійних, ідеологічних, світоглядних бар'єрів. Зміна суспільної парадигми трансформує сучасну культуру та філософію, і тисне на них ідеологією різноматичного характеру. Новоявлені стилі, форми, образи, субкультури на тлі зруйнованих традицій змінюють вектори діяльності для самовиявлення. Відкрита пряма заява про себе, спрямованість до самопрезентації світові, прагнення до насолоди та задоволення, автономність, бунт до традицій, нігілізм до авторитетів – до цього прагне сучасна людина. Найбільш кардинальні зміни відбулися у соціальних та культурних вимірах і саме ці зрушення були найбільш впливовими у створенні сучасного образу сім'ї.

Сім'я – це специфічне буття людини, в якому відбувається матеріальне, духовне та душевне поєднання чоловічого та жіночого начал, народження та виховання нового життя [6, с. 326]. Значимість сім'ї не підлягає сумнівам, оскільки переважно в її рамках відбувається процес відтворення людини, виховання дітей, їх соціалізація та інкультурація, сприймання традицій, адаптація до оточення. XX сторіччя суттєво позначилося на інституті сім'ї. Це стосується, зокрема, поступової зміни патріархально-традиційного стилю сімейного життя із підлеглістю жінки чоловікові та наявністю кількох поколінь в сім'ї на егалітарний стиль, для якого характерними є: рівноправність чоловіка та жінки, посилення ролі міжособистісного спілкування, свідоме регулювання кількості народжених дітей, нуклеаризація сімейної групи. Сучасна людина все більше усвідомлює себе відокремленою особистістю,

не схильною ставити загальні інтереси вище за власні, йти на самопожертву в ім'я ідеалів. Відчуваючи спрагу до життя, вона хоче отримати від світу все якнайшвидше. Усталене традиційне сумісне проживання кількох поколінь, які сумісно ведуть господарство та володіють сумісною власністю в сучасному світі не є популярною формою сімейного упорядкування. Бачення та цінність сімейного фактору трансформуються разом із змінами, які переживає суспільство у сучасному світі. Зокрема, знецінення для сучасної людини сімейного статусу при побудові кар'єри та власного життя.

Аналіз тенденцій, що відбулися в сім'ї протягом останніх 50 років неможливий без розгляду процесів, що відбулися в західному суспільстві. Більшість дослідників схильні вважати, що 60-і роки ХХ століття – це умовна дата кінця індустріальної ери і початку нової епохи, для визначення якої вживають багато різноманітних назв. Ще теоретики епохи індустріалізму (Т. Парсонс, Ю. Габермас та інші) зазначали про кризовий стан та невідворотні зміни, що мають місце в суспільстві та можуть відбутися. Вони у своїх теоріях виокремлюють принаймні чотири сфери, що зазнали невідворотності перетворень: технологічно-інформаційні зміни, пов'язані із знанням та розвитком науки; економічні перетворення (нові сектори глобальної економіки, професійна активність жінок); соціальні зрушення, які виявляються у появі суспільних рухів, сексуальної і феміністичної революції, зміни в подружньому та родинному житті, перехід від колективізму до індивідуалізму; культурні зміни – нові цінності, норми, течії та ідеології [2, с. 11]. “Гіпотеза другого демографічного переходу” являється спробою дати адекватне теоретичне пояснення сучасної та майбутньої ситуації, що відбувається в Європі. Слід виділити чотири основних риси цього переходу: перехід від “золотого століття” шлюбу до його занепаду; перехід від дітоцентричної моделі родини до індивідуалістично орієнтованого “зрілої” пари партнерів з однією дитиною; перехід від превентивної контрацепції для запобігання народжень ранніх дітей, до свідомого планування народження кожної дитини; перехід від уніфікованої моделі до плюралістичних моделей родини. Деякі із дослідників почали говорити про “кінець родини”, що прийшла на зміну “епосі родини” та “епосі кланів та роду”, які були історично першими. Поява ж нових форм родинно-шлюбного співжиття дають підстави констатувати “постродину”. У новому соціальному порядку концентрація відбувається навколо “Я”, прагнення самореалізації, яка розуміється як життєвий шанс на успіх [2, с. 14]. Якщо мова йде про свідому відмову від батьківських обов'язків – це стосується популярного нині на Заході руху “child free”, представники якого декларують власну свободу від дітей. До окреслених процесів слід додати активне поширення гомосексуальних союзів, гостьових шлюбів тощо. В окремих європейських країнах подібні нетрадиційні родини отримують рівний із звичною сім'єю обсяг прав. А нові репродуктивні технології “розмивають” звичне людству поняття “матір”, утворюючи ситуації, за яких воно має, принаймні, три різні значення – мати генетична, сурогатна та соціальна.

За останні кілька десяти років в літературі використовують термін “криза сім'ї” [5, с. 137]. Існуюча криза має своїм коренем сімейну аномію – порушення сімейної рівноваги, розпаду сімейних зв'язків. Що ж відбувається з чоловіками в сучасному світі, в якому вони втрачають свій панівний статус? Наявною є “криза маскулітності”. Жінка сама спроможна домогтися високого соціального статусу, і це істотно змінює мотивацію і характер взаємин. Сучасні чоловіки і жінки відкрито і жорстко конкурують один з іншим в широкому спектрі суспільних відносин і діяльностей [3, с. 99]. Стара форма договору між чоловіком та жінкою вже не завжди задовольняє потреби сучасної жінки. Під впливом розвитку науки і техніки жінка отримала можливість контролювати народжуваність, що зменшило домінування чоловіка [1, с. 12]. Пізнім наслідком такого перевороту стає інакший погляд на сім'ю, на її вагомість для самоствердження жінки.

Нетрадиційні шлюби і форми сім'ї означають і більш широке поширення нетрадиційних моделей батьківства: розведені батьки; батьки, які живуть окремо від своїх дітей; прийомні батьки, які виховують нерідних дітей; батьки-одинаки, які виховують дітей без матері; батьки-геї; неповнолітні батьки тощо. Раніше від цих категорій зневажливо відмахувалися як від “неповноцінних”, “несправжніх” або маргінальних. Еволюція нормативного канону батьківства, з одного боку, відображає, а з іншого – стимулює зміни в повсякденному житті [3, с. 106]. Перед обличчям стрімких змін і можливостей невідворотними є експерименти із новими формами сім'ї, зокрема, спрощення сім'ї. До них можна віднести сім'ю-комуну, дружні комуні літніх людей, зведені сім'ї, серійні та пробні шлюби. Така варіативність відносин у шлюбі виводить сім'ю на новий рівень: деякі девіантні форми не просто зрушили далеко вперед від класичних моделей – їх навіть складно назвати “сім'ями”. Останнім часом в західному світі розвивається такий різновид партнерської сім'ї, як одностатева сім'я, яка не виконує свого головного призначення – продовження життя, а отже не є плодотворною для особистості і суспільства [4, с. 276]. Причина популярності одностатевих сімей, на думку дослідників, є проблема відчуження між статями.

Таким чином, стрімкі зрушення у сучасному світі дають широке поле для роздумів над тим, яким стане сім'я у майбутньому, але зрозуміло, що образ сім'ї виходить на новий рівень. Поступове руйнування сімейної системи заперечує саму модель нуклеарної сім'ї, як союзу чоловіка та жінки, вказуючи на її неідеальність у сучасних цивілізаційних процесах. Саме існування інституту сім'ї є непохитним, але адаптуючись до світових змін, сучасна сім'я набуває втручань з боку новацій соціальної, культурної, політичної, наукової сфер, що, з одного боку, розкриває перед сучасними людьми більше можливостей, а з іншого – виводить сім'ю на новий аксіологічний рівень.

Використана література:

1. Бега М. Сучасна українська сім'я: причини змін її моделі / М. Бега // Вісник Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. – К. : КНУ, 2009. – Вип. 91-93: Філософія. Політологія. – С. 12-15.
2. Білоножко Є. Трансформація сім'я і контексті глобальних змін у суспільстві в другій половині ХХ століття / Є. Білоножко // Вісник Київського Національного університету імені Т. Г. Шевченка. Філософія. Політологія. – № 84-86. – 2007. – С. 11-15.
3. Кон И. Меняющиеся мужчины в изменившемся мире / И. Кон // Этнографическая мозаика. – № 6. – 2010. – С. 99-114.
4. Крилова С. Краса людини: особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз): монографія / С. Крилова. – Ніжин : "Аспект-Поліграф", 2011. – 344 с.
5. Федотова Ю. Проблема понимания кризиса семьи / Ю. Федотова // Социологические исследования. – № 11. – 2003. – С. 137-141.
6. Философская антропология : словарь / [под ред. Н. В. Хамитова] – К. : КНТ, 2011. – 742 с.

Аннотация

Автор анализирует новые типы и формы семьи, которые являются возможными в современном мире.

Annotation

The author analyzes family's new types and forms are possible nowadays.

УДК: 378.015.3:159.947.5:[159.9-051:331.446.4

Клімова Д. В.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства проблема становлення висококваліфікованих фахівців має велику значущість. В умовах соціально-економічних, політичних, культурних перетворень до випускника вищого навчального закладу, завтрашнього спеціаліста, ставляться особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають високий рівень професіоналізму, активність, творчість тощо, які визначаються особливостями мотиваційної сфери особистості, зокрема її мотиваційною готовністю до діяльності.

У психології до проблеми готовності звернені роботи таких науковців як О. М. Леонтєва, А. В. Петровського, С. Л. Рубінштейна та ін. Загалом поняття "готовність визначається як "приведення в активний стан усіх психофізіологічних систем людського організму, необхідних для ефективного виконання певних дій" [5, с. 89]. Психологічна готовність сприяє не лише збагаченню знань, умінь та навичок, але й ефективній роботі, розвитку професійної готовності.

Професійна готовність допомагає успішно виконувати свої обов'язки, швидко адаптуватися до мінливих умов праці та сприяє подальшому професійному вдосконаленню. Однією із найважливіших умов формування професійної готовності виступає мотиваційна готовність до майбутньої професійної діяльності.

Проблема мотиваційної готовності до професійної діяльності у психолого-педагогічній літературі розглядається науковцями через призму особливостей професійної підготовки фахівців різних спеціальностей та специфічних видів діяльності: мотиваційна готовність до педагогічної діяльності (А. І. Яблонський), мотиваційна готовність студентів коледжу (О. В. Єфімова), мотиваційна готовність до інноваційної діяльності (О. М. Коптяєва), мотиваційна готовність студентів-сурдопедагогів (Л. С. Гринюк), мотиваційна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів (Х. М. Дмитерко-Карабин).

Так, наприклад, А. І. Яблонський зазначає, що "мотиваційна готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке поєднує усвідомлення особистістю значущості майбутньої професійної діяльності вчителя, що інтегрується з розвитком професійно значущих якостей і цінностей та наявністю образу своєї професії, власної професійної поведінки, і супроводжується прагненням займатися цією діяльністю після закінчення вищого навчального закладу" [6, с. 135].

Мотиваційну готовність студентів коледжу до професійної діяльності О. В. Єфімова розуміє як "...сукупність мотивів, які визначають позитивне ставлення особистості до обраної спеціальності, як наслідок спрямовують її на оволодіння майбутньою професійною діяльністю і забезпечують успішність цього процесу" [3, с. 166-167]. Таким чином, автор акцентує увагу на тому, що ставлення майбутнього фахівця до професії в цілому значною мірою впливає на ефективність навчальної діяльності і підвищує її успішність.

Науковець виділяє чотири групи мотивів, які визначають формування мотиваційної готовності: 1) прагматичні мотиви (отримання диплому); 2) професійні і пізнавальні мотиви (стати висококваліфікованим спеціалістом); 3) мотиви підвищення власного престижу; 4) мотиви, які пов'язані з усвідомленням особистістю певних незручностей, що можуть виникнути у ситуації недосягнення успіху.

У контексті дослідження мотиваційної готовності педагогів до інноваційної діяльності О. М. Коптяєва мотиваційну готовність визначає як “сукупність внутрішніх мотивів, які є адекватними інноваційній діяльності, та забезпечують успішне її засвоєння і здійснення” [4, с. 112].

Л. С. Гринюк, займаючись вивченням проблеми мотиваційної готовності студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності, зауважує, що існує пряма залежність результативності підготовки фахівців від сформованості мотиваційної сфери особистості студента, яка проявляється у мотиваційній готовності до професійної діяльності та пов'язана із мотивами досягнення успіху та уникнення невдачі [1, с. 168].

Підтримував цю думку і А. І. Яблонський, відносячи потребу у досягненнях до показників мотиваційної готовності: “Важливе значення серед показників готовності має потреба в досягненні успіху, яка виявляється у вигляді узагальненого мотиву досягнення” [6, с. 137].

Мотиваційна готовність до діяльності, як зауважує Х. М. Дмитерко-Карабина, є одним із провідних компонентів у структурі психологічної готовності до праці, адже розвиток та реалізація інструментальних властивостей можуть бути ефективними лише за умови їх концентрування навколо мотиваційного ядра особистості фахівця, його професійно-значущої спрямованості [2, с. 25].

До визначення структурних компонентів мотиваційної готовності до професійної діяльності існують різні підходи.

Зокрема, А. І. Яблонський у структурі до мотиваційної готовності до педагогічної діяльності виокремлює цілісні та взаємообумовлені такі її підструктури як особистісну (зі сформованими педагогічно значущими якостями) та мотиваційну (зі сформованим комплексом стійких мотивів). Ці підструктури об'єднанні професійною діяльністю і визначають якість формування психологічної готовності до неї.

Компонентами мотиваційної готовності студентів коледжу, за О. В. Єфімовою, виступають особистісно-професійні особливості (емоційна стійкість, позитивне ставлення до діяльності), спрямованість на сферу діяльності і рівні професійної освіти, ціннісно-сміслові і життєві орієнтації.

О. М. Коптяєва виділяє такі головні компоненти мотиваційної готовності до інноваційної діяльності: вияв інтересу до новизни, бажання займатися інноваціями у діяльності, переживання позитивних емоційних станів, які викликані інноваціями, прагнення оцінити свій професійний і особистісний досвід із позиції інновацій. Формуючим компонентом мотиваційної готовності до інноваційної діяльності виступає, на думку автора, інтерес, викликаний новизною у діяльності.

Структурними елементами мотиваційної готовності до професійної діяльності майбутніх практичних психологів, за Х. М. Дмитерко-Карабиною, виступають: позитивне ставлення, інтерес суб'єкта до своєї професії, орієнтація на мотиви та цінності обраної професійної діяльності, потреба в ній, а також потреба в досягненнях і самовдосконаленні.

Таким чином, мотиваційна готовність до професійної діяльності – це усвідомлений та активно-діяльнісний стан, який забезпечує особистісну й професійну самореалізацію та самоактуалізацію під час вирішення професійних проблем на основі психолого-педагогічної компетентності, особистісного та професійного досвіду, творчого використання індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу в процесі професійної діяльності.

Структурними компонентами мотиваційної готовності до професійної діяльності виступають: задоволеність здійсненим професійним вибором, професійна самовизначеність, бажання працювати у майбутньому за фахом, що мотивується зацікавленістю змістом власної професійної діяльності; сформований комплекс стійких мотивів.

Водночас, нами не виявлено спеціальних досліджень мотиваційної готовності до професійної діяльності студентів філософських спеціальностей, а тому перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні даного питання у зазначеному напрямі.

Використана література:

1. Гринюк Л. С. Мотиваційна компетентність у підготовці сурдопедагогів / Л. С. Гринюк // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : аксіома, 2003. – С. 367-369.
2. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плаї” Прикарпатського університету, 2004. – Вип. 9. – Ч. 2. – С. 23-32.
3. Эфимова О. В. Мотивационная готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности / О. В. Эфимова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – Москва, 2009. – С. 166-167.
4. Коптяева О. Н. Особенности мотивации инновационной деятельности учителей / О. Н. Коптяева, Н. В. Афанасьева // Вестник ЧГУ –Череповец, 2007 – №1 – С. 110-114.
5. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов.] – К. : “Академвидав”, 2006. – 424 с.
6. Яблонський А. І. Мотиваційний компонент в структурі мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності / А. І. Яблонський. – Вісник харківського університету. Серія “Психологія”, 1997. – № 395. – С. 134-138.

Анотація

Стаття посвячена изучению проблемы мотивационной готовности к профессиональной деятельности. Изучены подходы к определению понятия, особенностей, структурных компонентов мотивационной готовности к профессиональной деятельности в психолого-педагогической литературе.

Annotation

The Article is devoted research a problem of motivational readiness for professional work. Approaches to definition of concept, features, structural components of motivational readiness for professional work are studied in the psychological-pedagogical literature.

УДК 130.2 (043.3)

Ковтун Т. С.

МІФО-КУЛЬТУРНІ СТЕРЕОТИПИ СХОДУ І ЗАХОДУ

Комплекс зовнішніх чинників є унікальним для кожної соціальної системи, відображаючи її конкретні історичні, цивілізаційні, політичні, економічні, соціальні та духовні характеристики. Саме результатом впливу комплексу цих чинників є формування унікальних типів особистості людини Заходу та людини Сходу.

Серед науковців, які досліджують ці питання можна виділити таких – Л. Васильєв, А. Кобзєв, Е. Торчінов, В. Малявін, Ю. Шуцкий та інші.

Першим суттєвим фактором, що визначив унікальність західної та східної цивілізаційних груп є розуміння часу. Китайська цивілізація сформувалася і розвивалася в умовах циклічного часу, в той час як для Європейської цивілізації, яка сприйняла християнство, вже майже дві тисячі років характерним є буття вимірів лінійного часу.

З цього приводу російський науковець А. Кобзєв зазначає: "Формування європейської цивілізації було обумовлене рядом унікальних і неповторних подій ("грецьке диво", народження капіталізму, науково-технічна революція) і від і відповідно самоосмислювалось за допомогою лінійної концепції часу". Навпаки, китайська цивілізація розвивалася циклічно і самоосмислювалась в термінах теорії "вічного повернення" на круги своя. У європейському світогляді, будь то філософія Платона, християнська теологія або наукова теорія, відбувалося подвоєння миру в його ідеальній конструкції. Для китайського ж натуралізму мир єдиний і неподільний, в ньому все іманентне, ніщо, включаючи найтоншу божественну суть, є трансцендентне. У ідеальному світі західної людини діють абстрактні логічні закони, в натуралістичному світі китайців-класифікаційні структури, тут місце логіки займає ну мерологія.

Соціальним слідством подібної "розсудливості" стало те, що в Китаї філософія завжди була царицею наук і ніколи не ставала служницею богослов'я" [7, с. 28]. Ідея циклічного часу, принцип повернення "на круги своя" спонукали формування доволі "вільного" відношення до проблеми історичного досвіду, який став не предметом об'єктивного відображення, а засобом так би мовити соціальної інженерії. Мова йде про винайдену в Китаї ідею "переписування історії".

Російський науковець Л. Васильєв зазначає з цього приводу: "Минуле розглядалося, як те, що з якої-небудь причини вийшло в пам'яті людей на перший план. Це те, що навчило, людей чомусь корисному і, головне, зуміло зберегтися в століттях, ставши частиною національного характеру, національної ідеї...Вже із старовини важливим елементом китайського менталітету було прагнення кожного до свідомого самовдосконалення. Важливим елементом національного менталітету і всієї китайської цивілізації була вміль практика корисних запозичень, яка, правда, звичайно прикривалася міркуваннями про власну перевагу" [1, с. 609-610].

Циклічний та лінійний тип розвитку як базова характеристика суспільно-історичної динаміки визначили і особливості розв'язання проблеми життя та смерті, можливості чи неможливості трансцендентності.

Є. Торчінов зазначає з цього приводу: "В Стародавній Греції панували достатньо примітивні і аморфні уявлення про загробний світ, а містико-езотеричні культури (Орфічні і Ельовсинські містерії) і філософи (Піфагор, Платон) розробляли складніші та витонченіші доктрини, то в Китаї в народній культурі зберігалася висхідне до анімізму переконання про ту або іншу форму загробного життя, тоді як філософи або взагалі відмовлялися обговорювати дану проблему (знамените Конфуцієве: "Не знаємо, що таке життя, як можемо знати, що таке смерть?"), або просто зберігали повне мовчання з приводу даної проблеми.

У античному світі філософи вводили есхатологічну (у сенсі "майбутнього життя душі") проблематику в сферу філософського дискурсу, тоді як в Китаї вони всіляко уникали робити це, залишаючи есхатологію виключно в межах релігійного світобачення" [2, с. 160-170].

Подібна вкоріненість у реальності, породжувала важливу особливість світосприйняття представників китайської цивілізації: кінцевість матеріально-духовного буття людини і сам факт її існування саме як цілісної системи, обернена до світу і має світ джерелом свого існування на обох рівнях, нівелювала індивідуальну цінність її духовного досвіду. Цінність моральної поведінки була також актуальною лише для єдиного можливого існування перш за все як матеріальної, тілесної істоти.

Таким чином, проблема співвідношення душі та тіла розв'язується в межах китайського світосприйняття в термінах принципової кінцевості існування і матеріальної, і духовної субстанції, що

поєднуючись утворювала людину. Християнська теза “прах до праху” тут нібито доповнюється “душа до душ”. Звичайно цей принцип є протилежним християнській ідеї безсмертя душі, що продовжує існувати у трансцендентному світі як окреме від інших сутностей утворення, після закінчення фізичного існування людини.

Ідея щодо відсутності потойбічного існування людини, хай навіть у формі індивідуалізованої духовної субстанції, вкоріненість у актуальному бутті, є одним з передумов формування колективізму як характерної риси китайського менталітету, яка є протилежністю західному індивідуалізму. При дослідженні Європейської системи цінностей, було проведено опитування населення девяти країн Європи (1981 рік), переважна більшість населення віддали перевагу свободи над рівністю. Чим більш індивідуалістичним є населення країни, тим сильніше її громадяни налаштовані на перевагу свободи в порівнянні з рівністю.

У колективістській культурі, таким, що активізується може бути тільки інтерес і вигода групи, в яку входить індивідум і яка легко може зажадати від свого члена злитися і не виділятися з числа інших членів групи. Як відмітив один перекладач групи американських туристів в Китаї, сама ідея, що виражається ідіомою “роби свою власну справу”, неперекладна на китайську мову” [3, с. 26].

Таким чином, зовнішні фактори формування особистості людини Заходу і Сходу визначили особливості конкретного прояву феномену особистості людини західного та східного типу, до якої належить і представники китайського етносу.

Для людини Заходу її хронотоп є завжди визначеним, оскільки вона перебуває у конкретному теперішньому, визначеному відносно минулого, що йому передує, та майбутнього, прийде за ним. Подібне відчуття часу дає можливість усвідомлювати себе як те, що піддається змінам, і може служити об'єктом порівняння.

Для східної людини, існування у режимі циклічного часу породжує відчуття вічного повтору, відчуття іманентності власного буття буттю світу, природи. Те, що було, було тим, що повториться, тому об'єктивне знання про перше не є цінністю. Усвідомлення свого просторового положення людиною Заходу відбувається з позиції власної центрованості: Я і те, що поруч зі мною. Людина Сходу, визначає своє положення, виходячи з позиції: щось і Я поруч з ним.

Топологічне відчуття людини Заходу ґрунтується на розділенні світу матеріального та духовного, тоді як холі стичне світосприйняття людини Сходу поширюється і на сферу духовних сутностей, які розглядаються як частина дійсності, і таким чином, світосприйняття доповнюється містичною складовою.

Використана література:

1. *Васильев Л. С.* Древний Китай: в 3 т. / Л. С. Васильев; Ин-т востоковедения РАН. – М.; Вост. Лит, 1995. – Е. 3: Период Чжаньго (V-III вв. До н. э.). – 2006. – 679 с.
2. *Торчинов Е. А.* Понятие “бессмертный” в даосской традиции / Е. А. Торчинов // Проблемы Дальнего Востока. – 1993. – № 5. – С. 160-170.
3. *Торчинов Е. А.* Пути философии Востока и Запада: познание запредельного / Е. А. Торчинов. – СПб.: “Азбука-классика”, “Петербургское востоковедение”, 2007. – 480 с.

А н н о т а ц и я

В данной статье рассматриваются ментальные, культурные, мировоззренческие характеристики формирования личности человека Востока и Запада.

A n n o t a t i o n

This article explores the the mental, cultural, ideological characteristics of the formation of human personality of the East and the West.

УДК 37.011.3 – 051:613.8

Кокойло Ю. О., Строяновська О. В.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ У ЗДРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Здоров'я людини є невід'ємним компонентом її становлення, розвитку як особистості, виконання громадянських та професійних функцій. Вивчаючи проблему систематичного погіршення стану здоров'я населення країни, ми дійшли висновку, що можливість збереження та зміцнення здоров'я людини цілком залежить від способу її життя.

Ми вважаємо, що з метою збереження та зміцнення власного здоров'я, людина повинна систематично дотримуватися норм і правил здорового способу життя (ЗСЖ). Так, на думку В. М. Оржеховської, ЗСЖ – це життєдіяльність, спрямована на збереження і покращення здоров'я людей, форма життєдіяльності, яка може забезпечити стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя [2]. Але, нажаль, виникає цілком закономірна проблема, пов'язана з тим, що неможливо

повноцінно забезпечити дотримання людиною ЗСЖ в умовах сучасного суспільства, що пов'язано з: великою кількістю неконтрольованої негативної реклами; постійно зростаючою кількістю послуг та пропозицій, які призводять до погіршення якості життя людини (неякісні продукти харчування); негативним прикладом батьків, родичів, старших товаришів тощо; зорієнтованістю на матеріальні блага (дорогий автомобіль, квартира тощо); браком часу та грошей на здійснення профілактичних заходів; відсутністю потреби піклуватися про здоров'я до моменту його втрати.

Саме тому ми переконані, що для систематичного дотримання індивідом ЗСЖ необхідно формувати у нього ціннісне ставлення до власного здоров'я та потребу у ЗСЖ. На формування потреби у ЗСЖ впливають такі психолого-педагогічні умови, як сімейне виховання, впровадження в практику спеціальних навчальних предметів та курсів у закладах освіти, загальнодержавні заходи зі збереження здоров'я та пропаганди ЗСЖ.

Звичайно, в ідеалі, формування потреби у ЗСЖ потрібно розпочинати в сім'ї з перших років життя дитини, проте далеко не в кожній сім'ї здоров'ю та ЗСЖ приділяється належна увага, а останнім часом через необхідність працювати на декількох роботах, батьки взагалі забувають про власне здоров'я та здоров'я своїх дітей.

Ще однією, зазначеною нами, психолого-педагогічною умовою формування потреби у ЗСЖ є впровадження в практику спеціальних навчальних предметів та курсів у закладах освіти. Останнім часом збільшилася кількість навчальних дисциплін, спрямованих на збереження здоров'я учнів, до яких належать: "Основи здоров'я", "Основи медичних знань", "Основи безпеки життєдіяльності", "Людина і світ" тощо. Але, незважаючи на досить широке коло шкільних предметів, які пропагують здоров'я та ЗСЖ, фактична ситуація стану здоров'я учнів є невтішною.

З огляду на вище зазначене, ми можемо зробити висновок про те, що вчителі, які навчають і виховують дітей, повинні дотримуватися ЗСЖ, демонструвати учням власний приклад здорової особистості, бути готовими до виховання в учнів ціннісного ставлення до здоров'я та формування у них потреби у ЗСЖ. Саме тому, нами було здійснено пілотне дослідження готовності сучасних учителів до формування потреби у ЗСЖ в учнів, результати якого свідчать про середній рівень здоров'я досліджуваних учителів, недотримання ними норм і правил ЗСЖ, їхню неготовність до формування потреби у ЗСЖ в учнів [1]. У зв'язку з неготовністю вчителів формувати потребу у ЗСЖ в учнів, ми вважаємо за необхідне сприяти формуванню цієї потреби у вчителів ще на етапі їхнього професійного становлення, під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі, тобто у майбутніх учителів. Ми визначили критерії сформованості потреби у ЗСЖ, до яких належать: усвідомлення цінності здоров'я; отримання знань, умінь і навичок (ЗУН) зі ЗСЖ; застосування на практиці ЗУН зі ЗСЖ; реалізація власних способів збереження здоров'я.

На нашу думку, на сьогоднішній день розробка та впровадження в практику методів активного соціально-психологічного навчання є найважливішою психолого-педагогічною умовою формування потреби у ЗСЖ у майбутніх учителів. Отже, нами було розроблено соціально-психологічний тренінг для майбутніх учителів "Формування потреби у здоровому способі життя" (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Зміст програми соціально-психологічного тренінгу
"Формування потреби у здоровому способі життя"**

Етапи	Тривалість етапів	Назва етапів тренінгу	Критерії сформованості потреби у здоровому способі життя (ЗСЖ)
Етап I	12 годин (6 занять)	Етап пізнання духовних цінностей, зокрема цінності здоров'я	Усвідомлення цінності здоров'я
Етап II	8 годин (4 заняття)	Етап оволодіння знаннями, уміннями та навичками зі ЗСЖ	Отримання знань, умінь і навичок зі ЗСЖ
Етап III	8 годин (4 заняття)	Етап застосування на практиці знань, умінь і навичок зі здорового способу життя (ЗСЖ)	Застосування на практиці знань, умінь і навичок зі ЗСЖ
Етап IV	12 годин (6 занять)	Етап формування та реалізації власних способів збереження здоров'я	Реалізація власних способів збереження здоров'я

Даний тренінг вирішував такі завдання: визначити рівень знань студентів про здоров'я та способи його збереження, надати інформацію про здоров'я та ЗСЖ, сприяти усвідомленню місця здоров'я в ієрархії цінностей, формувати стійку потребу бути здоровими, забезпечити пошук власних ефективних способів збереження здоров'я, формувати ЗУН зі ЗСЖ, визначити бажаний рівень якості життя майбутніх учителів, формувати стійку потребу у ЗСЖ. Програма тренінгу розрахована на 40 годин (IV етапи) групової роботи, спрямованої на досягнення кінцевої мети - сформованої потреби у ЗСЖ. Програма тренінгу розрахована на 40 годин (IV етапи) групової роботи, спрямованої на досягнення кінцевої мети - сформованої потреби у ЗСЖ. Етапи тренінгу, їх тривалість та критерії сформованості потреби у ЗСЖ представлені у таблиці 1.

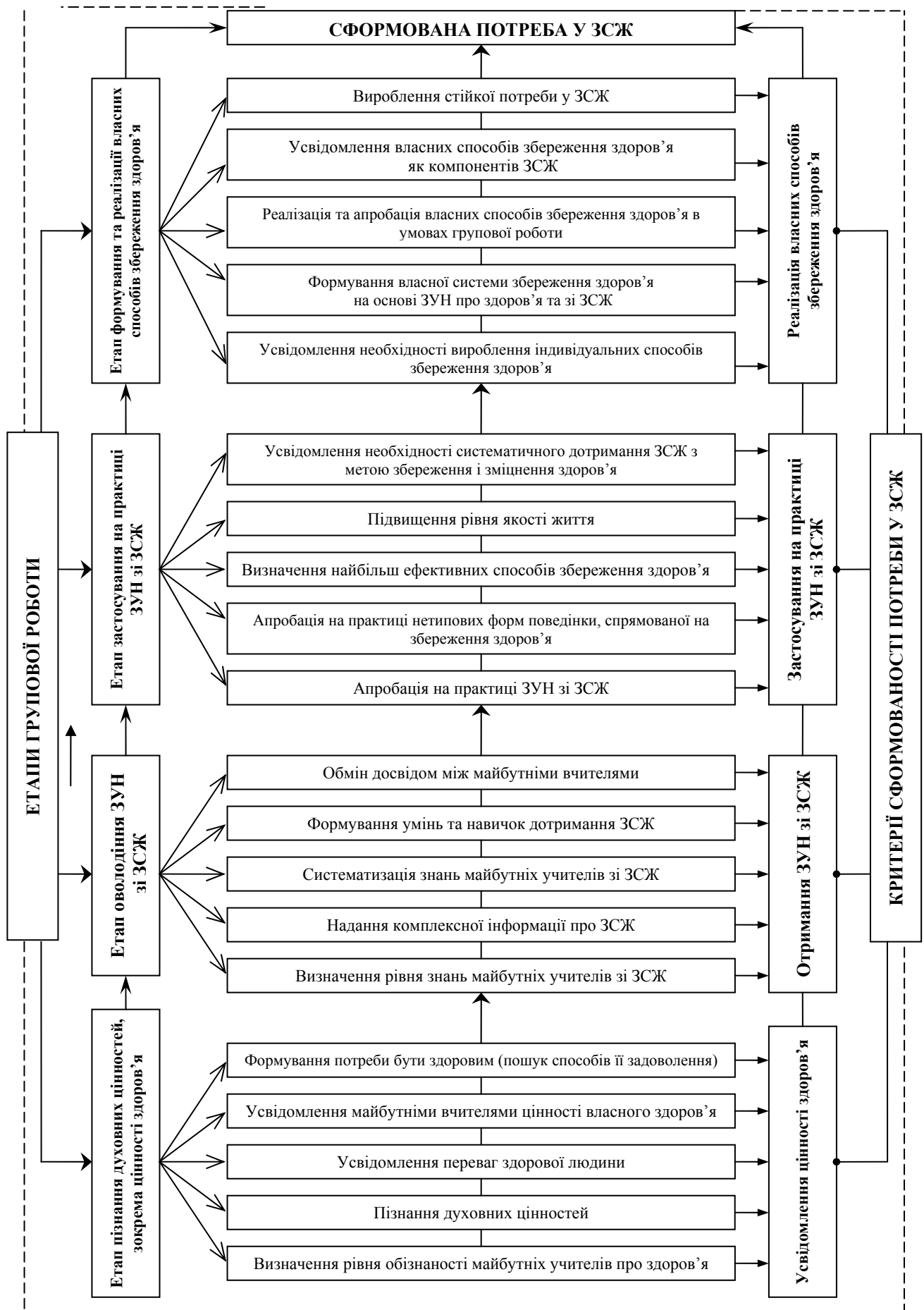


Рис. 1. Модель формування потреби у здоровому способі життя у майбутніх учителів

В основу зазначеного соціально-психологічного тренінгу лягла модель формування потреби у ЗСЖ у майбутніх учителів, представлена на рисунку 1. Аналізуючи участь майбутніх учителів у, визначених на рис. 1, етапах групової роботи, ми можемо детально розкрити їх зміст та, враховуючи результати, зазначити високу ефективність запропонованої моделі.

Таким чином, соціально-психологічний тренінг “Формування потреби у здоровому способі життя” – це головна психолого-педагогічна умова розвитку потреби у ЗСЖ у майбутніх учителів, оскільки він одночасно забезпечує навчання, виховання, розвиток, тренування, обмін досвідом між учасниками і дозволяє їм під керівництвом тренера виробити такі способи поведінки, які сприятимуть систематичному дотриманню норм і правил ЗСЖ.

Використана література:

1. Кокойло Ю. О. Особливості готовності вчителів до формування потреби у здоровому способі життя в учнів / Ю. О. Кокойло // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 38 (62). – С. 97-105.
2. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 48. – 223 с.

Анотація

В статтє рассматривается проблема формирования потребности в здоровом образе жизни (ЗОЖ), описываются психолого-педагогические условия ее формирования у будущих учителей, обосновывается использование социально-психологического тренинга как главного психолого-педагогического условия формирования потребности в ЗОЖ.

Annotation

In article is studied the problem of the formation of the need for a healthy lifestyle (HLS), described psychological and pedagogical conditions of that need of the future teachers, demonstrated the use of socio-psychological training as the main psycho-pedagogical conditions of formation of the need for healthy lifestyles.

УДК 379.823:7.094

Крилова В. О.

ГЕРОЙ ЯК УСОБЛЕННЯ ЛЮДСЬКОГО “Я” В КІНОМИСТЕЦТВІ

Кіномистецтво претендує на особливу роль в житті людини – залишаючись результатом її художньої діяльності, воно змінює її природу та спрямовує особистісний розвиток.

Ще від самого народження людина сприймає світ у своєрідній рамці. У зовнішньому, фізичному прояві цієї рамкою виступає кут зору, яким обмежується сприйняття того, що ми бачимо. Внутрішній світ формується через призму світогляду та чуття.

З появою кіно людина перенесла своє відчуття та розуміння світу у формі рухливих картинок, які втілили специфічне *екранне бачення*, закладене в людській природі.

В контексті методології метаантропології, що аналізує людське буття та людську природу в буденному, граничному та метаграничному вимірах [3, с. 207-212], можна стверджувати, що у природі людини закладена не лише воля до самозбереження та продовження роду, а й воля до пізнання і творчості – як себе так і навколишнього світу, а також воля до любові та свободи, що утворюють цілісність людського світогляду та буття [4].

Скеровуючись волею до пізнання і творчості, людство породжує та розвиває культуру, в якій відбувається звільнення від буденного. Специфікою екранної культури виступає те, що глядач, а подекуди і автор, ідентифікують себе з героєм екранного твору в значно більшій мірі, ніж з героєм живопису, скульптури, або художньої фотографії.

Ідентифікація з екраним героєм може суттєво впливати на самоідентифікацію людини, приводити до зміни самоусвідомлення та відношення до себе, що, кінець кінцем, означає зміну світогляду та світовідношення. Це добре показує Г. Чміль. “Зустріч глядача з екраном є ціннісним актом, – зазначає дослідниця, – подією людської самоідентифікації, яка розкриває сутність унікальності та плінності людського життя” [5, с. 13].

Безсумнівно, кіно є такою зустріччю глядача з екраном, в якій і *завдяки якій* маємо глибинні екзистенціальні та світоглядні зміни. Як це відбувається? Для відповіді на це запитання звернемося до проекту кіноантропології, запропонованого Г. Чміль. Кіноантропологія базується на людському типі, який Ж. Бодрійяр назвав Людиною телематичною. За думкою Г. Чміль, “просякнута й кодована екраном Людина телематична починає думати й жити екраними образами, засвоює мову екрану, відкриваючи для себе нову галузь предметної уяви. Ця уява розширюється й збільшується, збагачується життєвий досвід, набутий за допомогою життєвих форм...” [5, с. 10], що стає приводом для актуалізації особистісного потенціалу людини.

Важливо усвідомити вплив на буття й природу людини специфічної для кіномистецтва динамічної

образності, що апелює не просто до людської уяви, а до здатності співчувати герою, який змінюється під впливом обставин, до того рівня, що починає змінювати ці обставини. Уява є тим поштовхом, що дозволяє людині художньо перетворювати образ свого “Я” через взаємодію з “Я” героя на екрані – як у випадку автора, так і глядача. Нереалізовані бажання, устремління, потяги і автора, і глядача долаються й реалізуються в образі героя, який з необхідністю відрізняється від тих, хто є його прототипами в реальному житті. Адже саме в кіно, на відміну від телебачення людина отримує статус героя, міфологізованого художньою вигадкою. Герой є посередником між автором і глядачем у мистецькому просторі екрану. М. Бахтін зазначає, що: “життя героя переживається автором у зовсім інших ціннісних категоріях, ніж він переживає своє власне життя і життя інших людей разом з ним – дійсних учасників в єдиній відкритій етичній події буття...” [1, с. 18].

Кіномистецтво дає можливість людині художньо втілити на екрані міф про саму себе. Екранний герой, трансформуючись упродовж фільму, часто стає настільки невіддільним від глядача, що він все більше ототожнює із ним себе. Кіно ідеалізує героя, демонструючи його найкращі якості так, що цей герой викликає потяг або, навіть, захват у людини. Цей потяг і захват часто-густо стає фатальним для людини буденного буття і буденного світогляду, що має несамостійний, нетворчий, некритичний характер [4, с. 23]. Така людина може підсвідомо ототожнювати себе з тим чи іншим героєм, втрачаючи унікальність власної особистості.

Людина ж граничного та метаграничного буття, яку спрямовує воля до пізнання і творчості, а також воля до любові та свободи сприймає кіногероя як каталізатор власного особистісного росту – це стосується як авторів так і глядачів кінотвору. Отже, кіно може сприяти як деперсоналізації людини так і актуалізувати особистісні можливості, виводячи за межі наявного та узвичаєного.

Екранний герой не завжди є позитивним; кіно може викликати співпереживання, часто й симпатію, і до образу злодія. Носій зла може розкритися на екрані у всій своїй самотності, своєї рідній вразливості, продемонструвати геніальність, виключність, силу або навпаки, слабкість, спонукаючи глядача емоційно і, навіть, екзистенціально перейти на свій бік. За думкою Г. Чміль “закріпленість життя в екранних мистецьких формах постає опозицією, відносно того, що кожна людина, в силу своєї природи, хоче зрозуміти себе, отже, конструює бажаний тип мистецькими засобами...” [5, с. 13].

Синтезуючи бачення свого “Я” в екранному мистецтві, яке саме є синтезом різних мистецтв, людина створює особливий *екранний світ* та конструює себе у ньому як унікальну особистість, що постає в новій якості.

Наприклад, типовим героєм буденного “попкорнового кіно” є досить молода середньостатистична людина, що прагне насолоди від життя, вражень та пригод. Показовим є і образ багатія, який, незважаючи на величезні рахунки у банках відчуває внутрішню спустошеність, чи образ невдахи, що “пливе за течією”, переживаючи непорозуміння із родиною або соціумом. Конфлікти “попкорнового героя” існують у буденному вимірі та вирішуються у ньому ж. Це яскраво демонструє замкненість людини в буденності, яка оспівує розваги, споживання та комфорт як головні життєві цінності.

Можлива ситуація, коли під впливом страху та жалю до себе автор створює егоцентричний твір, просякнутий засудженням, а не творенням себе та свого життя, що призводить до переживання абсурдності існування і самого себе, і світу, яке відображається в “кіно самовираження”, що репрезентує граничне буття його творців. Таке кіно часто демонструє образ дивака чи бунтівника, який шукає сенс життя та творчості.

З іншого ж боку граничне кіно може давати людині значний імпульс до подолання своїх меж. Це кіно, що акцентується на героїчному в людському бутті. Неймовірна сила та мужність, що демонструють герої кінофільмів свідчать про прагнення людини до героїзму, фізичного або особистісного лідерства, якого може не вистачати у житті.

Героїчне кіно частіше показує нам образи людини-титана, людини-героя, надлюдини, й підкреслює людське прагнення до влади над собою та світом, мужності творити життя, змінювати його на краще не лише завдяки своїй фізичній силі, а й розуму, можливостям та досягненням.

У найбільш продуктивному прояві екранне мистецтво, особливо кіно є могутнім простором для втілення та осмислення людиною ідеального образу “Я”, суспільства та світу, їх постійного динамічного розвитку та духовного й душевного перетворення. Це робить можливим філософське катарсичне кіно метаграничного виміру людського буття, як кіно глибинно катарсичне.

Герой філософського кіно уособлює цілісну особистість, сильну духовно і душевно. Духовне устремління в житті і творчості поєднується у його особистості із відкритою, щирою душею. Незважаючи на випробування, а, іноді, і трагічність життя, такий герой не піддається спокусам, образі та жалю до себе. На відміну від героя-бунтівника “кіно самовираження”, який страждає від самотності або безглуздості життя, герой філософського катарсичного кіно хоробро звільняється від страждання і непорозуміння зі світом, виходить у вимір свободи та любові, що знаменують нове буття його особистості, що живе в гармонії з собою, Іншим та світом.

Кіно метаграничного виміру людського буття звеличує людину, надаючи їй надлюдських рис без втрати людяності, у динамічному поєднанні духовності та душевності.

Окремо варто відзначити філософське *поетичне* кіно, герой якого уособлює творчий та моральний пошук особистості, яка прагне до світоглядної та життєвої цілісності.

Герой філософського поетичного кіно скеровується високими духовно-моральними цінностями та ідеалами, проте страждає від самотності. Граничний страх відкритися Іншому замикає його у рамках своєї особистості, проте надія на любов тишить його самотню душу, поновлюючи сили на шляху до метаграничної любові та справжньої повноти творчості та буття. Тому філософське поетичне кіно пропонує незавершений катарсис, що є досягненням творення конкретної особистості для неї самої, проте не переростає у творення взаємовідношень зі світом та Іншим.

Використана література:

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 424 с.
2. Бела Балаш. Кино: становление и сущность нового искусства / Бела Балаш. – М. : “Прогресс”, 1968. – 328с.
3. Философская антропология: словарь / под ред. Н. Хамитова. – К. : КНТ, 2011. – 472 с.
4. Хамитов Н. Философия: Бытие. Человек. Мир / Н. Хамитов. – К. : КНТ, Центр учебной литературы, 2006. – 456 с.
5. Чміль Г. Екранна культура: плюральність проявів / Г. Чміль. – Х. : Крук, 2003. – 336 с.

Аннотация

Киноискусство анализируется как феномен экранной культуры, который изменяет природу человека и направляет его развитие.

Annotation

We analyze a cinematography as a phenomenon of screen culture, which changes the nature of man and directs its development.

УДК 159.923.2

Крюкова О. В.

ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ І ПРИХИЛЬНОСТІ НОРМАМ ГРУПИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ МІСЬКИХ І СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ

У Національній доктрині розвитку освіти, в законі “Про освіту” зазначається, що основною метою національного виховання є набуття молоддю соціального досвіду, формування у неї потреби та уміння жити в громадянському суспільстві; підготовка освічених, моральних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни. Разом з тим, як свідчать теоретичні і практичні дослідження, відсутність у деяких юнаків і дівчат навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності міжособистісних і соціальних проблем, здатності приймати відповідальні рішення і діяти з урахуванням інтересів інших людей призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки. Соціальна відповідальність особистості і прихильність нормам групи розглядаються як необхідні умови ефективності діяльності групи, яка прагне упорядкувати соціальні відносини, узгодити дії окремих осіб і групи, привести їх у відповідність із загальними цілями та інтересами. Однак, не в кожній групі враховується унікальність особистості, інтереси особистості і групи можуть не збігатися, потреби не задовольнятимуться. У цих умовах стає очевидною необхідність виховання у молодих людей соціальної відповідальності й прихильності нормам групи, ставлення до них як важливих життєвих цінностей, надання допомоги старшокласникам у їх соціальному розвитку.

Аналіз наукової літератури показує, що на сьогоднішній день склалися передумови, що дозволяють здійснити теоретичне осмислення зазначеної проблеми: у закордонній та вітчизняній науці сформувалися підходи до визначення сутності соціального розвитку особистості (М. І. Бобнева [5], В. О. Ільїн [7], І. С. Кон [8], Д. І. Фельдштейн [16] та ін.); накопичений досвід у дослідженні окремих особистісних характеристик і психологічних факторів, що визначають соціальну розвиненість школяра (І. С. Кон [8], С. Д. Максименко [11], А. В. Петровський [13]); розкриті проблеми взаємодії особистості та шкільного середовища (І. Д. Бех [3], В. А. Семиченко [15]). За останні роки з'явилися теоретичні та емпіричні дослідження в галузі психології соціальної відповідальності і прихильності: проведений теоретико-емпіричний аналіз змісту, функцій, типологічних особливостей, психологічних детермінант соціальної відповідальності (Л. І. Дементій [6], К. К. Муздибаєв [12], А. В. Петровський [13], М. В. Савчин [14] та ін.), розкриті проблеми формування соціальної відповідальності у школярів (Н. В. Антипіна [2], О. М. Бобкова [4]); накопичений досвід у дослідженні психологічних механізмів, рівнів, компонентів організаційної прихильності, факторів, що перешкоджають її виникненню (В. В. Агейкіна [1], М. І. Магура [10] та ін.). Важливість вивчення соціальної відповідальності і прихильності нормам групи як складових соціального розвитку особистості в ранній юності визначається теоретичною і практичною неопрацьованістю цього аспекту проблеми у психології.

Метою статті є дослідити особливості соціальної відповідальності і прихильності нормам групи як складових соціального розвитку особистості у ранній юності, здійснити порівняльний аналіз

вираженості цих якостей в учнів старших класів міських і сільських шкіл.

Соціальний розвиток особистості у ранньому юнацькому віці – це процес, що включає, з одного боку, засвоєння існуючих форм соціального буття, формування юнака як представника спільноти, а з іншого, – формування і вдосконалення соціально цінних якостей, що дозволяють молодій людині орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях і домагатися позитивної самореалізації. Включення соціально цінних якостей (соціальна відповідальність, соціальна толерантність, прихильність нормам групи, схильність до соціальної злагоди, довіра до людей) в структуру соціального розвитку дозволяє повніше осмислити мотивацію соціальної поведінки і в цілому виявити умови соціального розвитку особистості, спрямовані на гармонізацію її відносин з людьми і з собою. Соціальна відповідальність – це якість особистості, що виражається в усвідомленні і дотриманні норм і цінностей своєї групи, у законслухняних устремліннях і високій груповій адаптивності. Соціальна відповідальність передбачає певну залежність від норм групи, відносин її членів до конкретної людини. Прихильність нормам групи – якість особистості, яка виражається у позитивній оцінці свого перебування в групі, прийнятті групових цінностей, норм; позитивних почуттів і емоцій, які відчуває людина до групи; намірі діяти на благо цієї групи і зберігати своє членство в ній. Прихильність нормам може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Люди, які прихильні нормам у високому ступені, будуть вести себе дуже схоже, таким чином, зросте згуртованість групи; а люди, що занадто дотримуються норм, можуть прославитися конформістами [9].

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі шкіл Донецької області. Всього у дослідженні взяли участь 775 осіб у віці від 15 до 17 років, з них 414 учнів міських шкіл та 361 учень сільських шкіл.

Методики дослідження. У дослідженні використовувалися наступні методики: методика соціальної відповідальності Л. Берковица і К. Луттермана (адаптація К. Муздибаєва), шкала організаційної прихильності Дж. Мейєра і Н. Аллен (адаптована). Статистична обробка даних здійснювалася із використанням комп'ютерної програми SPSS.

Результати дослідження та їх обговорення.

Діагностика соціальної відповідальності здійснювалася за допомогою методики соціальної відповідальності Л. Берковица і К. Луттермана. Аналіз результатів показав, що 56,9% старшокласників показали високий рівень соціальної відповідальності. Вони чесні, старанні, схильні дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і відповідати за свої вчинки. 43% старшокласників показали середній рівень соціальної відповідальності. Вони іноді бувають надмірно пасивними, іноді стримують бажання що-небудь зробити, в той час як їх природна активність і працездатність цілком дозволяють приймати відповідальні рішення і доводити розпочаті справи до кінця. 0,1% старшокласників показали низький рівень соціальної відповідальності. Ці учні конформні, підозрілі, тривожні, агресивні, авторитарні, схильні до обману. Продуктивність їхньої діяльності росте при контролі з боку дорослих, самостійність прийняття рішень їх не приваблює. Сравнительный количественный анализ полученных средних значений показателя социальной ответственности показал, что достоверных различий между учащимися городских и сельского школ не было выявлено.

Дослідження соціально-особистісної прихильності нормам групи здійснювалося за допомогою методики організаційної прихильності Дж. Мейєра і Н. Аллен (адаптована). Шкала афективної прихильності вимірює ступінь ідентифікації та емоційної прихильності учня до школи, класу. Слід зазначити, що 52,8% досліджуваних відрізняються високим рівнем афективної прихильності. Вони сприймають проблеми класу як свої власні, відчувають приналежність і позитивні емоції до свого класу. 5,4% респондентів мають низький рівень афективної прихильності, тобто вони не відчувають себе повноправними членами колективу і теплих почуттів до класу. У 41,8% середній рівень афективної прихильності. Це може свідчити про ситуативність прояву цього феномена в житті респондентів, для них характерно виборче емоційне ставлення до класу. Шкала нормативної прихильності вимірює ступінь відчуття учнями зобов'язань перед класом, прийняття ними групових цінностей і норм, намір діяти на благо свого класу. 19,1% респондентів відрізняються низьким рівнем нормативної прихильності. Вони не відчувають ніяких зобов'язань до свого класу, вважають, що можуть покинути цей клас, якщо це їм буде вигідно. 25,4% старшокласників відрізняються високим рівнем нормативної прихильності. Вони приймають групові цінності й норми, готові діяти на благо свого класу. У 55,5% респондентів середній рівень нормативної прихильності, для них характерно вибіркове ставлення до прийняття групових цінностей і норм, зобов'язань перед класом. Результати порівняльного аналізу прихильності нормам групи показали відмінності між учнями міських і сільських шкіл. Нормативна прихильність більше виражена в учнів сільських шкіл ($t = -3,171, p \leq 0,01$). З цього виходить, що учні сільських шкіл на відміну учнів міських шкіл більшою мірою відчувають зобов'язання перед класом, приймають групові цінності і норми, прагнуть діяти на благо своєї групи.

Висновки. Проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей соціальної відповідальності і прихильності нормам групи особистості в ранній юності. Аналіз результатів свідчить, що більшість показників соціальної відповідальності, прихильності нормам групи визначають високий і середній рівень. Результати порівняльного аналізу показали відмінності між учнями старших класів міських і сільських шкіл у вираженості прихильності нормам групи. Встановлено, що в учнів сільських шкіл на відміну від учнів міських шкіл більше вираженими є нормативна прихильність. Визначення

особливостей соціальної відповідальності і прихильності нормам групи особистості у ранньому юнацькому віці дає можливість розробити та експериментально перевірити програму особистісно орієнтованого виховання, що забезпечує психологічні умови для вдосконалення цих якостей у старшокласників.

Використана література:

1. Агейкина В. В. Социально-психологические механизмы развития организационной приверженности персонала : автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Агейкина Валентина Васильевна. – Москва, 2008. – 30 с.
2. Антипина Н. В. Формирование социальной ответственности в профессиональном самоопределении старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Антипина Наталья Владимировна. – Калининград, 2004. – 180 с.
3. Бех И. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бобкова Е. Н. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у старших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бобкова Елена Николаевна. – Кострома, 2004. – 157 с.
5. Бобнева М. И. Психологические проблемы социального развития личности / М. И. Бобнева // Социальная психология личности. – М. : Наука, 1979. – С. 35-62.
6. Дементий Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Дементий Людмила Ивановна. – Москва, 2005. – 357 с.
7. Ильин В. А. Психосоциальная теория как полидисциплинированный подход к анализу социальных процессов в современном обществе : дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 / Ильин Валерий Александрович. – Москва, 2009. – 388с.
8. Кон И. С. Социализация и воспитание молодежи / И. С. Кон / Новое педагогическое мышление / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1989. – С. 191-205.
9. Крюкова О. В. Проблема социального розвитку особистості в психології / О. В. Крюкова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2011. – Т. X. – Вип. 19. – С. 274-284.
10. Магура М. И. Формирование приверженности работников своей компании / М. И. Магура // Управление персоналом. – 2005 – № 3. – С. 71-75.
11. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі: [в 2 т.] / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 2 : Моделирование психологических новообразований: генетический аспект. – К. : Форум, 2002 – 335 с.
12. Муздыбаев К. К. Психология ответственности / К. К. Муздыбаев. – Л. : ЛГУ, 1983. – 320 с.
13. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. Петровский, В. Шпалинский. – Каунас : Швиеса, 1983. – 184 с.
14. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис. ... д-ра психол. наук. – К., 1997. – 447 с.
15. Семиченко В. А. Психология социальных отношений [Текст] : модульный курс для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1999. – 167 с.
16. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 26-37.

Аннотация

В статье проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей социальной ответственности и приверженности нормам группы как составляющих социального развития личности в ранней юности. Представлены результаты сравнительного анализа выраженности социальной ответственности и приверженности нормам группы у учащихся старших классов городских и сельских школ.

Ключевые слова: социальное развитие личности в ранней юности, социальная ответственность, приверженность нормам группы.

Annotation

The article is devoted analysis the results of empirical research of the propensity for social responsibility and commitment to the norms of the group as components of the social development of personality in early youth age. Presented the results of the comparative analysis propensity for social responsibility and commitment to the norms of the group at pupils city and rural schools.

Keywords: social development of personality in early youth age, social responsibility, commitment to the norms of the group.

УДК 159.955

Лисянська Т. М.

ФУНКЦІЇ ТА СТРУКТУРА ЗНАНЬ У СПРЯМОВАНОМУ МИСЛЕННІ

Спрямоване мислення виявляється, коли необхідно розв'язати проблему, сформулювати правильну думку про те, чи інше явище, подію чи поведінковий факт або поміркувати і переосмислити вже прийняте рішення. Отже, основним детермінантом спрямованого мислення є мета.

В кожному з перерахованих випадків ми виходимо з того, що знаємо. Знання, які утворило людство, є результатом тривалих його зусиль, спрямованих на пізнання дійсності.

У спрямованому мисленні знання виконують функції виявлення предметів, усвідомлення їх,

упізнавання, розуміння, розрізнення, узагальнення шляхом дій від конкретизації до абстрагування окремих складників та властивостей цілого. Цим мисленнєвим шляхом та шляхом комуляції виявлень предметів і явищ, усвідомлення їх, упізнавання, розуміння, розрізненя і розумових узагальненя знання набуває значеннєвого характеру.

Відповідно до семіотики значення розуміють як функцію між семантичним знаком (наприклад, словом), позначуваним станом речей (наприклад, предметом) і сукупністю ознак (величиною, форматом, рангом, цінністю, значущістю, тобто значенням у вузькому смислі). В залежності від інтересів, переживаня ці значення розділені на численні області значень. Теорія значень прагне зрозуміти вищу когнітивну діяльність і таким чином дати відповідь на питання завдяки чому людина досягає абстрактного осягнення світу?

Методологічною основою розвитку теорії значень є вивчення наукових та життєвських понять Л. С. Віготським, теоретичний аналіз значення та його взаємозв'язків з іншими утворювачами свідомості О. М. Леонтєва, поняття емпіричного і теоретичного мислення В. В. Давидова.

В межах теорії значень сказано, що ступені абстракції починаються з конкретії (наочний матеріал) і ведуть до предикації (наочна абстрактність, вербальний-невербальний рівень зразків), до компарації (порівняння відношень для виділення спільних ознак) і далі – до рефлексії (узагальнення універсальності). У пізнанні мислення знову повертається до конкретії, щоб пов'язати загальне з особливим (символізація). Отже, у когнітивній психології мислення розуміють як процес упорядкування змісту.

Мислення повністю ґрунтується на знаннях, які має особистість. В якості компонентів знань можна виділити аналогічні і символічні уявлення. Аналогічними уявленнями є психічні образи. Важливу роль серед них відіграють зорові образи. Змісту вони не зберігають, але сканують предмети, явища, події та дозволяють здійснити мисленнєве обертання їх у потрібному напрямку. Крім зорових образів, можуть мати місце образи різних модальностей, змісти яких синтезуються між собою у різного характеру знання образного емпіричного рівня.

Отже, під образністю знань вчені розуміють як здатність уявити зміст значення слова у вигляді образу будь-якої модальності.

За поняттями “конкретність”, “абстрактність” і “образність” ховаються різні для суб'єкта психічні реальності. Під абстрактністю розуміється величина протилежна образності або це параметр, що характеризує узагальненість змісту відображеного у понятті. Оскільки в межах теорії “подвійного кодування” зміст слова може зберігатися і у вигляді вербального коду і у формі образу, це означає, що абстрактні поняття теж мають деяку чуттєву тканину.

Елементами змісту символічного спрямованого мислення є поняття, судження. На думку вчених вони є основним вмістилищем знань і утворюють “базу даних” нашого мислення. Вони виникають з уявлень шляхом групування змістів або шляхом абстрагування ознак, які повторюються (наприклад широкі за обсягом поняття), або ієрархізації в поняттєвих рангах в залежності від того, який обсяг і зміст поняття і чи конкретне (дерево), чи абстрактне поняття (справедливість). Отже, пізнання через поняття є нижчим ступенем мислення. Ступінь розвитку значення, згідно Л. С. Віготського, визначається характером системної організації значення, наявністю сітки понятійних відношень даного значення з іншими.

Отже, таке розуміння рівня розвитку значення або – що те саме – абстрактності дозволяє зняти опозицію чуттєво-абстрактне і ставить тим самим проблему відношення та взаємодії цих самостійних параметрів.

До власне мислення належить створення плетива понять. Ця думка означає, що між поняттями існують багатогранні зв'язки. Ними і відрізняються самі судження. Серед цих зв'язків виділяють особисті, просторові, часові, які впливають на виникнення судження.

“Базу даних” слід розуміти як загальну інформацію, яка є знаннями і яка не стосується конкретної ситуації. Це велика кількість знань, які мають форму значень слів і понять. До знань має відношення весь словниковий склад, тобто кожне слово, навіть його вимова, різні значення, зв'язки між об'єктами довколишнього світу і способи поєднання з іншими словами при утворенні фраз та речень. Цей великий архів має бути добре організованою системою, оскільки пошук певного знання або слова був би дуже складним.

Отже, психічне, і зокрема мислення, є категорією значення і стоїть над рівнем патернів (зразок) або знаків і над рівнем носіїв (предмет як носій знаку, символу). Однак значення є не сталим, а залежним від відношень. Смислові змісти мислення можна відобразити у такій моделі: носій – патерн – значення – реципієнт – комунікатор. Ця модель відтворює внутрішні залежності. У теорії значень виділяють різні їх види, серед яких є семантичні, синтагматичні, прагматичні, синтаксичні.

Дослідники у галузі когнітивної теорії пропонують таке поняття як сільові моделі. В цих моделях слова і поняття пов'язані між собою у ієрархізовану сіль згідно ранніх гіпотез, що дає можливість перейти від одного поняття до іншого, оскільки вони між собою знаходяться в асоціативних відношеннях. У такій моделі категорії, що відрізняються широтою обсягу, знаходяться вище, а нижчі позиції займають поняття вузького обсягу та ширшого специфічного змісту. Але, як довели дослідники, зв'язки між елементами в інформації значно складніші ніж відображення їх в ієрархізованій сільовій моделі. Цей недолік

ієрархізованої моделі привів до утворення інших систем, наприклад, модель поширення активації. Ця модель включає більше типів зв'язків між елементами інформації. Такими типами зв'язків є зв'язки, в основі яких лежить схожість значень (яблуко – слива), або асоціації, що часто зустрічаються (хліб – масло). Як зазначають вчені зв'язки між поняттями можуть розрізнятися за силою. Активація поширюється швидше, ніби електричний струм дротами сітки, між ячейками, які мають сильний зв'язок. Зазвичай, згідно теорії ознак, детектори нижчого рівня запускають детектори більш високих рівнів.

Всі сітьові моделі використовували систему локальних уявлень. Це означає, що кожне поняття було представлено окремою ячейкою або набором ячеек.

Вчені зазначають, що в останні роки набули розвитку сітьові моделі, які засновані на розподілі уявлень. Для функціонування такої сіті необхідним є існування системи розподілу, в якій багато операцій виконується одночасно, тобто велика кількість операцій здійснюється симультанно. До того ж, кожна з них впливає на різні частини розподіленого образу та отримують на себе їх вплив.

Використана література:

1. Бенеш Г. Психологія. Довідник / Г. Бенеш. – Київ, 2007.
2. Виготський Л. С. Мышление и речь / Л. С. Виготский. – М.; Л.; 1934.
3. Глейтман Г. и др. Основы психологии : пер. с англ. / под ред. В. Ю. Большакова, В. Н. Дружинина. – СПб. : Речь, 2001.

УДК 177.61:241.513

Магера О. П.

ФЕНОМЕН ЛЮБОВІ: РЕЛІГІЙНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Любов у найзагальнішому тлумаченні – це ставлення до когось або чого-небудь як безумовно цінного, поєднання з яким сприймається як благо (вища цінність). У сакралізованому контексті любов може бути визначена як умотивована канонами релігії емоційно-чуттєва відданість Богові й турботливе ставлення до свого ближнього. Різноманітним значенням, характерним сучасним європейським мовам, у стародавніх культурах відповідали спеціальні терміни: чуттєва любов – жадання, що позначалась словами ката (санскр.), eros (грецьк.), amor (лат.), 'ішк (араб.); дружня – словами sneha, priyata (санскр.), philia (грецьк.), dolictio (лат.), sadaqa (араб.); любов-милосердя – словами prema (санскр. індуїзм), karuna (сакр.буддизм), hesed (давньоєвр.), agape (грецьк.), caritas, rahma (араб.). Уявлення, відповідні зазначеним людським почуттям та відносинам є притаманними також китайській культурі (жень, інь і янь).

Реалізація суспільної потреби у приборканні проявів людської відокремленості, а також становлення моралі як фактору духовного єднання зумовили включення феноменулюбові у комплекси багатьох релігій світу. У конфуціанстві, зокрема, людинолюбством ("жень") як найшляхетнішою рисою верховне божество Тянь наділяє "благородного мужа", котрий тому і здатен виявляти вірність обов'язкові, повагу й шанобливість до старших за віком та суспільним становищем, турботу про молодших тощо. Любов у буддизмі виступає засобом протистояння легковажності й потягу до життєвих насолод, застерігання від нещастя та нерозумних діянь, а, отже, важливим чинником морального удосконалення людини.

В ісламі любов вважається однією з найдорожчих моральних цінностей, спорідненою з щирістю, вірністю, відданістю, дисциплінованістю та ін. Вона є обов'язковою умовою становлення мусульманина як особистості, позначеної щиросердністю й безмежною турботливістю не лише про своїх рідних і близьких, а й щодо усіх одноплемінників-єдиновірців [1, с. 233].

Патріотична любов до батьківщини зумовлюється втіленням у ній милості Аллаха. Іслам повчає своїх вірних любити свою країну лише "чистою любов'ю", позбавленою корисливих інтересів та лицемірного пафосу. Священною для кожного мусульманина є турботлива любов до батьків, найвища чеснота після поклоніння та покори Аллаху. Відносини між подружжям у мусульманських сім'ях мають будуватися на взаємній любові та любові до Бога [1, с. 238-241, 244-245].

Найвідповіднішою християнському моральному вченню є агаре – поняття, що позначає у Священному писанні самовіддану любов-милосердя. Вона приходить від Бога й спрямована до нього (любов-благотворіння), доповнюючись виявами братської любові, любові до ближнього (любов-турбота) й любові до ворогів. У християнській традиції духовна любов-агаре – позбавлена будь-якого егоїзму й виступає антитезою eros як плотській пристрасті. У свій час давньохристиянський богослов і філософ Оріген, а також перший єпископ Афін Діонісій Ареопагіт висловили свою незгоду з таким розрізненням на підставі філологічних даних. Пізніше було запропоновано таку диференціацію: християнське вчення про любов (агаре) виходить від Бога, тоді як язичницьке поняття любові (eros) у релігійному контексті означає жадання тварі, що спрагло тягнеться до Бога. У Прокла, представника пізнього неоплатонізму, знаходимо рефлексії про провіденційну любов – eros з боку Бога.

У домінуючій нині на Заході релігійній системі любов до Бога постає тотожною вірі в Бога, у Божественне існування й Божественну справедливість. Це своєрідний мислений досвід. У східних же релігіях та містицизмі любов до Бога – це напружене емоційне переживання єдності, органічно сполучене

з реалізацією цієї любові у кожному вияві життєдіяльності людини. У релігійно-етичному контексті, зазначає Е. Фромм, – рівність історичного начала, “що всі ми – діти Бога, що у всіх нас одна й та ж сама божественно-людська сутність, що всі ми – одно” [2; с. 26].

У стародавніх євреїв заповідь любові до Бога була започаткована потребою самоусвідомлення євреїв як богообраного народу (5.М.6:4-9). Історично зумовленою була любов до милостивого і милосердного бога Ягве, який звільнив свій народ з єгипетського рабства й уклав з ними завіт на Синайській горі. Сакральний заклик любити “Господа Бога твого, усім серцем своїм, і всією душею своєю, і всією силою своєю” набув конкретної об’єктивації. “Усім серцем” означає самопереборення обома альтернативними нахилами (добрим і злим); “усією душею” – жертвування власним життям (нефеш); “усією силою” – жертвування усім майном (наявною власністю). Любов до Бога у Новому Завіті – не лише почуття, сердечне поривання й містичне блаженство, але й послух, самовіддане служіння. Зазначений аспект висловлюється й набуває особливої вагомості у спільній молитві “Отче наш”, в участі у громадському богослужінні, а також у спільному відзначенні свят, які нагадують про чудесні Божі діяння, наприклад, Пасха.

Любов Бога до людини трактується сучасними християнськими богословами як благодать, а релігійна установка – як віра в цю благодать і допомога слабким та немічним. Сам Бог виступає неперевершеним філантропом, який безмежно любить людей і просить, щоб у відповідь любили його самого. Діаспорний православний богослов П. Євдокимов звертається до визначення Бога візантійським духовним мислителем XIV ст. Н. Кавасилою як втілення *manikos eros* – “несамовитої Божої любові” до людини й безмежної поваги до людської свободи. Він посилається також на богословський трактат Г. Назіанзіна, в якому говориться про невичерпну скарбницю “Божої любові до людей”, про “серце, яке палає любов’ю до кожного свого створіння” й невимовну “ніжність до буття” [3, с. 91, 69-70]. Новозавітний люблячий Ісус творить милість тим, хто його любить (5 М. 5:10) й дарує їм “великий світ” (Пр. 118:165). Його любов породжує в людини відповідне почуття та ставлення до собі подібного, до ближнього та прибульця (3 М. 19:18, 34). У Новому Завіті Божа любов торжествує над людською невірністю, завдячуючи рятівному подвигу Ісуса Христа.

Любов до Бога побожної людини є нерозривно пов’язаною з любов’ю до ближнього, котрого слід любити “як самого себе” (Гал. 5:14), хоча надмір останньої (гр. *philautia*) замикає людину на самій собі. (Ж. Кальвін характеризує егоцентричну любов до себе як чуму, а З. Фрейд кваліфікує її як нарцизм, звернення лібідо на самого себе, що може спричинити божевілля). З метою перемоги над крайнім себелюбством й здолання духу самовдоволення у християнстві практикуються невпинна молитва, чернечі послух і постриг. Інтерпретація поняття “ближній” зазнало історичної еволюції від фіксування статусу старозавітного одноплемінника (члена союзу з Ягве) до статусу ге’а (товариша), співмешканця по планеті. Новозавітне вчення зорієнтовує на примирення зі своїми ближніми (Мт. 5:25, 26), безкорисливу допомогу кожному, хто опинився у скруті, свідомі добродійні вчинки. Любов, покладена в основу християнської духовності, вимагає, щоб людина раділа разом з тими, що плачуть, й у покорі пристосовувалась до громади. Найвищим доказом християнської любові вважаються страждання і смерть за своїх ближніх, покладення життя “за друзів своїх”.

Характеризуючи “закон дару” в любові, визначний діяч духовної культури римський папа Іоанн Павло II зазначає, що людська істота не може стати до кінця людиною, не відаючи себе іншому, бо саме у такому добровільному акті самообдарування, не зважаючи на позірну парадоксальність цього, людина й набуває себе як особистість [4, с. 215]. Що правда, у свій час прихильник ідеї загальнолюдського прогресу Ф Ніцше порушував питання про витиснення ідеї “любові до ближнього” ідеєю “любові до дальнього”, пов’язаною з необхідністю руйнування традиційних суспільних відносин і позбавлення людства співчутливості. Така ідейна позиція зазнала принципової критики російським філософом-гуманістом С. Франком [5, с. 18]. У позитивному відношенні любов до дальнього в умовах сучасного глобалізованого людства означає толерантність, дружелюбність і милосердя у ставленні до інших співмешканців по планеті.

Християнська любов до ближнього принципово виключає ненависть: неможливо любити одного й ненавидіти іншого. Найспецифічнішим у християнському тлумаченні любові любові до ворогів: “Любіть ворогів своїх, – закликає вірних І. Христос у Нагірній проповіді, – благословляйте тих, хто вас проклинає, творить добро тим, хто ненавидить вас, і моліться за тих, хто вас переслідує” (Мт. 5:44). Християнська проповідь любові до ворогів конкретизується у двох принципових вимогах: “любити навіть того, кого ти вважаєш ворогом” й “нікого не вважати своїм ворогом”. Повеліваючи долати ворожнечу та конструктивно розв’язувати конфлікти, навіть в опорі агресору, утримуватись від морального приниження людини, християнська етика постає втіленням найпоштовхнішої великодушності і справедливості. Подібні судження та заповіді спостерігаємо і в інших етико-релігійних традиціях – конфуціанській, джайністській та буддистській. Якісно новий досвід ненасильницької політичної боротьби, здійснюваної М. Ганді в Індії, а також М. Л. Кінгом у США [6, с. 168-181], створив умови для переосмислення заповіді любові до ворога у контексті соціально-політичних реалій ХХ ст. й змістовно посилив зазначену заповідь: небажання завдати зло своєму ворогові або позбавити його життя є безумовно недостатнім; справжня моральна достойність та досконалість полягають у тому, щоб не дозволити іншим завдати йому шкоду й захистити його навіть ціною власного життя.

Поліконфесійна інтерпретація любові засвідчує іманентність кожній сучасній релігії оцінки цього феномену як найсуттєвішого компонента системи релігійної моралі. Любов підносить віруючу людину до сакрального абсолюту в якості універсального начала. У практиці міжособистісних відносин любов зорієнтовує на дружелюбність і братолюбність, толерантність і милосердя у ставленні до інших людей, ближніх і дальніх.

Використана література:

1. Исламоведение : пособие для преподавателя / Э. Р. Кулиев, М. Ф. Муртазин, Р. М. Мухаметшин и др. ; общ. ред. М. Ф. Муртазин. – М. : Изд-во Моск. исламского ун-та, 2008. – 416 с.
2. Фромм Э. Искусство любить : [пер. с англ.]. – М. : АСТ; Полиграфиздат, 2012. – 223 с.
3. Євдокимов П. Незбагненна Божа любов: [пер. з фр.] – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2004. – 132 с.
4. Вейгел Джордж. Свидетель Надежды: Иоанн Павел II. – В 2 кн. – Кн. 1.: [пер. с англ.]. – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2001. – 608 с.
5. Франк С. Л. Фр. Ницше и этика “любви к дальнему” // Франк С. Л. Сочинения. – М. : Правда, 1990.
6. Кинг Мартин Лютер. Паломничество к ненасилию // Этическая мысль : науч.-публицист. чтения, 1991. / общ. ред. А. А. Гусейнова. – М. : Республика, 1992. – 446 с.

Аннотація

Expounded polyconfessional interpretation of love indicates the immanence of every modern religion of this phenomenon. Love elevates the believer to the sacred absolute as a universal beginning. In practice of interpersonal relationship love focuses on friendliness and brotherly love, tolerance and compassion towards other people.

Annotation

Изложенная поликонфессиональная интерпретация любви свидетельствует об имманентности каждой современной религии этого феномена. Любовь возносит верующего человека к сакральному абсолюту в качестве универсального начала. В практике межличностных отношений любовь ориентирует на дружелюбие и братолюбие, толерантность и милосердие в отношении к другим людям, ближним и дальним.

УДК 159.9

Міняйло С. Р.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї

Особливості соціально-економічної ситуації в Україні призвели до кризи сучасної сім'ї. Необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї, створення умов для одержання належної освіти, надання з боку батьків переваги платним послугам, з одного боку, та неможливість забезпечити сімейні потреби в країні – з іншого, вимагають від батьків пошуку роботи з належною оплатою за межами країни. Як показує аналіз літератури з даної проблеми, понад 7 млн. громадян України працюють за кордоном, що призводить до виникнення великої кількості так званих “проблемних” сімей.

Питання проблемних сімей знаходиться у полі зору держави, урядових та громадських організацій, психологів, науковців та практиків з соціально-педагогічної роботи. Проблеми сім'ї як соціального інституту розглядаються в працях А. І. Антонова, Т. В. Андрєєвої, Т. А. Гурко, С. І. Голод, А. Г. Харчева. Сімейне неблагополуччя, її дезадаптацію вивчали В. В. Солоніков, І. М. Трубавіна, Т. В. Семігіна, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, С. Я. Харченко та ін. Автори підкреслюють неефективність виконання батьками своїх основних сімейних функцій, девіації сімейних відносин.

Основні фактори сімейного життя (емоційна єдність дитини з батьками, почуттєві взаємини між членами родини, атмосфера захищеності, бажаності, любові), які складають виховний потенціал сім'ї і впливають на розвиток дитини в сім'ях, батьки в яких працюють за кордоном, набувають деформованого вигляду.

Вчені, досліджуючи проблеми таких сімей визнали існування поняття “дистантна сім'я”, яка характеризується особливими умовами сімейного життя, пов'язаного з перебуванням одного (чи обох) з батьків за межами країни з різних причин: заробітки, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати сім'ю, а також тимчасова передача дітей до інтернату [2, с. 57].

Особливостями дистантної сім'ї є: роздільне проживання членів сім'ї (як правило, батьки, чи один з них, працюють за кордоном), відокремлення місця праці від домівки; зміна ціннісних орієнтацій, порушення сімейної рівноваги; розпад сімейних зв'язків; надання переваги одній з сімейних функцій (економічній).

Характерними проблемами для дистантних сімей є: епізодичність виховних впливів на дітей, брак сімейних стосунків, що призводить до “емоційного відторгнення” батьків дітьми, протиставлення батьківського ставлення до дітей, непорозуміння дітей з мікросередовищем, неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей.

Для дистантної сім'ї характерна структурна зміна таких складових, як шлюб, батьківство, діти, домогосподарство набувають самостійного значення. Дистантну сім'ю характеризує шлюб без сім'ї, яка у значній мірі є номінальною, тому що подружжя переважно проживають окремо один від одного, що є

загрозою подружньої зради та розпаду сім'ї. За даними дослідження Державного інституту проблем сім'ї та молоді з 32% дистантних сімей заробітчан, за два останні роки розпалися 11% [5].

У дистантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку з втратою постійних контактів, відносини набувають формальний характер, на жаль, пріоритет віддається економічним взаємовідносинам. Відсутність безпосереднього спілкування, живої розмови, як показують соціальні дослідження, впливають на стан дитини: сумують за батьками, чекають наступної зустрічі, змінюють поведінку на негативну після від'їзду батьків, тому що для виховання та розвитку дитини є необхідним спілкування щодня з питань та проблем, які виникають у їх житті. На жаль, зміни відбуваються як у навчанні дітей, так і у ставленні до навчання.

Діти у дистантних сім'ях мають дефіцит прояву позитивних почуттів, як по відношенню до іншої особи (до батьків), так і по відношенню до себе (відчуті ніжність, лагідність, любов матері чи батька), тобто відчуті себе цінним для значущих дорослих, їм не вистачає ласки, батьківського тепла та любові, повноцінного виховання [3, с. 12]. На жаль, до таких дітей змінюється ставлення їх найближчого оточення: знущання та лупцювання з боку однолітків, однокласників, старшокласників, жорстоке поводження від родичів: бабусі, тітки, батька, вітчима, мачухи, сусідів – (близько 8% дітей) [1]. Відсутність емоційного контакту з батьками іноді призводить до внутрішнього протесту проти розлучення з батьками, який може проявлятися у зловживанні психоактивних речовин, неадекватної самооцінки, дезадаптації поведінки, соматичних захворюваннях.

Сучасні дослідники виділяють такі види дистантних сімей:

1. За проживанням (спільним, роздільним):

– сім'ї, у яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 1-3 років);

– сім'ї, у яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 1-3 років);

– сім'ї, де батьки працюють за вахтовим методом (нафтовики, газтовики та ін.);

– сім'ї, у яких батьки періодично певний час відсутні (військові, моряки, артисти, спортсмени та ін.);

– сім'ї, у яких діти народжені поза шлюбом та батьки ніколи разом не проживали;

– сім'ї з громадян різних держав, у якій дитина проживає періодично з одним із батьків;

– розлучені сім'ї, у яких дитина постійно проживає з одним із батьків.

2. За якістю сімейних стосунків:

– благополучні та неблагополучні;

– конфліктна, безконфліктна;

3. За проживанням у ступені родинності:

– сім'ї, у яких дитина проживає з одним із батьків;

– сім'ї, у яких дитина проживає з родичами;

– прийомна сім'я;

– опікунська сім'я [4].

Розглянувши види дистантних сімей слід зауважити, що особливої уваги за сучасних трансформаційних умов економічного розвитку нашої країни заслуговують сім'ї, у яких один із батьків (обое), перебуває на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 1-3 років), тобто сім'ї трудових мігрантів.

Міграція з історичної точки зору – це досить давнє явище. Економічні негаразди, військові конфлікти, національні протиріччя, екологічні катастрофи та інші проблеми повсякчас зумовлюють міграцію. Кількість осіб, які щорічно покидають свої країни становить кілька мільйонів. За даними Міжнародної організації праці на початок XXI ст. глобальна трудова міграція становить близько 12 млн осіб, тобто 2,3% світового населення [1].

В основі сучасної еміграції з України – виїзди громадян країни з метою працевлаштування за кордоном. За звітом Генерального Секретаря ООН з моніторингу світового населення, присвяченим міжнародній міграції та розвитку, Україна посідає четверте місце за кількістю міжнародних мігрантів. Унаслідок важкої економічної ситуації в Україні значного дефіциту робочих місць на ринку праці продовжується виїзд громадян з України до країн далекого зарубіжжя та Російської Федерації з метою працевлаштування. Сезонне, тимчасове працевлаштування або “човникові” поїздки за кордон у непростих економічних умовах перехідного періоду, на жаль, стали чи не основним засобом виживання для багатьох українських сімей. За різними оцінками, протягом року приблизно 5 млн наших співвітчизників перебувають на заробітках за кордоном. Скажімо, в Росії щороку працює до 1 млн таких заробітчан, а в “сезонний пік” їх чисельність сягає 3 млн.

Проблема з різною гостротою та в різних формах виявляється в різних регіонах України. Особливо складне становище в західних областях – Рівненській, Тернопільській, Чернівецькій, Волинській, Закарпатській, Львівській, де на обліку в центрах зайнятості перебуває по декілька членів однієї родини. Лише з Івано-Франківської області з 1460 тис. населення 250 тис. працюють за кордоном. За неофіційними даними, на заробітках за кордоном перебуває 150-350 тис. жителів Львівщини. Не набагато краща ситуація в східних та південно-східних областях України [5].

Отже, характерними психологічними ознаками дистантної сім'ї є:

1) відсутність або значне порушення функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних взаємин: мети (невідповідність виховної соціалізаційної мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи); порядку функціонування (дезорганізація сімейних зв'язків, що виявляється у відсутності адекватного розподілу сімейних ролей, неузгодженості цілей та правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи); енергетики системи (брак активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини, відсутність спрямованості на розвиток сім'ї і відповідно неготовність до змін як у житті кожного окремого члена родини, так і сім'ї в цілому);

2) низька якість функціонування родини аж до повної нездатності виконувати сімейні обов'язки і, відповідно, незадоволення основних потреб членів родини.

Таким чином, відсутність одного з батьків у щоденному житті дитини призводить до викривлення особистісного розвитку та позначається на її емоційному стані.

Використана література:

1. Антоняк Н. Зовнішня трудова міграція батьків як причина соціального сирітства дітей / Н. Антоняк // Соціальна педагогіка: теорія і практика, 2007. – № 2. – С. 105-110.
2. Ковальчук Л. Діти трудових мігрантів / Л. Ковальчук // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 56-59.
3. Левченко К. Б. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації / К. Б. Левченко. – К., 2006. – 63 с.
4. Науково-практичний семінар "Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів" [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сем.: <http://www.gazetareporter.if.ua>.
5. Трудова міграція з України не повинна розглядатися виключно як проблемне соціальне явище [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dialogs.org.ua/print.php?part=opinion&op_id=631

Анотація

В статтє освещаются основные причины возникновения и проблемы современной дистантной семьи, которые связывают с социально-политическим и экономическим состоянием Украинского государства.

Annotation

Principal reasons of origin and problems of modern distant family, that were caused by the socio-political and economic state of the Ukrainian state, are illuminated in the article.

УДК 159.942: 316.454.52

Сагайдак С. П.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ ТА ЕМПАТІЇ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

Дослідження проблеми спілкування було і залишається надзвичайно важливим, адже спілкування є необхідною умовою існування людини, одним із чинників її соціального розвитку, який охоплює багато різновидів людської активності, включаючи процеси взаєморозуміння, взаємодії, взаємовпливу, співпереживання. Особливості спілкування вивчаються не тільки психологами, а й лінгвістами, соціологами, педагогами, юристами, менеджерами, оскільки спілкування відіграє велику роль у всіх сферах життєдіяльності людини.

Вивченню проблем спілкування присвячено багато наукових праць, у яких ці проблеми розглядаються в різних напрямках. Так, навіть саме поняття спілкування вживається в психологічній літературі в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн); як один із різновидів людської діяльності (Б. Г. Ананьєв, М. С. Каган, О. О. Леонт'єв); як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (А. Д. Урсул, Л. О. Резников) тощо. Це свідчить про те, що спілкування є багатомірним явищем, яке складно виокремити з інших сфер суспільного життя.

Серед видів спілкування науковці виокремлюють міжособистісне спілкування. Зокрема, В. М. Куніцина міжособистісне спілкування визначає як взаємодію між кількома людьми, що здійснюється за допомогою мовних і немовних засобів, у результаті якої виникає психологічний контакт та певні стосунки між співрозмовниками [2]. Невербальним засобам, як у теоретичному, так і в практичному аспекті, відводилася допоміжна, другорядна роль порівняно з вербальними, але за останні десятиріччя інтерес різних наук і галузей психології до вивчення невербального спілкування дедалі підвищується. Дослідженню проблеми невербального спілкування присвячено роботи В. А. Лабунської, І. Н. Горелова, П. В. Морозова, М. Неппа, Д. Холл, П. Екмана та інших. Учені вказують, що використання проксемічних, кінесичних, пара- та екстралінгвістичних знакових систем, візуального контакту значно підвищує ефективність спілкування. Невербальні засоби спілкування, що виконують функції як доповнення, так і заміщення мови, є вагомим джерелом інформації про людину: допомагають установлювати та підтримувати контакт, підкреслювати свою зацікавленість і увагу, регулюють процес бесіди, включають зворотній зв'язок, підвищують його інтенсивність, підсилюють вплив слів, виражають ставлення, репрезентують емоційні стани партнерів по спілкуванню.

“Обличчя людини, її жести, міміка, загальний стиль експресивної поведінки, хода, її манера стояти, сидіти, звичні пози і їх зміна під час розмови, просторова орієнтація по відношенню до партнерів, а також різні стани цих чинників – усе це має певний соціально-перцептивний зміст і несе інформацію про її внутрішні стани та характеристики” [1, с. 36].

Одним із феноменів та механізмів, на яких базується процес розуміння людини людиною, є емпатія. У сучасному тлумачному психологічному словнику емпатія визначається як збагнення емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини [6]. У процесі спілкування реалізується не тільки інформаційний, а й психологічний контакт, пов'язаний з психічним станом співрозмовників. Зрозуміло, що для того, щоб збагнути емоційний стан інших людей, необхідно мати здатність до розпізнання емоційних станів інших.

Ю. О. Менджеріцька, характеризуючи емпатійну людину, виокремлює такі якості та особливості: уміння відчувати, розпізнавати й передбачати емоційні стани інших та сенситивність до невербальної поведінки інших [3].

Емпатія відбувається тоді, коли співрозмовник відчуває, що його розуміють, бачать та чують. Отже особливість емпатійного проникнення полягає в тому, що на основі сприйняття й аналізу невербальних засобів спілкування суб'єкти спілкування роблять висновок про психічні стани співрозмовника. Таким чином, емпатія є одним із способів розпізнання невербальної поведінки.

О. Г. Ставицька, досліджуючи психологічні особливості використання невербальних засобів спілкування у діяльності вчителя, доводить, що недостатній рівень розвитку вмій і навичок використання та продукування невербальних засобів комунікації вчителями пов'язаний з несформованістю здатності до керування та рефлексії невербальної поведінки в педагогічному спілкуванні, нерозвиненістю емпатичних здібностей тощо [5].

У дослідженнях, де аналізується вплив розвитку емпатії на схильність до насилля, зроблено висновок про те, що схильність до насилля пов'язана з порушеннями емоційної та когнітивної емпатії, які виражаються у деформації здатності розпізнавати та наслідувати міміку інших людей [3].

На думку М. Непп та Дж. Холл, людина розвиває невербальні навички, імітуючи інших, моделюючи себе на прикладі оточуючих та адаптуючи свої реакції відповідно до досвіду, зворотного зв'язку та порад оточуючих, починаючи з дитинства [4].

Спираючись на теоретичний аналіз літератури, було зроблено висновок про те, що між емпатією та невербальними засобами спілкування є тісний взаємозв'язок, який представлений на рисунку 1.

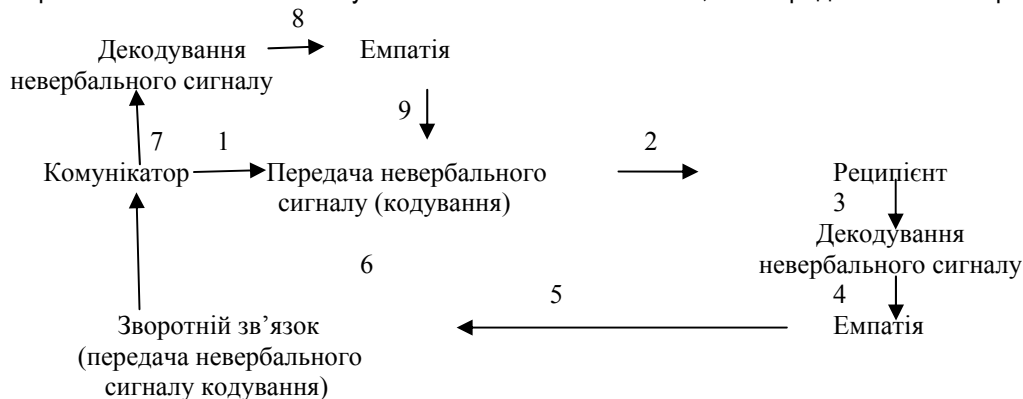


Рис. 1. Вплив емпатії на розвиток невербальних засобів спілкування

Враховуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що розвиток невербального спілкування відбувається наступним чином: комунікатор, кодуючи інформацію, спрямовує невербальний сигнал реципієнту, а той, в свою чергу, сприймаючи, аналізуючи та декодує цей сигнал, робить висновок щодо психологічного стану комунікатора. Реципієнт, у якості відповіді, за допомогою зворотнього зв'язку виражає свою емпатію, кодуючи та передаючи невербальний сигнал комунікатору. Цей сигнал комунікатор декодує (робить висновок про те, чи вірно його зрозуміли) та, оскільки міжособистісне спілкування передбачає взаємодію між співрозмовниками, надалі комунікатор, збагнувши емоційний стан співрозмовника, знову кодує інформацію та спрямовує невербальний сигнал реципієнту.

Таким чином, аналіз наукової літератури свідчить про те, що емпатія сприяє більш ефективному розумінню людьми один одного, їх емоційних станів і переживань. Емпатійне проникнення відбувається на основі сприйняття й аналізу невербальних засобів спілкування та, водночас, за допомогою емпатії формуються та розвиваються невербальні навички особистості (вдосконалюються процеси кодування та декодування). Отже, емпатія є одним з основних чинників розвитку невербальних засобів спілкування особистості, що вимагає подальшого експериментального дослідження.

Використана література:

1. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1990. – 208 с.
2. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
3. Менджеричкая Ю. А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного – незатрудненного общения / Ю. А. Менджеричкая // практическая психология. – № 4. – 1999. – С. 15-19.
4. Непп М. Невербальное общение. Полное руководство / М. Непп, Дж. Холл. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
5. Ставицька О. Г. Психологічні особливості використання невербальних засобів спілкування у діяльності вчителя : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Г. Ставицька. – Рівне, 2009. – 264 с.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

Аннотация

В статье изложены результаты теоретического анализа научной литературы, посвященной исследованию проблемы взаимосвязи невербальных средств общения и эмпатии в межличностном общении. Отмечается, что эмпатия может выступать фактором развития невербальных средств общения, что требует дальнейшего экспериментального исследования.

Annotation

In the article are expounded the results of theoretical analysis of scientific literature, that is dedicated to researching problems of interaction of nonverbal communication means and empathy in the interpersonal communication. It is observed, that empathy can be the factor of development of nonverbal communication means, what requires the next experimental research.

УДК 159.922.8.

Петренко В. Є.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Термін “психологічна корекція” використовується в українській та зарубіжній науковій літературі на позначення специфічного виду діяльності психолога. Залежно від сфери застосування можна визначити різні точки зору щодо змісту даного поняття. Психологічна корекція визначається як тактовне втручання в процес особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень [2, с. 10], в спеціальній педагогіці як виправлення (часткове або повне) вад психічного або фізичного розвитку у дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих [3, с. 23], в практичній діяльності психолога – діяльність з виправлення тих особливостей психічного розвитку, які за прийнятою системою критеріїв не відповідають оптимальній моделі [9, с. 246]. Таким чином, психологічна корекція трактується як спрямований психологічний вплив на ті чи інші психологічні структури для забезпечення повноцінного розвитку та функціонування особистості [8, с. 985].

Вибір стратегії та методик психологічної корекції значною мірою залежить від теоретичного підходу, в рамках якого здійснюється робота з клієнтом. Зокрема, діяльнісний підхід передбачає здійснення корекції за рахунок спеціального навчання, що дозволяє на новому рівні реалізувати контроль та управління внутрішньою та зовнішньою активністю. В рамках підходу часто практикується опанування зовнішньої дії з подальшою інтеріоризацією – переходом контролю за виконанням дії у внутрішній план. Метою корекційної роботи у випадку високого рівня тривожності є не лише опанування нових поведінкових стратегій та уявлень про себе, але й їх інтеграція в звичну діяльність клієнта [6, 7].

Психоаналітичний підхід до психологічної корекції охоплює різні напрями психоаналізу, зберігаючи загальну тенденцію: визначення неусвідомлених причин проблеми, їх опрацювання та оволодіння адаптивними формами поведінки, що створює можливості для особистісного зростання. Методи роботи визначаються відповідно до конкретного напрямку психоаналізу. Так, в класичному психоаналізі З.Фрейда основним є катарсичний метод, який передбачає опрацювання проблеми високого рівня тривожності шляхом вивільнення та відреагування неусвідомлених раніше думок та почуттів. Представники юнгіанського напрямку зосереджують увагу на роботі з уявою, представники неопсихоаналізу – на методі аналізу життєвого шляху, розглядаючи в якості джерела тривожності стосунки з найближчим оточенням [11]. В роботі з дітьми та підлітками в межах даного підходу застосовуються методи кататимно-імагінативної терапії, що базуються на розкритті глибинних переживань через роботу з образами, які створює дитина [5].

Представники поведінкового напрямку трактують порушення в розвитку людини як наслідок закріплення неадаптивних форм поведінки, отже, корекційна робота зосереджується на формуванні у клієнта оптимальних поведінкових навиків. Методи корекції в даному напрямку можна умовно об'єднати в три основні групи: 1) методи контрбумовлення; 2) оперантні методи; 3) методи соціобіхевіоризму. Методи контрбумовлення передбачають розрив зв'язку між умовним подразником та небажаною

реакцією або заміну даної реакції на іншу. Практикуються прийоми, що передбачають поєднання приємного для клієнта впливу з неприємною ситуацією, і навпаки. Як альтернативний варіант контрбумовлення використовується парадоксальне поєднання з приємною або неприємною для клієнта ситуацією не конкретного впливу, а стану. Класичним методом контрбумовлення в роботі з тривожністю є систематична десенсибілізація – метод поступового зменшення чутливості людини до предметів, подій чи людей, що викликають тривогу, і, відповідно, послідовне зменшення рівня тривожності щодо даних об'єктів [6, с. 148]. Процедура проведення складається з наступних етапів: 1) формування у клієнта стану релаксації; 2) поступове формування образу об'єкту або ситуації, що викликає тривогу; 3) зменшення наявного рівня тривоги за допомогою релаксації. Клієнт послідовно уявляє загрозові для себе ситуації, починаючи з найпростіших і завершуючи тими, що викликають найсильнішу тривогу. Таким чином, одночасно виникають два стимули: той, що породжує тривогу та нейтральний. Їх об'єднання в часі спричиняє контрбумовлення: нейтральний стимул зупиняє попередній рефлекс, тобто реакцію тривоги. Основу оперантних методів складає система нагород, які клієнт отримує за ті дії, які терапевт вважає прийнятними, що збільшує ймовірність закріплення бажаної поведінки. Також в рамках даної групи методів використовується техніка формування бажаної поведінки, заснована на самоконтролі та самостійному визначенні нагород: клієнт самостійно контролює якість виконання поставлених завдань та встановлює винагороду за їх успішне втілення.

Методи соціобіхевіоризму базуються на положенні про те, що людина навчається через спостереження за поведінкою інших людей. Таким чином, корекція базується на демонстрації клієнту оптимальної моделі поведінки: наприклад, високотривожний юнак, спостерігаючи за поведінкою менш тривожних однолітків в спеціально організованих умовах корекційної групи, поступово засвоюватиме нові форми реагування. Слід зауважити, що дана група методів зазнавала критики через низьку, в порівнянні з іншими групами методів, ефективність. Отже, метою корекційної роботи в поведінковому напрямі є “допомога людині навчитися реагувати на життєві ситуації так, як би хотіли вони самі, тобто сприяння зростанню потенціалу їх особистої поведінки, думок, почуттів та зменшенню небажаних форм реагування” [10, с. 389].

В межах когнітивного підходу корекційна робота проводиться з позиції організації пізнавальних структур. Порушення як в пізнавальній, так і в емоційній сфері трактується як результат засвоєння неконструктивних суджень, які не відповідають реальній картині світу та ускладнюють процес адаптації до нових умов. Таким чином, робота з подолання надмірної тривожності відбуватиметься за наступною схемою: виявлення стандартних мисленнєвих конструкцій, що використовуються в ситуації, яку індивід оцінює як загрозову для себе, їх детальний опис та оцінка, формування конструктивних способів подолання тривоги, що базуються на отриманій раніше інформації. На відміну від поведінкового напрямку, корекційний вплив спрямований не на зміну поведінкових паттернів, а на формування адекватних ситуації когнітивних схем [1, с. 239-240].

Екзистенційно-гуманістичний підхід розглядає характерологічні порушення як наслідок недостатньої реалізації особою своєї сутності, уникання ситуацій вибору. Отже, основні зусилля психологічної корекції спрямовані на розвиток самоусвідомлення, модифікацію ставлення людини до світу та себе. В даному підході, на відміну від інших, зниження рівня тривожності не розглядається як кінцева мета корекційної роботи. Тривога визначається як один з проявів буття, тому психолог зосереджує увагу на способі, який клієнт використовує для подолання тривоги, функціях, які виконує тривожність (чинника розвитку особистості чи обмеження її буття). Дослідження, прояв та прийняття тривожності є важливими компонентами корекційної роботи в межах екзистенційно-гуманістичного підходу [4].

Зазначимо, що вибір стратегії психологічної корекції обумовлюється не лише теоретичним підходом, але й особливостями контингенту, з яким здійснюється робота. Існуючі програми оптимізації високого рівня тривожності залишають поза увагою питання особливостей прояву тривожності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів нового типу, специфічний контингент яких зумовлює, за нашим припущенням, різні форми та особливості прояву тривожності, що і буде предметом нашого подальшого дослідження.

Використана література:

1. *Истратова О. Н.* Справочник по групповой психокоррекции / О. Истратова, Т. Эксакусто. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 443 с.
2. *Кузікова С. Б.* Теорія і практика вікової психокорекції / С. Б. Кузікова. – Суми : ВТД Університетська книга, 2008. – 384 с.
3. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
4. *Мэй Р.* Смысл тревоги / Р. Мэй. – М. : Класс, 2001. – 384 с.
5. *Омельченко Я.* Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. Омельченко, З. Кісарчук. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с.
6. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
7. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. / А. М. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт – Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 304 с.
8. *Психотерапевтическая энциклопедия* / под редакцией Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2000. – 2760 с.

9. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск, 2003. – 420 с.
10. Фрейдджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейдджер, Дж. Фейдимен. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
11. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы психологической коррекции высокого уровня тревожности в рамках различных психологических подходов, в частности, деятельностного, психоаналитического, поведенческого, когнитивистского, экзистенциально-гуманистического. Анализируются основные методы и стратегии коррекции в зависимости от теоретической модели, на которой базируется работа с клиентом.

Annotation

The article is devoted to a problem of psychological correction of the high level of anxiety in the bounds of different psychological approaches, such as activity approach, psychoanalytical, behavior, cognitive, existential and humanistic approaches. The basic methods and strategies of correction have been analyzed in dependence with theoretical model of psychological intervention.

УДК 159.923.2

Ушакова К.

ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЬЯТЬ “Я-КОНЦЕПЦІЯ” ТА “Я-ОБРАЗ” У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

У вітчизняній психологічній науці третього тисячоліття проблема “Я-концепції” (“Я-образу”) набула значної актуальності. Різні ракурси цієї проблеми виступали предметом наукового дослідження багатьох українських психологів (І. П. Андрійчук, О. М. Васильченко, Я. О. Гошовський, О. Є. Гуменюк, О. О. Жигайло, С. Б. Кузікова, С. О. Ренке, О. В. Романова, І. А. Слободянюк, Л. М. Співак, В. І. Юрченко, Л. П. Чепіги та ін.). Тому, поняття “Я-концепція” та “Я-образ” є одними з найбільш уживаних вітчизняними фахівцями у галузі психології. Водночас наявне багатоманіття поглядів на сутність згаданих понять зумовило необхідність встановлення їх співвідношення, що й виступило метою нашої наукової розвідки.

Більшість зарубіжних і вітчизняних учених вважають, що “Я-концепція” і “Я-образ” є продуктами самосвідомості, однак по-різному їх використовують, визначають і співвідносять. Зокрема Ю. М. Орлов [6], К. Роджерс [7] та ін. послуговуються терміном “Я-концепція”, тоді як М. І. Боришевський [2], Т. В. Дмитрова [4], І. С. Кон [5] та ін. – “Я-образ” (чи “образ Я”), вважаючи зазначені терміни синонімами. Інші науковці (Р. Бернс [1], Я. О. Гошовський [3], Т. Шибутані [10] та ін.) певною мірою розмежовують поняття “Я-концепції” та “Я-образу”, використовуючи кожне з них у певних смислах.

На особливу увагу щодо вживання цих термінів заслуговує й думка В. В. Століна [8]. Вчений відмітив, що терміни “Я-образ” і “Я-концепція” не можна вважати повністю синонімічними; водночас, оскільки вони не містять фіксованих термінологічних відмінностей, то можуть використовуватися у науковому обігу як синоніми.

Порівняно з презентованими вище, дещо іншої позиції щодо вживання і співвідношення понять “Я-концепція” та “Я-образ” дотримуються Р. Бернс, Я. О. Гошовський, Т. Шибутані та ін.

Р. Бернс [1] визначив феномен “Я-концепції” як сукупність уявлень та установок індивіда, що спрямовані на самого себе, і поєднуються з їх оцінкою. На думку вченого, “терміни “Я-образ” чи “картинка Я”, що достатньо часто зустрічаються у психологічній літературі як синоніми “Я-концепції”, недостатньо передають динамічний, оцінний, емоційний характер уявлень про себе” (тобто “Я-концепцію” індивіда) [Там само, с. 35]. Тому, він застосував термін “образ Я” (або “картинка Я”) для позначення когнітивної складової “Я-концепції”.

У межах соціальної психології Т. Шибутані [10] окреслив “Я-образ” як динамічне ситуативне утворення, а “Я-концепцію”, навпаки, як більш-менш статичне, що забезпечує послідовність людської поведінки. Інакше кажучи, у кожній ситуації формується відповідний “Я-образ” і людина реагує на нього згідно з вимогами до такої ситуації. На думку психолога, функція “Я-концепції” полягає у забезпеченні визначеності стратегії поведінки людини.

Певною мірою відмінне від попередніх, власне бачення сутності понять “образ Я” та “Я-концепція” презентовано у дослідженні Я. О. Гошовського [3]. За переконаннями науковця, феномен “образу Я” є результатом (чи продуктом) суб’єктивного відображення людиною самої себе. До структури цього феномену він відносить наступні три компоненти: 1) когнітивний – система уявлень і знань індивіда про себе; 2) емоційно-оцінний – емоційна оцінка особистістю власних уявлень і знань про себе, емоційне самоставлення; 3) поведінковий (регулятивний) – поведінкова реакція. Тоді як “Я-концепція” виступає складовою “Я”, що засвідчує єдність і цілісність особистості з її суб’єктивного внутрішнього боку. Психолог вважає, що “Я-концепція” – це уявлення людини про себе як об’єкта спостереження.

Водночас розгляд дефініцій досліджуваних понять, що найбільш повно і точно розкрито у тлумачному словнику [9], засвідчив наступне: “концепція”, що в перекладі з латинської означає розуміння, система, засвідчує певний спосіб розуміння, трактування будь-яких явищ, ...конструктивний принцип різноманітних видів діяльності” [9, с. 633], а “образ” виступає як результат та ідеальна форма відображення предметів і явищ матеріального світу в свідомості людини” [там само, с. 920].

У зв'язку з цим, не заперечуючи підходів інших науковців до вживання понять “Я-образ” та “Я-концепція”, ми підтримуємо підхід Р. Бернса та його прихильників, що імпонує своєю переконливістю і логічністю. Адже, термін “концепція”, який трактується як система, є ширшим і фундаментальнішим порівняно з терміном “образ”, що стосується уявлень, тобто складової цієї системи.

Отже, на основі аналізу стану досліджуваної проблеми у психологічній було встановлено наступне співвідношення понять “Я-концепція” та “Я-образ”, якого ми дотримуватимемося у подальших наукових пошуках. “Я-образ” є когнітивною складовою “Я-концепції” особистості, виступаючи системою уявлень особистості про власне “Я”. Тоді як у складі “Я-концепції” такі уявлення поєднуються з їх емоційною оцінкою та поведінковою реакцією.

Вельми цікавою є проблема співвідношення понять професійної “Я-концепції” та “Я-образу”, а також вивчення психологічних особливостей їх становлення у майбутніх фахівців різних галузей, зокрема медичної, на етапі їх навчання, що й стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Використана література:

1. Бернс Р. Развитие “Я-концепции” и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / Психологические особенности самосознания подростка / М. И. Боришевский. – К. : Вища школа, 1980. – С. 5-38.
3. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Я. О. Гошовський. – К., 1995. – 177 с.
4. Дмитрова Т. В. Образ “Я” як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Дмитрова. – К., 1993. – 186 с.
5. Кон И. С. Открытие “Я” / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
8. Столин В. В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции / В. В. Столин // Психологический журнал. – 1981. – Том 3. – С. 104-117.
9. Советский энциклопедический словарь / [сост. А. М. Прохоров, М. С. Гиляров, Е. М. Жуков и др.]. – М. : Изд-во “Советская энциклопедия”, 1982. – 1600 с.
10. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани / сокр. пер. с англ. В. Б. Ольшанского ; общ. ред. и послесл. Г. В. Осипова. – М. : Прогресс, 1969. – 535 с.

Аннотация

В статье представлены результаты теоретического анализа основных психологических исследований, посвященных проблеме соотношения понятий “Я-концепции” и “Я-образа”.

Annotation

In this article presents results of theoretical analysis of main psychological research devoted to problem of the contrast between concept “Self-conception” and “I-image”.

УДК 165.243; 111.32; 141.319.8; 141.311

Шкіль Л. Л.

РОЗУМІННЯ ЛЮДИНИ У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ АРНОЛЬДА ГЕЛЕНА

Засновник Німецької класичної філософії Іммануїл Кант був переконаний, що основне завдання філософії полягає в тому, щоб дати відповідь на питання – “Що таке людина?”. Його послідовники активно продовжували працювати над його розв'язком. Можна сміливо стверджувати, що актуальність цього питання втратить своє значення хіба що зі зникненням останньої *Homo sapiens*.

Продовжив свої роздуми над цим непростим питанням й німецький філософ Арнольд Гелен, один із співзасновників філософської антропології. Однією з найголовніших його робіт є його відома книга “Людина, її природа і місце в світі” (1940 р.). У своїй філософсько-антропологічній концепції людину він називає недосконалою істотою і обґрунтовує це твердження тим, що у порівнянні з тваринами людина має менше інстинктів та засобів виживання і не може вести тільки природне існування, людина не закріплена в своїй біологічній організації.

Специфічна людська біологія робить людину відкритою світу. Щоб вижити, людина, на думку Гелена, повинна діяти, недосконалість є джерелом людської активності, діяльності по створенню культури, що компенсує споконвічну біологічну неповноцінність людини. Вона сама обирає способи пристосування,

перетворюючи природу згідно зі своїм задумом. Саме культура компенсує, – вважає А. Гелен, – природну недостатність людини. З приводу цього він писав: “Те, що людина є істота дисципліни і що вона – в з’ясованому тепер сенсі – створює культуру, відрізняє її від будь-якої тварини і одночасно її визначає, бо це має силу, без виключення, завжди і всюди, куди тільки досягає наш досвід. Немає тварин, що живуть передбачливою діяльною зміною стихійної природи, немає тварин, що мають моральність і самодисципліну” [1, с. 164]

При цьому культура в його розумінні – не є щось внутрішнє, невіддільне від людини, це всього лише тло, щось зовнішнє, що існує саме по собі. Так, наприклад, А. Гелен стверджує, що техніка компенсує недосконалість людини в її відношенні до природи, техніка – це гігантська машина, що вимагає життя і його руйнує.

Найважливішу роль в поведінці людини, на думку Гелена, відіграють біологічні механізми, інстинкти агресивності і взаємності. Оскільки людина в силу своєї “недосконалості” є нестабільною істотою, то в природі вона незмінно протидіє іншій людині. Культура (держава й інші соціальні інститути) знімає надлишок прагнень людини, частково нейтралізуючи цю ворожість людини до інших людей.

Гелен розвиває думку про те, що людина обтяжена потребою вирватися з-під тиску ззовні (світу культури), ця потреба закладена в ядрі її конституції. Однак світ культури (різного роду соціальні інститути) рішучим чином проти діє цьому.

Арнольд Гелен вважав, що історія, суспільство та його встанови – це форми доповнення біологічної недосконалості людини, які реалізують її напівінстинктивні спрямування. Але він заперечує положення про історичний характер процесу руйнування системи інстинктів в людини, вважаючи цей процес одвічною і органічною характеристикою природи людини. Арнольд Гелен намагався довести, що саме в антисуспільній та протиприродній поведінці людини і утверджується її родова суть, становлення родової суті розриває зв’язок з природними передумовами антропосоціогенезу.

Людина – діюча істота, що активно формує своє місце існування. У цій активності людина і створює культуру, як засіб власного виживання. Тому важливе місце в антропологічній теорії Гелена відводиться і питанню про те, як виживає людина. На його думку, життя людських співтовариств регулюється декількома основними інстинктами (він називає їх також соціальними регуляторами). Ці інстинкти є і в тварин, і в людей, і вони піддаються об’єктивному біологічному опису. А. Гелен виділяє три основних регулятори-інстинкти: інстинкт турботи про потомство; інстинкт милування перед квітучим життям і жаль перед життям що гине; інстинкт безпеки.

У результаті впливу цих інстинктів у людини формується три етоси біологічного походження, що визначають солідарність чи конфліктність громадського життя людей. Так, наприклад, з інстинкту турботи про потомство виростає ідеологія гуманізму, а з інстинкту милування і жалю – етика споживання. З інстинкту безпеки виникає держава, формується етика “закону і порядку”. Соціальний стан людини, вважає Гелен, багато в чому визначається видом того чи іншого інстинкту, його розвитком. Так, наприклад, породжена інстинктом милування, етика споживання спочатку була властива тільки буржуа; тепер же її прийняли практично всі інші соціальні групи, а із синтезу ідеології гуманізму – поглядів інтелектуалів і етики споживання – виникає ідея соціалізму. Таким чином, у філософсько-антропологічній теорії Гелена можна бачити як “біологічна недосконалість” людини визначає і її саму і її соціальне життя.

А. Гелен вважає, що “досить одного погляду на історію і сучасність, щоб побачити інтенсивність людської діяльності, що повністю перетворює вигляд Землі, настільки неописовно, що і з цього боку підтверджується враження, яке кожному знайома на власному досвіді: ця діяльність далеко виходить за межі того, що вимагалось б для простого продовження і збереження життя. Людину прямо-таки тягне за межі простого біологічного мінімуму потреб. Сюди додається те, що звершення, за допомогою яких самозберігається людина, мають тривалий характер, вони не залежать від періодичних ритмів природи, і, відповідно до зробленого вище спостереження, що органічні потреби входять в спонукання до дій, немає ніякої специфічно значимої періодичної ритміки цих елементарних спонукань. Періодичність інстинктів внесла б велику дисгармонію в постійно діяльну істоту” [2, с. 197].

Отже, з поглядів А. Гелена випливає, що в людині ніби на підсвідомому, якомусь генетичному рівні закладено прагнення опанувати природу, підкорити її собі, вийти за її межі. Мабуть з цим і були пов’язані дослідження космосу, прагнення побачити на власні очі інші планети та переконатися у тому, що ми у цьому світі – єдині розумні істоти, які наділені свідомістю.

Використана література:

1. Гелен А. О систематике антропологи / Арнольд Гелен // Проблема человека в западной философии – М.: Наука, 1988 – С. 152-202.
2. Там само.

Аннотація

Данное исследование посвящается проблеме понимания человека в философско-антропологической концепции немецкого философа XX века Арнольда Гелена.

Annotation

This research is dedicated to the problem of understanding of human in philosophical-anthropological conception of the German philosopher XX centuries of Arnold Gehlen

ДО ПИТАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

Сучасний стан дослідження процесу особистісної культури студента обумовлений завданнями ВНЗ, з одного боку, а з іншого, і насамперед, специфікою існування людини як особистості у складних і суперечливих економічних, політичних і соціокультурних умовах та реаліях сьогодення. Час диктує свої умови. Перш за все, як зазначає український філософ Н. Богданова, актуальні чинники соціальних та психологічних, а головне етико-естетичних культурних суперечностей можна поділити на дві групи: 1) внутрішні, основний зміст яких складають процеси українського державотворення, відродження і нарощування культурного, наукового, освітнього потенціалу нації, її конкурентне входження у європейський і світовий економічний, політичний і соціокультурний простір; 2) зовнішні, сутність яких визначають глобалізація та інформаційна революція, міграційні процеси, різноманітні субкультури та вплив західних культур тощо [1; 7]. Окрім цих чинників, авторка виокремлює таке явище, як “хібна, вульгарна демократія, що інколи полонить душі демократично налаштованих громадян; суперечливим є пряmlinійне нав’язування тієї чи іншої партійно-ідеологічної системи цінностей; негативну оцінку громадян отримують діяльність політичних партій і окремих політиків, спрямована на залучення брудних технологій у досягненні позитивного результату на чергових виборах, далеко не однозначно сприймається діяльність засобів масової інформації, особливо телебачення з його непродуманою й нав’язливою рекламою, що часто-густо переходить межі дозволеного й вводить громадян в систему облудливих цінностей” [1; 8].

Специфіка особистісної культури студента педагогічного вузу передбачає знання етичних норм, які відповідають їх фаху. Професійно-особистісна культура студента в майбутньому повинна пронизувати всі аспекти його професійної діяльності. Продуктивне вирішення проблем формування особистісної культури майбутнього фахівця педагогічного профілю, всебічний розвиток його соціальних якостей можливі на основі аналізу навчально-виховної роботи вишу, узагальнення даних теоретичних і соціологічних досліджень на стику педагогіки вищої школи, філософської антропології та української педагогічної спадщини.

Культура як освітня цінність у розвитку та вихованні студентів – повинна виявлятися в культурі буття, мислення, дозвілля, у відносинах, спілкуванні, світогляді, естетичній діяльності. Слід зазначити, що вивчення механізмів формування культури особистості майбутнього педагога в рамках вищої школи спеціально не проводилося, але в ряді робіт з педагогіки вищої школи подібні питання ставилися, однак, не розглядалися з позицій системно-цілісного підходу до процесу підготовки майбутнього педагога.

Виходячи з актуальності і значущості окреслених проблем, постає **мета** цієї статті. Що ж представляє собою особистісна культура. Це перш за все інтегральна якість особистості студента, що екстраполює його загальну культуру в професійну сферу; це синтез високого професіоналізму і внутрішніх особистісних властивостей фахівця-педагога; це творче освоєння особистістю накопиченого людського досвіду і подальше застосування у професійній педагогічній діяльності. У даному контексті гостро постає проблема формування духовної культури педагога, який здатний допомогти зростаючій особистості студента усвідомити і долучитися до відповідального розуміння сенсу людського буття. Духовна культура особистості вчителя є необхідною умовою формування духовності підростаючого покоління. На нашу думку, умовою формування духовної культури студентів може стати осягнення ними ціннісного змісту культурологічних, філософських та мистецтвознавчих дисциплін.

У період переломних моментів розвитку суспільства особливого значення набуває інтеграція особистісного і над особистісного, суцього і належного. З поетапним історичним розвитком суспільства відбуваються зміни у формуванні власної індивідуальності. Якість цього процесу залежить від міри сформованості світоглядних підвалів. У контексті цього зростає відповідальність вузу у справі формування особистісної культури студента. І ця відповідальність в першу чергу лягає на цикл світоглядно-формуєчих дисциплін.

Прагнучи створити сприятливі умови для розширення доступу молоді до сучасних гуманітарних знань, формування цінностей відкритого демократичного суспільства, систематичного та широкого культурного і духовного розвитку особистості, МОН України з 2010 року запровадило Програму міжгалузеві індивідуалізованої гуманітарної освіти (МІГО), яка дає можливість одночасно зі здобуттям основної вищої освіти одержати диплом “бакалавра” в галузях знань “Культура”, “Гуманітарні науки”, “Соціально-політичні науки”, а також, на вимогу часу предмети “Етика” та “Естетика” почали викладатися у загальноосвітніх та спеціалізованих школах. Всі ці кроки свідчать про активний пошук сприятливих умов до повернення цілісності людини, активізації її творчого потенціалу, формування ціннісних орієнтацій через освоєння етико-естетичного феномену в освітньому процесі.

Загально теоретичні філософські дисципліни “Етика” та “Естетика” викладалися у нашому педагогічному вузі впродовж всієї його діяльності. Зокрема, в останні п’ятдесят років вони викладалися на кафедрі наукового атеїзму (1964), кафедрі наукового атеїзму та етики (1970), кафедрі наукового

атеїзму, етики та естетики (1980), кафедрі культурології (1991), кафедрі етики та естетики (2008).

Враховуючи особливий загальнофілософський статус дисциплін “Етика” та “Естетика” як світоглядних, формуючих цілісну особистість, духовні, морально-етичні засади майбутнього педагога, у 2010 році вони були введені до нормативної частини циклу дисциплін професійно-педагогічної підготовки студентів бакалаврату Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Однак, сучасні потреби освіти вимагають певною мірою професійної направленості цих дисциплін. Найбільш репрезентативними прикладами такого підходу, є дисципліни “Етико-естетична традиція в українській педагогіці” (автор навчальної програми О. Лобанчук, доц., к.пед.н.), “Етика та професійна етика” (автор навчальної програми Н. Савранська, доц., к.філос.н.), “Етика бізнесу” (автор навчальної програми А. Шарипін, доц., к.філос.н.), “Етика науковця” (автор навчальної програми О. Магеря, доц., к.філос.н.). Так, “Етико-естетична традиція в українській педагогіці” особливо актуальна в гуманізаційних процесах сучасної освіти і, по-суті, є першою спробою простежити становлення та розвиток етико-естетичної думки у вітчизняній педагогіці. Адже ця проблематика несе в собі із глибин віків виразний національний аспект, що глибоко вкорінений в українську культуру. Навчальний курс покликаний дослідити тяглість морально-естетичної складової народної української педагогіки та простежити генезу етико-естетичної традиції в історії української академічної педагогіки. Матеріали курсу сприяють зацікавленню студентів вітчизняною історією, культурою, педагогічною наукою, формують почуття патріотизму, любові до учня, високу морально-естетичну культуру майбутніх педагогів, їх професійні навички. Дисципліна “Етика та професійна етика”, що читається для студентів Інституту фізичного виховання та спорту, в якому вивчення основних категорій моральної свідомості відбувається разом із ознайомленням з основами професійної етики педагога та з етичними принципами спорту, розвитком здатності до морально-етичного аналізу сучасних явищ суспільного життя та професійного спорту. Неабиякої популярності набуває дисципліна “Етика бізнесу” для бакалаврів напряму підготовки “Менеджмент”, предметом вивчення якої є сукупність норм поведінки підприємця, його соціального обличчя, моральних вимог до стилю роботи та іміджу ділової людини, вимог культурного співтовариства у діловому спілкуванні. Усе більш актуальною стає дисципліна “Етика науковця”, призначена формувати особливі грані в науковій діяльності магістрів, допомогти в ознайомленні зі змістом та принципами професійної етики вченого, вимогами до його діяльності у системі українського та світового наукового співтовариства.

Підсумовуючи вищесказане, важливим у справі підготовки висококваліфікованого викладача є роль світоглядно-формуючих дисциплін, що забезпечують збагачення духовного досвіду студента педагогічного університету з подальшою його передачею своїм майбутнім учням та вихованцям.

Використана література:

1. Богданова Н. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз: наукове видання. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
2. Навчальні програми дисциплін кафедри етики та естетики /за ред. Т.І. Андрущенко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 96 с.

Анотація

У статті розглядається питання формування особистісної культури студента під час засвоєння ціннісного змісту дисциплін етико-естетичного циклу.

Annotation

The article discusses the formation of personal culture student during assimilation of value content of ethical and aesthetic disciplines.

КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

УДК 371:811.161.2+378.016:82.09

Базиль Л. О.

МЕТОДОЛОГІЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛІЗУ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Вирішення сучасних завдань професійної підготовки словесника неможливе без детального осмислення педагогічної, методичної, літературознавчої спадщини видатних теоретиків і практиків, які стояли біля витоків літературознавчої освіти. Особливої актуальності набуває проблема вивчення історичного досвіду для обґрунтування методологічних, теоретичних, методичних концепцій, систем і технологій учіння, ґрунтового осмислення специфіки сучасної освітньої галузі, прогнозування і розробки оптимальних планів її розвитку в напрямі формування компетентних фахівців нової генерації. Саме аналіз генези освітньої системи, як зауважує В. І. Луговий, поглиблює уявлення про її сутність, "рельєфно показує, чому на певному етапі розвитку людства (у філогенезі) виникають потреби у ній і чому вона знову кожний раз стає необхідною (в онтогенезі) для успішного формування особистості" [4, с. 16]. Значущість вивчення історичного досвіду в системі професійної підготовки вчителів української мови і літератури науковці справедливо порівнюють із важливістю проведення розкопок археологами в дослідженні культурних шарів людської цивілізації. Ігнорування ж виховання у студентів поваги до своєї держави, її історії, досягнень означає руйнацію майбутнього [2, с. 9]. Тому актуальним напрямком у системі професійної освіти вчителів-філологів і зокрема їх літературознавчої підготовки є ґрунтовне опанування ціннісного досвіду й освітніх традицій минулого.

Історію професійної підготовки вчительських кадрів проаналізовано в історико-педагогічних дослідженнях А. М. Алексюка, І. П. Важинського, Л. П. Вовк, В. В. Любара, І. Ф. Прокопенка, О. В. Сухомлинської та ін. Окремі питання літературознавчої освіти минулого висвітлено в публікаціях філологічного і методичного спрямування О. А. Галича, Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, Г. Д. Клочака, Л. Ф. Мірошніченко, М. К. Наєнка, Є. А. Пасічника, В. Ф. Погребенника, В. П. Стеценка, Г. Л. Токмань та ін. Однак знання про атрибути формування літературознавчої компетентності як складного і цілісного особистісно-професійного феномену на різних етапах адаптації індивіда до професійної літературознавчої діяльності ще залишаються недостатньо систематизованими, що й зумовлює потребу з'ясування витоків означеної проблеми, розкриття методологічних і концептуальних засад організації і проведення такого дослідження.

Наукові основи функціонування національної системи літературознавчої підготовки вчителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу почали закладатися з к. ХХ ст. Однак в інформаційному освітянському просторі попередніх століть накопичено значний і цінний теоретико-практичний досвід професійної підготовки компетентних педагогів-філологів, що обумовлювалося розвитком шкільної літературної освіти і потребою у фахівцях відповідної спеціальності.

Для глибокого й усебічного аналізу теорії й практики літературознавчої освіти в конкретних історичних формах, висвітлення досягнень минулого освітнього досвіду, його екстраполяції у площину сучасної освіти і розкриття взаємозв'язку з майбутнім доцільно використовувати системний і синергетичний підходи, бо осмислення історії становлення і розвитку літературознавчої освіти як цілісної й відкритої системи передбачає не тільки вивчення її минулого, специфіки функціонування, але й відкриття можливостей для прогностичного тлумачення окремих педагогічних явищ. У вимірі принципів системного й синергетичного підходів, літературознавча підготовка виявляється однією зі складових загальної структури освітньої галузі, що включає в себе низку взаємопов'язаних компонентів, кожний із яких, за потреби, можна осмислювати як нову систему явищ, здатну до саморозвитку і самоорганізації. Системний і синергетичний теоретичний аналіз передбачає виконання дослідження в таких напрямках: характеристика основних етапів розвитку системи літературознавчої освіти, виявлення й творче

засвоєння здобутків теоретико-практичного (літературознавчого й методичного) досвіду сучасними освітніми інституціями; обґрунтування основних тенденцій функціонування системи літературознавчої освіти, зв'язків і факторів, що зумовлюють напрям її розвитку; визначення ролі й місця літературознавчої освіти у загальній системі професійної підготовки вчителя української мови і літератури в різні часові проміжки.

Всебічне окреслення шляхів оновлення літературознавчої підготовки й творче впровадження здобутків минулого у практику сучасних освітніх закладів потребує використання історико-функціонального підходу до з'ясування її сутності й змісту. Крізь призму ретроспективного аналізу теорії і практики літературознавчої освіти можемо спрогнозувати процес розвитку літературознавчої компетентності майбутніх фахівців і визначити приблизні його наслідки.

У вимірі особистісно-розвивального й діяльнісного напрямів дослідження генези літературознавчої підготовки є можливість виконати аналіз не тільки змісту, форм організації, методичного забезпечення навчально-виховного процесу літературознавчої підготовки, а й професійно-особистісних якостей вихованців, учителів, викладачів, специфіку їхньої діяльності. Без належної інформації про особистісні й діяльнісні складники процесу викладання словесності, неможливо дослідити формування літературознавчої компетентності майбутніх словесників як особистісно-професійного феномену.

Окреслена позиція розгляду генези літературознавчої освіти уможливорює осмислення безперервності в динаміці формування літературознавчої компетентності, що відбувається під час літературознавчої підготовки як цілісного процесу, обумовленої й послідовної у часі зміни його специфічних етапів, кожний із яких на певний момент є завершеним і сталим.

Для розкриття ж специфіки літературознавчої підготовки й узагальнення структурно-функціональних ознак освітніх процесів у межах кожного історичного періоду та характеристики визначених етапів її становлення і розвитку існує об'єктивна потреба: виявити й обґрунтувати основні компоненти, на які спрямовуватиметься історико-функціональний аналіз.

Виходячи із сукупності попередньо сформульованих підходів до дослідження історії становлення і розвитку літературознавчої підготовки такими компонентами у дослідженні є соціально-політичні, соціально-економічні, літературно-мистецькі процеси і явища, що обумовлювали стратегічну мету, завдання, функції, зміст і структуру літературознавчої підготовки на кожному з етапів її становлення і розвитку; положення законодавчих і нормативних документів, якими керувалися у підготовці словесників, готових до успішного виконання завдань літературної освіти у навчальних закладах; літературознавчий компонент у системі професійної підготовки фахівців для середніх навчальних закладів і співвідношення теоретичного і практичного навчання в системі літературознавчої освіти на кожному з історичних періодів її становлення і розвитку (до XVII ст. – у літературознавчій освіті основну увагу звертали на практичний аспект, зокрема на складання прозаїчних і віршованих текстів без урахування теоретичних постулатів; а вже з поч. XVII ст. – у системі літературознавчої підготовки пріоритет було надано теоретичному навчанню; з XIX ст. – задекларовано проблему органічного поєднання теоретичного навчання у площині філологічних курсів із практикою досконалого володіння рідною мовою, було проголошено ключовий принцип навчання рідній мові – принцип розвитку мовлення. Методисти сформулювали прогресивну ідею навчання: практична діяльність учнів повинна передувати теоретичним узагальненням і навчанню теорії мови й літератури. Зокрема, Ф. І. Буслаєв зазначав, що теорія повинна бути виправданням практики, розумінням умінь [3, с. 78]. У XIX ст. процес літературознавчої освіти будується за принципом від практики до теорії. З кінця XX ст. це співвідношення змінилося. Теоретичне знання нині є необхідним компонентом грамотної практичної діяльності в системі літературознавчої освіти і кваліфікованої практики читання. У третьому тисячолітті теорію опановують для вдосконалення читацької практики учнів); педагогічні парадигми та концепції, які суттєво впливали на функціонування літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, зумовлювали організаційні і структурні зміни в освітніх інституціях, сприяли розвитку методологічних і теоретичних засад підготовки компетентних словесників; теорії і концепції літературознавства, які визначали зміст літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Логіка проведення такого дослідження ставить необхідність побудови ієрархії вивчення наукової проблеми становлення і розвитку літературознавчої підготовки. З огляду на напрацьований в науці досвід проведення історичних, історико-педагогічних, історико-методичних розвідок первинним елементом системи літературознавчої підготовки майбутніх словесників є література, розвиток якої зумовив появу історико- й теоретико-літературної галузей літературознавства й став передумовою виокремлення літературознавчої освіти. Відтак здобутки історико- й теоретико-літературних галузей слугуватимуть основними джерелами і вихідними положеннями укладання мети, змісту, підходів і методів літературознавчих курсів в освітніх закладах. На основі осмислення освітніх процесів у системі літературознавчої підготовки можна дослідити історію однієї із ключових і найактуальніших проблем літературознавчої освіти – проблему "культу" аналізу художніх творів. Як наслідок – у визначеному навчальному просторі спостерігатимемо історію становлення наукового знання про формування літературознавчої компетентності особистості, що здійснюється під впливом соціально-політичних, соціально-економічних, історико-культурних чинників і досягнень педагогічної науки.

Основними принципами системного, історико-функціонального аналізу формування

літературознавчої компетентності в процесі літературознавчої підготовки слугуватимуть:

– принцип “оберненої позиції”, що сприяє визначенню елементів літературознавчої освіти й усвідомленню її природи на першому етапі (доба Київської Русі – XIV ст.). Реалізація принципу відбувається через використання сучасного розуміння поняття “літературознавча освіта” як базового і вихідного у проведенні історичного дослідження. Аналіз сучасного науково- і навчально-методичного забезпечення із літературознавчих курсів дозволяє зробити висновок, що поняття “літературна освіта”, яка є невід’ємним складником літературознавчої підготовки нині вживають у широкому і вузькому значеннях. У широкому розумінні “літературна освіта” – компонент художньої освіти в системі загальної середньої освіти. Наведена позиція обумовлює алгоритм проведення історико-функціонального аналізу формування літературознавчої компетентності особистості. Якщо нині літературна освіта є компонентом художньої, тобто формування літературознавчої компетентності передбачає навчання особистості розуміти специфіку естетичного усвідомлення світу, відображеного з допомогою слова, то виникає необхідність з’ясувати, що саме може бути художнім засвоєнням дійсності, відображеним у слові в добу Київської Русі й Української держави, і вивчити сутність осягнення нащадками художніх об’єктів. З огляду на те, що метою сучасної літературної освіти визнано формування кваліфікованого читача, то постає необхідність оглядового дослідження індивідуальної читацької діяльності кожного з виокремлених періодів. Якщо компонентом сучасної літературної освіти є літературознавчі знання, то одним із завдань дослідження історіогенезу є осмислення науково-, навчально-методичного і художньо-літературного забезпечення у кожний із періодів;

– принцип “методичної позиції” допомагає з’ясувати сутність і зміст первинного знання про літературу як основу літературознавчої компетентності на першому історичному етапі становлення літературознавчої освіти; виокремити методичні прийоми, які є “необхідним компонентом будь-якої правильної освіти” (за К. Д. Ушинським), а отже, – елементами літературознавчої підготовки; дослідити іманентний літературний матеріал, який слугував джерелом формування літературознавчої компетентності особистості, а також визначити елементи методики читання творів, наявні у писемних пам’ятках;

– принцип “педагогічної позиції” уможливіє проведення порівняльно-зіставного аналізу виокремлених методичних фактів із загальнопедагогічним знанням й розумінням того, в контексті якої педагогічної системи виникла, функціонує і розвивається літературознавча освіта. Реалізація принципу неможлива без студіювання наукових джерел, в яких охарактеризовано освітні традиції минулого, порядок передавання знань нащадкам, систему взаємостосунків наставників і вихованців;

– принцип “історичної позиції” є фундаментальною основою для визначення місць зародження літературознавчої підготовки у загальній періодизації освітньої системи.

Виокремлені методологічні підходи й чітко визначена сукупність принципів дозволяє зорієнтуватися у безмежному інформаційному просторі. Таким чином дослідник, використовуючи означені засадничі положення, матиме оптимальну можливість у відомій із історичних, історико-педагогічних і історико-методичних праць, виокремити ключові моменти, що спричинили виділення історичних етапів становлення і розвитку літературознавчої освіти в українському суспільстві, у контексті якої поступово формувалися елементи літературознавчої компетентності. Фундаментальним засадничим принципом із наведених буде принцип оберненої позиції, який слугує підґрунтям побудови гіпотетичної середньовічної педагогічної системи й узагальнення та систематизації літературно-освітніх фактів пізніших часових періодів.

Використана література:

1. *Базиль Л. О.* Ретроспектива формування літературознавчої компетентності вчителя: обґрунтування періодизації історичного розвитку / Л. О. Базиль // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Текст]. Випуск 100 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – С. 20-27.
2. *Баранов М. Т.* Исторические условия появления труда Ф. И. Буслая “О преподавании отечественного языка” // Становление методики преподавания русского языка как науки: (К 150-летию выхода в свет книги Ф. И. Буслая “О преподавании отечественного языка”: 1844–1994) : тез. докл., прочитанных на науч. конф. 25 ноября 1994 года на филфаке МПГУ им. В. И. Ленина / М. Т. Баранов. – М. : МГПУ им. В. И. Ленина, 1995. – С. 5-10.
3. *Буслая Ф. И.* О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслая. – Л. : Учпедгиз, 1941. – 247 с.
4. *Луговий В. І.* Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

Аннотація

В публікації доказывается необходимость изучения ретроспективы литературоведческого образования как эффективного способа решения научной проблемы формирования литературоведческой компетентности будущих словесников. Автором определены совокупность методологических подходов и методических принципов, которые обеспечивают успешность проведения такого исследования по отношению к разработке концепции и технологии формирования литературоведческого компетентности как образовательно-профессионального феномена в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: ретроспектива литературоведческой подготовки, подходы к изучению историогенеза, профессиональная подготовка, учитель украинского языка и литературы.

Annotation

In the article the necessity of studying of the retrospective as an effective way of the solution of a scientific problem of formation of literary competence of future teachers of Ukrainian language and literature is proved. The author defined and argued the combination of methodological approaches and methodical principles which provide success of carrying out such research concerning to the development of the concept and technology of formation of literary competence as an educational and professional phenomenon in the system of the higher pedagogical education.

Keywords: retrospective of the literary preparation, approaches to studying of the historicogenesis of professional training, the teacher of Ukrainian language and literature.

УДК 371.1.008.4

Гузій Н. В., Шестакова Т. В.

ПЕДАГОГІЧНЕ ДОРАДНИЦТВО В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасні пріоритети інноваційного розвитку української держави зумовлюють посилення уваги суспільства до функціонування освітньо-виховної сфери, пошуку дієвих шляхів підвищення її ефективності шляхом збагачення практики роботи освітніх установ новітніми результатами науково-педагогічних досліджень та передового зарубіжного й вітчизняного досвіду. Це зумовлює подальше розширення та поглиблення функцій професійної діяльності педагогічних працівників, їх осучаснення, зокрема формування готовності до надання консультативних освітніх послуг різним соціальним інститутам та верствам населення як специфічного виду науково-практичної педагогічної діяльності.

Педагогічне консультування за своєю суттю відповідає сучасним тенденціям демократизації освітньо-виховної сфери, реалізації особистісно-орієнтованих педагогічних стратегій і технологій, спрямованих на забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу особистісного і професійного зростання суб'єктів освітнього процесу, гармонізацію їх взаємодії на основі динамічного привнесення позитивних змін. Актуалізація проблеми розбудови системи педагогічного консультування зумовлена складними модернізаційними процесами в освітній галузі та функціонуванні різних соціальних інституцій (сім'ї, школи, виробництва, громадських організацій і об'єднань та ін.). Це підтверджує і аналіз сучасного столичного ринку праці, який свідчить про значну потребу Київщини (авангарду в реалізації інноваційних освітніх тенденцій в країні) у висококваліфікованих фахівцях в галузі педагогічного консалтингу. Отже, сучасна соціально-педагогічна ситуація в країні вимагає створення своєрідної педагогічної консультативної "індустрії" на зразок нині існуючої в фінансовій, юридичній, політичній, аграрній сферах. До основних видів сучасних консультативних педагогічних послуг слід віднести консультування дитини у ситуаціях дидактичних ускладнень, а також розвитку її творчих обдарувань, успішної інтеграції в соціум; консультування сім'ї у проблемах навчання, виховання та розвитку дитини; консультування педагогічних працівників у питаннях створення і реалізації освітніх інновацій, моніторингу якості освіти, підготовки методичного забезпечення, атестації та підвищення кваліфікації, аналізу і впровадження передового педагогічного досвіду; консультування управлінського персоналу закладів освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів стосовно формування корпоративної культури педагогічного колективу, маркетингової діяльності та аудиту, зв'язків з громадськістю тощо.

Консультування (від лат. *consultare* – радитись, піклуватись) передбачає надання спеціально підготовленим фахівцем кваліфікованої поради, допомоги, роз'яснення, послуги, інформаційної підтримки та ін. людині у вирішенні низки проблем, що в українському культурному просторі найбільше співвідноситься з терміном "дорадництво".

Традиційно функції педагогічного дорадництва належали до обов'язків адміністрації освітніх установ, інспекторських структур, методичних служб, а також здійснювались найбільш кваліфікованими вчителями-наставниками. На сучасному ж етапі розвитку освіти категорії виконавців цього особливого виду професійно-педагогічної діяльності значно розширюються, його здійснюють такі методичні працівники як модератори, супервізори, тьютори, коучі, гувернери, репетитори, куратори, наставники, педагоги-консультанти та ін. До числа їх професійних дорадчих функцій належить надання різноманітних за змістом та технологіями консультативних педагогічних послуг – програмно-цільових, інструктивно-методичних, експертних, інформаційних, проектних діагностичних, коригувальних, адаптаційних, просвітницьких, профілактичних, організаційних тощо. Чинний же класифікатор професій децю обмежує номенклатуру таких педагогічних працівників, передбачаючи лише посаду методиста, яка поширюється на керівників і працівників районних (міських) методичних служб, кабінетів, центрів; методистів з дошкільної, початкової освіти, з виховної та позашкільної роботи, з предметів гуманітарного, фізико-математичного, природничого, художньо-естетичного циклів, інформатики, професійно-технічної освіти, медіа-освіти та ін.; методистів ВНЗ I-II, III-IV рівнів акредитації, закладів післядипломної педагогічної освіти; методистів професійно-технічних навчальних закладів та психолого-педагогічних служб системи освіти та ін.

Згідно існуючих кваліфікаційних вимог зазначені посади мають право обіймати фахівці з базовою вищою педагогічною освітою, які здобули кваліфікацію вчителя, викладача (за предметною галуззю), вихователя, практичного психолога, соціального педагога тощо. Проте така педагогічна кваліфікація не передбачає безпосередню підготовку до виконання різноманітних дорадчих функцій, працівники методичних структур не набувають спеціальної консультативно-педагогічної кваліфікації, внаслідок чого опанування відповідними посадовими обов'язками набуває емпіричного характеру, тобто практично здійснюється "на робочому місці", що не може не призводити до зниження якості їх виконання.

Часткове вирішення означеної проблеми бере на себе існуюча система періодичного підвищення кваліфікації цієї категорії педагогічних працівників у закладах післядипломної педагогічної освіти. Так, педагогічні працівники методичних служб, педагогічні консультанти психолого-медико-педагогічних освітніх центрів та інших консалтингових структур Київської області мають змогу підвищити кваліфікацію у Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Біла Церква). Професійним зростанням методистів та педагогів-консультантів столиці опікується Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, де регулярно проводяться тематичні семінари для методистів РНМЦ різного профілю, організовуються курси підвищення кваліфікації та надається консультативна педагогічна допомога методистам-кореспондентам. У Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти НАПН України – провідній освітній установі цього профілю – за очно-дистанційною формою навчання (210 год.) щороку відбувається підвищення кваліфікації понад 1,5 тис. працівників методичних служб усіх регіонів України і чисельність контингенту таких слухачів постійно зростає. До того ж з 2010 року тут започатковано підвищення кваліфікації спеціалістів обласних інститутів ППО з дистанційного навчання (ДН), зокрема методистів-тьюторів (кураторів ДН), педагогів-викладачів ДН (тьютор) та ін.

Набутий позитивний досвід роботи інституцій підвищення кваліфікації педагогічних працівників консультативно-методичного профілю, зокрема напрацювання щодо розробки їх освітньо-кваліфікаційних характеристик та програм, потребують всебічної наукової рефлексії та подальшого конструктивного використання для започаткування спеціальної базової професійної підготовки цієї категорії фахівців в Україні. Її відсутність дається взнаки – надання високопрофесійних консультативних послуг в освітній сфері та методичної допомоги неправомірно підмінюється здебільшого формальним інспектуванням, що входить у протиріччя із сучасними гуманістичними пріоритетами розвитку освітньої сфери.

Розбудова системи педагогічного дорадництва в Україні має спиратися на багатий зарубіжний досвід з підготовки освітніх консультантів, коучів та ін., що здійснюється майже в кожному вищому педагогічному закладі провідних країн Європи та Америки. Аналогічні тенденції набирають обертів і в освітньому просторі ближнього зарубіжжя. Так, в Росії одним з пріоритетних завдань розвитку освіти на 2011–2015 рр. визначено підготовку консультантів з питань розвитку системи освіти. Показово, що у вітчизняній системі вищої освіти з 2007 р. започатковано підготовку дорадників для сільськогосподарського сектору економіки, що забезпечують інститути перепідготовки та дорадництва більшості аграрних ВНЗ України.

Із поширенням мережі освітніх консалтингових служб різних форм власності і фінансування, попит на які неукліпно зростає, підготовка педагогічних дорадників набуває все більшої актуальності та частково здійснюється в межах неформальної освіти. Так, у 2010 році за програмою "Європейська освіта" в Україні був започаткований проект "Школа освітніх консультантів" для системної підготовки спеціалістів (близько 300 осіб на рік), здатних надавати кваліфіковані консультації щодо вибору першої вищої освіти, подальшої професійної освіти згідно концепції Європейської Комісії Lifelong Learning Programme (освіта протягом життя), Бізнес-освіти (BA, MBA), післядипломної освіти, нострифікації і взаємного визнання освітніх рівнів і кваліфікацій в сучасній світовій системі вищої освіти та ін.

Таким чином, розв'язання існуючих протиріч між нагальною потребою у підготовці кваліфікованих педагогічних дорадників та її практичною відсутністю актуалізує проблему започаткування у ВНЗ IV рівня акредитації магістерської програми підготовки специфічних категорій фахівців за напрямом "педагогічне дорадництво" на основі базової або повної педагогічної освіти за переліком галузей знань, напрямів підготовки і спеціальностей, за якими присвоюється кваліфікація вчителя або викладача. Це сприяло б успішному й кваліфікованому виконанню методистами районних/міських методичних кабінетів/центрів, ВЗО та ПТО, дорадниками з питань освіти, освітніми консультантами, методистами-тьюторами, кураторами, модераторами, супервізорами та ін. їх професійних консультативних функцій та обов'язків і відповідало б сучасним новітнім тенденціям розвитку неформальної, вільної освіти, зміцненню в Україні фундаментальних засад створення єдиного Європейського освітнього простору. До того ж отриманий диплом магістра за означеною спеціальністю забезпечив би професійну мобільність випускників, розширивши їх професійні перспективи та уможлививши успішне виконання різноманітних педагогічних дорадчих функцій на усіх етапах кар'єрного зростання аж до керівних посад у методичних службах різного рівня.

Аннотація

Стаття посвячена проблемі розвитку педагогічного консультування як специфічного виду науково-практичної педагогічної діяльності, що потребує відповідуючої професійної підготовки.

Annotation

The article is devoted to the development of the pedagogical consulting as a specific type of scientific and practical pedagogical activity, which require appropriate professional training.

УДК 378.4.014.25 (498:4)

Мариуц І. О.

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ РУМУНІЇ

Нині досить активно обговорюються концептуальні засади й методичні аспекти впровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК) вітчизняною академічною спільнотою, зокрема В. Луговим, С. Сисоевою, Ж. Талановою та іншими, оскільки однією з основних цілей реформування вищої освіти, як в країнах ЄС, так і в Україні, є уніфікація європейської освіти і удосконалення процесу визнання кваліфікацій шляхом поступового зближення загальних рамок кваліфікацій.

У міжнародному співтоваристві рамка кваліфікацій розуміється як системний і структурований за рівнями опис визнаних кваліфікацій. Щодо Національної рамки кваліфікацій, то саме її визначають інструментом інтеграції сфери праці та сфери освіти, яка являє собою опис кваліфікаційних рівнів, що визнаються на загальнодержавному рівні. Як стверджує В. Луговий, основною метою впровадження Національної рамки кваліфікацій є забезпечення якості, доступності, прозорості національних кваліфікацій, розширення взаємозв'язків і визнання кваліфікацій на національному та міжнародному рівнях [1].

Оскільки Румунія успішно впоралася із таким завданням, що визнано на Європейському рівні, то на нашу думку доцільним було б запозичити цей досвід з метою використання його в Україні.

Насамперед слід розглянути основні *етапи* розбудови румунської НРК, до яких відносимо:

- інституційне будівництво;
- формування концепції та методології;
- розроблення та впровадження інструментарію;
- стабільність національної системи кваліфікацій.

Одним з найважливіших є етап інституційного будівництва, оскільки саме він безпосередньо забезпечує функціональну складову усього процесу. У межах загальної рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (FQ-EHEA) Румунія, поряд з іншими європейськими країнами, взяла на себе зобов'язання розвивати свої Національні рамки кваліфікацій. Завдання було складним, оскільки цей новий національний інструмент повинен був відображати зміну парадигми від традиційних підходів опису кваліфікацій до конкретизації кількості кредитів, результатів навчання і співвідношення спеціальностей, профілів, кваліфікацій.

З метою успішної реалізації завдання, яке стало стратегічним для вищої школи, а саме - формування Національної рамки кваліфікацій, першочергово були створені відповідні органи управління (див. табл. 1).

Таблиця 1

Етапи становлення органів національного управління кваліфікацій в Румунії

1999	Національна рада з кваліфікацій та професійної підготовки дорослих (CNCFPFA)
2001	Національне агентство партнерства університетів з економічним та соціальним середовищем (APART)
2005	Національне агентство з кваліфікацій у галузі вищої освіти та партнерства з економічним і соціальним середовищем (ACPART)
2010	Виконавчий орган Національної ради кваліфікацій і професійної підготовки дорослих (UE CNCFPFA)
2011	Національне управління кваліфікацій (ANC)

Одночасно із прийняттям нового Закону “Про національну освіту” № 1/2011 згідно статей 340, 341, 342 створено Національне управління кваліфікацій (ANC) як громадську юридичну особу та спеціалізований орган, що координується МОН Румунії. Відтак, ANC виступає Національним координаційним центром для Румунії із Європейською рамкою кваліфікацій (EQF), який вповноважений налагодити співпрацю з Генеральним директором з освіти Європейської комісії, так само, як і з Радою Європи для впровадження Загальної рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [3].

До основних функціональних завдань ANC належала розробка Національної рамки кваліфікацій у відповідності з Європейською рамкою кваліфікацій для безперервного навчання та управління Національним Реєстром кваліфікацій; моніторинг, оцінювання та контроль за реалізацією Національної рамки кваліфікацій в установах системи вищої освіти; моніторинг, оцінювання та контроль системи безперервного професійного навчання.

Слід відмітити, що до кола діяльності ANC також належить налагодження національного реєстру кваліфікацій та національного реєстру закладів освіти дорослих, а також моніторинг сертифікації у закладах безперервного професійного навчання на національному рівні й систему контролю якості у процесі безперервної професійної підготовки [2, с. 56].

Ознайомлення з автентичними джерелами дало змогу переконатися у тому, що в Румунії Національна рамка кваліфікацій розроблена у відповідності до вимог Болонського процесу із врахуванням ECTS і DS. Також, НРК є механізмом, який створює можливості для: професійної підготовки, що базується на результатах навчання: знаннях, уміннях та навичках; студентоцентрованого навчання; підтримки мобільності та працевлаштування студентів і випускників; забезпечення прозорості та довіри.

Розвиток Рамки кваліфікацій для вищої освіти базується на широкому партнерстві між університетами, студентами, роботодавцями, профспілками, професійними асоціаціями, секторальними комітетами. Вона призначена для чіткого розмежування кваліфікацій у всіх циклах і на всіх рівнях освіти. Задля створення НРК румунським урядом було організовано робочу групу з розробки методології розвитку та її впровадження у вищу освіту Румунії.

Можемо зробити висновок щодо формування Національної рамки кваліфікацій акцентувавши увагу на наступних її особливостях. Започаткування цього процесу неможливе без спільного розуміння рівнів рамок кваліфікацій країнами учасницями Болонського процесу, що є істотним для визнання як академічних, так і професійних компетентностей. Ефективність розробки Національної рамки кваліфікацій Румунії обумовлена тим, що на першому етапі були створені відповідні органи управління цим процесом. Наступним кроком стала розробка концепції та методології, на основі яких відбувалася організація та впровадження інструментарію НРК. Національному управлінню з кваліфікацій вдалося розробити та успішно впровадити з 2006 року рамку кваліфікацій для Румунської системи вищої освіти, з одного боку зберігаючи власні національні пріоритети і особливості, а з іншого успішно адаптуватися до європейської освітньої спільноти.

Зазначимо, що провадження НРК вищої освіти забезпечує взаємне визнання на європейському та міжнародному рівні документів про освіту та навчання, підвищення мобільності студентів, наукових і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, конкурентоспроможність випускників на національному та міжнародному ринках праці, оскільки НРК є однією з найважливіших новацій ЄПВО, яка охоплює всі структури кваліфікацій трьох циклів вищої освіти, та основним інструментом прозорості програм навчання у ВНЗ і визнання кваліфікацій вищої освіти в ЄПВО та інших регіонах світу.

Використана література:

1. *Луговий В.* Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація / В. Луговий, Ж. Таланова // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 1. – С. 5-9.
2. *Calitatea învățământului superior din România: o analiză instituțională a tendințelor actuale* [Resursă electronică] / S. Ciotlăuș, B. Florian, M.-G. Hâncean [și colab.]. – Calea de acces : URL : http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Publicatii_ARACIS/Publicatii_ARACIS/Romana/Calitatea_invatamantului_superior_Romania_1_.pdf . – Numele ecranului.
3. *Art. 340, 341, 342 Legea 1/2011 Responsabilități referitoare la învățarea pe tot parcursul vieții* [Resursă electronică]. – Calea de acces : URL : <http://legeaz.net/legeaz-educatiei-nationale-1-2011/art-340>. – Numele ecranului

Аннотация

В статье выделены направления деятельности государственных институтов Румынии по разработке Национальной рамки квалификаций высшего образования в соответствии с требованиями ЕПВО.

Annotation

The article highlights the Romanian state institutions activities in development of National Qualifications Framework for Higher Education in accordance with the EHEA requirement.

УДК 342.951:004

Мотишина І. М.

МЕДІАПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПОБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ

На рубежі ХХ–ХХІ століть на зміну індустріальній ері прийшла нова епоха – інформаційна, що пов'язано із бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій на матеріальному та еволюцією особистості ХХІ століття на психологічному рівнях. Поява нових технологій, покращення умов виробництва, зміна сфер діяльності людей, тотальне прискорення у всіх сферах життя, можливість швидкісного сполучення різних точок планети та можливість цілодобово працювати в режимі реального часу за допомогою сучасних ІКТ та Інтернет зробили чергову революцію в матеріальному та духовному (психоемоційному) світосприйнятті людей, наслідки якої сьогодні зрозуміти та прогнозувати досить складно. Але, беззаперечно, залишатись осторонь сучасних перетворень неможливо.

Сьогодні ми є творцями і свідками нової епохи – інформаційного суспільства та його вищої форми – суспільства знань [1]. Завдяки науково-технічній революції, наслідком якої став динамічний розвиток новітніх засобів масової інформації, для людства відкриваються нові значно ширші можливості. У просторі-часі скорочуються відстані між людьми, збільшується кількість різноманітної інформації та шляхів доступу до неї, відкриваються нові можливості навчання, отримання знань та застосування їх на практиці. Однак необхідно мати на увазі, що кожна подія чи явище несуть у собі як плюси, так і мінуси свого існування. Зокрема, на даний час еволюція моральних, психологічних та політико-правових засад людства не встигає за науково-технічним прогресом. Це стосується інформаційно-комунікаційних технологій і, як наслідок, сучасних медіа, вдосконалення яких одночасно і забезпечує свободу особи, і загрожує їй.

Спираючись на думку російського медіапедагога О. Шарикова [2], який вважає, що медіакультура – це частина загальної культури, пов'язана з одного боку, із застосуванням масової комунікації у соціальному плані (культура суспільства – медіакультура суспільства), а з іншого боку – в особистісному (культура людини – медіакультура людини), коли акцентується взаємодія людини зі світом мас-медіа, які забезпечують повноцінне включення людини в життя суспільства.

Існують різні точки зору щодо проблеми функціонування мас-медіа та інформаційно-комунікаційних технологій. Дехто вбачає в них джерело знань, дехто – перешкоду в освіті і вихованні: медіа є і засобом всебічного розвитку особистості, і фактором ризику, адже інформація, яка надходить до особистості засобами ІКТ та мас-медіа не завжди є об'єктивною, а вплив інформаційного середовища не однозначний, оскільки негативна інформація може викликати такі небезпечні явища, як масовий інформаційно-психологічний психоз, медіазалежність як різновид психічних відхилень, маніпулятивний вплив засобів масової комунікації.

Але основним нашим завданням є виховання свідомого громадянина, активного члена громадянського інформаційного суспільства, що володіє об'єктивною інформацією, здатного до критичного її осмислення та використання, покликаною досягти діалогової взаємодії між особистістю та владою, соціокультурними та політичними силами. От чому сьогодні на чільне місце виходить як медіакультура суспільства, так і медіакультура окремої особистості. Визнаючи важливу роль медіа в процесі освіти, маємо системно і грамотно вибудовувати відносини юних споживачів інформації з величезними ресурсами преси, кіно, телебачення, мережі Інтернет [3]. Споживанню інформації треба вчити так само терпляче і продумано, як, скажімо, музиці чи живопису. І цей важливий процес потрібно взяти у свої руки фахівцям освітньо-виховної сфери. Сьогодні потрібна комплексна програма медіаосвіти, котра має охоплювати різні категорії дітей, підлітків, студентської молоді, враховувати умови їх навчання та виховання, а педагогічні заклади освіти, зокрема, ВУЗи, в яких готують майбутніх учителів, повинні бути в авангарді медіаосвіти.

Актуальність даної теми полягає в тому, що глобальний процес інформатизації суспільства та культури ставить нові завдання перед системою освіти. Одним із шляхів виховання самостійної, свідомої, творчої особистості, здатної вільно орієнтуватись в існуючому світі медіа є цілеспрямоване включення сучасних інформаційних засобів за допомогою ІКТ у навчально-виховний процес. Сучасні медіа виступають як комплексний засіб освоєння людиною оточуючого світу, а такі специфічні риси електронних медіа, як мультимедійність, інтерактивність, моделювання, комунікативність і продуктивність дозволяють говорити про нові освітні функції медіа і розробляти на цій основі медіапродукти навчально-виховного значення, інформаційні технології освіти [4].

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дозволяють індивідуалізувати та активізувати навчальний процес. Медіа вносить принципово нові зміни у зміст і методи навчання, дозволяють виконувати особливий тип завдань, які спрямовані на рефлексію студентами (учнями) своєї діяльності, на її саморегуляцію. Електронні медіа, завдяки своїм специфічним характеристикам, дають можливість краще сприймати і запам'ятовувати матеріал, дозволяють підняти ступінь ергономічних вимог до навчальних матеріалів, наділені значними виховними можливостями, їх використання в навчально-виховному процесі орієнтоване на формування пізнавальних мотивів студентів (учнів). Врахування психолого-педагогічних особливостей використання сучасних медіа в навчально-виховному процесі є важливим фактором для перебудови системи освіти у відповідності з вимогами сучасного інформаційного суспільства на шляху до побудови суспільства знань.

Акцентуючи увагу на значенні сучасних медіа в освіті сьогодення, варто відмітити, що більша частина педагогів використовує медіа лише в аспекті реалізації дидактичного принципу наочності, не враховуючи при цьому інших їх дидактичних та виховних можливостей.

Таким чином, необхідність цілеспрямованої підготовки в галузі медіаосвіти педагога ХХІ століття, наявності в нього навичок сприйняття та критичного осмислення інформації, умінь конструювати вербальні копії візуальних образів, розуміти семантичні особливості інформації і застосовувати їх в практичній діяльності, і, як наслідок, – підвищувати інформаційну компетентність і ступінь свободи в роботі з інформаційними потоками.

За визначенням ЮНЕСКО [5], медіаосвіта (media education) пов'язана з усіма видами медіа (друкованими й графічними, звуковими, екранними тощо.) і різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здібностями

використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як: 1) аналізувати, критично усвідомлювати й створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні й/або культурні інтереси, їхній контекст; 3) інтерпретувати медіатексти й цінності, що ширяться медіа; 4) відбирати відповідні медіа для створення й поширення своїх власних медіатекстів і знаходження зацікавленої в них аудиторії; 5) одержати можливість вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції. Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на вільне самовираження й права на інформацію і є інструментом підтримки демократії.

Дослідники наголошують, що в умовах інформаційного суспільства надзвичайно важливим є включення людей уже на ранніх етапах їхньої свідомої діяльності в самостійний пошук необхідної інформації, навчання творчого ставлення до того, що вони бачать, читають, слухають по різних медійних каналах.

Навчальний заклад – складний “ансамбль” медійних практик і людських стосунків – традиційних і нових. Низьку ефективність, негнучкість, відставання в розвитку академічних комунікацій дослідники розглядають як наслідок недоліків у системі вищої освіти або як одну із причин, що вимагає цілеспрямованої уваги й впливу. Ми приєднуємося до тих педагогів, котрі вважають за необхідне активізувати залучення медіазасобів у навчальний процес. Оскільки медіаосвіта рекомендується до впровадження у національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної освіти й освіти впродовж усього життя людини, доцільно, щоб педагогічний загал України взяв участь у розробці цього напрямку.

Використана література:

1. *Беляков К. І.* Інформаційно-правові дослідження: походження, становлення, стан та перспективи розвитку / К. І. Беляков // Інформація і право. – 2011. – № 2(2). – С. 4-12.
2. *Конюшенко С. М.* Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования / С. М. Конюшенко. – Калининград : Изд-во КГУ, 2004. – 248 с.
3. *Онкович Г. В.* Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі / Г. В. Онкович // Дивослово, 2007. – № 6. – С. 2-4.
4. *Федоров А. В.* Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов-на-Дону : ЦББП, 2001. – 708 с.
5. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna : UNESCO, 1999. – p. 273-274.

Анотація

В статті аналізується проблема інформаційної грамотності общества и методы ее получения, одним из которых является разработка и внедрение курса медиапедагогике (медиаобразования) в процесс подготовки студентов педагогических специальностей в контексте перехода к информационному обществу.

Annotation

The article examines the problem of information literacy in the society and the methods of preparation, one of which is the development and implementation of the course media education in the preparation of students of pedagogical skills in the context of the transition to the information society.

УДК 159.923.2-053.6

Рашковська І. В.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ІДЕАЛЬНОГО “Я” ПІДЛІТКА

Розвиток особистості людини передбачає формування образу “Я”. Однією з складових образу “Я” особистості є “Я” ідеальне. У різні періоди життя особистості на формування “Я” ідеального впливають різні фактори. Але формування ідеального “Я” починається з впливу тих норм та ідеалів, тих взірців поведінки, які демонструються в соціумі, в найближчому оточенні, в сім’ї. Тобто, враховуючи те, що особистість – це субстанція біосоціальна, ми обов’язково повинні розглянути соціальні чинники, які впливають на формування ідеального “Я” підлітка.

Підлітковий вік відкриває більш глибоке підґрунтя і примушує ввести інші суттєві показники аналізу. Різне, швидке і бурхливе порушення співвідношення біологічної соціальної внутріцілісності – ось те, головне, що відбувається. У напруження приходить вся система цілісності особистості. Але з іншого боку, соціальне теж підсилюється через зміну соціальних поглядів, еталонів і прагнень [6].

Коли мова йде про формування особистості підлітків, то потрібно враховувати те, що підлітки живуть сьогоднішнім. Головного впливу їх орієнтири набуває те, що викликає задоволення зараз. А головні двигуни цього впливу – це соціальні установки, тобто ті взірці, які пропонує їм соціальне оточення: друзі, сім’я, ідеали, прийняті суспільством.

Стосунки в сім’ї впливають як на формування розуміння ідеалів та формування ідеального “Я” особистості тому, що батьки демонструють ідеали поведінки, відношення один до одного, до людей, які

знаходяться в близькому оточенні батьків. Також коло друзів, в якому спілкується підліток, є тим прикладом, який запозичає, або не запозичить підлітки у своєму власному сімейному житті. Тому ми вважаємо доцільним дослідження впливу стосунків батьків, дорослої спільноти, впливу цінностей та традицій, які існують в тій місцевості, де живе підліток на формування ідеального "Я" сучасного підлітка.

Метою нашого дослідження є наукове обґрунтування та вивчення впливу соціальних чинників виховання на формування особистості підлітка, зокрема, на ідеальне "Я" його особистості.

Теоретичною основою нашого дослідження є наукові положення Л. С. Виготського [3], Г. С. Костюка [5] про соціальну обумовленість формування свідомості особистості, про взаємодію внутрішніх та зовнішніх чинників свідомості особистості, про принципи розвитку образу "Я" особистості, який безперервно змінюється в ході онтогенезу (М. І. Боришевський [2], Л. С. Виготський [3], І.С.Кон [4]).

Думка Л. С. Виготського про соціальну ситуацію розвитку, яка визначається як активне ставлення дитини до свого соціального оточення через переживання, в якому, з одного боку, виступає середовище як його предмет, а з іншого – це ставлення самої дитини до зовнішніх умов, що визначається досягнутим нею рівнем психічного розвитку, стала вихідною у подальшому розвитку особистості [6, с. 233].

Таким чином, сімейне виховання як невід'ємна частина формування образу "Я" особистості в першу чергу впливає на розвиток ідеального "Я" особистості підлітка. Деякі батьки не лише не можуть бути взірцем для підлітків, які критично дивляться на батьківську поведінку, а й негативно впливають на їх психічний стан. Стиль поведінки деяких батьків приводить до повного несприйняття підлітками особистості батьків, а іноді й до небажання деяких підлітків в подальшому житті складати свою власну сім'ю.

У сучасній літературі по сімейному вихованню окреме місце відводиться покаранню в сім'ї як методу виховного впливу. Ідеалом сучасного виховання особистості підлітка є гуманне ставлення до нього, яке передбачає уникнення покарань як методу приниження гідності особистості. Але досвід роботи з школярами та їх батьками свідчить, що даний метод виховання досить поширений та впливовий у нашому суспільстві.

Внутрішньо особистісне протиріччя між любов'ю до дітей та вимогливістю до них. Деякі покарання можуть дуже сильно вплинути на формування ідеального "Я" особистості підлітка.

Набагато дієвішим у плані виховання підростаючого покоління є метод бесіди, відвертого спілкування у сім'ї. Дуже важливими для підлітка є розуміння сімейних традицій, які формують уявлення підлітка про те, яка повинна бути його сім'я.

З метою вивчення впливу сімейного виховання на особистісний розвиток підлітка та на формування його ідеального "Я" нами було проведено пілотажне дослідження, яке включало в себе ряд запитань. Дослідження проводилось серед підлітків 8-9 класів.

В опитування було включено наступні питання:

1. Яка з сфер життя, названих нижче є для вас найбільш значущою(сфера спілкування з друзями, сфера навчання, сфера спілкування з батьками, сфера позашкільних занять).

2. Чи є батьки для вас прикладом у житті?

3. За які риси ви поважаєте своїх батьків?

4. Чи багато часу батьки приділяють спілкуванню з вами?

5. Чи хотіли б ви, щоб батьки більше уваги приділяли вам?

6. Думка якої людини з вашого найважливіша для вас?

Аналіз відповідей на перше питання дозволив з'ясувати, що для 45% підлітків спілкування у родині є дуже важливим. Відповідаючи на друге питання, 47% підлітків зазначили, що батьки є для них прикладом в сім'ї. Цей факт свідчить про те, що батьки та діти в таких сім'ях мають порозуміння та знаходяться в дружніх стосунках, що підлітками дуже цінується.

Цікавими виявилися відповіді на третє запитання. 35% підлітків відповіли, що поважають своїх батьків за те, що вони багато проводять з ними часу, 28% респондентів відповіли, що просто вважають їх хорошими людьми, 18% підлітків зазначили, що поважають батьків за стійкий характер, за те, що вони багато чого в житті досягли, 9% відмітили, що батьки "круті" й тому вони їх поважають. На питання четверте відповіді були різноманітними. Відповіли "достатньо" 37% підлітків, "нормально" – 26% підлітків, "мало" відповіли 25% опитуваних. Цей факт свідчить про те, що батьки спілкуються з підлітками в сім'ях, але їм не всім вистачає цього спілкування. Ніхто з опитуваних не відповів, що батьки приділяють багато уваги спілкуванню з дітьми.

Відповіді на п'яте питання підтвердили той факт, що дітям не вистачає спілкування з батьками. 41% опитуваних підлітків заявили, що хотіли б, щоб їх батьки приділяли їм більше уваги, 15% респондентів сказали, що "мабуть хотіли б", 9% підлітків відповіли "не знаю". Відповідь на дане питання свідчить про те, що більшість підлітків мають потребу в тому, щоб батьки спілкувались з ними більше.

На останнє питання теж відповіді виявилися різноманітними. 28% респондентів відповіли, що їм поради не потрібні. 14% розповіли, що радяться з друзями, 11% написали, що радяться з батьками, 5%, що з старшими товаришами, решта відповідей-коли як. Таким чином бачимо, що на підлітка впливають поради його оточення більше ніж поради дорослих.

Аналізуючи результати анкетування ми робимо висновок, що на формування підлітка впливає багато різних факторів, втому числі й соціальних головними з яких є думка однолітків та ті традиції і норми

поведінки, які панують в їх середовище. А ця думка є підтвердженням ідеї Д. І. Фельдштейна, який стверджував, що критичне відношення підлітка до своєї особистості, переживання незадоволеності собою супроводжується зацікавленістю у загальному позитивному відношенні до себе з боку особистості, яка користується його повагою [9]. Безперечно, дослідження вимагає подальшого вивчення та вже сьогодні можна зробити висновок про важливість соціальних чинників на формування ідеального "Я" особистості підліткового віку.

Використана література:

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 338 с.
2. *Боришевський М. Й.* Моральні переконання та їх формування у дітей / М. Й. Боришевський. – К. : Тов-во "Знання" Української ССР, 1979. – 48 с.
3. *Выготский Л. С.* Динамика и структура личности подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти. – Т. 4. – М., 1984. – С. 220-242.
4. *Кон И. С.* Открытие "Я" / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
5. *Костюк Г. С.* Проблемы личности в философском и психологическом аспектах / Г. С. Костюк // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – С. 76-85.
6. *Максименко С. Д.* Структура особистості / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – № 12, 2006. – С. 1-11.
7. *Пенькова О. І.* Формування образу "Я" старшокласників в умовах сім'ї // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Д. Максименка. – К., 2004. – Т. VI. – Випуск 2. – С. 232-236.
8. *Толстых Н. Н.* Жизненные планы подростков и юношей / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 79-87.
9. *Фельдштейн Д. И.* Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1982.

Аннотація

В даній статті розглянуті основні соціальні фактори, впливаючі на становлення ідеального "Я" підлітка. В частині, визначено роль сучасної родини, соціального оточення та позашкольних навчальних закладів; розкрито їх значення та співвідношення в формуванні Я-концепції підлітка та його ідеального "Я"; проаналізовано важливість впливу соціальних факторів на формування ідеального "Я" підлітка на основі опитування їх думки.

Annotation

This article examines the main social factors that influence the formation of the ideal "I" teenager. In particular, determined the role of the modern family, social environment, and school educational institutions, revealed their importance and value in the formation of self-concept and the ideal teenager, "I", analyzed the importance of the influence of social factors on the formation of the ideal "I" teenager on the basis of questioning of their opinion.

УДК 378:37.012

Щербина Д. В.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ТВОРЧО-КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Реалізація завдань Державної національної програми "Освіта: Україна XXI століття", програми "Вчитель", Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті вимагає підготовки компетентного та конкурентоспроможного спеціаліста, здатного здійснювати спілкування у навчально-виховному процесі на високому рівні. Динаміка розвитку суспільства та поява нових можливостей для розкриття професійного потенціалу сучасного фахівця в галузі освіти вимагають детального розгляду питання щодо комунікативної підготовки майбутніх учителів, створення відповідних умов для формування в них активної творчо-комунікативної позиції, що сприятиме подальшому удосконаленню рівня професіоналізму педагогічних кадрів у світлі Болонського процесу.

Успішність формування творчої комунікативної позиції майбутніх учителів залежить від цілої системи педагогічних умов, таких як: забезпечення комфортного освітнього середовища, у якому відносини між викладачем і студентами будуються на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості; моделювання у навчальному процесі імітаційно-ігрових ситуацій, які активізують не тільки інформаційну, а й процесуальну його сторони; забезпечення комунікативної спрямованості навчального процесу; переорієнтація навчально-виховного процесу ВНЗ на цілеспрямоване формування творчої комунікативної позиції студентів; спрямування технологій та методів навчання на формування досліджуваного особистісного феномена; реалізація творчого підходу при поєднанні традиційних та інноваційних технологій при викладанні психолого-педагогічних дисциплін тощо.

Значущий вплив на формування активної творчо-комунікативної позиції майбутніх учителів має забезпечення комунікативної спрямованості навчального процесу. Комунікативно спрямоване навчання

визначається як співпраця на основі різних видів спільної роботи майбутніх педагогів над навчальними завданнями і взаємодія в процесі їхнього розв'язання. Т. Л. Шепеленко характеризує комунікативно спрямоване навчання як навчання, в ході якого учні оволодівають комунікативними вміннями в процесі спілкування, тобто комунікативної діяльності, яка, виконуючи функції засобу і умови навчання, стає і його метою [4]. Комунікативно спрямоване навчання скероване на узгодження та координування предметної діяльності викладача та студента, стимулювання їх мотивації, інтелектуального, емоційного та вольового розвитку; створення відношень сумісності; взаємопорозуміння, співпереживання; формування культури спілкування. Комунікативно спрямоване навчання передбачає формування комунікативних умінь і навичок з метою використання їх у подальшому життєтворення та професійній діяльності. Оскільки “нерозвинені вчасно комунікативні вміння, – зазначає К. А. Абульханова-Славська, – позначаються на наступних етапах життєвого шляху особистості у її комунікативній діяльності, у неспроможності гнучко сполучати свою активність з активністю інших людей. Тому без оволодіння комунікативними вміннями ніяка діяльність не може бути ефективною” [1]. Аналіз наукової літератури дозволяє нам визначити комунікативні вміння як комплекс дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності. Т. Л. Шепеленко визначає комунікативні вміння як інтегративну властивість особистості, яка набута на основі раніше засвоєних знань, навичок і виявляється у здатності виконувати комунікативну діяльність в нових умовах. Основними властивостями уміння є усвідомленість, узагальненість, гнучкість, що дає можливість індивіду швидко переключатися з одного способу дії на інший, використовувати різні прийоми впливу, що так необхідно у комунікативній діяльності [4].

Однією з важливих умов інтенсифікації активної творчо-комунікативної позиції студентів виступає забезпечення у навчальному процесі педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості у системі “викладач – студенти”.

Взаємодія, співробітництво й співтворчість у системі відносин “викладач – студенти” змінює позицію викладача у вузівському процесі. Його завдання полягає в тому, щоб, не знижуючи власної активності, стимулювати активні дії студентів. Для цього необхідні довіра у спілкуванні зі студентами; діалогічність, уміння слухати студента; взаєморозуміння, без якого немає взаємодії й співробітництва; реальний психологічний контакт, що будується на основі ділових й особистих зв'язків; здатність відмовитися від диктату й перейти до співробітництва та співтворчості в навчальній роботі.

Позиція активного діяча забезпечить майбутньому педагогові готовність по закінченні вузу перенести акценти із системи знань на розвиток творчих можливостей учнів, змінити традиційно сформовану ситуацію в навчанні, коли навчальний предмет розглядається як джерело навчальної інформації, але не як засіб розвитку творчої особистості. Здобувши досвід педагогічної взаємодії у вищій школі, студент буде здатний забезпечити умови для саморозвитку, самовираження й самореалізації як власної, так й особистості учнів у процесі навчання. Зміна характеру навчання на основі педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості значно підвищує результативність вузівської підготовки, рівень готовності студентів до комунікативно-інтелектуальної діяльності. Педагогічна взаємодія, заснована на співробітництві викладача й студента, вимагає педагогічно доцільного керування діяльністю студентів, зміни позиції викладача в системі керівництва з положення диктату, придушення на відносини партнерства.

Навчально-виховний процес повинен сприяти прояву активності у спілкуванні, ініціативності його суб'єктів. Залежно від того, які стосунки змодельовані викладачем, яке особистісне навантаження несе їхній зміст, залежить формування цілісного суб'єкта взаємодії. Сутність навчання заснованого на принципах педагогічної взаємодії, співпраці, співтворчості полягає в тому, що воно виступає, за визначенням Т. К. Мухіної, як двосторонній процес, успішність якого залежить від удосконалення як особистісних якостей студента, так і діяльності та особистості самого педагога, зміни позиції суб'єкта навчання з пасивного на активного учасника, підвищення ролі спілкування взаємодіючих сторін у процесі оволодіння навчальною інформацією [3].

Найбільшій ефективності педагогічна взаємодія та співробітництво набуває при використанні інтерактивних методів навчання, до яких належать й імітаційно-ігрові, при використанні яких викладач та студенти і учні виступають рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Організація такого навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Моделювання у навчальному процесі імітаційно-ігрових ситуацій, які активізують не тільки інформаційну, а й процесуальну його сторони, базується на конкретних ситуаціях, що мають місце у реальному житті та являє собою динамічну модель спрощеної дійсності, реалізація цієї моделі відбувається завдяки діям учасників гри, вони беруть на себе ролі і розігрують ситуацію в залежності від змісту гри. Це дозволяє дати вихід надлишку життєвої сили, підкоритися вродженому інстинкту наслідування, вгамувати потребу у відпочинку та розрядці, змінити монотонну діяльність. Новизна форми подання навчальної інформації та рольових дій студентів обумовлюють стійкість уваги, пізнавальний інтерес, установку на активну позицію та творче вирішення навчальних завдань. “Реалізація ігрового підходу до організації навчальної роботи, – зазначає Л. В. Кондрашова, – забезпечує заміну традиційної нестандартною та більш ефективною технологією навчання, основу якої складає моделювання ігрових ситуацій” [2, с. 4]. Програючи різноманітні ситуації

практичної діяльності вчителя, майбутні вчителі здобувають необхідний комунікативний досвід, виробляють стратегії комунікативної поведінки. Виконання завдань на моделювання педагогічних і комунікативних ситуацій та їх аналіз дає уявлення про реальний обсяг накопиченого тезаурусу студентів, уміння аргументувати власну думку, аналізувати дії вчителів з позицій продуктивності й ефективності педагогічної комунікації, знаходити й обґрунтовувати лінії поведінки в педагогічній комунікації, рівень усвідомлення протиріч між невербальним виразом суб'єктів комунікації та їх психологічним змістом, уміння надавати комунікативний смисл невербальним виявам студентів та викладачів.

Комунікативно-ігрова побудова навчальних занять створює умови для залучення студентів до пошуку, аналізу, постановці проблем, баченню протиріч і знаходження засобів їхнього подолання, формулювання власних висновків, оригінальних суджень, результативність рішення пізнавальних завдань. Під час навчальних занять моделюються ситуації соціально-статусних взаємин, рольових взаємин, спільної навчальної діяльності та ситуації етичних відносин професійної спрямованості. Креативно-пошукові і проєктно-перетворюючі типи завдань, завдання-ролі із самоаналізу сприяють підвищенню дієвості проблемно-ситуаційних та імітаційно-ігрових технологій у формуванні творчих якостей особистості студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін.

Навчання, побудоване на творчому підході, дозволяє усунути дефіцит професійно-особистісних якостей, необхідних для продуктивних професійних дій і спілкування, містить у собі більші можливості у саморозвитку студентів, оскільки вони є не об'єктом впливу, а суб'єктом навчання. Різні види навчальної діяльності (ігрова, комунікативна, переконструювання навчальної інформації в проблемно-імітаційну модель, пошук виходу з модельованих ситуацій) сприяють формуванню адекватного вимогам професійної діяльності рівня активної творчо-комунікативної позиції майбутніх учителів.

Використана література:

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1980. – 335 с.
2. *Кондрашова Л. В.* Игровой подход к обучению студентов культуре общения / Л. В. Кондрашова // Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі. – Кривий Ріг, 2001. – С. 3-9.
3. *Мухина В. С.* Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в её онтогенезе / В. С. Мухина. – М. : МГПИ, 1987. – 151 с.
4. *Шепеленко Т. Л.* Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології проф. освіти Академії пед. наук України / Т. Л. Шепеленко. – К., 1999. – 224 с.

Аннотація

В даній статті розглядається сукупність педагогічних умов, забезпечення яких сприяє формуванню активної творческо-комунікативної позиції майбутніх учителів в ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Більш детальне уваження приділено педагогічному взаємодію, співпраці та співтворчості в системі "вчитель – студенти", комунікативній направленості навчального процесу, моделюванню імітаційно-ігрових ситуацій та реалізації творчого підходу.

Annotation

This article describes a set of the pedagogical conditions, ensuring that promotes active, creative and communicative position of the future teachers in the study of psycho-pedagogical disciplines. More detailed attention is given to the pedagogical interaction, collaboration and co-creation in the "teacher – students", the communicative directionality of the educational process, the modeling simulation and game situations and the implementation of the creative approach.

КАФЕДРА ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378-057.875:31.011.3-051:373.2

Абрагам В. І.

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ

Перебудова фахової підготовки вчителя початкових класів ґрунтується на необхідності аналізу структури його діяльності та розробці основ реалізації мети і завдань сучасної школи. Нормативно-законодавчі документи та акти з питань освіти виступають орієнтирами підвищення ефективності практичної підготовки вчителя в умовах переходу на нові державні стандарти.

Визначення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця на рівні молодшого спеціаліста, розробка програм та засобів діагностики рівня готовності випускника педагогічного коледжу до виконання основних виробничих функцій вимагає суттєвих змін як у загальній концепції підготовки вчителя, так і конкретно в технологіях практичної педагогічної підготовки. Це означає врахування завдань компонентів

нової структури освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя початкової школи: предмета його діяльності (дитина та її фізичні, фізіологічні та психологічні особливості розвитку), основних функцій, типових завдань діяльності та системи професійних умінь. Враховуючи вимоги до ефективності вчителя початкової школи, варто розглянути процес реалізації моделі в умовах педагогічного коледжу з погляду співвідношення теоретичного, емпіричного та практичного компонентів їх готовності. Рівень практичної підготовки майбутнього вчителя залежать від професіограми вчителя для традиційних та інноваційних закладів освіти на нових діагностичних засадах.

Педагоги та психологи, що працюють над питанням підготовки вчителя, вказують на необхідність цілісного підходу до формування особистості вчителя через систему його підготовки. Проблема полягає в тому, що питання різних видів готовності вчителя розглядається, як правило, без врахування вимог сучасної ступеневої освіти і викликає суттєві розбіжності у вимогах до рівня сформованості професійних умінь у випускників педагогічних коледжів та університетів. Тому розроблення державних стандартів вищої освіти спрямовує пошук науковців і практиків у напрямку накреслення та апробації нових шляхів забезпечення високого рівня професійної компетентності майбутнього вчителя від молодшого спеціаліста до магістра за ознаками ступеневості їх професійної майстерності.

Оптимальне співвідношення нормативного та варіативного у змісті фахової підготовки дасть можливість творчого застосування теоретичних знань та практичних умінь у контексті сучасних вимог. Уміння розв'язувати типові задачі діяльності при виконанні професійних функцій ґрунтуються на міцній теоретичній підготовці. Саме здатність випускника показати достатню якість оволодіння системою інтегрованих умінь гарантуватиме відповідний ступінь його кваліфікації.

Зважаючи на очікуваність суспільства і держави ефективної діяльності майбутнього вчителя, слід розглянути вивчення блоку фахових дисциплін: психології, педагогіки, окремих методик з погляду сучасних вимог та перспективи. Перехід на уміннєву площину оцінювання кінцевого результату засвоєння (на відміну від традиційної підготовки, за якої процес засвоєння матеріалу від знання до вироблення уміння залишається надто подовженим у часі і не індивідуалізованим належним чином) змушує викладача переглянути процес формування умінь до виконання певної професійної функції. Вивчення дисциплін базового компоненту ще не гарантує формування відповідних груп умінь, які дозволять майбутньому вчителю застосувати свої знання у реальній професійній діяльності. Лабораторні та практичні заняття, які обмежені в часі і не розроблені технологічно від мети до результату співпраці, не дозволяють належною мірою формувати уміння. Значна кількість студентів накопичують інформацію банк власних даних, але не можуть їх використати за відсутності технологічних умінь.

Одним з важливих чинників підготовки майбутнього спеціаліста є безпосередня практична діяльність щодо застосування набутих знань і вмінь. Таким чином, постає актуальна проблема організації, методичного забезпечення та безпосереднього перебігу педагогічної практики, як ефективного засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Педагогічна практика як форма навчання у вищій школі спрямована на практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності та їх реалізації під час самостійної роботи педагога. Вона є об'єднувальною ланкою між теоретичним і практичним навчанням та виконує системоутворювальну роль у формуванні всебічно підготовлених спеціалістів. В процесі теоретичного навчання всі дисципліни психолого-педагогічного циклу і спеціальні предмети вивчають окремо. Лише під час практики створюються умови для інтеграції всіх знань. Педагогічна практика студентів – органічна складова навчального процесу. Її мета – формування фахових умінь та навичок, трудової та професійної дисципліни, розширення, поглиблення, закріплення теоретичних знань, залучення до праці. У зв'язку з цим виникає питання про створення таких умов для практичного навчання, які б могли допомогти сформувати у студентів професійну компетентність, що охоплює здатність працювати в педагогічному колективі, демонструвати власні знання, можливості та здібності, критично оцінювати та вдосконалювати їх.

Навчальним планом у педагогічному коледжі передбачені наступні види практики: “Позакласна і позашкільна виховна робота”, “Пробні уроки та заняття”, “Літня практика в оздоровчих таборих”, “Переддипломна педагогічна практика”. Усі види практики настільки тісно пов'язані між собою, що можна впевнено стверджувати: кожна попередня є базовою основою для організації та проведення наступної. Перебіг педагогічної практики можна умовно поділити на три етапи: підготовчий, основний, підсумковий. На підготовчому етапі студенти засвоюють базові знання з дисциплін, спеціальних методик, вчать вибирати найбільш ефективні форми, методи та прийоми роботи. Реалізації вищезазначеного у коледжі сприяє висока кваліфікація викладачів, тісний зв'язок навчання з майбутньою педагогічною діяльністю, активне засвоєння інноваційних технологій, вивчення досвіду кращих учителів-предметників і класоводів шляхом спостереження уроків, перегляду відеофільмів з наступним їх аналізом та безпосередніх зустрічей з носіями передового педагогічного досвіду (доброю традицією в коледжі стала організація таких зустрічей в ході проведення тижнів дисциплін). У коледжі вивчаються дисципліни, засвоєння яких допомагає професійно грамотно застосовувати на практиці сучасні педагогічні та інформаційно-комунікаційні новації (педагогіка, корекційна педагогіка, психологія, інноваційні технології, нові інформаційні технології при викладанні шкільних дисциплін, методика застосування комп'ютерних технологій). Педагогічна практика передбачає поглиблення і закріплення знань студентів коледжу, формування і розвиток у майбутніх учителів педагогічних умінь і навичок, професійно-важливих якостей

особистості, вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи у школі, виховання любові до обраної професії, формування педагогічних інтересів, здібностей, потреб у фаховій самоосвіті і розвиток творчого підходу до вчительської діяльності. Основний етап педагогічної практики пов'язаний з безпосередньою підготовкою та проведенням виховних занять, занять гуртків, загальношкільних заходів, індивідуальної роботи з учнями, уроків. Кінцевий результат реалізації практикантом поставлених навчальних, розвиваючих та виховних завдань великою мірою залежить від співпраці з методистом та вмінням дібрати і творчо опрацювати необхідну методичну літературу, визначитися з наочними посібниками, обладнанням уроку. Перед початком кожного виду практики заступником директора з навчально-виробничої роботи в коледжі проводить настановна нарада, під час якої студенти мають змогу ознайомитись зі специфікою перебігу практики, а також формами ведення необхідної документації, а саме: необхідними зразками планів-конспектів уроків, виховних занять, роботи вихователя ГПД, керівника гуртка, методичними рекомендаціями до проведення різних видів практики, схемами обговорення всіх форм проведеної роботи.

У процесі педагогічної практики у майбутніх фахівців формуються наступні професійно-педагогічні вміння:

- вести навчально-виховну роботу з дітьми на основі комплексного підходу, забезпечувати різнобічний розвиток школярів;
- здійснювати поточне і перспективне планування навчально-виховної роботи;
- використовувати науково обґрунтовані форми, методи і засоби організації навчально-пізнавальної діяльності школярів, розвивати їх мислення, навички самостійної роботи;
- спостерігати та аналізувати організацію навчально-виховного процесу в школі та інших навчально-виховних закладах, вивчати передовий педагогічний опит, використовувати його у своїй діяльності;
- аналізувати педагогічну ситуації;
- проектувати розвиток особистості і колективу, враховуючи індивідуальні та вікові особливості дітей, специфіку колективу;
- встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з окремими школярами, мікрогрупами і колективом в цілому, з батьками та вчителями;
- використовувати ефективні форми та методи навчально-виховної роботи зі школярами, включаючи сучасні інноваційні технології, спрямовувати процес їх самовиховання, оволодівати формами і методами роботи з учнівським колективом;
- організовувати профорієнтаційну роботу зі школярами, застосовувати технічні і наочні засоби навчання, розробляти наочні посібники і оформляти навчальні кабінети;
- проводити роботу з підвищення педагогічного рівня батьків і громадськості.

Отже, під час педагогічної практики студент починає самоутверджуватись в новій статусно-рольовій позиції вчителя, ідентифікувати себе з професійною моделлю майбутнього педагога. Тому незаперечно, що практична підготовка для майбутніх учителів, студентів коледжу – це реальне соціально-психологічне поле, де інтенсивно здійснюється процес формування, утвердження і розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців освітянської галузі.

Використана література:

1. *Колінець Г. Г.* Ключові компетентності в педагогічній науці і практиці / Г. Г. Колінець // Матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНІУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 33-34.
2. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
3. *Мазоха Д. С.* На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : [навчальний посібник] / Д. С. Мазоха. – К. : Цент навчальної літератури, 2005. – 168 с.
4. *Митник О.* Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – 2009. – № 11. – С. 35-37.
5. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – М. : академія, 2008. – 256 с.
6. *Шапран О. І.* Організація інноваційної діяльності в закладах освіти : навч. посіб. / О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький, 2011.
7. *Vovk L. P.* training teachers of English in Ukraine // Academic days of Timisoara : Language Education Today / edited by Georgeta Rata. – Romania : Cambridge Scholars Publishing, Romania, 2011. – P. 482-490.

А н н о т а ц и я

В статье акцентируется внимание на практической подготовке будущего учителя. Учитывая образовательно-квалификационных характеристик специалистов предлагаются рекомендации к концепции практической подготовки учителя.

A n n o t a t i o n

The article focuses on the practical training of future teachers. Within consideration of educational qualification characteristics of experts it is offered recommendations to the concept of practical teacher training.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В ХОДІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Метою проблемного навчання є засвоєння студентом – майбутнім учителем не лише системи знань з іноземної мови, а й самого шляху, процесу одержання певних результатів, або, як зазначає А. Хуторской, освітнього особистісного продукту [12], оскільки це дуже необхідно для його професійного становлення. Основними характеристиками мислення, що розвивається при цьому науковці вважають чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, сміливість, оригінальність. При цьому важливу роль відіграє пізнавальна самостійність студентів як здатність і потреба особистості бачити і вирішувати нові для себе проблемні завдання. Результатом такого підходу до вивчення іноземної мови стає формування творчого мислення особистості, основними елементами якого виступають: уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, самостійно переносити знання у нову галузь, уміння бачити альтернативу рішень, уміння комбінувати раніше відомі й нові способи розв'язання тих чи інших завдань.

Проблемне навчання займає неоднакове місце протягом усього навчально-виховного процесу у ВНЗ. Традиційно вважається, що оскільки вчорашні школярі недостатньо до нього підготовлені, то питома вага проблемного навчання зростає на старших курсах. Зростання ступеня проблемності проходить таким чином: 1) проблемний виклад знань викладачем в поєднанні з відтворюючою діяльністю студентів; 2) проблемний виклад в поєднанні з самостійною роботою студентів за зразком; 3) комбінована лекція (проблемний виклад в поєднанні з реконструктивно-варіативною діяльністю студентів); 4) комбінована лекція, в яку входить частково-пошукова діяльність студентів; 5) проблемне навчання: створення проблемних ситуацій викладачем і навчально-дослідна робота студентів. Послідовне здійснення його повинно забезпечити просування студентів від низького рівня виконання діяльності до більш високого. Система проблемного навчання, яка б охоплювала весь навчально-виховний процес, ще недостатньо розроблена у практиці ВНЗ. Основна вимога до проблемного навчання у ВНЗ, як зазначає О. М. Матюшкін, – це те, що воно повинно бути реалізоване в усій системі навчальної роботи студентів. Зокрема, виходячи з того, що поза особистою діяльністю проблемна ситуація не створюється, О. М. Матюшкін пропонує використати систему теоретичних (філософського спрямування) та практичних завдань (задач), виконання яких передусє засвоєнню нових знань і приводить до виникнення пізнавальної потреби в засвоєнні знань [8].

Лекція становить переважно монолог викладача, отже, на думку П. Підкасистого, Л. Фрідмана та М. Гарунова, проблемна лекція може мати таку структуру (табл. 1).

Таблиця 1

Структура проблемної лекції (за П. Підкасистим, Л. Фрадманом, М. Гаруновим)

№ п/п	Етапи	Цілі	Прийоми та способи лектора
1.	Вступ	Оволодіти увагою аудиторії, викликати інтерес	Почати лекцію з несподіваної репліки, факту, жартівливого зауваження
2.	Постановка	Показати її актуальність, проаналізувати суперечності, часткові проблеми, сформулювати загальну проблему	Звернення до інтересів слухачів, їх потреб, посилання на факти, документи, авторитетні висловлювання, аналіз усталених, але неправильних поглядів.
3.	Розчленування проблеми на підпроблеми, задачі, питання	Чітке відокремлення переліку проблем, задач, питань, розкриття їх сутності	Обґрунтування логіки розв'язання проблеми, побудова загальної схеми розв'язання проблеми, ідеї, гіпотези, засоби вирішення, можливі результати, наслідки
4.	Виклад своєї позиції, підходів, засобів розв'язання	Показ у порівняльному аналізі власних підходів, позицій та інших думок	Обґрунтовані доказові судження, аргументи, використання прийомів критичного аналізу, порівняння
5.	Узагальнення, висновки	Сконцентрувати увагу аудиторії на головному, висловити резюме тому, що було сказано	Твердження, що інтегрує головну ідею, думка, використання найсильнішого аргументу, крилатого вислову. Показати перспективи розвитку подій

В. Галузинський та М. Євтух наводять види діяльності викладачів і студентів під час проблемної лекції та проблемного семінару (табл. 2).

Таблиця 2

Види діяльності викладачів і студентів під час проблемної лекції та проблемного семінару

Викладач	Студент
Лекція Оголошує тему, план, літературу, ставить перед аудиторією низку проблемних питань для дискусії, дає термін для їх обдумування (в межах однієї лекційної години)	Лекція Занотовує план, лекційні проблемні запитання, список рекомендованої літератури, обдумує шляхи розв'язання проблемних ситуацій
Приступає до орієнтування студентів у різних варіантах розв'язування поставлених проблем	Бере участь у дискусії, висловлює свої аргументи, обґрунтовує їх та доводить висунений ним шлях підходу до розв'язання проблеми
Організовує дискусію із запланованих питань, послідовно даючи студентам висловитись, навести аргументи на захист своїх тверджень, стимулює їхні думки	Оцінює погляди на проблему своїх колег, знаходить оптимальний варіант їх розв'язання.
Підсумовує дискусію, забезпечує підбиття правильних вирішень цієї проблеми, узагальнює теоретичні висновки з матеріалу, забезпечує правильне розв'язання проблем, висунутих на початку лекції	У разі незгоди з тим шляхом, який був запропонований іншими студентами, або визнає свою помилку, або доводить правоту іншими новими доказами.
Дає завдання для самостійної домашньої роботи, закінчує цим проблемну лекцію, якщо необхідно дає план семінарського заняття.	Занотовує теоретичний висновок з рішення, поданого викладачем у підсумку дискусії, занотовує домашнє завдання до наступного семінару.

Процес діяльності студентів в ході проблемного навчання має складний характер. Упродовж багатьох років він докладно вивчається психологами і методистами, але донині його сутність залишається однією з головних тем наукових дискусій. Психологи, педагоги та методисти розглядають діяльність з вирішення проблем з різних точок зору.

1. З метою вивчення індивідуальних особливостей, для виявлення здібностей, рівня розвитку мислення (образного або логічного), уяви, пам'яті конкретної особистості.

2. Для дослідження загальних закономірностей мислення в процесі вирішення проблем певного типу. У педагогічній психології за допомогою цього методу знаходять структуру і особливості діяльності учнів в процесі розв'язування задач і на цій основі дають певні рекомендації для організації цієї діяльності.

Отже, для розвитку здатності майбутнього вчителя іноземної мови здійснювати проблемне навчання в школі, необхідно оновлювати не лише зміст навчальних програм з усіх дисциплін, а й методики їх викладання; наполегливо впроваджувати в навчальний процес дискусійну форму проведення практичних занять; передбачати для студентів самостійний пошук причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей суспільних процесів та явищ; проводити творчі конкурси студентських робіт.

Напрямок подальших наукових розробок: проблема творчої професійної діяльності викладача як організатора педагогічного процесу. Творчий потенціал викладача повинен включати не тільки нестандартний, пошуковий та інноваційний підхід до організації та здійснення педагогічного процесу, а й постійне його вдосконалення та збагачення. Сучасне психолого-педагогічне мислення передбачає також сміливе створення власних ефективних методик, які найбільш повно відповідають психолого-педагогічним особливостям педагога і впливають із новітніх педагогічних концепцій.

Використана література:

- Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К., 2011. – 1099 с.
- Андрущенко В. П., Вовк Л. П. Історія вищої педагогічної освіти в контексті цінностей соціокультурних систем / В. П. Андрущенко, Л. П. Вовк // Память століть. – 2006. – № 3-4.
- Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К.: Рад. Школа, 1991. – 110 с.
- Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Л. М. Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – 248 с. – С. 22.
- Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
- Матюшкин А. М. Теоретические вопросы проблемного обучения. – В кн: Хрестоматия по возрастной и пед. психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 274-279.
- Пидкасистый П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – М., 1997.
- Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя / Л. М. Фридман. – М., 1987. – 224 с.
- Хуторской А. В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 17-24.

Аннотація

В статті розглядаються особливості реалізації проблемного навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземного мови. Доведено, що одним з необхідних умов ефективної реалізації проблемного навчання в вищому навчальному закладі є співпраця викладача та студента.

Annotation

This paper discusses features of realizing the problem-based learning in the preparation of future teachers of foreign languages. It is proved that a prerequisite for the effective implementation of problem-based learning in higher education is cooperation, collaboration teacher and students.

УДК37.011.3-51|:159.922:159.947.5

Бобовський Р. П.

МОТИВАЦІЯ В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

Проблема структури педагогічної свідомості на рівні її змістових характеристик до цього часу не розв'язана. В сучасній науці є невелика кількість робіт, які розкривають специфіку і окремі частини змісту педагогічної свідомості.

Вперше наявність педагогічної свідомості в структурі суспільної свідомості було виявлено В. Демічевим тільки в 1969 р. Різні аспекти педагогічної свідомості як явища дійсності і категорії науки вивчалися І. Лернером і В. Сластьоніним. Філософські та соціальні аспекти розвитку і становлення педагогічної свідомості досліджені В. Філіповим і Л. Беляєвою.

Традиційно психологи розглядали свідомість як сукупність знань про навколишній світ і пізнавальні процеси, з допомогою яких людина постійно поглиблює свої знання [3]. Ця позиція була перенесена і на дослідження педагогічної свідомості. Багато робіт присвячено вивченню процесів професійної свідомості вчителя: пам'яті, увазі, перцепції, мисленню (М. Кашапов, Ю. Кулюткін, Є. Осипова). Проте при більш глибокому аналізі процесуальної сторони свідомості, осторонь залишилися змістові характеристики свідомості: предметні значення, її смисловий зміст, мало уваги приділялося вивченню відношень педагога до себе.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців щодо структури педагогічної свідомості та розглянути роль та місце мотивації в структурі педагогічної свідомості.

Е. Юдін зазначає, що професійна свідомість педагога включає в себе систему норм, свідомих і несвідомих установок і уявлень, які визначають позицію педагога по відношенню до дитини [6].

В. Сітніков вказує, що педагогічна свідомість включає в себе сукупність образів суб'єктів педагогічної діяльності ("Я – образ" педагога, образ дітей, реальних і еталонних, образи їх батьків, образи колег, адміністрації і громадськості); сукупність знань і уявлень про способи, предмети і методи професійної діяльності; систему загальнолюдських і професійних педагогічних цінностей, цілей і планів діяльності; систему відносин, емоцій і почуттів вчителя. В якості стержня свідомості педагога він розглядає образ дитини [4].

Г. Акопов, проводячи критичний аналіз наукової літератури з питань будови професійної свідомості педагога, зробив висновок про те, що взявши за основу компонентну структуру, дослідники досить спрощено вирішують питання становлення професійної педагогічної свідомості шляхом професіоналізації її окремих компонентів. Це дозволяє говорити про професійну увагу, пам'ять, волю, мислення, перцепцію і т. д. Проте шлях професіоналізації свідомості шляхом впливу на його компоненти не є оптимальним, так як ціле не зводиться до її частини. Утримати ціле в процесі аналізу явища можна лише шляхом виділення основних функцій досліджуваного. Г. Акопов в якості важливих функцій свідомості розглядає пізнання, цілепокладання, нахили, а також функції ідентифікації – формування образу "Я". Цій системі функцій свідомості запропонована ним структура професійної свідомості, яка включає в себе наступні компоненти: професійні цілі, професійні знання, професійні нахили, професійна самосвідомість[1].

Спроби опису структури професійної свідомості педагога найбільш часто розв'язуються вченими через виділення її конкретних компонентів. Так С. Днепров по аналогії з іншими формами громадської свідомості виділяє в структурі педагогічної свідомості інтелектуальний, вольовий, моральний, емоційно-чуттєвий, мотиваційний компоненти [2]. Цієї ж точки зору дотримуються багато інших вчених. Між собою вони знаходяться в зв'язку системного характеру. В основі інтелектуального компоненту педагогічної свідомості знаходиться педагогічне мислення.

У процесі осмислення педагогічної інформації з'являються педагогічні знання у вигляді різних понять, категорій і теорій, пов'язаних з навчанням, і вихованням, вони складають зміст педагогічної свідомості. Від повноти і глибини засвоєння, категорій і теорій повністю залежить рівень розвитку наукової педагогічної свідомості.

Мотивація в педагогіці завжди була і є одним з найважливіших компонентів навчання, детермінантою здійснення всебічного розвитку особистості. Слід зауважити, що мотиваційний компонент є одним з найважливіших елементів будь-якого навчального процесу.

Основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби – динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності. Потреба, опосередкована складним психологічним процесом мотивації, виявляє

себе психологічно у формі мотиву поведінки. Потреба – це нестаток суб'єкта в чомусь конкретному, а мотив – обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу в даному об'єктивному й суб'єктивному середовищі. Мотивом може стати тільки усвідомлена потреба й тільки в тому разі, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію. Різноманітні потреби можуть як співіснувати, так і суперечити одна одній. Із суто пізнавальної точки зору людину може цікавити одна професія, з матеріальної – інша, з позиції престижу – третя. Зупинивши свій вибір на одній із них, людина здійснює чималу роботу щодо усвідомлення привілеїв тієї потреби, задоволення якої для неї найбільш значуще [3].

Тісно пов'язаний з потребою інтерес. Він є усвідомленням потреб. Потреби й інтереси виступають об'єктивною стороною діяльності й поведінки особи. Разом вони є основою ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу і використовуються для дослідження регуляторів соціальної поведінки.

У сучасній соціології, філософії, психології та педагогіці актуальною є проблема визначення сутності, структури і змісту поняття "інтерес". Соціальні основи теорії інтересу розглядало багато філософів і соціологів: А. Айзикович, Г. Глезерман, М. Заозеров.

У визначенні категорії інтересу важливим є поєднання об'єктивної і суб'єктивної основ: інтереси людей не просто продукт їх волі і свідомості, вони також обумовлені громадськими відносинами. Сутність інтересу як феномена і соціального явища – в його об'єктивно-суб'єктивній основі. В інтересі відображається об'єктивна дійсність, встановлюється зв'язок людини з об'єктивним світом, із якого людина вибирає те, що виявляється для неї цінним, необхідним і значимим.

Педагогічний інтерес – освітня, пізнавальна спрямованість на предмети і явища навколишньої дійсності, пов'язана з позитивним емоційним переживанням; пізнавальний інтерес, допитливість. Педагогічний інтерес до дітей – пізнавальна спрямованість особистості вчителя на особистість учня обумовлена позитивним емоційним переживанням. Інтерес до педагогічної діяльності – пізнавальна спрямованість людини на явища освітнього процесу, пов'язана з позитивним емоційним переживанням.

Потреби та інтерес детермінують розвиток соціальних установок. Соціальна установка – детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки стосовно конкретних об'єктів, до вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо. Такі орієнтації зумовлюють соціально прийнятні способи поведінки індивіда. Соціальна установка є елементом структури особистості й одночасно елементом соціальної структури.

Ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань.

Таким чином, ціннісні орієнтації – це, перш за все, вибір чи відкидання певних життєвих сенсів, та готовність, чи неготовність вести себе у відповідності з ними. Вони задають загальну спрямованість інтересам та прагненням особистості, вибудовують ієрархію індивідуального вибору у будь-якій сфері, формують цільову й мотиваційну програму поведінки, визначають рівень домагань та міру рішучості для реалізації власного плану життя.

Розглянемо короткий аналіз ролі і значення мотивації. Вона безпосередньо детермінує поведінку і діяльність людини, її відношення до тих чи інших життєвих ситуацій. Мотивація є своєрідним містком між свідомістю і діяльністю. По змінам в мотивації можна робити висновки про зміни в свідомості. Для формування свідомості велике значення має рівень усвідомлення мотивів. Збільшуючи його, можна впливати на перетворення мотиваційної сфери. Ці зміни будуть відображатися в поведінці і діяльності людини. Впливаючи на мотивацію, можна змінювати свідомість і відповідно діяльність.

Ми поділяємо думку С. Днєпрова, який говорить, що для визначення структури мотивації, необхідно встановити різницю між поняттями "мотивація" і "ціннісні орієнтації". Останні виражають уявлення людини про мораль, єдність норм поведінки, її переконання, внутрішній світ, в той час як мотивація займає провідне місце в структурі особистості і є однією з основних категорій, які використовуються для пояснення рушійних сил поведінки і діяльності.

Педагогічні потреби, інтереси, соціальні установки і ціннісні орієнтації детермінують розвиток найважливішого компонента мотиваційної сфери педагогічної свідомості – мотивів. Важливим для нас є положення про визначальну роль формування мотивів у розвитку спрямованості особистості. Від потреб, інтересів, соціальних установок і ціннісних орієнтацій мотиви відрізняються більш високим ступенем усвідомленості, спрямованістю на діяльність. У міру того як розгортається життєдіяльність людини, відбувається їх включення в різні види діяльності. Ці процеси супроводжуються появою, формуванням і перебудовою ієрархічної системи мотивів, яка разом з мисленням і становить ядро свідомості.

У процесі професійної освіти майбутніх вчителів зростає особистісна значимість мотивів і здібностей, які є необхідними для успішної педагогічної діяльності. Під впливом педагогічної освіти перебудовується вся структура мотиваційної сфери педагогічної свідомості. Педагогічна діяльність стає провідною. На цьому наголошував А. Леонтьєв; "На кожному етапі розвитку має свою ведущую діяльність, характеризується своїми цілями, мотивами і способами виконання. От характера

ведущей деятельности зависят наблюдаемые в данный период изменения в развивающемся индивиде”.

Висновки. Для характеристики свідомості вирішальним є те, які по своєму змісту мотиви займають домінуючі позиції. Саме цим визначається спрямованість особистості і її моральна стійкість. Педагогічна свідомість, яка включає поряд з мисленням, пам'яттю і досвідом, педагогічні мотиви, починає формуватися ще в дошкільний період. Однак найбільш бурхливий розвиток педагогічної мотивації проходить в період професійного педагогічного навчання у вищому навчальному закладі. В ході навчання майбутніх вчителів повинна сформуватися педагогічна свідомість, специфічне розуміння сутності, структури і змісту навчального процесу, професії педагога і професійних якостей особистості. Посилена спрямованість на педагогічну діяльність, поступове включення мотивації педагогічної діяльності в загальну структуру мотивів призводить до трансформації мотиваційної сфери педагогічної свідомості. Зростає особистісна значимість мотивів і здібностей, які є необхідними для успішної педагогічної діяльності. Вони перебудовують всю структуру мотивів в педагогічній свідомості.

Використана література:

1. *Акопов Г. В.* Диагностика профессионального сознания : метод. разраб. диагн. анкеты проф. сознания студентов / подгот. Г. В. Акопов. – Куйбышев : Куйбышевский гос. пед. институт им. В. В. Куйбышева, 1989. – 20 с.
2. *Днепров С. А.* Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей : монография / С. А. Днепров. – Екатеринбург : Изд-во Ур ОРАН, 1998. – 297 с.
3. *Петровский А. В.* Общая психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1986. 464 с.
4. *Ситников В. Л.* Образ ребенка в сознании педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Л. Ситников. – СПб., 1996. 16 с.
5. *Столяренко О. Б.* Психология личности : навч. посіб. / О. Б. Столяренко. – К. : Центр учебной литературы, 2012. – 280 с.
6. *Юдин Е. Г.* Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психол. наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89-101.

Аннотація

Статья посвящена проблеме мотивационной сферы в структуре педагогического сознания. Несмотря на то, что мотивация достаточно изучена на сегодняшний день приходится констатировать малое количество работ, освещающих именно роль и место мотивации в структуре педагогического сознания.

Ключевые слова: мотивация, педагогическое сознание, потребности, интерес, ценностные ориентации.

Annotation

The article deals with the motivational sphere in the structure of educational awareness. Despite the fact that motivation enough studied to date, it must be noted the small number of studies that highlight a role and place of motivation in the educational structure of consciousness.

Keywords: motivation, educational awareness, needs, interests, values.

УДК378-057.875:37.011.3-051]: 37(09)

Будняк Т. Г.

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Проблеми створення національної школи, пристосування її до потреб українського суспільства, його завдань, життя і обставин сьогодні актуальна, як ніколи. Для збереження і розвитку української держави потрібна цілеспрямована діяльність в освіті і вихованні. Основою виховання інтелігентної людини має стати рідна мова і культура.

У курсі історії педагогіки провідними завжди були і є проблеми навчання і виховання підростаючих поколінь рідною мовою, її фундаментальне: значення для духовного зросту кожної особистості і людського суспільства в цілому. Уже мислителі – гуманісти епохи Відродження розглядали мову серед засад істинного виховання дітей і молоді. Їхня теза про необхідність навчання і виховання рідною мовою стала провідною не лише в гуманістичній педагогіці того часу, але й дала поштовх для подальшого свого розвитку вченими наступних поколінь.

Основоположник педагогічної науки Я. А. Коменський у своїй системі виховання всебічно обґрунтував необхідність створення для дітей школи рідної мови. Ідея розбудови школи рідної мови як фундаменту подальшого духовного розвитку підростаючих поколінь була нагальною на той час не лише для чеського народу, а й інших слов'янських народів, що вели боротьбу за своє національне визволення, зокрема, і для нас, українців. Саме тому стали заповітними також і для нас його думки, викладені в 29 розділі “Великої дидактики”: “... всю молодь спочатку потрібно посилати в школу рідної мови”. І далі вчений робить висновок для світової педагогіки, який сформульований ним таким чином: “... наш узагальнений метод має на меті не одну лише безмежно улюблену німфу – латинську мову, а шукає шляхи розвитку однаково чиним і рідних мов всіх народів...” Я. А. Коменський доводить досить природний шлях навчання й виховання дітей через школу рідної мови як перший і основний ступінь: “...при

нашому методі ми признаємося, що не можемо навчати по-латині того, хто не знає рідної мови, тому що останню мову ми призначили в ролі керівника до першої”. Педагог стверджує, що навчати дитину іноземній мові перш, ніж вона оволодіє рідною мовою – це те саме, якби, за його виразом, надумати навчати її їздити верхи раніше, ніж вона навчиться ходити. Якщо ж належним чином накреслені завдання будуть виконані в школі рідної мови, то, за переконанням Я. А. Коменського, людина одержує тверді основи для подальшого навчання, зокрема, вивчення іноземної мови.

У школі рідної мови, за накресленням Я. А. Коменського, діти в 6-12-13 років повинні навчитися тому, чим користуватимуться все життя:

- 1) легко читати все надруковане і написане рідною мовою;
- 2) писати спочатку красиво, потім швидко і, на кінець, вірно, згідно граматики рідної мови;
- 3) опанувати рідною мовою знання з основ математики, історії, географії, економіки, мистецтва, моралі.

Отже, за висновком педагога, така школа, забезпечуючи повний виклад матеріалу рідною мовою, закладає фундамент подальшого розумового, морального, естетичного, релігійного розвитку виховання людини.

Ці ідеї Я. А. Коменського в історії вітчизняної педагогіки найбільшою мірою були підхоплені і розвинуті К. Д. Ушинським. У статті “Рідне слово” педагог дає глибоке обґрунтування з філософського, педагогічного, психологічного боку проблему впливу рідного слова на все єство людини. Як відомо, ядром педагогічної концепції К. Д. Ушинського є принцип народності виховання. А принцип народності виховання лежав в основі вчення про рідну мову як центральний предмет шкільної освіти. Навчання дітей рідної мови, на його думку, має три мети:

- 1) розвиток тієї “природженої душевної здібності, яку називають даром слова”;
- 2) введення дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови;
- 3) пояснення їм логіки цієї мови, тобто граматичних законів у їх логічній системі.

Ці три мети, зауважував К. Д. Ушинський, досягаються не одна після другої, а разом. І що важливо, що він мріяв саме про таку школу, де центральне місце у формуванні людини займатиме рідна мова. У нього об’єктивно поняття рідної мови виступає поряд з поняттям рідного дому, батьківської хати, материнського тепла, вітчизни. Тобто мова сприймається не просто як засіб комунікації і навіть не тільки як знаряддя формування думок, а значно інтимніше – як одне з головних джерел, що оживляють патріотичні почуття, як рецептор духовно-емоційного життя людини. Прилучення дитини до рідної мови педагог розглядає як входження її в суспільство, підключення до колективного розуму. Усвідомлення себе як людини, за переконанням К. Д. Ушинського, здійснюється через мову рідних дитині людей, а тому протягом усього свого життя кожен сприймає цю першу мову в оточенні спогадів про батька й матір, братів і сестер, про рідний дім. Тому, за висновком вченого, не можна позбавити людину рідної мови, бо це те саме, що підрізати коріння її духовності. Найяскравіше своє кредо щодо виховного значення рідної мови К. Д. Ушинський проголосив у згаданій уже статті “Рідне слово”: “Мова є найважливіший, найбагатший і найміцніший зв’язок, що з’єднує віджилі, живущі та майбутні покоління народу в одно велике історично живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, а є якраз саме цим життям. Коли зникає народна мова - народу нема більше!”

К. Д. Ушинський дає цінні рекомендації по вивченню іноземних мов:

- 1) вивчення іноземних мов не повинно ніколи починатися надто рано і аж ніяк не раніше того, поки буде помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини;
- 2) іноземні мови треба вивчати одну за одною, а ніколи дві одночасно. Вивчення другої іноземної мови слід починати вже тоді, коли в першій дитина набуде достатньої свободи;
- 3) чим раніше вивчають з дітьми іноземну мову, тим ретельніше мають вивчати з ними одночасно рідну (використовуючи переклади).

Ще гірше вийде, вважає педагог, якщо дитина почне разом говорити кількома мовами, так що жодна не займе для неї місця природної мови. Якщо нам, писав він, вдалось пояснити значення рідного слова в розвитку дитини, то нема й потреби пояснювати наслідки, що виникають від такого змішування мов у дитинстві, при якому жодна з них не може бути названа природною. Зрозуміло само собою, що при такому змішуванні великий наставник роду людського – слово – не матиме майже ніякого впливу на розвиток дитини, а без допомоги цього педагога ніякі педагоги нічого не зроблять. Нам, писав К. Д. Ушинський, вдалось бачити взірць дітей, вихованих таким способом.

І. Огієнко своєю творчою спадщиною поклав в основу духовного відродження нації і кожної особистості, зокрема, одне з найважливіших джерел – рідну мову. Цим він продовжив розвиток класичних основ педагогіки Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, зацентрувавши в нову добу нашу увагу знову на споконвічній педагогічній проблемі – єдино вірний шлях у вихованні духовності людей: від рідного, національного – до загальнолюдської культури. Саме виховання і навчання людини раннього віку на скарбах рідної мови, культури, традицій, що генетично закладено в кожного народу, складає духовний фундамент для подальшого повноцінного розвитку кожного, відкриває можливості досягти не лише своє, національне надбання, а й іншу мову, культуру.

Наведемо деякі рідномовні положення, визначені в праці І. Огієнка “Наука про рідномовні обов’язки”, які особливо свідчать про духовний і культурний вплив рідного слова.

Рідна мова – мова наших батьків і мова народу, до якого належимо.

Рідна мова – то найголовніший наріжний камінь існування народу як окремої нації, без окремої мови нема самостійного народу.

Ступінь виробленої рідної мови – то ступінь зрілості народу й ступінь глибини його духовної культури. Сила нації – в силі її культури, тому треба конче дбати про розвиток рідної мови.

Культура рідної мови зростає разом із національною свідомістю народу. Працюймо ж для розвитку цієї свідомості нашого народу.

Держава зобов'язана пильно й безперестанно дбати про мову своїх меншин.

Свої рідномовні обов'язки супроти своєї літературної мови держава виконує через церкву, школу, пресу, письменників, уряд, суд, інтелігенцію, театр, кіно, радіо, що зобов'язані вживати соборну літературну мову.

Вважаємо, що рідномовні обов'язки І. Огієнка повинні широко й глибоко ввійти в наше життя, відкриваючи кожному очі на те, що мова – то серце народу; і що коли гине мова, то гине народ.

Співзвучні думки про виховне значення рідної української мови знаходимо у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. У своїй школі, започаткувавши "уроки мислення на природі", він реалізовував могутній вплив рідного слова на розум і душу дитини. Прослідковується та ж сама логічна послідовність в обґрунтуванні цієї проблеми, що була у попередній йому педагогічній спадщині. В. О. Сухомлинський обстоюючи актуальну на сьогоднішній день тезу-мудрість "скільки я знаю мов, стільки раз я людина", підкреслює у праці "Серце віддаю дітям", що "багатство, втілене в скарбницю мов інших народів лишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси". Він переконаний, що чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонше її сприйнятливості до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів. Він прагнув до того, щоб життєдайне джерело – багатство рідної мови – було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя. "Подорожуючи" до живого джерела думки і слова, його вихованці пізнавали одночасно емоційні, естетичні, смислові відтінки рідної мови. Педагог дбав, щоб учні відчували красу мови, дбайливо ставилися до слова, дбали про її чистоту. В. О. Сухомлинський вважав мовну культуру людини джерелом її духовної культури. І саме через це найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань вважав красу і велич, силу і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити. У тій же праці "Серце віддаю дітям" В. О. Сухомлинський яскраво і переконливо змальовує "подорожі" з дітьми в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, де слово ставало в руках педагога знаряддям, з допомогою якого він відкривав їм очі на багатство навколишнього світу. А діти, відчуваючи, переживаючи красу побаченого і почутого, сприймали найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі. "Подорожі" в природу були першим поштовхом до творчості. У дітей з'являлося бажання передати свої почуття і переживання, розповісти про красу. Діти складали маленькі твори про природу. Ці твори стали в Павлівській школі дуже важливою формою роботи з розвитку мови і думки. Так з'явилися у школі альбоми "Наше рідне слово", а згодом – цілі поетичні збірочки.

Думки видатних педагогів про виховне значення рідної мови сьогодні особливо актуальні для створення національної системи школи, для остаточного утвердження рідної української мови як державної мови.

Використана література:

1. *Вовк Л. П.* Проблеми актуалізації курсу історії педагогіки : конспект лекцій / Л. П. Вовк. – К. : КДПУ, 1992.
2. *Вовк Л. П., Коменський Я. А.* Демократизація освіти і суспільства (До 400-річчя від дня народження Я. А. Коменського) / Л. П. Вовк, Я. А. Коменський. – К. : тип. НПУ, 1992.
3. *Вовк Л. П.* Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості) / Л. П. Вовк. – К. : Просвіта, 1998.
4. *Коменський Я. А.* Избранные педагогические сочинения. – В 2-х т. / Я. А. Коменский. – М., 1982.
5. *Огієнко І. І.* Українська культура / І. І. Огієнко. – К. : Вид-во книгарні Є. Череповського. 1918 (факсимільне видання).
6. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : в 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976–1977.
7. *Ушинський К. Д.* Вибрані педагогічні твори : в 2-х томах / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1993.

Аннотація

В статті розглядаються класическі ідеї навчання і виховання на основі цінностей рідної мови. Ці аспекти виховання мають фундаментальне значення для духовного розвитку кожної людини і суспільства в цілому.

Annotation

The article discusses the classic ideas of teaching and educating on the basis of the native language treasures. These outstanding teachers' statements constitute the fundamental meaning for spiritual growth of every individual and society as a whole.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Найближча перспектива професійної діяльності педагога в умовах трансформації української освіти виявляється в дискурсі реалізації завдань модернізації освіти, що визначають пріоритет розвитку особистості, адекватної сучасним тенденціям розвитку суспільства. Вона задається орієнтирами державної політики в галузі освіти і закріплюється нормативно-правовими, концептуально-програмними документами: законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Державною програмою “Вчитель”, Концепцією педагогічної освіти.

Особливого значення набуває проблема якісної підготовки випускників педагогічних університетів у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства. Подальшого вдосконалення вимагає не тільки формування професійних якостей майбутніх учителів, а й виховання у душі поєднання національних та загальнолюдських цінностей, активної громадянської позиції, плюралізму та демократії.

Л. Хомич наголошує, що на сучасному етапі динамічного розвитку суспільства ставляться принципово нові вимоги до педагогічних працівників, а вищій школі потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх спеціалістів і так організувати навчально-виховний процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності [14, с. 29-30].

В. Ковальчук вважає, що сучасний учитель передусім “має бути висококваліфікований і далекоглядний професіонал, свідомий та відданий патріот України, тонкий психолог, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями [5, с. 15]”.

Т. Шестакова, в свою чергу, зауважує, що “сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності майбутніх педагогів, їхньої самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток”.

На ключовій ролі учителя у сучасних і майбутніх продуктивних змінах в освіті та суспільстві наголошується і в документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Європейського Союзу, Ради Європи, Європейської Комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти тощо). Наприклад, у доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття “Освіта: прихований скарб” [4, с. 26-27] зазначається, що: 1. Незважаючи на те, що психологічне і матеріальне становище викладачів значно відрізняється в різних країнах, перегляд їхнього статусу стає необхідним, якщо ми хочемо, щоб “освіта протягом всього життя” виконувала ту основну роль, яку Комісія покладає на нього з метою забезпечення прогресу наших суспільств, а також зміцнення взаєморозуміння між народами. Важливість ролі вчителя повинна бути визнана суспільством і його необхідно забезпечити необхідними повноваженнями, а також відповідними засобами для викладацької діяльності. 2. Вимоги оновлювати свої знання та кваліфікацію стосуються також і викладачів. Їхня професійна діяльність повинна бути організована таким чином, щоб вони могли мати можливість, і навіть деякою мірою були зобов'язані вдосконалювати свої знання, а також користуватися усіма досягненнями у межах різних сфер економічного, соціального і культурного життя. Такі можливості, як правило, можуть бути забезпечені у межах різних форм навчальних відпусток або періодів відпочинку. Ці формули, шляхом внесення відповідних коригувань, можна було б застосовувати відносно усіх викладачів.

Однак, на сьогодні проблема впровадження нових стандартів підготовки вчителів залишається гострою і відкритою. Виникає запитання, “хто?” і “як?” здійснюватиме запропоновані задуми. Основна відповідальність за їх реалізацію в кінцевому рахунку лягає на педагогічні колективи загальноосвітніх закладів у цілому, і на кожного окремого педагога зокрема. Відтак, необхідність підготовки педагогічних кадрів, здатних здійснювати перетворення освітньої дійсності, визначає потребу трансформації неперервної педагогічної освіти.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176 було затверджено галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти.

У преамбулі документу зазначається, що постійне вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів.

Також наголошується, що педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. Рівень педагогічної освіти визначає ефективність у вирішенні професійних завдань вихователя, вчителя, викладача вищого навчального закладу і системи освіти дорослих.

Підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників розглядається

у цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного і зарубіжного досвіду.

Основу професійної підготовки педагога складає психолого-педагогічна підготовка, яка передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних умінь та компетенцій у сфері людських відносин. Реалізація такого підходу здійснюється через вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

Окремо у документі визначено зміст фундаментальної, методичної, інформаційно-комунікаційної та практичної підготовки.

Отже, для здійснення трансформації системи неперервної педагогічної освіти педагогічному співтовариству належить вирішувати завдання формування суб'єкта педагогічної діяльності, здатного взяти на себе ініціативу і відповідальність за здійснення перетворень. Особлива роль при цьому відводиться професійній підготовці педагога у вузі, яка полягає в підготовці студентів до вирішення завдань на випередження, в розвитку їхніх прогностичних, перетворювальних, проєктивних, дослідницьких здібностей.

У системі вищої професійної освіти можливість випереджувальної професійної підготовки педагога до реалізації особистісно-розвивального навчання закладена документами, які надають значну свободу вузам при розробці основних освітніх програм за напрямом "Педагогічна освіта" як на рівні бакалаврату, так і на рівні магістратури. Вимоги стандартів, представлені циклами гуманітарної та соціально-економічної підготовки; природничо-наукової предметної підготовки та професійно орієнтованої підготовки у цілому задають рівень якості підготовки педагогів, який вимагає уточнення і конкретизації. При цьому відповідальність за якість процесу і результату підготовки лягає на педагогічні колективи вузів. Їм належить шукати вихід як діяти "тут і зараз", забезпечуючи професійно-особистісний розвиток студента в процесі його підготовки, орієнтуючи його на вирішення завдань майбутнього.

У контексті наукової ідеї випереджальна професійна підготовка педагога у вузі як освітній процес спрямована на освоєння компетенцій, необхідних випускнику вузу для активної професійної діяльності як на найближчу, так і довгострокову перспективу. Випереджальна професійна підготовка педагога у вузі передбачає проєктування і реалізацію педагогічного процесу з освоєння знань, умінь, компетенцій, ціннісних орієнтацій, норм поведінки і педагогічного спілкування, спрямованих на становлення студента як суб'єкта, відповідального за розвиток своїх професійно значущих якостей (активність, відповідальність, креативність, цілеспрямованість, рефлексивність тощо), розкриття внутрішніх ресурсів (духовне і фізичне здоров'я, стиль мислення, самооцінка, педагогічні здібності, емоційно-вольові властивості), необхідних йому для повноцінного виконання основних видів професійної діяльності (педагогічна, науково-дослідна, управлінська, проєктна, методична, культурно-просвітницька), функцій (мотивування, цілепокладання, інформування, прогнозування, прийняття рішень, організація, комунікація, контроль, корекція), ролей (вчитель, вихователь, керівник, тьютор, організатор, дослідник, експерт, методист, консультант, куратор, репетитор, педагог-психолог, соціальний педагог тощо), проявів рольових позицій (натхненник, майстер, фасилітатор, аналітик, діагност, ініціатор, стратег, порадижник, психотерапевт, проєктувальник, лідер, оратор, модератор та ін.).

Педагогічний зміст випереджальної професійної підготовки педагога у вузі полягає в переході з пізнавально-предметно-розвивального на пізнавально-методологічно-розвивальний тип освіти, який відображає трансформації, що відбуваються в українській освіті. Рух до освітнього ідеалу для такого типу освіти вимагає відмови від передачі логічно завершеної системи знань і правил їх застосування на користь відкритої системи, що припускає продукування знань і способів їх застосування; перехід від "научіння – засвоєння" деперсоніфікованих вузькодисциплінарних знань до "пізнання – розуміння" інтегрованої інформації про світ професійної діяльності педагога і набуття здатності до самовизначення в цьому світі; становлення і розвиток його проєктивно-перетворюючих здібностей в процесі освоєння методології професійної діяльності.

Пізнавальні орієнтири випереджальної професійної підготовки педагога у вузі базуються на єдності наукового, суб'єктно – творчого, ціннісно-сислового, проєктно-діяльнісного освоєння сутності педагогічної реальності. Базовими змістовними компонентами такої підготовки виступають набуття студентами власної цілісної картини професійної реальності і ціннісно-сислових орієнтацій професійної діяльності, становлення і прояв суб'єктності у професійній діяльності, придбання здібностей та досвіду конструювання власної педагогічної системи. Випереджальна професійна підготовка педагога у вузі будується на принципах випереджального відображення педагогічної дійсності на основі наукових досліджень для прогнозування змін в освіті, виявлення вимог до освітніх результатів, побудови ймовірнісних сценаріїв їх досягнення; інтеграції різних компонентів змісту підготовки для формування у студентів цілісних уявлень професійної дійсності; методологізації процесу підготовки та ініціювання методологічної рефлексії для освоєння студентами індивідуальних стратегій моделювання професійної діяльності.

Отже, випереджувальна професійна підготовка педагога у вузі з урахуванням найближчої і віддаленої перспектив діяльності педагога позначена спрямованістю на: активність і професійно-

особистісний розвиток студентів; самоосвітню діяльність студентів; усвідомлення себе як педагога, здатного адекватно усвідомлювати професійну реальність, своє місце, значення і роль у ній, пропагувати ідеї інклюзивної освіти, здоров'язберігаючого навчання, освіти в інтересах сталого розвитку, демократії, створення єдиної зони європейської освіти.

Використана література:

1. Будак В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В. Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3-6.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Е. Н. Волкова. – М., 1998. – 50 с.
3. Алексюк А. Н. Педагогика : учебное пособие для университетов / А. Н. Алексюк. – К. : Вища школа, 1985. – 112 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 436 с.
5. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с. – Электронная версия основных положений Доклада подготовлена МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех" в 2007 году.
6. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... док-ра. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. Ю. Ковальчук. – К., 2006. – 34 с.
7. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... док-ра. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. О. Хомич. – К., 1999. – 42 с.
8. Наказ МОНУ Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір № 998 від 31.12.2004 р.

Аннотация

В статье доказывается необходимость внедрения опережающей профессиональной подготовки будущего учителя в вузе, педагогическое содержание которой заключается в переходе с познавательного-предметно-развивающего на познавательного-методологически-развивающий тип образования и инициировании методологической рефлексии для овладения студентами индивидуальных стратегий моделирования профессиональной деятельности.

Annotation

The article is proved the need to introduce the anticipatory training future teachers at the university, which teaching content means to transfer from cognitive-subject-developmental to cognitive-methodological- developmental type of education and initiating the methodological reflection for students' learning the individual strategies modeling of professional activities.

УДК 37.015.3.:17]:929 (477) "18"

Вознюк О. В.

МОРАЛЬНО-ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ДІЯЧІВ СЕРЕДИНИ ХІХ СТ.

Осмилення національних традицій та поєднання їх з інноваційними векторами розвитку полікультурного суспільства актуалізують, зокрема, дослідження ідеї морально-духовного виховання молоді в педагогічно-культурній спадщині видатних постатей минулого. Сучасні педагоги та філософи приходять до застережливих висновків, що досягши завдяки навці небаченого технічного прогресу, людина сама стала залежною від нього: володіючи значними матеріальними благами, розвинула блага духовні. Вищезазначене спонукає до висновку, що людству терміново необхідний перехід на новий світогляд, ідеалістичний за своєю природою, де духовне стоїть вищим, ніж матеріальне. Духовне – невидиме, часто не до кінця зрозуміле, непідвладне фізичним органам людського чуття, що лежить у площині мислення, свідомості і навіть підсвідомості, а тому доступне тільки самій людині.

Мета статті – проаналізувати цінності морально-духовного виховання молоді, віддзеркалені через зміст спадщини діячів середини ХІХ століття.

У працях видатних українських діячів ХІХ століття вагоме місце займають дослідження проблем формування вільної, гуманної і відповідальної особистості, в контексті системи її морально-духовних цінностей. Адже моральність, духовність так чи інакше передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі і зосередженість на формуванні загальнокорисних якостей. Суспільно-політичне життя України ХІХ століття характеризувалось посиленням ролі інтелігенції, її діяльності у напрямі здійснення національного відродження, піднесення народної самосвідомості. В історії освіти і виховання є чимало цілісних вивірених часом ідей, присвячених морально-духовному аспекту. Це, безперечно, спадщина К. Ушинського, Т. Шевченка, В. Зіньківського, М. Драгоманова, М. Пирогова, С. Русової, Б. Грінченка. Своєрідно уявляли освіту і виховання особистості Г. Сковорода, І. Франко, Л. Українка, І. Огієнко, історики В. Антонович, М. Грушевський.

Важливою рисою вітчизняної суспільної та педагогічної думки була загальна ідея релігійності, при

якій пильно розглядався морально-духовний аспект особистості. Офіційна церква через кризу і поширення формалізму на цьому етапі не могла забезпечити достатньо потужного впливу на переосмислення і переоцінки соціально-політичних, моральних, культурних, естетичних ідеалів, які б суттєво вплинули на подальше визначення пріоритетів у розвитку суспільства. Тому передова українська інтелігенція, пропагуючи духовне та національне відродження, лібералізацію суспільного життя, поширення народної освіти, віддавала перевагу раціоналістичним реформаційним рухам в аспекті вираження релігійної ідеї.

К. Ушинський у праці "Людина як предмет виховання" (1862–1867) визначав завдання і зміст морально-духовного виховання з огляду вселюдських, народних і національних культурних цінностей, виходячи з вимог народних чеснот і норм християнської моралі. Для того, щоб сформувати високоморальну особу, треба навчити її відрізнити дійсні цінності від помилкових, розвинути в ній прагнення до благородних цілей, розвміти мету й сенс життя, бачити ідеал, до якого треба прагнути. З двох натур, на думку мислителя, притаманних людині – духовної і матеріальної, слід приділяти більше уваги саме духовній, оскільки вона і є справжньою людиною. Дбаючи про свої фізіологічні потреби та про матеріальні статки, слід ще більше дбати про збагачення внутрішнього світу. Важливе значення К. Ушинський надавав наявності певної мети в житті людини. "Задовольніть усі бажання людини, але відніміть у неї мету і подивіться, якою нещасною і нікчемною істотою вона стане. Отже, не задоволення бажань, що звичайно називають щастям, а мета є серцевиною людської гідності і людського щастя". До явищ духовного порядку К. Ушинський відносить дар слова, відчуття правди та справедливості, суспільне етичне відчуття, або відчуття моральності у вузькому сенсі; а також відчуття релігійне. Він говорив про релігію, як про один з елементів освіти і виховання, без якого неможливе повноцінне формування високоморальної особистості. Важливою соціальною функцією релігії він вважав світоглядну: релігія організовує систему світогляду людини, визначає її розуміння світу, її цінності. Інтегруюча функція релігії полягає, на думку Ушинського, в тому, що вона включає людину в систему суспільних відносин.

Ідеї нового духовного і національного пробудження, започатковані українською інтелігенцією на початку XIX ст., знайшли втілення та творче продовження в спадщині великого українського поета, художника, мислителя, демократа Тараса Шевченка. У поезії та інших літературних творах через чесноти героїв, високу моральність змальована Україна, український народ, його прага до знань, до джерел духовності, до пошуку своїх коренів. Т. Шевченко виділяв три фактори формування духовно-моральної особистості: – духовні цінності, здобуті в сім'ї; – система виховних впливів навчального закладу; – вплив соціального середовища, яке оточує особистість. З творів мислителя можна отримати чітке уявлення про виховний ідеал, який має відображатися в людині багатограними знаннями і високими моральними якостями, здатністю застосовувати свої знання в житті, вмінням цінувати мистецтво і працю.

Т. Шевченко був педагогом, який сів і вирощував, надихав на духовність інших. І Бога він возвеличував до педагогічного ідеалу, сили, яка врятує людство від морального і духовного спустошення, збідніння душі і серця. Для Т. Шевченка важливою була істина: щасливим, життєрадісним і духовно багатим можна бути лише серед людей, обдаровуючи їх і відчуваючи взаємно щоразу їх доброту, щирість, підтримку: *А там, де люди, добре буде...*

Там будем жить людей любить, Святого Господа хвалить...

Найважливішим у світоглядних орієнтаціях поета було моральне мислення. У філософії життя, що відповідала потребі душі, Т. Шевченко відводив християнству в його чистому як "Слово істинного Бога" вигляді знакове місце. Для поета Бог не був абстракцією, а особистою силою, до якої він звертався і в години туги й болю, і милуючись доквіллям, природою, і захоплюючись людьми. Людина, вважав Т. Шевченко, може безпосередньо спілкуватися з Богом. Традиційні молитви, звернення до святих місць, тобто все, ще диктувалося офіційною церквою, поетом не сприймалися. Справжньою молитвою є вільне спілкування двох особистостей людини і Бога. Природа – творіння Боже, і Т. Шевченко завжди бачить Бога в природі: *"Там синє море виграває, хвалить Бога"* [7, ст. 13].

Безмежний потенціал у справі формування моральних якостей особистості вбачав у народній педагогіці і М. Драгоманов. Вивчення українського фольклору, поширення пісні сприяло духовності, пізнанню історії, високої моральності народу, сприяло б, на думку мислителя, вихованню любові до вітчизни, рідної землі, почуття гідності. М. Драгоманов демонстрував ліберальні погляди на співвідношення духовної і світської моралі, освіти і релігії. Релігію, яка виникла як засіб пізнання і духовно-практичного освоєння навколишнього світу М. Драгоманов розглядав як досить складне і багатогранне явище духовної культури. Він – прихильник світської культури, критикує історичні форми релігії і віддає перевагу реформаційним рухам, зокрема поширенню протестантства в Росії, в тому числі в Україні. Воно, на думку вченого, ближче до інтересів простої людини, ніж офіційна ортодоксальна церква.

Релігія та релігійне виховання, яке впродовж століть було домінуючим у вітчизняній педагогіці, трактувалось як морально-духовна складова і своєрідно виражалось в педагогічних поглядах М. Пирогова. Мету релігійного виховання М. Пирогов бачив у виробленні стійких моральних переконань, вихованні духовності в дітях, привчанні їх до самопізнання.

Найкращим середовищем для морально-духовного виховання М. Пирогов вважав сім'ю, домашню

церкву. Більшу відповідальність за цей процес він покладав на жінку, матір, якій самим Богом і природою визначено стати першим наставником і духовним опікуном своїх дітям та натхненником до богошукання власного чоловіка. У своїх листах до майбутньої дружини М. Пирогов так висловлював своє бачення ідеальної сімейної атмосфери: “То, что в целом обществе поручается и всегда поручалось избранным людям, известным своею нравственностью, глубиною своих религиозных убеждений, даром слова и знанием, образованном наукою, то в семейном кругу должно быть поручено женщине. Материальный и умственные заботы, чтобы совестливо исполнять наше призвание и доставать насущный хлеб, нередко заглушают в нас вдохновение, необходимое для молитвы, мысли о земном преследуют нас с утра до ночи, и во время отдыха, и в недрах семьи, а когда мы и себя не в силах осенить благоговейным умилением, то что же мы можем сделать в этом отношении для наших детей? Итак, жена и мать есть священник семьи, по крайней мере в нашем быту” [6, ст. 16-17].

Висновки. Проаналізувавши окремі аспекти проблеми морально-духовного виховання молоді в педагогічній спадщині діячів середини XIX століття можна зробити висновки, що морально-духовне виховання включає в себе: вміння відрізнити дійсні цінності від помилкових, прагнення до благородних цілей, розуміння мети і сенсу життя, надавання переваги духовній натурі над матеріальною (К. Ушинський); самореалізація особистості, любов до своєї землі, безпосереднє спілкування з Богом (Т. Шевченко); розвиток національної самосвідомості, рівноправне існування серед інших народів, системний раціоналізм та систематичне вільнодумство (М. Драгоманов); стійкі моральні переконання, виховання в сімейному колі духовності в дітях, глибоке богопізнання батьків (М. Пирогов). У різні періоди історії людина то приймала, то заперечувала пріоритетність зазначених якостей, але сутність залишається незмінною. Сучасне суспільство потребує перегляду сенсу і мети свого існування та повернення до головного джерела морально-духовних надбань народу.

Використана література:

1. *Вовк Л. П.* Історія освіти і педагогіки у загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя : посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л. П. Вовк . – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 332с.
2. *Вишневецький О., Кобрій О., Чепіль М.* Теоретичні основи педагогіки / О. Вишневецький, О. Кобрій, М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 424 с.
3. *Драгоманов М. П.* Вибране / М. П. Драгоманов. – К. : Либідь, 1991. – С. 434-448.
4. *Тхоржевська Т. Д.* Православне виховання в історії педагогіки України : монографія. – 2-е вид., доп. і перероб. / Т. Д. Тхоржевська. – К. : Фенікс, 2008. – С. 229-252.
5. *Ушинський К. Д.* Вибрані педагогічні твори : в 2т. – Т. 1. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад.шк., 1983. – С. 104-105, 192-203.
6. *Пирогов Н. И.* Идеал женщины (Из писем к А. А. Бистром) / Н. И. Пирогов. – Донецк, 2010. – 48 с.
7. *Шевченко Т. Г.* Твори : в 3 т. – Т. 2. / Т. Г. Шевченко. – К. : Вид-во худож. літ., 1955. – С. 630-638.

Аннотація

Стаття посвячена проблеме формирования свободной, гуманной и ответственной личности в контексте системы ее морально-духовных ценностей, отраженная в трудах выдающихся украинских деятелей XIX века.

Annotation

The article deals with the problem of forming a free, humane and responsible individual in the context of his moral and spiritual values system reflected in research works of prominent Ukrainian leaders of the nineteenth century.

УДК37.014.5

Войналович О. О.

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У працях сучасних філософів, економістів та педагогів проголошується думка про те, що найбільш суттєвою характеристикою сучасного світу, яка визначає його картину, є рух гігантських потоків капіталів, товарів, а також людей, що посилює обмін інформацією. Для узагальнення цих процесів застосовується поняття “глобалізація”, яке, однак, науковці наповнюють різним змістом. Найбільш відомі підходи до розкриття його сутності містяться в працях У. Бека, Е. Гідденса, Г. Герборна, М. Делягіна, В. Іноземцева та ін. І хоча автори висловлюють відмінні, почасти пролежні погляди на феномен глобалізації, актуальність питання не знижується, а набирає нових обертів.

Поява терміну “глобалізація” пов’язана з іменем О. Робертсона, який вперше використав його в 1983 році. Спочатку цей термін застосовувався лише стосовно економіки, але поступово поширився на всі дисципліни.

Сьогодні глобалізація тлумачиться як “комплексне явище, яке включає низку процесів, що відбуваються водночас і має кілька “вимірів”, найбільш помітними і важливими серед яких є глобалізація ринку, виробництва та інформації.

Л. Клайк визначає глобалізацію як рух товарів, послуг, фінансового капіталу між країнами і

секторами економіки, рух людей між країнами з метою виконання економічних функцій, валютних операцій, а також рух інтелектуальної продукції між дослідними і навчальними центрами.

Російський дослідник М. Делягін вбачає в глобалізації “процес стрімкого формування єдиного загальносвітового фінансово-інформаційного простору на базі нових, переважно комп’ютерних технологій”. У цьому, стверджує він, полягає відмінність глобалізації від інтеграції, “вищим рівнем якої вона є”.

Глобалізація має як позитивні, так і негативні риси. До позитивних слід віднести розподіл праці, спеціалізацію, підвищення рівня виробництва, велику доступність товарів і послуг. Водночас вона збільшує майнове розмежування між бідними та багатими. Фактично, лівова частка переваг глобалізації припадає на багаті країни і багатих індивідів, що може стати передумовою виникнення між ними конфліктів.

Інша проблема, пов’язана з глобалізацією, вбачається в широкому домінуванні стандартів масової культури. Деякі автори розцінюють глобалізацію як нову форму експансії Сполучених Штатів Америки, своєрідний “культурний імперіалізм”, який нівелює культурну ідентичність народів різних країн.

Розглядаючи стратегію розвитку України в умовах глобалізації, можна твердити, що поряд з можливим ризиком, ці процеси дають реальний шанс нашій країні посісти гідне місце на новому етапі цивілізації, спираючись на науку, освіту та інноваційні технології.

До важливих векторів глобалізації належить освіта, яка не тільки не залишається осторонь процесів глобалізації, а й активно залучається до них. Прискорення процесів глобалізації в економіці та політиці висувають нові вимоги до структури та якості освіти.

Однак, як справедливо стверджує М. Канаєв, необхідно проводити чітке розмежування між інтернаціоналізацією навчальних закладів і глобалізацією освіти, які взаємопов’язані, але разом з тим принципово різняться між собою.

Інтернаціоналізація – це розширення двосторонніх і багатосторонніх зв’язків і контактів між навчальними закладами різних країн на основі рівноправного і взаємовигідного співробітництва. Її мета – підвищення ефективності освітньої і науково-дослідної роботи, в ідеалі доведення її до кращого світового рівня, розширення мобільності викладачів та студентів.

Що стосується глобалізації, тут не існує рівності. Натомість є підпорядкування освіти “інтересам могутніх іноземних транснаціональних корпорацій, які нав’язують свої стандарт и навчання, свою мову спілкування, не рахуючись з національними особливостями, витісняють національні мови – носіїв самобутніх культур”.

Україна, яка прагне інтегруватися у світовий та європейський простір, не може стояти осторонь глобалізаційних процесів, що відбуваються сьогодні й торкаються майже всіх країн світу. Проте не слід бездумно “кидатися в безодню” глобалізації, адже відданість уніфікації може згубити національну специфічність. Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійний рух та розвиток України в XXI столітті, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір.

У третьому тисячолітті Україна, хоч і з деяким запізненням, вслід за високорозвиненими країнами вступає у фазу постіндустріального (інформаційного) суспільства, в якому провідну роль відіграють гуманітарні знання і гуманні цінності, здатність до саморозвитку й спілкування з іншими людьми, спроможність до трудової й соціальної мобільності в умовах, які динамічно змінюються. Тому, головним умінням, яким має озброїти людину навчальний заклад, стає вміння самостійно знаходити і опрацьовувати інформацію, здобувати освіту впродовж життя, генерувати нові ідеї. Ключовим завданнями освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переході від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Основні тенденції та стратегії розвитку освіти в найближчий час викладені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: оновлені згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей; створення навчальних закладів різних форм власності; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті; інформатиматизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних та наукових працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти; перебудова навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення та найбільш повне розкриття потенціалу (здібностей) у дітей, з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей; забезпечення розвитку та функціонування української мови як державної, задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин, створення умов для вивчення іноземних мов.

Одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Широкого розповсюдження повинен набути порядок працевлаштування випускників вищих навчальних закладів на умовах тристоронньої угоди "випускник-навчальний заклад-роботодавець".

Необхідно створити гучну, цілеспрямовану, ефективну систему державно-громадського управління освітою, що забезпечуватиме інтенсивний розвиток та якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб держави, запитів особистості.

Також, глобальну освіту можна визначити як один з напрямків розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, що базується на необхідності підготовки людини до життя в умовах сучасного світу. Глобалізація освіти неможлива без вивчення проблеми впровадження в освіту й освітній процес сучасних форм і методів навчання на основі досягнень комп'ютерної техніки й комунікаційних технологій у зв'язку зі зростаючою глобалізацією всіх сфер життя суспільства, зокрема педагогічної науки й практики.

Грунтуючись на психолого-педагогічних джерелах вищої школи необхідно провести аналіз сучасних тенденцій у вищій освіті, а також аналіз сутності головних напрямів її реформування з позицій впливу на формуванні змісту вищої освіти, а також на основі сучасних тенденцій в освіті у межах формування її нової парадигми, провести аналіз специфіки загально дидактичних принципів у вищій освіті, які є однією з основ формування та конструювання змісту вищої школи.

Отже, глобалізація національної системи освіти в сучасних умовах з врахуваннями кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі.

Використана література:

1. Закон України "Про вищу школу", 2007.
2. Указ Президента України 344/2013 від 25 червня 2013. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.
3. Колот А. М. Глобалізація економіки та її вплив на соціально-трудова сферу / А. М. Колот // Україна: Аспекти праці. – № 3. – С. 23.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. – К., 2001.
5. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство / І. Єрмаков. – К., 2000. – С. 18.
6. Каленюк І. С. Економіка освіти / І. С. Каленюк. – К., 2003.

Аннотація

В статье рассматривается стратегия развития современного образования в Украине в условиях глобализации, а также новые требования к структуре и качеству образования в связи с ускорением процессов глобализации в экономике и политике.

Annotation

This paper deals with developing the strategy of modern education in Ukraine in the context of globalization, and also the new demands to the structure and quality of education due to the acceleration of globalized process in the economy and politics.

УДК378.091.59

Войчун О. В.

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Формування особистості людини триває все життя, проте період навчання у вищій школі, як зазначають психологи, відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента – майбутнього педагога закладаються основи тих особистісних та професійних якостей, які необхідні для успішної педагогічної діяльності. Сучасна вітчизняна психологія має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку із формуванням професійних якостей та розвитком педагогічних здібностей.

З'ясуванню сутності, етапів і детермінуючих чинників становлення особистості присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, В. Бодров, Г. Костюк, Є. Клімов, А. Маркова та ін. В контексті специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості цю проблему розглядали Б. Ананьєв, А. Бодальов, Д. Дворяшин, Н. Пейсахов, О. Степанова та ін. Проблемою особистісного підходу щодо формування особистості фахівця-професіонала, розвитку його професійної самосвідомості присвячені дослідження І. В. Дубровіна, Л. В. Долинської, С. Д. Максименка, Н. В. Чепелева та ін.

Студентство визначають як своєрідну групу, метою діяльності якої є засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних якостей, підготовка до виконання важливих соціальних

функцій: професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних тощо. Головними напрямками життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання й самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення. Студент вищого навчального закладу – це молода людина, яка характеризується професійною спрямованістю, готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в певній професійній галузі [9, с. 185]. Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості. В цей час, як зазначають психологи, закінчується фізичне дозрівання організму, набувається та ступінь духовної зрілості, яка дозволяє самостійно вирішувати питання вибору професії, участі у виробничій праці після закінчення школи чи вузу. В юності різко активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність. Чи йде мова про пізнання власних якостей, чи засвоєння нових знань, чи про ставлення до старших та однолітків, юнак особливо занепокоєний їхньою оцінкою і намагається будувати свою поведінку на основі свідомо обраних або засвоєних критеріїв і норм [4, с. 42]

Загалом, студента як людину певного віку і як особистість можна охарактеризувати з трьох сторін:

а) з психологічної, як єдність психічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічному аспекті розгляду – це психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, вияв психічних утворень;

б) з соціальної, в якій втілюються суспільні відносини, якості, породжені приналежністю студента до певної соціальної групи, національності тощо;

в) з біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлексі, інстинкти, фізичну силу, статуру, риси обличчя, колір шкіри. Ця сторона в основному визначена спадковістю і вродженими задатками, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя. Вивчення цих сторін розкриває якості і можливості студента, його вікові і особистісні особливості, що дає змогу ефективно використати ці знання в організації студентського самоврядування з метою формування громадянської активності майбутнього вчителя.

Однак студентський вік характеризується ще й тим, що великі потенційні можливості досягнення можливого рівня розвитку моральної, інтелектуальної й фізичної сфери сповна реалізуються не кожним студентом. Це пояснюється як недостатнім розвитком у 17-19 років здатності щодо свідомої саморегуляції поведінки, так і прихованою ілюзією, що це зростання сил триватиме “вічно”, що краще життя все ще попереду, а тому всього омріяного можна легко досягнути. Характерною рисою етичного розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілі, стиль життя, обов’язок, любов, вірність тощо). Разом з тим фахівці в галузі вікової психології і фізіології відзначають, що здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17-19 років розвинута не повною мірою. Тому зрозумілими стають випадки немотивованого ризику, невміння передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. Так, В. Т. Лісовський відзначає, що 19-20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі, але і нерідко негативних виявів [8].

Юність, як стверджує Б. Г. Ананьєв, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утвердження її психофізичних сил. У ході спеціального дослідження було встановлено, що на студентський вік припадає найвища можливість розвитку інтелекту, сенсорних процесів і сприймання, загальної реактивності й нейродинаміки, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних і інших навичок. В юнацькому віці проявляється найвища швидкість оперативної пам’яті й переключення уваги, здатність до розв’язання вербально-логічних задач тощо. Це “золота пора” людини щодо високого розвитку комплексу функціональних рівнів, досягнення найвищих результатів, які ґрунтуються на всіх попередніх процесах її біологічного, психологічного та соціального розвитку [1, с. 5-6]. Вища освіта робить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у ВНЗ, як зазначають психологи, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Хоча, з іншого боку, для успішного навчання у ВНЗ необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприймання, уявлення, пам’яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння визначеним колом логічних операцій тощо.

Необхідною умовою успішної діяльності студента є засвоєння нових для нього особливостей навчання, що знімає відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує виникнення конфлікту із середовищем. Протягом початкових курсів складається студентський колектив, формуються навички і уміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до вибраної професії, виробляється оптимальний режим праці, дозвілля і побуту, встановлюється система роботи з самоосвіти і самовиховання професійних та особистісних якостей. Різка ломка багаторічного звичного робочого стереотипу, основу якого складає відкрите І. П. Павловим психофізіологічне явище – динамічний стереотип, іноді призводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, пов’язаний з ломкою колишніх стереотипів, може на перших порах зумовити і порівняно низьку успішність, і труднощі в спілкуванні. В одних студентів вироблення нового стереотипу проходить стрибкоподібно, в інших – рівно. Поза сумнівом, особливості цієї перебудови пов’язані з характеристиками типу вищої нервової діяльності, проте соціальні чинники, на нашу думку, мають тут

вирішальне значення. Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, що забезпечується самоврядуванням, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес пристосовування рівним і психологічно комфортним.

Джерелом соціалізації студента є не лише зміст педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, а й соціально-професійне його оточення, студентська референтна група, засоби масової інформації, громадські об'єднання студентів тощо. Процес соціалізації особистості майбутнього фахівця триває як адаптація, індивідуалізація та інтеграція в умовах вузівського культурно-освітнього середовища. Надзвичайно важливим, на нашу думку, буде включення першокурсників у нові для них види діяльності та нове коло спілкування, що досить ефективно можна реалізувати шляхом організації студентського самоврядування.

Отже, підсумовуючи, можемо зробити висновок, що з одного боку, студентська пора, будучи важливим етапом подальшого становлення особистості молодої людини, сприяє розкриттю її потенційних можливостей, вдосконаленню інтелекту, трансформації системи ціннісних орієнтацій, формуванню нових соціальних якостей, розвитку професійних здібностей у зв'язку з опануванням фаху. Проте, з іншого боку, як свідчать дослідження психологів та власний досвід дисертанта, ці великі потенційні можливості досягнення можливого рівня розвитку моральної, інтелектуальної й фізичної сфери сповна реалізуються не кожним студентом. Одним із методів створення умов для професійного та особистісного розвитку студента взагалі, та розвитку його громадянської активності, зокрема, можемо з впевненістю назвати студентське самоврядування, яке:

- а) може виступати засобом соціальної адаптації та соціалізації студента;
- б) може бути засобом виявлення початкового рівня та подальшого розвитку не лише громадянської активності, а й інших важливих особистісних та професійних якостей;
- в) сприяє зміцненню таких необхідних майбутньому вчителю якостей, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою та формуванню адекватної самооцінки.

Використана література:

1. *Ананьев Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 328 с.
2. *Андрущенко В. П.* Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К., 2011. – 1099 с.
3. *Барабанова В. В., Зеленова М. Е.* Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. В. Барабанова, М. Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 28-41.
4. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн., 1981. – 383 с.
5. *Вовк Л. П.* Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л. П. Вовк. – К., 2012. – 331 с.
6. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – Т. 18. – № 6. – С. 35-44.
7. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы формирования личности студента / А. Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – № 1-2. – С. 232-241.
8. *Лисовский В. Г., Дмитриев А. В.* Личность студента / В. Г. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л., 1974. – 183 с.
9. *Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І.* Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
10. *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 304 с.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности организации студенческого самоуправления в высшем педагогическом заведении. Доказано, что студенческое самоуправление может выступать средством социальной адаптации и социализации студента.

Annotation

The article discusses the features of organizing the student self-government at higher educational institution. It is proved that student self-government can be a tool of social adaptation and socialization of students.

УДК37: [37:801.73

Гагага В. В.

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ В ОСВІТІ

Останнім часом стало очевидно, що освіта, як сфера людської діяльності не здатна екстенсивними методами ефективно й адекватно до сучасних вимог упоратися зі своїми завданнями в динамічно мінливому світі. У зв'язку з цим педагогічна громадськість протягом останніх років усе більше уваги

приділяє пошуку підходів до організації навчально-виховного процесу, альтернативних авторитарному. Одним із таких є герменевтичний.

Герменевтика (від др. гр. дієслова $\upsilon\epsilon\rho\mu\epsilon\nu\epsilon\iota\omega$ “поясню”) – це загальнонаукова теорія і практика інтерпретації і розуміння письмово зафіксованих проявів життя людини через осмислення емоційно-духовного досвіду людства, представленого в науці, релігії, мові, мистецтві, культурі в цілому.

Герменевтика тривалий час інтенсивно розвивалася як філософська наука. На основі ідей, висловлених у різні часи такими видатними мислителями, як М. Флавіус, Ф. Вольф, Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, М. Хайдеггер, Е. Коррет та ін., вона розглядалась як метод історичної інтерпретації, учення про осмислення буття, метод гуманітарних наук тощо. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. герменевтика стала одним із найбільш актуальних і перспективних напрямів у сфері досліджень з філософії.

Представники філософської герменевтики (Е. Бетті, Х. Г. Гадамер) [1] розглядають герменевтику не тільки як метод гуманітарних наук, але і спосіб тлумачення людського буття взагалі та іншої індивідуальності зокрема. Учені (В. Загвязинський, А. Закірова та інші) [2; 3] обґрунтували необхідність застосування герменевтичного методу в педагогіці, оскільки для вирішення багатьох педагогічних проблем недостатньо лише теоретичного аналізу та раціональних методів, а головне питання герменевтики – розуміння – стосується всіх учасників педагогічного процесу, адже, як відомо, проблема знання й проблема розуміння включені в загальний процес освоєння людиною навколишнього світу, поза цією діяльністю вони втрачають зміст і значення.

Розуміння – це “уявне відтворення об’єктивного процесу виникнення й формування предмета цілеспрямованої діяльності й мислення” [4]. Інтерес викликає той факт, що, якщо раніше розуміння визначалося лише як гіпотетична розумова здатність, функцією якої є усвідомлення значень речей, то в сучасному прочитанні дефініція даного терміна схиляється до гуманістичної забарвленості: “співчутлива оцінка іншої людини, особливо її поглядів з деяких питань або переконання щодо чого-небудь” [5].

Розуміння – це форма мислення. За словами І. Д. Демакої, це – серйозна інтелектуальна праця й напруга, тому що вона можлива тільки на основі співпереживання й ідентифікації [6]. Логіка даного процесу містить у собі знання (одержання інформації), її розпізнання, класифікацію отриманої інформації й розуміння (осмислення).

Слід зауважити, що будь-яка пізнавальна діяльність людини є спрямованою на формування конкретних уявлень про навколишній світ. І для того, щоб засвоєвані знання сприяли ефективності та продуктивності в майбутній педагогічній діяльності, вони повинні насамперед бути зрозумілими. Слід відзначити, що накопичення незрозумілої інформації веде до того, що, по-перше, людина не може нею творчо користуватися, а по-друге, викликає негативні емоції (невпевненість, тривожність).

Розуміння виступає необхідною умовою та передумовою усвідомленого засвоєння знань. У відповідності зі структурою акту засвоєння знань (сприйняття – розуміння – осмислення – закріплення – застосування), розуміння є обов’язковим етапом виникнення нових знань у системі вже існуючих [7].

Сучасні задачі шкільної освіти вимагають від учнів не лише оперативного сприймання і запам’ятовування інформації, але й її розуміння, аналізу, творчого опрацювання, виділення ключових проблем. Такий підхід у педагогіці називається герменевтичним. Він є предметом дослідження таких науковців, як А. Ф. Закірова, В. П. Зінченко, І. Д. Демакова, І. Я. Каплунович, Є. Коробов, Ю. В. Сенько, І. І. Суліма та ін. і являє собою концептуально новий етап у розвитку освіти в цілому. Слід зауважити, що сутність його полягає в здатності педагога осягти внутрішній зв’язок у досліджуваних явищах педагогічної дійсності, складати адекватне уявлення про причинно-наслідкові зв’язки, розуміти глибинний зміст поведінки та діяльності дитини, сутність її цінностей та орієнтацій.

А. Ф. Закірова бачить у педагогічній герменевтиці теорію і практику тлумачення й інтерпретації педагогічних знань, зафіксованих у різноманітних письмових текстах, які відображають уявлення про педагогічну реальність (людини як суб’єкта творчого саморозвитку, цілей, механізмів, принципів, змісту, методів та форм виховання й самовиховання) з метою найбільш повного осмислення та глибокого розуміння цих знань з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного підходу до емоційно-духовного досвіду людства й особистісного досвіду суб’єкта [6].

Таким чином, герменевтика близька для педагогічної науки як метод, що дозволяє переосмислити її філософські, соціально-психологічні теорії для аналізу, пояснення, організації, проектування і прогнозування шляхів удосконалення педагогічного процесу, пошуку ефективних педагогічних систем розвитку особистості тощо. Адже герменевтика дає змогу зрозуміти людську природу і її особливості, уможлиблює проникнення у глибинний людський світ, розуміння взаємозв’язку й взаємозумовленості внутрішніх індивідуально-особистісних процесів.

Концептуальною основою герменевтичної педагогіки є ідея про те, що внутрішній суб’єктивний світ людини не можна зафіксувати як інші предмети об’єктивного сприйняття. Цей внутрішній прихований світ особистості “відкривається” в результаті особливого активного розуміння педагогом дитини, її потреб і мотивів, природи вчинків, наближення до рішення актуальних завдань гуманізації дитячого життя. Тільки за цих умов можна правильно й ефективно впливати на розвиток особистості та корегувати її дії і поведінку.

Використовуючи герменевтику для реалізації завдань сучасної педагогіки, вчитель у взаємодії з дітьми не тільки зважає на педагогічні факти, а й передусім аналізує те, що за ними криється, звертає

увагу на природу того чи іншого вчинку дитини. Орієнтація педагога на усвідомлення внутрішньої суті фактів, які характеризують поведінку учня, та їх розуміння, допомагають учителю проникнути у світ дитини й пізнати її особливості. У цьому контексті наукові засади герменевтики є для педагога методологічними передумовами в розкритті суті педагогічних явищ і створюють умови для розвитку емпатії, утвердження гуманістичної особистісно зорієнтованої педагогіки.

Особливість герменевтичної педагогічної освіти полягає в тому, що вона здійснюється на таких принципах:

- витіснення зайвого дидактизму;
- заміни монологу – діалогом як основною формою комунікації та як базовим дослідницьким методом, заснованим та ціннісно-змістовий рівності дорослого й дитини, тобто прихильності до дотримання рівності суб'єктів діалогу;
- твердження відносин рівноправно співпрацюючих людей;
- відмови від монополії на істину;
- розуміння значущості внутрішнього світу іншої людини й прийняття його як цінності.

Таким чином, педагогічна герменевтика здійснює гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії; ставить учня в позицію активного суб'єкта навчання, розвиває його здатність до самоврядування власним навчанням, саморозвитком особистісних якостей, організовує процес навчання як рішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу й реалізації в освітньому просторі принципів розуміння.

Використана література:

1. Гадамер Х. Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики / Х. Г. Гадамер ; [пер. с нем. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого- педагогического исследования : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2010. – 208 с.
3. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : монограф. / А. Ф. Закирова. – Тюмень : Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2001. – 152 с.
4. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова и др. – М., 1983. – С. 264.
5. Большой толковый психологический словарь. – Т. 2. / Робер А. ; пер. с англ. – М., 2003. – С. 81.
6. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность как педагогические понятие // www.tspu.edu.ru.
7. Линенко А. Ф. Місце та роль педагогічної герменевтики в освіті // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Півд. наук. Центру АПН Укр. – 2007. – № 1/2 (січ.-квіт.). – С. 157-159.

Аннотация

Статья посвящена проблеме определения роли педагогической герменевтики в образовании, характеристике основных принципов и идей герменевтического подхода.

Annotation

The article is devoted to the problem of defining the role of pedagogical hermeneutics in education, the characteristics of basic principles and ideas of hermeneutic approach.

УДК 355.588:331.543

Гуменюк М. М.

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНОЇ СПРАВИ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА

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.

Різноманіття аспектів діяльності фахівців рятувальної справи, особливо в екстремальних умовах висуває підвищені вимоги до їхньої загальної і професійної підготовки, зокрема рівня сформованості професійної компетенції.

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 діяльність залежить успіх справи, актуалізується завдання підготовки висококваліфікованих фахівців, які здатні творчо мислити, самостійно приймати правильні рішення [3].

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. Трубочева, О. В. Овчарук.

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, студентоцентрированість спрямованість навчання, націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [1].

У контексті визначень компетентнісного підходу конкретизуємо професійні компетенції для фахівців рятувальної справи освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст, зокрема для спеціальності "Організація та техніка протипожежного захисту".

Серед професійних компетенцій виділяють загально-професійні та спеціалізовано-професійні компетенції [4]. 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 [2].

Виходячи з 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; здатність використовувати знання, уміння й навички для забезпечення надійної експлуатації пожежно-технічного, аварійно-рятувального обладнання.

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 домедичної 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.

Використана література:

1. *Заблюцька 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. 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.

3. *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.
4. *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.

Аннотація

В статтє проанализировано и определено ключевые профессиональные компетенции специалистов спасательного дела образовательно-квалификационного уровня младший специалист в условиях сегодняшнего дня.

Annotation

The article is identified and justified some criteria and levels of professional training of a rescue specialist having an educational qualification of junior specialist in the training process.

УДК378-057.875:37.011.3-051]:37.091.12:005.963.5(486)

Кошарна Н. В.

ПРАКТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ШВЕЦІЇ

Досвід організації педагогічної підготовки майбутніх учителів Швеції дає можливість стверджувати про позитивні тенденції її розвитку. Це перш за все діалогічний характер форм і методів організації навчального процесу, наскрізність педагогічної практики, визначення інваріанту її змісту та варіативність по курсах навчання, інтеграція педагогічної та науково-дослідної роботи, партнерські школи як умова діалогу між наукою і практикою.

Аналіз науково-теоретичних джерел – праць відомих шведських учених К. Альстрема, Е. Андерсона, Г. Берглунда, К. Бруслінга, Р. Берндтсона, Б. Грана, А. Лінке, О. Ольсона, К. Седерблада, Б. Хаммера, А. Херрлінга, Т. Хюсена та інших засвідчує інноваційні процеси цієї країни в галузі теоретико-практичної підготовки вчителя. Це актуалізує можливість впровадження креативних елементів цього досвіду в практику вітчизняної професійної освіти та потреби інтеграції педагогічної підготовки із світовими освітніми імперативами.

Метою статті є з'ясування практичного компоненту педагогічної підготовки вчителів у Швеції.

На основі авторського спостереження за характером організації практичної підготовки студентів університетів Мальме, Лунду, Хальмстаду, Крістіанстаду під час педагогічної практики та аналізу навчально-методичної документації, зокрема програм педагогічних практик означених університетів ("Praktiskskolan Program"), виявлено специфічні особливості практичного компоненту загальної педагогічної підготовки. Вони полягають в диференціації педагогічних практик в партнерських школах та характері їх проведення.

Особливу роль у підготовці майбутніх учителів відіграють партнерські школи як бази організації та проведення фахових практик майбутніх учителів. Співпраця між викладачами вищих закладів освіти з підготовки учителів і студентами та вчителями партнерських шкіл відбувається на основі паритетних відносин (звідси термін: "партнерська школа") під час навчання та науково-дослідної роботи.

Характерною рисою педагогічної практики, яка складається з чотирьох етапів, є її наскрізність. За системою індикаторів шведського педагога О. Холмберга, фахова підготовка студентів-практикантів здійснюється на орієнтаційному, початковому, технологічному та професійному рівнях. Це розкриває динаміку якості практичної підготовки студентів.

Пропедевтична практика (орієнтаційний рівень педагогічної підготовки) – перший рік навчання – передбачає такі види робіт: ознайомлення з навчально-матеріальною базою школи, основними напрямками її діяльності; специфікою комплектації контингенту учнів у навчальному закладі; основною шкільною документацією (інструкціями, розпорядженнями, навчальним планом даної школи, річним планом її роботи, класним журналом, його веденням, особовими справами учнів); особливостями організації навчально-виховного процесу в різних класах обов'язкової середньої школи або вищої (старшої) середньої школи; спостереження та аналіз процесу організації дозвілля учнів, роботи гуртків, секцій, дитячих та юнацьких шкільних; виконання нескладних педагогічних доручень учителів партнерської школи; ведення щоденника спостережень з описом та аналізом; написання есе з проблем шкільного навчання за результатами практики.

Навчальна практика (початковий рівень педагогічної підготовки) – другий рік навчання містить у собі: відвідування уроків педагогів-наставників; проведення психолого-педагогічних мікродосліджень з вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів, діагностування причин неуспішності у навчанні; здійснення допомоги вчителям партнерської школи в організації та проведенні дозвілля школярів; самостійну розробку та проведення з учнями та їхніми батьками окремих видів виховної та просвітницької роботи; розробку під керівництвом учителів партнерської школи та проведення уроків за фахом; відвідувань та аналіз занять, які проводять інші студенти; ведення щоденника спостережень;

презентація пропозицій щодо покращення результатів педагогічної діяльності; визначення теми та завдань дипломної роботи.

Навчальна практика в межах *технологічного рівня* – третій рік навчання передбачає: самостійне планування власної педагогічної діяльності; самостійну розробку та проведення занять з фахової дисципліни у відповідних класах партнерської школи (кількість і вимоги до занять узгоджуються з керівником цільової практики та вчителями партнерської школи); планування та здійснення корекційної роботи з невідстаючими учнями з метою підвищення якості їх пізнавальної діяльності; аналіз власної педагогічної діяльності, планування заходів її покращення; здійснення просвітницької роботи з батьками учнів за запропонованими вчителями партнерської школи напрямками; організацію та проведення дозвілля з учнями протягом їх вільного часу в школі (перерви, позаурочний час); участь у педагогічних нарадах, дискусіях, семінарах, підготовка доповідей чи повідомлень на запропоновані вчителями партнерської школи теми; написання теоретичної частини дипломної роботи.

Перехід від орієнтаційного рівня (“майбутній учитель-початківець”) до *професійного рівня* (“майбутній учитель-професіонал”) – четвертий рік навчання відбувається поступово під час виконання запропонованих програмою практики завдань, що обумовлюються цілями різних видів практики.

Узагальнений аналіз програм педагогічної практики для студентів різних спеціальностей Стокгольмського університету й Школи Освіти Мальмського університету уможливив класифікацію видів робіт, що виконуються студентами, в контексті передбачуваних змін в якості навчально-методичної підготовки майбутніх учителів та формуванні відповідних особистісних характеристик.

Основними напрямками в організації практики студентів є самостійне планування, організація та реалізація діяльності на посаді вчителя середньої обов'язкової або старшої школи; вивчення і узагальнення системи роботи провідних педагогів партнерської школи, аналіз найбільш ефективних методів та прийомів навчання; самостійна підготовка до проведення різних типів уроків на основі сучасних технологій навчання; презентація виготовлених власноруч наочних посібників чи їх моделей; проведення виховної роботи в умовах полікультурного шкільного середовища на основі застосування різноманітних методів вивчення учнівського колективу, міжособистісних та гендерних відносин.

Завершується педагогічна практика написанням дипломної роботи (дисертації) – вагомою складовою діяльності студентів-майбутніх учителів. Студенти виконують дипломні роботи на базі партнерських шкіл, використовуючи дослідницький матеріал, зібраний протягом чотирьох років практик. Їх рекомендації часто використовуються викладачами університетів та вчителями партнерських шкіл для удосконалення технології навчання та виховання учнів.

Висновки. З 90-х років ХХ ст. як в Швеції, так і в Україні відбуваються процеси ініціативної педагогічної діяльності вчителів-практиків, керівників шкільних установ, організаторів освіти і вищої педагогічної школи. Вивчаються технології, які ґрунтувалися на засадах педагогічної майстерності. В підготовці вчителя в Україні виокремлюється досвід довузівської підготовки вчителя, науково-методичного забезпечення психолого-педагогічної підготовки, окремих курсів і методики підготовки виховної роботи; педагогічної майстерності, педагогічної творчості. Запроваджується безперервна педагогічна практика як невід'ємна частина професійно-педагогічної підготовки. Через завдання історії педагогіки засвоюються наукові цінності виховання і освіти, які лежать поза корпоративними, соціальними та національними інтересами. Інтегровані курси Швеції і курси філософії, культурології, філософії освіти, історії освіти і педагогіки в Україні сприяють залученню до педагогічних знань універсального, глобального характеру.

Вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителя в Україні та Швеції стверджує, що багато педагогічних ідей є оновленими світовими концепціями і теоріями і що досвід окремої країни чи регіону – це також не істина в кінцевому значенні.

Використана література:

1. *Абдуллина О. А.* *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина.* – [Для пед. спец. высш. учеб. заведений]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Вовк Л. П.* *Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л. П. Вовк; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту раїни України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова.* – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 331 с.
3. *An Evaluation of Swedish Research in Education / Editors: Karl Erik Rosengren, Bo Ohngren.* – Stockholm: HSFR, 1997. – 287 p.
4. *Arfwedson G.* *Didaktik for larare (Didactics for teachers), 4th edition / G. Arfwedson.* – Stockholm: HLS Forlag, 1995. – 138 p.
5. *Holmberg O.* *Partner Schools / Olle Holmberg // Journal Malmo School of Education.* – 2003 (May 13). – 4 p.
6. *Linde Goran.* *The Meaning of a Teacher Education Reform: national story – telling and global trends in Sweden / Goran Linde // European Journal of Teacher Education.* – Vol. 26. – № 1, 2003. – P. 109-122.

Аннотация

В статье исследована педагогическая практика в модели подготовки учителей в Швеции. Особенностью шведской модели практической подготовки является системный подход к организации педагогической практики,

ее последовательность (четыре этапа) от первого до последнего курсов, что обеспечивает динамичность перехода от будущего педагога-новичка до будущего педагога-мастера.

Annotation

In the article it is studied the teaching practice in a model of teacher training in Sweden. The peculiarity of the Swedish model of practical training is a systematic approach of teaching practice, its through-holding from the first to the last course, which includes four levels and provides a dynamic transition from a future teacher-beginner to a future teacher-master.

УДК 378-057.875:37.011.3-051[:001(477)(091)]196/199”

Лебединець Г. М.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ УКРАЇНИ (60-90-ті рр.)

Особистість учителя, його професійна майстерність, шляхи і форми підготовки вчительських кадрів на різних етапах розвитку суспільства були і є предметом пильної уваги вчених: істориків, філософів, соціологів, педагогів і психологів.

Одним із завдань вищих педагогічних закладів є реалізація наукової функції. Викладач вищої школи виступає як генератор нових ідей, як організатор фундаментальних і прикладних досліджень, як вихователь нових поколінь учених [7]. Вища школа як осередок має сприяти вирішенню проблем забезпечення висококваліфікованими кадрами навчальних закладів держави.

Метою статті є аналіз напрямів наукових досліджень викладачів та розкриття особливостей їх впровадження у навчально-виховний процес при підготовці вчителя.

17 квітня 1959 року Верховна Рада УРСР прийняла закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР”, в якому було визначено завдання радянської школи. Згідно з цим Законом встановлено нову систему шкільної освіти: загальна обов’язкова восьмирічна школа. Розвиток школи вимагав подальшого розвитку педагогічної науки, наближення її до життя, а також поліпшення підготовки науково-педагогічних кадрів. В цьому велике значення мають постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 1961–1962 рр. про добір та підготовку наукових працівників для всіх галузей народного господарства і культури, якими було передбачено: упорядкування планування і посилення темпів підготовки наукових працівників, поліпшення науково-дослідницької діяльності, підвищення вимог до захисту дисертацій, забезпечення своєчасної публікації наукових досліджень тощо.

Перебудова системи народної освіти і пошуки таких форм і методів навчання і виховання учнів та професійної підготовки кадрів, що відповідали потребам того часу, вимагали всебічного науково-педагогічного усвідомлення всіх аспектів перебудованого процесу: цільового визначення типів освіти, змісту програм, організації методів навчання і виховання, підготовки вчителя і педагогів вищої школи.

Аналіз річних звітів про роботу педагогічних інститутів дозволяє зробити висновок про інтенсивний пошук колективами вищих навчальних закладів України шляхів удосконалення організації начальновиховного процесу [2]. Цими питаннями займалися Я. І. Бурлака, О. М. Іващенко, О. П. Кондратюк, С. А. Литвинов, О. Г. Мороз, І. Й. Підласний, М. І. Шкіль та ін.

У 60–70-ті роки значна група науковців працювала над проблемою створення та удосконалення підручників і посібників для середньої школи та педагогічних навчальних закладів.

У 1965 році Міністерством освіти України було затверджено Інструкцію “Про організацію і проведення педагогічної практики студентів педагогічних інститутів” [5]. З метою усунення недоліків методичної підготовки у вищих навчальних закладах особливу увагу звертають на проходження студентами педагогічної практики. Запроваджується педагогічна практика як невід’ємна частина професійно-педагогічної підготовки. Ця проблема широко досліджена у працях Р. В. Куліша. “Пути повышения эффективности педагогической практики студентов пединститутів в общеобразовательной школе” (1978), В. П. Барабаша “З досвіду організації і проведення педагогічної практики студентів” (1980), В. З. Смаля “Досвід організації безвідривної педагогічної практики студентів” (1980), З. М. Шалика. “Роль педагогічної практики у розвитку педагогічних умінь і здібностей студентів” (1987).

Посилилася увага до таких дидактичних проблем, як методи навчання, проведення лабораторних занять, лекцій, організація повторення навчального матеріалу, організація і проведення екскурсій та ін. Це відображено в працях М. Ф. Богатова, М. М. Грищенко, В. О. Дружиніної, С. Ф. Збандуто, Я. Б. Ревніка, Д. Ф. Рудика, М. М. Миронова та ін.

В дослідницькій тематиці вагоме місце посіли питання самостійної роботи студентів. Проблемою організації самостійної роботи займалися вчені: В. А. Ужик “Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов” (1980), К. Б. Бабенко “Педагогические основы научной организации самостоятельной работы студентов младших курсов педагогических институтов” (1982).

Вагомий внесок у висвітлення питань науково-дослідницької діяльності студентів було зроблено дисертаційним дослідженням Н. С. Амеліної “Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла)” (1981) та науковою статтею Г. І. Яніна “Науково-дослідна робота студентів та її роль у навчальному процесі” (1984).

Кафедри систематично працюють над удосконаленням форм і методів навчально-методичної роботи з студентами-заочниками. Окремі аспекти висвітлені у працях таких науковців: Б. А. Грицюка “Совершенствование организации заочного обучения в педагогических институтах” (1977), С. І. Жупаніна “Написання рефератів з педагогіки та психології як засіб активізації самостійної роботи студентів-заочників” (1978), В. П. Тадіяна “З досвіду оптимізації самостійної роботи студентів-заочників” (1984).

Аналіз досить широкого кола проблем наукової і науково-методичної літератури з питань формування суспільно-політичної активності студентів, філософської, економічної культури показав, що їх наукова розробка була недостатня. Але науковці І. І. Шкурко і К. Д. Вербицький у своїх дисертаційних дослідженнях “Идейно-политическое воспитание студентов в процессе внеучебной работы (на материалах педвузов УССР)” (1972) та “Формирование общественно-политической активности личности в учебно-воспитательном коллективе (в условиях высших военно-учебных заведений ПВО)” (1982) ґрунтовно висвітлили ці питання.

Проблеми ролі вивчення суспільних наук, і зокрема політичної економії як вихідного і визначального фактора формування суспільно-політичної активності студентів, розглядалися лише в загальній постановці. У комплексній експериментальній програмі “вчитель” (“Школа – педвуз – школа”) Полтавського педагогічного інституту економічне виховання розглядається як органічна складова частина професійної підготовки майбутнього вчителя. Всі заходи по економічному вихованню майбутніх вчителів в позанавчальний час викладачами кафедри політекономії були систематизовані і зведені в окремий розділ комплексного плану виховання студентів, розрахованого на весь період навчання. Ці заходи спрямовані на формування гармонійно розвиненої особистості педагога.

Розвиток ідей педагогічної майстерності відбувався в 70-80-х роках ХХ ст. Оволодіння елементами педагогічної майстерності, як невід’ємної складової професійної підготовки майбутніх учителів, було предметом висвітлення на сторінках науково-педагогічного журналу “Радянська школа” та республіканського науково-методичного збірника “Вища і середня педагогічна освіта”. Багато вчених присвячували свої публікації цій проблемі: Н. М. Тарасевич “Педагогічна діяльність та педагогічна майстерність” (1989), І. Г. Максименко “Виразність мовлення як показник мовної майстерності вчителя” (1991), Л. В. Малаканова “Диференційований підхід у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх вчителів” (1991).

Значне місце у планах наукової роботи на кафедрах педагогіки педвузів займала проблема комуністичного виховання. До опублікованих праць, присвячених дослідженню окремих аспектів комуністичного виховання слід віднести роботи А. Д. Бондаря “Шляхи формування студентського колективу” (1978), Г. М. Ісаєвої “Идейно-политическое воспитание студентов у процессе викладання іноземних мов” (1978).

Науковцями опрацьовувались питання морального, патріотичного, атеїстичного виховання, шляхів виховання свідомої дисципліни учнів, позакласної виховної роботи, виховання учнів у сім’ї. Особливу увагу надавали питанням естетичного виховання. Ця проблема була ключовою у багатьох дисертаційних дослідженнях: М. І. Бородин “Естетичне виховання студентів математичної спеціальності педагогічних інститутів засобами математики” (1970), В. Т. Сергєєв “Активизация интереса к эстетическому воспитанию детей у студентов педагогических вузов как важнейшее условие их профессиональной подготовки” (1979), Т. С. Левшенко “Формирование эстетической направленности личности студента педвуза в процессе подготовки к работе с младшими школьниками” (1989).

На підставі вищесказаного можна стверджувати, що у 60–90-х роках ХХ ст. вчені вищих педагогічних навчальних закладів займалися дослідженнями різних наукових напрямів з метою вдосконалення навчально-виховного процесу та приділяли велику увагу розвитку діяльній та особистій складових методичної підготовки майбутніх вчителів.

Використана література:

1. Архів Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького / Наукова і навчальна робота кафедр інституту імені О. М. Горького.
2. Центральний державний архів вищих органів державної влади і органів державного управління України, ф.166, оп.2, сп. 2086, арк. 51.
3. Центральний державний архів вищих органів державної влади і органів державного управління України, ф.166, оп.15, сп.2805, арк.139.
4. Центральний державний архів вищих органів державної влади і органів державного управління України, ф.166, оп.15, сп 4218, арк.84.
5. Центральний державний архів вищих органів державної влади і органів державного управління України, ф.166, Інструкція про організацію і проведення педагогічної практики студентів стаціонарних відділів педагогічних інститутів/ Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1961. - №11. – С.8-9.
6. *Вовк Л. П.* Перспективное и поэтапное планирование научных исследований. Метод. рек. Мин. просв. СССР. – М., 1987.

7. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) / О. М. Микитюк. – Харк. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків : “ОБС”, 2001. – 256 с.

Аннотація

В данной статье рассматриваются проблемы подготовки учителя в научно-педагогической мысли. Проанализировано развитие идей подготовки педагогических кадров в исследованиях отечественных ученых второй половины XX века. Установлено их влияние на содержание и специфику подготовки отечественного учителя.

Ключевые слова: подготовка учителя, педагогические кадры, педагогические кафедры, педагогические институты, внедрение.

Annotation

This paper considers the problem of teacher training in scientific and educational thought. The development of the ideas of teacher training in research works of scientists of the second half of twentieth century is analyzed and determined their impact on content and specific training of national teacher.

Keywords: teacher training, teaching staff, teaching departments, pedagogical institutions, implementation.

УДК373.29:165.742

Максимова В. О.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Проблема гуманізації освіти набуває глобального характеру. Більшість європейських країн за останні роки реформували свої системи освіти у контексті ідей безперервності навчання, інформатизації, переходу на інноваційне навчання, гуманізації освітньо-виховного процесу. В Україні відповідні ідеї знайшли своє відображення у таких документах, як: Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національна програма “Діти України”, у законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції громадянського виховання”, “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.” та у Базовому компоненті дошкільної освіти.

Виходячи з пріоритетів державної політики щодо безперервності між дошкільною та початковою ланками освіти, особливої актуальності набуває проблема гуманізації усіх сфер життєдіяльності дитини, а головним завданням безперервної освіти стає допомога дитині в оволодінні наукою життя. Оскільки сучасному суспільству необхідні життєздатні, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, то й пріоритетним є ціннісний, соціально-моральний розвиток особистості.

Гуманізм – одна з фундаментальних характеристик суспільного буття і свідомості, сутність якого полягає у ставленні до людини як найвищої цінності.

Аналізуючи сучасні підходи до гуманістичного виховання, зокрема дітей дошкільного віку, спостерігаємо складний процес переходу від моноідеологізму та ідейної односторонності до демократичних, а відтак – до гуманістичних засад життя суспільства, що знаходить своє відображення в педагогічній науці та практиці.

Результати досліджень Л. Артемової, Л. Божович, О. Запорожця, С. Карпової, В. Котирло, М. Лісіної, Є. Субботського, Т. Поніманської, Л. Почеревіної, Т. Фасолько, С. Якобсон засвідчили, що на етапі дошкільного дитинства моральні норми є мотивами поведінки. Тому гуманну поведінку особистості можна починати формувати у процесі ознайомлення дитини з відповідними нормами гуманності, які вимагають конкретизації у певній життєвій ситуації [17].

У дослідженнях педагогів і психологів проблема виховання гуманної поведінки представлена такими проявами, як милосердя (І. Княжева), чуйність (М. Воробйова, Т. Пономаренко), співчуття, співпереживання (Г. Кошелева, Л. Стрелкова), гуманні взаємини (Л. Артемова, А. Гончаренко, В. Котирло, В. Павленчик), турботливість (І. Дьоміна, М. Тимошенко), взаємодопомога (А. Виноградова, Л. Пеньєвська, Т. Поніманська, Т. Репіна).

Наукові підходи до виховання гуманної особистості у сучасних умовах розроблені в дослідженнях В. Білоусової, М. Боришевського, А. Вірковського, С. Гончаренка, Г. Данилової, В. Добровського, К. Дорошенко, Г. Жирської, О. Кононко, Т. Паніманської, О. Ростовцевої, О. Столяренко, Ю. Стежка, Ю. Танюхіна, Т. Шангірей та інших.

Дошкільний вік – це особлива віха людського розвитку. У цей період дитина вразлива, соціально не адаптована, знаходиться в стадії емоційного і духовно - морального становлення. Водночас превалюючі в українському суспільстві антигуманні зразки поведінки чинять негативний вплив на становлення особистості старшого дошкільника у підготовці до навчання в школі.

На думку І. Бежа, Л. Коваль, О. Кононко, О. Сухомлинської, сучасна ситуація характеризується тим,

що чітку впевненість у розумінні понять “добро” і “зло” змінила тривожна невизначеність [16]. Серед проблем реформування освіти у теоретико-методологічному аспекті вони виділяють як актуальну проблему нормативності і цінності освіти й виховання. З одного боку, це зумовлюється формалізацією, стандартизацією, створенням освітніх стандартів, а з іншого, - браком виразного уявлення про норми-ідеали, норми-зразки, норми-цінності. Як підкреслює І. Бех, розв'язання цих проблем вимагає особливого підходу до виховання гуманної поведінки дітей, що ґрунтується на постійному творенні загальнозначущих гуманних учинків як практичному втіленні відповідних норм гуманності.

Найновітнішою концепцією, яка втілює демократичні, гуманістичні ідеї формування і розвитку особистості, є цілісна сучасна теорія особистісно-орієнтованого виховання, розроблена І. Бехом. Це нова гуманістична філософія, яка є альтернативною авторитарній педагогіці. Як зауважує І. Бех, гуманізація сучасної освіти є стратегічною метою її реформування, оскільки гуманізм – це людяність, любов і повага до людини; вчення, яке розглядає людину як найвищу цінність і ціль суспільного розвитку [4].

За словами В. В. Серікова, особистісно-орієнтоване виховання спрямоване на вироблення у підростаючого покоління вміння вирішувати життєві проблеми, робити життєвий вибір моральним шляхом, що вимагає звернення “всередину себе”, до своїх витоків. Це – пошук особистістю способів побудови морального людського життя на свідомій основі, що пов'язане з відповідями на запитання “хто я?”, “як я живу?”, “навіщо так вчиняю?”, “чого хочу від життя, від себе, від інших людей?” [18].

Особистісно-орієнтована педагогіка бачить свою мету в тому, щоб за допомогою розвитку особистості забезпечити саморозвиток суспільства, оскільки освоєння людиною зовнішнього світу, насамперед, можливо через освоєння самого себе.

Оскільки метою особистісно-орієнтованого виховання є особистість рефлексуюча, здатна до постійного духовного зростання, то необхідним стає створення “Я-концепції” кожним учнем. Важливу роль у цьому процесі відіграють взаємини з дорослими, якими створюється смисловий простір цінностей, які значною мірою визначатимуть ціннісно-рефлексивний розвиток дитини і виявляться в неї згодом у дорослому віці.

Гуманістичне виховання будується як співробітництво, взаємодія дитини і дорослого у виховному процесі. Введено Л. С. Виготським поняття про “зону найближчого розвитку” позначає те, що дитина може робити під керівництвом дорослого, з його допомогою, вказівкою. Отже, в процесі гуманістичного виховання зона найближчого розвитку може розглядатися як зона розвитку дитячо-дорослого співтовариства. А взаємодія суб'єктів виховання – дитини і педагога в цій зоні визначає успіх виховання, його ефективний вплив на розвиток дитини.

Наукова розробка питань взаємодії виховання і розвитку актуалізується сьогодні у зв'язку з такою практичною потребою, як введення програм дошкільних закладів нового типу. На нашу думку, заслуговує на увагу той факт, що реалізація ідей гуманістичної взаємодії у концепціях та програмах дошкільних закладів була започаткована вже в Концепції дошкільного виховання, розробленій тимчасовим науково – дослідним колективом “Школа” та Науково-дослідним інститутом виховання АПН СРСР (науковий керівник В. А. Петровський) у 1989 р., в якій була висунута особистісно зорієнтована стратегія виховання [Концепція дошкільного виховання (В. А. Петровський, В. В. Давыдов, А. М. Винградова и др.). – М. : ВНИК “Школа”, 1989. – 36 с.]. У розділі “Виховання дошкільників” передбачалося формування ціннісних основ ставлення до дійсності: до природи, предметного світу, інших людей та самого себе. Виховання, навчання і розвиток дитини, за Концепцією, мають визначатися умовами її життя у навчальному закладі та сім'ї. Головними формами організації цього життя в дошкільному закладі були визначені гра і пов'язані з нею форми активності; заняття; предметно – практична діяльність.

Ідеї особистісно орієнтованого виховання дітей дошкільного віку були реалізовані також і в українських програмах виховання “Малюк”, “Дитина”, “Дитина в дошкільні роки”. Ці програми, прийняті в 90-ті роки, вже відображали ідеї прийняття самоцінності дошкільного дитинства. Зазначимо, що вони були створені на засадах української системи виховання та результатах досліджень українських учених. Майже 20-річна апробація програм засвідчила їх доцільність. Нині вони оновлені відповідно до прийнятих правових та нормативних документів дошкільної освіти в Україні та положень Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція, затверджена наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.05.2012 № 615).

З акцентом на підготовку до школи суттєво доопрацьовано програму “Дитина” (науковий керівник О. В. Проскура, лист МОН України від 08.12.2010, № 1/11-11177), розділ “Наші старші діти”, де натепер розміщено диференційований зміст навчально-виховної роботи для дітей 6 та 7 року життя, що дає змогу вихователям варіювати зміст навчально-виховної роботи з урахуванням вікових особливостей 6 або 7 – річних дітей, які відвідують ці групи. Зміст цього розділу програми “Дитина” повністю узгоджений із програмами початкової школи та забезпечує взаємозв'язок змісту дошкільної та початкової освіти.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” (керівник проекту Б. М. Жебровський, наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 21.05.2012 р. № 604) ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, гуманістичного, інтегрованого, компетентнісного, діяльнісного підходів до розвитку, виховання та навчання дошкільників, тісної взаємодії навчального закладу і родини у формуванні основ їхньої елементарної життєвої компетентності перед вступом до школи [19].

Вважаємо, що питання про взаємодію програм в умовах варіативності змісту виховання і навчання має вирішуватися шляхом вибору дошкільними закладами в умовах демократичного розвитку національної системи дошкільної освіти.

Отже, гуманістична спрямованість є найвиразнішою ознакою мети нової освіти на філософському рівні. Гуманізація є найсуттєвішою ознакою нового педагогічного мислення, яке стверджує полісуб'єктну сутність виховного процесу. Гуманізм має стати цінністю, нормою і принципом педагогічної діяльності.

Використана література:

1. Абраменкова В. В. Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 27-36.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
3. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості / І. Д. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10-14.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: Навчально-методичний посібник: У 2-х кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 342 с.
5. Бех І. Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 23-25.
6. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / М-во освіти України. Ін-т змісту і методів навчання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: [избр. психол. труды] / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – [3-е изд.]. – М.: МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2001. – 349 с.
8. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов-на-Дону, 1997. – 165 с.
9. Бондаревская Е. В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. – Ростов-на-Дону, 1995. – 254 с.
10. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 183 с.
11. Василь Сухомлинський і дошкільня Полтавщини / автор-укладач о.п. Сімон. – Полтава: ПОІППО, 2008. – 200 с.
12. Газман О. С. Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995. – С. 3-13.
13. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996. – 193 с.
14. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Дошкільна педагогіка" / А. М. Гончаренко. – К., 2003. – 20 с.
15. Калмиків Г. В. Випереджаючи свій час: гуманістичний погляд у майбутнє / Г. В. Калмиків // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 116-123.
16. Калуська Л. Василь Сухомлинський – гуманістична педагогіка / [укл. Л. Калуська] // Дитячий садок. – 2007. – 34 (418) вересень. – С. 32-33.
17. Козлюк О. А. Вплив сім'ї на формування гуманістичного спілкування у старших дошкільників / О. А. Козлюк // Наука, освіта, суспільство очима молодих: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців 17-18 травня 2007 року, м. Рівне / М-во освіти і науки України, РДГУ. – Рівне: РВВ РДГУ, 2007. – С. 39-40.
18. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. – 156 с.
19. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт". – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 104 с.

Аннотация

В статье проанализированы основные тенденции реализации идей гуманистического подхода в подготовке старших дошкольников к обучению в школе через содержание современных программ дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическое воспитание, непрерывность обучения, личностно-ориентированное воспитание.

Annotation

The article analyzes the main trends in implementing the ideas of humanistic approach to the training of senior preschool children for school through the contents of modern pre-school programs

Keywords: humanism, humanist education, continuous learning, student-centered education.

УДК 378-057.875:37.011.3-051]:37.091.12:005.963.5 НПУ

Назаренко О. В.

РОЗРОБКА НАУКОВЦЯМИ-ПЕДАГОГАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА ПИТАНЬ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У 20–50-Х РР. ХХ СТ.

З перших років існування Київського інституту народної освіти в наукових пошуках педагогів закладу проблеми професійної підготовки майбутніх учителів займали важливе місце. Вчені розробляли питання змісту та якості викладання педагогічних дисциплін, організації та проведення педагогічної практики студентів, формування в майбутніх педагогів необхідних вмінь та навичок та ін.

Особливу увагу дослідники приділяли проблемі практичної підготовки фахівців для народної освіти, зокрема педагогічної практики студентів. Слід зазначити, що якість педагогічної практики в 20-х рр. ХХ ст. – одне з центральних питань для КІНО. Інститут співпрацював з десятками кращих дитячих навчальних закладів, де студенти здобували практичні вміння та навички. Керівники та організатори практики, серед яких були К. Ф. Лебединцев, С. Г. Майліс, Б. С. Манжос, О. М. Раєвський, постійно працювали над підвищенням рівня підготовки практикантів. Досвідчені педагоги та вчені стимулювали студентів до пошукової діяльності, залучаючи їх до роботи педагогічного музею про життя та діяльність школярів, створеного при інституті на основі матеріалів педагогічної практики [6].

Вдосконаленню процесу організації та проведення практики сприяли й наукові праці викладачів. Так, Г. М. Іваниця займався пошуком оптимальних шляхів організації педагогічної практики, підкреслюючи, що вона є не лише доповненням до циклу загальнопедагогічної підготовки. Учений пропонував проводити практику на всіх курсах навчання та визначив головні напрямки в її організації для кожного року. Так, на першому курсі варто організувати ознайомлення студентів з різними типами середніх навчальних закладів, на другому – пов'язати практику з теоретичною розробкою проблеми дитячого колективу, забезпечивши спостереження за різними формами організації колективів (дитячих будинків, дитсадків та шкіл). На останніх курсах, коли студенти переходять до активної практики, доцільно забезпечити тісний взаємозв'язок з дидактикою. Особливу увагу Г. М. Іваниця пропонував приділити зв'язку практики з предметними методиками [4].

Ідеї вченого сприяли вдосконаленню практичної підготовки студентів інституту, успішно реалізуючись в навчальному процесі. Як свідчать архівні матеріали, вже до кінця 20-х років педагогічну практику в КІНО вдалось організувати на належному рівні.

У 40-х роках ХХ ст. проблема практичної підготовки студентів знову стала актуальною. В цей період у вітчизняних педагогічних закладах якість практичної підготовки студентів дещо знизилась, що було пов'язано з введенням у навчальний процес політехнічної складової: студенти проходили виробничу практику, були зайняті суспільною роботою.

Згідно даних річних звітів КДПІ ім. О. М. Горького 50-х років ХХ ст., існували такі проблеми педагогічної практики: недостатня методична підготовка практикантів, недостатня обізнаність із шкільними програмами та підручниками, непередбаченість до позакласної роботи в школі, а також мало уваги до використання студентами досвіду роботи вчителів. Тому вчені закладу присвятили низку педагогічних праць вирішенню саме цих питань. Більшість з них керували практикою студентів (Р. К. Барун, Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, М. М. Миронов, М. К. Тищенко, І. Е. Шиманський та ін.).

Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко підкреслювали значення педагогічної практики, стверджуючи: практикант має можливість оцінити ступінь засвоєння теоретичного курсу та поповнити свої знання. Окрім того, в школі він зможе зрозуміти правильність обраної професії та побачити, скільки ще потрібно працювати над собою для того, щоб стати справжнім учителем. Науковці вважали корисною також практику спостережень за роботою вчителів. Спілкування з учителями, обговорення відвіданих уроків дасть змогу отримати навички аналізу, узагальнення, планування [3].

В працях О. М. Астряба підкреслено необхідність організації багатогранної педагогічної практики. Це означає, що крім викладання важливо опанувати форми та методи позакласної роботи з дітьми, а також ознайомитись з організацією навчально-виховної діяльності в конкретній школі. Учений рекомендував більше уваги приділяти вибору школи для проходження педагогічної практики. Більш ефективно для студента, на його думку, практикуватись в одній школі, не витрачаючи кожного разу час на знайомство з класом. Таким чином виховний вплив студента на учнів буде значно більшим.

О. М. Астряб виділив практичні вміння та навички, які студенти повинні набути в процесі практики: вдосконалити вміння складати конспекти уроків, правильно триматись перед аудиторією, уважно спостерігати за уроками вчителя та уроками інших студентів, організувати позакласну роботу учнів, перевіряти й об'єктивно оцінювати знання учнів [1].

Досвід організації педпрактики в КДПІ ім. О. М. Горького висвітлено в публікаціях М. К. Тищенко. Вчений підкреслив, що керівники великого значення надають підготовчій роботі студентів та складанню індивідуального плану роботи практиканта. Спостереження та особисті враження рекомендують записувати в щоденник, який є не тільки показником рівня підготовленості студента, а й основою майбутньої самостійної діяльності. Організація відвідувань уроків кращих вчителів, на думку М. К. Тищенка, збагачує досвід практикантів, і краще не обмежуватися відвідуванням уроків в одній школі. Для аналізу уроків викладачі розробили комплекс питань і схему конспекту залікових уроків. Окрім того, писав учений, особлива увага приділялась організації практикантами допомоги відстаючим у навчанні школярам: ознайомленню з умовами їхнього життя та навчання, з'ясуванню причин відставання, індивідуальному підходу до кожного [5].

Проблеми здобуття практичних навичок навчально-виховної роботи студентів педагогічних ВНЗів розробляла Р. К. Барун, яка займалась організаційним та методичним забезпеченням практики в КДПІ ім. О. М. Горького. Одним з аспектів її досліджень було питання про систему проведення практикантами пробних уроків. Вона не погоджувалась з позицією педагогів, які вважали за необхідне роботу студентів з дітьми різного віку, а також проходження різних розділів навчальної програми. Для створення студентам умов, близьких до їх майбутньої професійної діяльності, Р. К. Барун пропонувала організувати

проведення системи уроків у одному класі. Таким чином практикант буде вчитися проводити уроки різних типів, а також зможе краще вивчити учнів, що є передумовою для успішної професійної підготовки [2].

Важливим питанням у наукових пошуках Р. К. Барун було також питання про виховну роботу студентів у школі та підготовка їх до ролі класного керівника. Причиною недоліків у виховній роботі молодих учителів Р. К. Барун вбачала в невідповідній педагогічній підготовці. Тому вона вважала за необхідне більше уваги надавати змістовному наповненню та організації системної цілісної практики. Це передбачає поступовий перехід від практики простих виховних форм до більш складних. Тобто такий підхід, коли педагогічна практика починається з виховання дитячого колективу в дитячому таборі, а наступного року продовжується в ролі помічника класного керівника (фактично студент повертається до простіших завдань), дослідниця вважала неправильним. У зв'язку з цим вона пропонує проводити поетапну педагогічну практику: проведення окремих виховних заходів на першому та другому курсах, опанування методикою виховної роботи в середніх класах на третьому курсі (без відриву від занять), комплексна практика помічником класного керівника на четвертому курсі. Після четвертого курсу влітку студент отримує навички керівництва дитячим колективом, закріплюючи вміння, отримані в попередні роки. Останній етап, на п'ятому курсі, передбачає комплексну практику в старших класах.

Р. К. Барун визначила такі методи здобуття студентами практичних знань про роботу класного керівника: спостереження, аналіз позакласних та позашкільних заходів, проведених учителями та студентами, обмін досвідом. Особливо корисним для студентів, зазначила педагог, є розповідь класного керівника про методи своєї роботи, про труднощі та шляхи їх подолання.

Досвід проведення педагогічної практики в теперішній час підтверджує, що виховна робота практикантів залишається проблемою, що вимагає вирішення. Молоді педагоги приходять в школу з достатньою предметною та методичною підготовкою, але до ролі класного керівника вони не готові, практично не мають досвіду організації дитячого колективу, проведення виховних заходів з учнями.

Отже, проблеми практичної підготовки майбутніх педагогів, що розроблялись викладачами НПУ імені М. П. Драгоманова впродовж 20–50-х років ХХ ст., досі не втратили актуальності, тому звернення до їхніх розробок може сприяти вдосконаленню професійної підготовки студентів. Низка недоліків в організації педагогічної практики сучасних педагогічних ВНЗів потребує уваги: формальний підхід до педагогічної практики, недостатня кількість годин для неї в навчальному плані, не досить тісна співпраця практикантів з учителями, недооцінка значення виховної роботи майбутніх педагогів у школах.

Використана література:

1. Астряб О. М. Про деякі елементи професійної підготовки студентів фізико-математичного факультету педагогічного інституту / О. М. Астряб // Наукові записки КДПІ. – Том XVII. – Пед. серія № 1. – К., 1955. – С. 3-14.
2. Барун Р. К. Актуальні питання педагогічної практики студентів педагогічних інститутів / Р. К. Барун // Наукові записки КДПІ. Том XXIX. – К., 1958. – С. 79-93.
3. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Організація педагогічної практики студентів // Радянська школа. – 1952. – № 10. – С. 50-54.
4. Іваниця Г. М. Педагогічна практика студента-соцвихника і проблема методичної техніки / Г. М. Іваниця // Шлях освіти. – 1926. – № 3. – С. 26-36.
5. Тищенко М. К. Педагогічна практика студентів факультетів мови і літератури педвузів / М. К. Тищенко // Українська мова і література в школі. – 1954. – № 2. – С. 34-42.
6. Резолюція Київського бюро губкома КП(б)У від 2.8.24 р. до доповіді про Київський інститут народної освіти; звіти про роботу та бюлетні інституту. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 4, спр. 634, 102 арк.

Анотація

В статті розкриваються основні засади розробки ученими-педагогами НПУ імені М.П. Драгоманова питань практичної підготовки майбутніх учителів і проблеми удосконалення процесу організації та проведення педагогічної практики.

Annotation

The article deals with the basic principles of researchers and educators of NPU named by M. Dragomanov's creating the tasks of practical teacher training and the problems of improving the process of organizing and taking place pedagogical practice.

УДК378-057.875:37.011.3-051]:37.091.33-028.22

Піскун О. В.

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Проблема підготовки педагогічних кадрів була і сьогодні залишається однією з найбільш актуальних у сучасному суспільстві. Традиційно в практиці університетської освіти склався знаннієвий підхід до організації педагогічного процесу, в ході якого увага і зусилля і тих, хто навчає, і тих, хто навчається, зосереджується лише на засвоєнні знань і відтворенні їх на практичних заняттях та на іспиті. До того ж,

існує ще одна з багатьох проблем сучасної підготовки педагогічних кадрів, на якій ми б хотіли зупинитися. А саме, та, що відійшовши від тоталітарного розуміння та культивування колективу та колективізму, наша вища школа часто заходить на позиції крайнього, деструктивного індивідуалізму, формуючи випускника – майбутнього вчителя – неготового до життя та плідної педагогічної діяльності, оскільки у нього відсутні навички та вміння співпрацювати з іншими людьми та учнями.

Ефективне формування майбутнього вчителя, здатного задовольнити соціальне замовлення, можливе, на нашу думку, за умов оптимального поєднання розвитку індивідуальності кожного студента з виробленням у нього навичок колективної конструктивної взаємодії з іншими людьми. Тому, сучасна вища школа має не декларувати необхідність розвитку педагогічних здібностей, творчості та майстерності майбутнього педагога, а систематично за допомогою доцільних методів реалізувати цю мету у педагогічному процесі. Особистісно-зорієнтоване навчання у цьому плані є досить перспективним, оскільки ставить особистість майбутнього вчителя в центр освітнього процесу, його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин.

Підґрунтям розв'язання означених проблем є праці з проблем педагогіки та психології вищої школи, що розкривають закономірності та принципи професійного становлення (Б. Г. Ананьєв, Л. П. Вовк, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.); концепція розвивального навчання (В. І. Бондар, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін та ін.); психолого-педагогічні аспекти особистісно-орієнтованого навчання (Ш. О. Амонашвілі, Є. В. Бондаревська, Е. Ф. Зеєр, О. М. Пехота, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.)

Зрозуміло, що відповідне методичне забезпечення процесу формування майбутнього вчителя має ґрунтуватися на діалогічному підході, який визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію.

Найефективніше, на нашу думку, цьому сприяють інтерактивні методи навчання, оскільки завдяки закладеним в їх основу самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними для як для викладача, так і для студента – майбутнього вчителя.

Методологічною основою запровадження інтерактивних методів навчання під час формування майбутнього вчителя є розробки сучасних українських та зарубіжних педагогів у галузі методів та технологій навчання. Теоретичною основою – системний, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів та теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. К. Бабанський, М. М. Поташник). Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать В. Гузєєву, А. Гіну, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі та ін.

Термін "інтерактивний" прийшов до нас з англійської мови і має значення "взаємодіючий". Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Ми розглядатимемо його в контексті діалогового навчання: "Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Сутність інтерактивного навчання, на нашу думку, полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)..." [8, с. 7].

Під час інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує, окрім іншого, високий рівень пізнавальної мотивації студентів до навчання, що, в свою чергу сприяє і ефективному засвоєнню знань студентами, але ця мета, яка є головною для традиційного, "знанняєвого" підходу до навчання, досягається мимоволі, є ніби "побічним ефектом" в хорошому розумінні цього слова особистісно-орієнтованого підходу.

Розглянемо сутність і види інтерактивних методів навчання. Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всього класу. Час обговорення в малих групах – 3-5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина.

Групові методи:

1. *Робота в парах.* Студенти працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, зробити підсумок заняття, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера та ін.). Після цього один з партнерів доповідає перед групою про результати.
2. *Робота в трійках.* По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок).
3. *Змінювані трійки.* Цей метод трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутокм своєї.
4. *2+2=4.* Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.
5. *Карусель.* Студенти розсаджуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме,

зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються “попарні суперечки” кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

6. *Робота в малих групах.* Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: “спікер” – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), “секретар” (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), “посередник” (стежить за часом, заохочує групу до роботи), “доповідач” (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з більш активних студентів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.
7. *Акваріум.* У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі аудиторії, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

Фронтальні методи:

1. *Велике коло.* Студенти сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажання висловитися. Викладач може взяти слово після обговорення або ж втрутитися в процес обговорення.
2. *Мікрофон.* Це різновид великого кола. Студенти швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний “мікрофон”.
3. *Незакінчені речення.* Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу “можна зробити такий висновок...”, “я зрозумів, що...”.
4. *Мозковий штурм.* Загальновідома технологія, сутність якої полягає в тому, що всі студенти по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.
5. *Аналіз дилеми (проблеми).* Студенти в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, “чи платити податки, якщо країна не здатна їх правильно розподілити?”).
6. *Мозаїка.* Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

Всі розглянуті методи використовувалися нами під час засвоєння студентами іноземної філології НПУ імені М. П. Драгоманова курсу “Педагогіка”. Як свідчить досвід (педагогічний експеримент проводився протягом 2013/2014 року), всі інтерактивні методи виявляються ефективними. Проте у нашій практиці найефективнішим ми б хотіли детальніше зупинитися на такому методі, який деякі дослідники називають “кооперативним навчанням”. Таке навчання полягає в тому, що кожній групі студентів, які навчалися в 2013 році на 1-му курсі, пропонувалося завдання з теорії виховання (за програмою ці теми будуть вивчатися в другому семестрі, тобто використовуємо принцип випереджуючого навчання), і наголошувалося на тому, що це завдання вони мають вирішити спільно, працюючи як наукова лабораторія. В кожній групі мають бути посади спікера, аналітика, презентатора та ін. (посади орієнтовні, за бажанням в процесі роботи студенти можуть їх змінити чи додати свої).

Результати педагогічного експерименту показали, що рівень професійного самовизначення зріс на 67%, рівень розвитку педагогічних здібностей на 21% (порівняно з констатувальним експериментом), а також специфічні професійні та особистісні якості, залежно від теми лабораторії, за нашими спостереженнями значно покращилися.

Підсумовуючи викладене вище, варто зазначити, що технології такого спрямування передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в рівноправні позиції, що й дає можливість студенту – майбутньому вчителю бути суб’єктом навчальної діяльності, що сприяє практичній реалізації його прагнення до саморозвитку, та самоствердження.

Використана література:

1. *Андрущенко В. П.* Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об’єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К., 2011. – 1099 с.
2. *Андрущенко В. П., Вовк Л. П.* Історія вищої педагогічної освіти в контексті цінностей соціокультурних систем / В. П. Андрущенко, Л. П. Вовк // *Память століть*, 2006. – № 3-4.
3. *Бондар В. І.* Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005.
4. *Вовк Л. П.* Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л. П. Вовк. – К., 2012. – 331 с.
5. *Інтерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок.* – 2002. – № 5-6.
6. *Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т.* Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К., 2000. – 368 с.
7. *Пометун О., Пироженко Л.* Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136.
8. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Аннотация

В статье рассмотрено практическое внедрение интерактивных методов обучения в процессе педагогической подготовки современного учителя. Доказано, что технологии данного направления предусматривают преобразования суперпозиции преподавателя и субординированной позиции студента в равноправной позиции, что дает возможность студенту – будущему учителю быть объектом учебной деятельности, содействующей практической реализации его стремления до саморазвития и самоутверждения.

Annotation

The article deals with the practical implementation of interactive teaching methods in the process of modern pedagogical training of modern teacher. It is proved that this technology direction involves the transformation of the teacher's superposition and subordinated student's positions in equal state, that enables the possibility to the student, i.e. a future teacher, to be the subject of educational activity that promotes the practical realization of his desire for self-development and self-assertion.

373.5.081: [37.015.31:17

Пшеславська С. О.

СУТНІСТЬ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ОСНОВНИХ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ОРІЄНТИРІВ

Побудова громадянського суспільства, інтеграція України у європейське співтовариство передбачають орієнтацію на людину, її духовну культуру. Морально-духовне становлення дітей і учнівської молоді, їхня підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку суспільства і держави.

Формуючись у певних соціальних умовах, духовно-моральні цінності втілюють у собі високі суспільні інтереси, активізують соціальну діяльність, слугують свідомому вибору місця в суспільстві.

Духовний розвиток особистості досягає найвищого ступеня тоді, коли виявлення моральних принципів і норм, правил поведінки і діяльності у вчинках виступає не просто як результат зовнішньої необхідності, а як дія внутрішньої моральної потреби особистості, яка свідомо спрямовує свої інтереси і цілі. При цьому цінності особистості тісно пов'язані з цінностями сім'ї.

Саме сім'я являється однією із найголовніших цінностей, що створило людство. Ні одна нація, ні одне культурне суспільство не змогло обійтись без сім'ї, що відіграє важливу роль у зміцненні здоров'я і виховання, забезпечення економічного і соціального розвитку суспільства, в покращенні демографічної ситуації.

Психолого-педагогічні проблеми морального виховання в родині вивчали І. Бех, Л. Бойко, Л. Драчук, В. Кравець, І. Кошлань, Г. Наумчук, Л. Синютка, Т. Троїцький. Основи родинного виховання досліджували Т. Алексєнко, В. Іова, Л. Красномоєць, А. Марушкевич, Л. Повалій, В. Постовий. Формуванню сімейних взаємин і педагогічної культури батьків присвятили свої праці О. Зверева, О. Калюжна, Л. Києнко-Романюк, І. Савченко, І. Трубавіна, Т. Ушеніна. Можливості засвоєння старшокласниками моральної культури розглядали В. Бутенко, І. Гоян, Я. Кальба, Т. Латишева, Л. Михайлова, О. Рудіна, Т. Суцєнко, Г. Шевченко та ін.

М. Й. Боришевський зауважує, що особливе вирішальне значення у розвитку духовної спрямованості особистості належить змісту сімейно - родинних цінностей. Якщо для батьків такі цінності є священними, якщо вони дійсно визначають щоденну поведінку батьків, то і діти поступово навчаються долати численні негативні прояви навколишнього соціального середовища [2].

Засвоєння моральних норм і формування особистості, як доводить Т. В. Вечерок, починається в родині із самого народження і є важливим у будь-якому віці, а особливого змісту вони набувають у період юнацтва [3]. У старшому шкільному віці процеси фізичного, психічного, соціального розвитку є найбільш складними. В учнів старшої школи формується здатність до самостійного мислення, вчинків, оцінки, саморегуляції та самовиховання. Вони здатні до формування усвідомлених особистісних моральних установок, цінностей, відповідного стилю поведінки.

На всіх етапах розвитку дитини в сім'ї, як на неї, так і на її батьків, постійно впливають різні фактори соціального середовища. Серед таких факторів В. С. Торохтій [4] виокремлює наступні:

1. "Склад думок" сім'ї. Фактор відображає соціально-психологічний аспект життя і відзначається своїми особливостями. Вся система цінностей, настанов, потреб та мотивів сім'ї орієнтована на реальні можливості її життєдіяльності. Склад думок сім'ї багато в чому визначається умовами життя. З часом формується здатність адаптації цілей, установок, ціннісних орієнтацій сім'ї до реалій зовнішнього життя, готовність до різноманітних життєвих змін, професійної діяльності подружжя.
2. "Характер спілкування" сім'ї. Цей фактор також відображає соціально-психологічний аспект способу життя сім'ї. У нього є свої особливості, а саме: специфічна міжособистісна комунікативність, відкритість сімейної комунікації для соціального середовища, вираженість власних сімейних

інтересів, неформальність відносин між членами сім'ї.

3. Ставлення соціального оточення до сім'ї. Даний фактор неоднозначний, нерідко характеризується суперечностями, а інколи і неадекватністю реальних домагань та очікувань. В одних випадках у дитини формується впевненість у можливості розв'язання складних життєвих завдань, а в інших – невпевненість у собі, у своїх батьках.
 4. Традиції сім'ї. Традиції сім'ї засвоюються як уявлення про загальнолюдські цінності, правила і норми поведінки. Батьки і діти, зберігаючи загальні риси культури своєї народності, нації, засвоюють духовні цінності національного-духовного середовища. Традиції сім'ї виступають одним із засобів формування у дітей високих моральних якостей.
 5. Інтелектуальний рівень учнів школи, групи, класу, де навчається дитина. Цей фактор неоднозначний і діапазон його впливу досить широкий. Від нього залежить успішність виховання, яка не визначається в абсолютних величинах, а завжди оцінюється за допомогою порівняння.
- Як бачимо, система факторів, які впливають на морально-духовний розвиток особистості, складна, динамічна, часто залежить від індивідуальних, суб'єктивних чи об'єктивних умов.

Пенькова О. зауважує, що сім'я, як мала соціальна група, тісно пов'язана із суспільством, змінюється і розвивається разом з ним. У життєдіяльності сім'ї морально-духовні цінності впливають на спосіб життя родини. Протягом існування сім'ї вся система загальних цінностей зазнає певних змін і перетворень. Одні цінності втрачають своє значення, інші, навпаки, стають більш актуальними, з'являються нові. Отже, система загальносімейних цінностей є динамічною, так само, як і система цінностей кожного із членів родини. Слід зазначити, що накопичення подружжям спільної системи цінностей відбувається у процесі пристосування їх до сімейного життя. Для сімейної взаємодії має значення не лише створення спільних цінностей, а й повага кожного до цінностей інших членів сім'ї. Великого значення набувають цінності, пов'язані з соціальним статусом сім'ї: освітою, професією, загальним культурним рівнем членів сім'ї, економічними становищем та дозвіллям родини.

Вітчизняні науковці встановили, що цінність сім'ї і сімейних відносин у підростаючих поколіннях падає в зв'язку з формуванням у них нової системи цінностей, які базуються на егоїстичних пріоритетах, втраті сімейних традицій і звичаїв, низькому рівні уявлень про базовий соціально-психологічний обов'язок – батьківство чи материнство. Наслідком кризи цінності сім'ї є численні проблеми дитинства: порушення процесів формування у дітей духовно-моральної сфери; спостерігається духовно-моральна некомпетентність, відсутність у підростаючого покоління чітких уявлень про добро і зло, відповідальності перед своєю сім'єю, суспільством, державою.

Саме сім'ї належить головна роль у формуванні духовно-моральних цінностей. Сім'я – це основа держави (що вже являється абсолютною цінністю), головною і беззаперечною умовою збереження і примноження духовної історії народу, його традицій. Якщо події, що відбуваються в нашій країні, приведуть до стабільності на прогресивному, якісному рівні, то буде сформована стійка система цінностей як на суб'єктивному, так і на об'єктивному рівнях. Тоді сім'я, як основа суспільства, зможе сформувати базові для суспільства цінності.

Зауважимо, що особливістю духовно-моральних цінностей є те, що вони соціальні за своєю природою, але індивідуальні за характером вираження.

Сімейні духовно-моральні цінності – це моральні установки, що базуються на розумінні інституту сім'ї, відносин між членами сім'ї, традиційній духовно-моральній культурі народу в цілому. Тому, сімейні духовно-моральні цінності – це вироблений і відкрито схвалюваний сімейною свідомістю ідеал, у якому містяться абстрактні уявлення про атрибути щасливої сім'ї в різних сферах життєдіяльності.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства перед батьками та педагогами стоять такі завдання щодо формування сімейних цінностей старшокласників:

1. Сприяти формуванню у старшокласників сімейних морально-духовних цінностей як духовно-моральних орієнтирів, розумінню цих цінностей, використанню їх в якості життєвих орієнтирів та установок:

а) формування абсолютних цінностей: кохання, добро, повага, цнотливість, істина, культура, віра, надія, краса, соборність через повернення до національних традицій православної культури, творам української і світової літератури;

б) формування суспільно-державних цінностей: Батьківщина, громадянство, свобода і рівність, безпека, правда, гідність, мир;

в) формування культурно-національних цінностей сім'ї: кровна спорідненість, діти, матір (материнство), батько (батьківство), рідний дім, здоров'я, сімейний устрій, традиції, звичаї та обряди.

2. Створювати умови для формування в учнів бази знань, уявлень і переконань відносно себе як майбутнього сім'янина.

3. Ознайомити учнів з творами видатних письменників, поетів, художників, композиторів, кінорежисерів, які своїми творами сприяють формуванню сукупності знань, уявлень і переконань щодо себе як майбутнього сім'янина.

4. Сприяти отриманню учнями досвіду продуктивної поведінки в процесі вирішення проблемних ситуацій, попереджуючи конфліктні ситуації в майбутньому, створенню психологічного клімату сім'ї [3].

Отже, сімейні духовно-моральні цінності – це світоглядні уявлення і моральні установки, засновані на розумінні інституту сім'ї, відносин людей в сім'ї, відповідальної шлюбної і сімейної поведінки індивіда в

традиційній духовно-моральній культурі народу, що забезпечують культурне і демографічне відтворення українського суспільства і держави.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених виділяються різні підходи до виявлення специфіки духовно-моральних цінностей старшокласників, у тому числі і сімейних. Ці підходи об'єднує наступне: звернення до гуманного, тобто людського початку, спрямованість на благо людини, сім'ї і життя на землі.

Використана література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144-150.
3. Вечерок Т. В. Сімейні традиції у моральному вихованні старшокласників : методичний посібник / Т. В. Вечерок. – Херсон : Айлант, 2004. – 84 с.
4. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей / В. С. Торохтий. – М. : Рос. акад. Образования. Центр социальной педагогики. Ин-т социальной работы, 1996. – 152 с.
5. Молодь та молодіжна політика в Україні: соціально-демографічні аспекти / за ред. Е. М. Лібанової. – К. : Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2010. – 248 с.

Аннотація

В статье актуализируется проблема формирования семейных ценностей старшеклассников как основных моральных установок, базирующихся на понимании института семьи, осознание личностью значимости ответственного брачного и семейного поведения.

Annotation

The article is updated a problem of forming the upper school pupils' family values as leading moral principles based on an understanding of the family institution, the individual's realizing awareness of the importance of responsible marriage and family behavior.

УДК373.5.016:37.015.31

Шевченко А. Ф.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ”

Як свідчать реалії сьогодення, сучасний рівень інтеграції суспільних, гуманітарних, технічних наук та швидке зростання інформаційних потоків призводять до об'єктивної неможливості охопити всі сфери людської діяльності в освітньому процесі. У зв'язку з цим, пріоритетним стає можливість побудови навчання в рамках категорій суб'єктності та комунікативної природи педагогічної взаємодії, що спонукає до необхідності переосмислення існуючих традиційних підходів організації навчання у вищій школі.

Не винятком стає курс “Методика виховної роботи”, саме він є тією зв'язуючою ланкою між теоретичними питаннями проблем виховання та практичними аспектами організації виховної діяльності. І не дивлячись на те, що сучасна методика виховної роботи бачиться і планується як суто класичний курс теоретичного спрямування, тим не менше історія цього питання свідчить про інші тенденції. І це природно, що методика організації виховної роботи у працях радянських науковців 60-90 рр. (І. Козлов, М. Болдирев, Ю. Азаров, Е. Костяшкін, Н. Щуркова, Л. Рувинський та ін.) так чи інакше торкалась проблеми виховного колективу як форми функціонування цілісності навчального процесу. Разом з тим, не залишалась поза увагою і підготовка вчителя до виховної діяльності, яка ототожнювалась то з мистецтвом виховання чи педагогічною технікою, а то з майстерністю педагогічного впливу.

Сучасні тенденції у конструюванні змісту навчального курсу з методики виховної роботи безпосередньо пов'язані з науковими доробками Є. Смяглікової, С. Заозерської, Н. Коняєвої, Т. Нікандрової, О. Сєдих, Л. Маленкової, О. Томілець, І. Трухіна, С. Карпенчук, Л. Байкової, Л. Гребенкиної, О. Єремкіної, В. Сластьоніна та ін. Головні ідеї яких полягають у тому, що:

1. Простежується тісний взаємозв'язок між методикою виховної роботи, соціальними технологіями (професійно-педагогічного спілкування; вирішення педагогічного конфлікту; виховної діяльності; управлінням виховним процесом) та педагогічними інноваціями в освіті.

2. Методика виховної роботи вивчається на старших курсах у процесі організації теоретичних і практичних занять, активної тренінгової, консультативної та самостійної роботи студентів в системі взаємодії викладач – вчитель – методист.

3. Досягнення поставленої мети практичних занять можливо лише за умови різнобічної орієнтації майбутнього вчителя на всі сфери педагогічної діяльності. Тоді студент має всі шанси здійснити порівняльну характеристику виховної системи низки шкіл; ознайомитись з методикою індивідуальної та колективної виховної роботи, опанувати основами педагогічних технологій; вивчити систему психологічної діагностики; розібратися в питаннях самоврядування і творчого самовиховання особистості в учнівському

колективі.

4. Тематика лабораторно-практичних занять має висвітлювати актуальні проблеми виховання в сучасній школі, як на уроці, так і в позаурочній діяльності вчителя-предметника. Так само для методики виховної роботи на часі питання виховання в системі позашкільної освіти та організації дитячого дозвілля. Не повинна методика оминати і проблеми професійної діяльності основних суб'єктів виховного процесу: класних керівників, кураторів, вихователів, організаторів і лідерів дитячих об'єднань та організацій, заступників директорів шкіл з виховної роботи.

5. Структура курсу "Методика виховної роботи" передбачає два цикли, кожний з яких має бути пов'язаний з організацією самостійної практичної діяльності студента. Перший цикл спрямований на вивчення основ методики виховної роботи та підготовку до практики. Другий – пов'язаний із засвоєнням більш складного теоретичного матеріалу з опорою на вже існуючий у студентів досвід спілкування з вихованцями.

Отже сучасна дисципліна "Методика виховної роботи" відображає прикладну галузь теорії виховання, яка досліджує особливості організації виховного процесу в існуючих різноманітних освітньо-виховних закладах, дитячих об'єднаннях та організаціях; розробляє рекомендації зі створення системи виховної роботи в освітньому чи виховному закладі; визначає шляхи підвищення ефективності використання педагогічних технологій у вихованні

Природно, що конструювання змісту навчальної програми з такої дисципліни має спиратися на загальні підходи у забезпеченні теоретичної готовності вчителя, враховувати специфіку фаху під час формування організаторських та комунікативних умінь у виховній роботі. Але також на часі, технологічні моменти у виховній діяльності, педагогічна техніка та майстерність вчителя-вихователя, тобто такий адаптований педагогічний досвід, який пов'язаний з функціонуванням виховної системи навчального закладу і передбачає механізми адаптації до умов професійної діяльності.

Вимагає уваги і процес організації засвоєння змісту курсу "Методика виховної роботи", хоча б враховуючи ту закономірність, що вміння до виховної роботи є первинними у змісті підготовки вчителя, так, наголошуємо первинними і складними у порівнянні з викладанням. І ця обставина виявляє низку суперечностей, свідченням цього є близько 230 монографічних та дисертаційних досліджень лише за останні два роки, але так чи інакше, питання підготовки майбутнього вчителя до опанування методикою виховної діяльності залишається на часі актуальним.

Аналізуючи психолого-педагогічні дослідження в цьому аспекті, ми погоджуємось з тим, що сучасний вчитель – це фахівець в організації виховного середовища (школи, класу, дитини), а його основні професійні дії спрямовані на соціальне управління процесом становлення особистості дитини. І такий процес ні що інше як цілеспрямована взаємодія всіх соціальних інститутів виховання (сім'я, школа, позашкільні навчальні заклади, дитячі, громадські та релігійні організації та ін.) яка має випереджувачий характер. Акцентуючи увагу на соціальному управлінні процесом становлення особистості ми маємо на увазі два види педагогічної діяльності (викладання та виховну роботу), основними технологічними кроками яких мають стати: цілепокладання, діагностування, проектування, прогнозування, планування, інформування, організація діяльності учнів, забезпечення своєчасного контролю, оперативне внесення коректив та аналітична діяльність. Така педагогічна технологія соціального управління дозволяє визначити структуру педагогічної діяльності, розставити акценти в методичних питаннях, посприяти прискоренню процесу професійної адаптації молодого вчителя.

Вище викладене свідчить про те, що особливу роль у викладанні дисципліни "Методики виховної роботи", в змістовому аспекті, має відігравати принцип фундаментальності, реалізація якого досягається своєрідним зануренням в предмет виховної діяльності. Головними завданнями такого занурення вважаємо: всебічне вивчення теорії питання, аналіз виховного процесу сучасного конкретного навчального закладу; виявлення педагогічних шляхів удосконалення теорії та практики виховання. А технологія засвоєння педагогічних знань, в основу якої покладені різні рівні інтелектуальної діяльності студентів, дає можливість організаційно оформити таку взаємодію студента з його об'єктом пізнання.

В організаційному аспекті – викладання дисципліни безпосередньо пов'язане з активністю викладача як фахівця з педагогічного супроводу перших самостійних кроків студента – практиканта. А саме: з'ясування мети та визначення завдань професійної діяльності; чітке та системне планування роботи; пошук необхідної навчальної чи наукової інформації та її продуктивне опанування; використання методів дослідно-пошукової роботи для розв'язання поставлених завдань; вироблення власної позиції із приводу отриманого завдання; обґрунтування та захист авторського проекту; здійснення самоаналізу та самоконтролю.

Отже, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, вдосконалення викладання дисципліни "Методика виховної роботи" безпосередньо пов'язане з дотримання певних умов. Так серед них відзначимо:

1. Змістові: дидактичне обґрунтування планування змісту занять та об'єму матеріалу враховуючи мету та завдання предмету вивчення; виконання завдань здійснюється за індивідуальним проектом та темою-проблемою, яка обов'язково є складовою курсового проектування, бакалаврської (дипломної) чи магістерської роботи; розробка навчально-методичної картки заняття, що передбачає наявність методичних вказівок, алгоритмів, завдань, питань, тем для доповідей та співдоповідей та інших

додаткових засобів навчання та контролю знань, умінь, навичок.

2. Організаційні: педагогічний супровід самостійної роботи студента-практиканта в системі викладач – вчитель – методист; організація практичних занять обов'язково в період педагогічної практики з урахуванням специфіки виховної діяльності навчального закладу.

Використана література:

1. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Позакласний час. – 2012. – № 4. – С. 6-10.
2. Вовк Л. П. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки: збірник / Л. П. Вовк, О. С. Падалка ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 188 с.
3. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко : кн. для учителя / сост. и авт. вступ. ст. В. М. Коротов. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
4. Коротов В. М. Развитие гуманистических взглядов и убеждений: Кн. для учителя / Виктор Михайлович Коротов. – Самара : Самар. ун-т, 1994. – 103с.
5. Кульневич С. В. От стратегии самоорганизации к тактике личностного воспитания // Известия Южного отд. РАО. Выпуск II: Личностно-ориентированное образование в контексте культуры. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2000. – С. 13-24.

ЗМІСТ

ІНСТИТУТ ІНФОРМАТИКИ

<i>Єфименко В. В.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	3
<i>Гриб'юк О. О., Жалдак М. І.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМОГ ДО КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ	5
<i>Кузьміна Н. М.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ПРИ НАВЧАННІ КУРСУ “ОСНОВИ ТЕОРІЇ І МЕТОДІВ ОПТИМІЗАЦІЇ”	7
<i>Нестерова О. Д.</i> ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДИСКРЕТНОЇ МАТЕМАТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	9
<i>Франчук Н. П.</i> ЛОКАЛІЗАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНИМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ.....	11
<i>Черемісіна Л. О.</i> ДЕЯКІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСНОВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	13

ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

<i>Долгінцева Н. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ВІДОМОСТЕЙ НА УРОЦІ ЛІТЕРАТУРИ.....	15
<i>Єленіна З. І.</i> ДІСЛІВНИЙ ЧАС – ЯДРО ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ЧАСУ	16
<i>Жданова О. Л.</i> РОЛЬ МОВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАУКОВИХ ІДЕЙ М. М. БАХТІНА	18
<i>Микитенко А. В.</i> ОСНОВНІ СПОСОБИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ МОВНОГО ВУЗУ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ).....	20
<i>Салко О. В.</i> ОСНОВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ.....	22
<i>Сокорчук В. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИКМЕТНИКІВ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	24
<i>Сорочинська І. Р.</i> ІНТЕРНЕТ ЯК ВИСОКОТЕХНІЧНИЙ ЗАСІБ КОМУНІКАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	26
<i>Трубачова Д. В.</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ	28
<i>Френкель О.</i> ЖАНРОВА СВОЄРІДНІСТЬ ІНТЕРВ'Ю ЯК ТИПУ КОМУНІКАЦІЇ: ПОРТРЕТНЕІНТЕРВ'Ю	30

ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ

<i>Жигінас Т. В.</i> СПРЯМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАСАД ВИКОНАВСТВА НА АКТУАЛІЗАЦІЮ НАЦІОНАЛЬНИХ ЧИННИКІВ МИСТЕЦТВА МУЗИКИ	32
---	----

<i>Козинко Л. Л.</i> СЕМАНТИКА ПЕРВИСНОГО МИСТЕЦТВА В ТАНЦЯХ ЗІБРАНИХ СУЧАСНИМИ АВТЕНТИЧНИМИ ХОРЕОГРАФІЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ	34
<i>Проворова Є. М.</i> МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	37

ІНСТИТУТ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ЕКОЛОГІЇ

<i>Виходцева О. А.</i> ВПЛИВ ПЕРВИННОЇ ГРУПИ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ.....	41
<i>Довгань А. І.</i> СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	43
<i>Єжель І. М.</i> ЕКОЛОГО-ЦЕНОТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОСЛИН РОДИНИ ERICACEAE JUSS. ПРАВОБЕРЕЖЖЯ ПОЛІССЯ УКРАЇНИ	44
<i>Лагутенко О. Т.</i> ВИВЧЕННЯ ОСНОВ СТАТИСТИЧНОЇ ОБРОБКИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДАНИХ В КУРСІ “ГЕНЕТИКА З ОСНОВАМИ СЕЛЕКЦІЇ” ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ	46
<i>Лапига І. В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ГІС ТЕХНОЛОГІЙ В ЕКОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ДЛЯ ПОБУДОВИ ГЕОГРАФІЧНИХ КАРТ	48
<i>Мельниченко Н. В.</i> НАПРЯМКИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ З БОТАНІКИ В ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ.....	50
<i>Пархоменко О. В.</i> ВОДНІ БЕЗХРЕБЕТНІ ВОДОЙМ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРИРОДНОГО ПАРКУ “СИНЕВІР”	52
<i>Поліщук М. О.</i> ВИВЧЕННЯ АНТИБАКТЕРІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ВОДНОЇ ВИТЯЖКИ ТА СОКУ ІЗ ПЛОДІВ EUONYMUS EUROPAEA L.	54
<i>Сльоза Н. В.</i> ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ	55
<i>Федоренко Ю. Ю.</i> ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ.....	57
<i>Чепурна Н. П.</i> ЗЕМНОВОДНІ РАЙОНУ НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ НПЦ “СИНЕВІР”	58

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

<i>Лапишинська Г. М.</i> ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ	61
<i>Івановська О. В.</i> УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ.....	63
<i>Лапченко І. О.</i> АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИМІРЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ.....	64
<i>Процик Л. С.</i> ОБДАРОВАНА ОСОБИТІСТЬ: ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	66

ІНСТИТУТ ПОЛІТОЛОГІЇ ТА ПРАВА

<i>Булда А. А.</i> МУЛЬТИКУЛЬТУРНА ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН – ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	69
<i>Кумков Д. Л.</i> ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	71
<i>Кушинська Л. А.</i> УКРАЇНСЬКІ ДУХОВНІ ЦІННОСТІ У СУЧАСНОМУ ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	72
<i>Мелещенко Л. П.</i> ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ	74
<i>Морозова О. О.</i> ІМІДЖ ЯК КАТЕГОРІЯ СИСТЕМОЛОГІЇ ПОЛІТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ	76
<i>Постол К. А.</i> ВИДИ СУБ'ЄКТІВ ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ.....	78
<i>Семенець-Орлова І. А.</i> ОСНОВНІ СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДЕРЖАВНОГО ЗАМОВЛЕННЯ НА ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	80
<i>Субіна О. О.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА”	82
<i>Чижова О. М.</i> ПРАГМАТИЗМ ЯК НАУКОВИЙ НАПРЯМОК	84

ІНСТИТУТ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

<i>Іванова О.</i> РОЗВИТОК СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	86
--	----

ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ ТА ЕКОНОМІКИ ОСВІТИ

<i>Бицюра Ю. В.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ПІДПРИЄМСТВ РІЗНИХ ФОРМ ВЛАСНОСТІ В УКРАЇНІ	89
<i>Іванілов О. В.</i> УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В КНР: ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	91
<i>Ільницький Д. О.</i> СВІТОВИЙ ДОСВІД ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОМПЕТЕНТНОСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ: ВІД ДОСЛІДЖЕНЬ ДО НАВЧАННЯ	92
<i>Коновалова С. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ СОБІВАРТОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ.....	95
<i>Петришина Н. В.</i> ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ	97
<i>Радченко В. В.</i> ВЛАСНІСТЬ І ЕКОНОМІЧНА ВЛАДА: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТА ПРАКТИКА В УКРАЇНІ	98
<i>Унінець І. М.</i> ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	100
<i>Хом'яков Л. К.</i> ВПЛИВ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ НА МЕТОДОЛОГІЮ МАКРОЕКОНОМІЧНОГО АНАЛІЗУ	102

<i>Череда І. С.</i>	СУЧАСНИЙ СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СВІТОВОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СИСТЕМИ.....	104
<i>Черепніна О. І.</i>	МЕНЕДЖМЕНТ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ЯКОСТІ.....	106
<i>Шульга О. А.</i>	ЗАРУБІЖНА ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СІЛЬСЬКИХ ТЕРИТОРІЙ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ДОСВІДУ ДЛЯ УКРАЇНИ.....	108

ІНСТИТУТ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИЙ

<i>Мухіна Г. І.</i>	РОЛЬ КУРСУ “ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ МАТЕМАТИКА” В ФУНДАМЕНТАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	111
<i>Требенко Д. Я., Требенко О. О.</i>	АВТОРСЬКИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕМ ІСНУВАННЯ В КУРСІ “АЛГЕБРА І ТЕОРІЯ ЧИСЕЛ”.....	113
<i>Шаповалова Н. В., Панченко Л. Л.</i>	КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	115

ІНСТИТУТ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ І НАУКИ

<i>Алієва Е. Ю.</i>	МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЗДАТНОСТІ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЄВОГО ВИБОРУ.....	118
<i>Богданова С. А., Темрук О. В.</i>	ПРОБЛЕМА РЕЛІГІЙНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	120
<i>Василевська О. І.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	121
<i>Власенко І. А.</i>	ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ СУЧАСНИХ ВЧИТЕЛІВ....	123
<i>Волошина К.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	125
<i>Гаврилова Н. В.</i>	КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ – ВІДОСОБЛЕННЯ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	127
<i>Іщенко І. М.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ.....	129
<i>Качур К. Л.</i>	ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НОВИХ ФОРМ СІМЕЙНОГО УПОРЯДКУВАННЯ.....	131
<i>Клімова Д. В.</i>	ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ.....	133
<i>Ковтун Т. С.</i>	МІФО-КУЛЬТУРНІ СТЕРЕОТИПИ СХОДУ І ЗАХОДУ.....	135
<i>Кокійло Ю. О., Строяновська О. В.</i>	МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ У ЗДРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	136
<i>Крилова В. О.</i>	ГЕРОЙ ЯК УСОБЛЕННЯ ЛЮДСЬКОГО “Я” В КІНОМИСТЕЦТВІ.....	139

Крюкова О. В. ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ І ПРИХИЛЬНОСТІ НОРМАМ ГРУПИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ МІСЬКИХ І СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ.....	141
Лисянська Т. М. ФУНКЦІЇ ТА СТРУКТУРА ЗНАНЬ У СПРЯМОВАНОМУ МИСЛЕННІ	143
Магеря О. П. ФЕНОМЕН ЛЮБОВІ: РЕЛІГІЙНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	145
Міняйло С. Р. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї	147
Сагайдак С. П. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ ТА ЕМПАТІЇ У МІЖСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ.....	149
Петренко В. Є. ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	151
Ушакова К. ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “Я-КОНЦЕПЦІЯ” ТА “Я-ОБРАЗ” У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	153
Шкіль Л. Л. РОЗУМІННЯ ЛЮДИНИ У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ АРНОЛЬДА ГЕЛЕНА	154
Шульга Т. Ю. ДО ПИТАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ	156

ЗАГАЛЬНОУНІВЕРСИТЕТСЬКІ КАФЕДРИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Базиль Л. О. МЕТОДОЛОГІЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛІЗУ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	158
Гузій Н. В., Шестакова Т. В. ПЕДАГОГІЧНЕ ДОРАДНИЦТВО В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	161
Маріуц І. О. ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ РУМУНІЇ	163
Мотишина І. М. МЕДІАПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПОБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ	164
Рашковська І. В. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ІДЕАЛЬНОГО “Я” ПІДЛІТКА	166
Щербина Д. В. ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ТВОРЧО-КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	168

КАФЕДРА ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Абрагам В. І. ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ	170
Бінецька Д. І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В ХОДІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	173

Бобовський Р. П. МОТИВАЦІЯ В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ	175
Будняк Т. Г. ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	177
Вишківська В. Б. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	180
Вознюк О. В. МОРАЛЬНО-ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ДІЯЧІВ СЕРЕДИНИ ХІХ СТ.	182
Войналович О. О. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	184
Войчун О. В. ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	186
Гарага В. В. МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ В ОСВІТІ.....	188
Гуменюк М. М. ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНОЇ СПРАВИ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ МОЛОДШИЙ СПЕЦІАЛІСТ	190
Кошарна Н. В. ПРАКТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ШВЕЦІЇ ..	192
Лебединець Г. М. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ УКРАЇНИ (60-90-ТІ РР.)	194
Максимова В. О. РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ.....	196
Назаренко О. В. РОЗРОБКА НАУКОВЦЯМИ-ПЕДАГОГАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА ПИТАНЬ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У 20–50-Х РР. ХХ СТ.....	198
Піскун О. В. ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	200
Пшеславська С. О. СУТНІСТЬ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ОСНОВНИХ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ОРІЄНТИРІВ.....	203
Шевченко А. Ф. ДО ПИТАННЯ ПРО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ”	205

Наукове видання

ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ

Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів

Автори опублікованих матеріалів несуть **повну відповідальність** за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Верстка та оригінал-макет – *Т. М. Ветраченко*



Підписано до друку 24 квітня 2014 р. Формат 60x84/8.
Папір офісний. Гарнітура Arial Narrow.
Умов. друк. арк. 26,75. Облік.-видав. арк. 24,89.
Наклад 300 прим. Зам. № 096
Віддруковано з оригіналів.

Видавництво
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.