

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



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

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

9-10 лютого 2012 року

Частина 2

Київ - 2012

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

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

Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 2./ Укл. Г.І.Волинка, О.В.Уваркіна, О.П.Симоненко, О.П.Ємельянова. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – 291 с.

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

Редакційна рада:

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

В статті пропонується авторська концепція сучасного навчально-методичного комплексу для вивчення курсів географії в основній школі з короткою характеристикою його основних складових.

У межах комплексного наукового дослідження дидактичної системи навчання географії в основній школі значна увага приділялась формуванню сучасного навчально-методичного комплексу для вивчення курсів географії у 6-9 класах та вдосконаленню його складових [3].

Під навчально-методичним комплексом (НМК) ми розуміємо своєрідний комплект відповідних засобів, розрахованих як на вчителя географії так і на учня, для забезпечення ефективного вивчення навчального матеріалу за змістом географічних курсів у загальноосвітніх навчальних закладах (див. схему 1).

Складовими частинами сучасного навчально-методичного комплексу з географії в основній школі є:

- навчальні програми з курсів географії;
- підручники з географії (основний засіб навчання для школярів);
- картографічні посібники для вивчення кожного курсу (стінні карти, атласи, контурні карти);
- робочі зошити на друкованій основі (практикуми, навчальні комплекси, зошити для самостійних та контрольних робіт тощо);
- хрестоматії або книги для читання для поглиблення знань учнів з кожного конкретного курсу;
- тематично відповідні засоби унаочнення (навчальні таблиці, опорні схеми, картосхеми, роздаткові матеріали, мультимедійні презентації);
- дидактичні матеріали за змістом курсу географії (завдання для виконання самостійних робіт та здійснення поточного і періодичного контролю навчальних досягнень, інструктивні картки для організації індивідуальної та групової роботи учнів на уроках тощо);
- методичні посібники та матеріали, розраховані на вчителя географії (зразки календарно-тематичного планування, розробки уроків, інструктивні матеріали МОНМС України, методичні рекомендації та поради, сценарії для проведення інтерактивних форм навчання й позакласних заходів, фахові періодичні видання: газети, журнали, збірники, серія «бібліотека вчителя»);
- додаткові джерела географічного змісту для пошукової навчально-пізнавальної роботи школяра (довідники, енциклопедії, словники, газети, журнали, Інтернет - ресурси тощо).

Навчальна програма з географії в системі основної школи – це нормативний документ, що визначає зміст та обсяг навчальних досягнень учнів, які необхідно засвоїти у 6-9 класах. Програми з географії відповідають вимогам Державного стандарту базової середньої освіти та забезпечують реалізацію змістових ліній географічної освіти в основній школі [1]. У програмах з географії розподілено курси за роками навчання, у межах кожного курсу визначено зміст розділів і тем, здійснено орієнтовний розподіл годин на їх вивчення, подано основні критерії й вимоги до формування навчальних досягнень учнів з кожної теми, наведено перелік і зміст обов'язкових для виконання на уроках практичних робіт.

Отже, навчальні програми з географії – це державний документ, затверджений МОНМС України, за яким вчитель планує і здійснює свою педагогічну діяльність в загальноосвітній школі. На сьогодні чинними є програми з географії, розроблені у 2005 році [2]. Зміст географічної освіти, що визначається навчальними програмами, конкретизується в підручниках, навчальних та методичних посібниках.

Основним засобом навчання для школяра традиційно виступає *підручник з географії* на друкованій основі. Підручник відповідає навчальній програмі і є головним джерелом географічної інформації, яку учень має засвоїти на уроці та під час виконання домашніх завдань. На сьогодні для вивчення географії у 6-9 класах існує від 3 до 5 підручників різних авторських колективів, які рекомендовані МОНМС України для використання у навчальному процесі.

Географія як навчальний предмет постійно і систематично використовує *картографічні матеріали*, зокрема, стінні карти, атласи, контурні карти. Одним з головних завдань географічної освіти в основній школі є навчити учнів грамотно читати, розуміти та аналізувати картографічні матеріали. На сьогодні курси географії у 6-9 класах забезпечені якісними картографічними посібниками. Особливої уваги заслуговують електронні атласи, карти та картосхеми з відповідними можливостями щодо їх застосування на уроках географії під час мультимедійних презентацій на інтерактивній дошці.

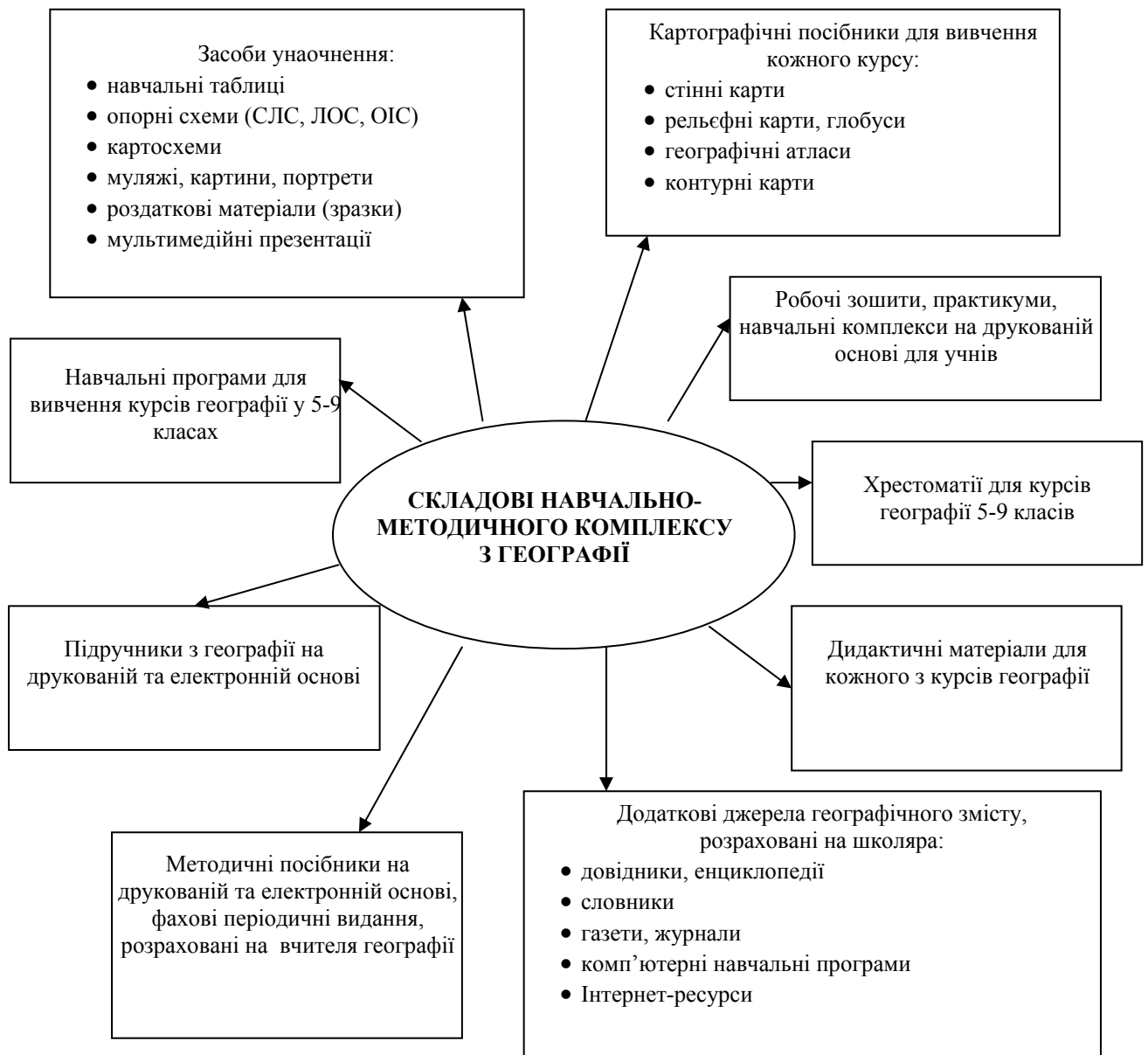


Схема 1. Склад сучасного навчально-методичного комплексу для забезпечення географічної освіти в основній школі

Розроблені за змістом курсів географії *хрестоматії* є вербальними засобами навчання, які використовуються учнями для розширення і поглиблення знань з конкретних тем або розділів.

На сьогодні значного поширення набули *робочі зошити для учнів* на друкованій основі. До всіх курсів географії в основній школі розроблено широкий спектр практикумів, навчальних комплексів, зошитів для проведення самостійних та контрольних робіт. Необхідний для застосування на уроках зошит учні використовують за вказівкою вчителя.

Засоби унаочнення відіграють особливу роль при вивченні процесів та явищ, які учні не можуть безпосередньо спостерігати у навколишньому середовищі. Наочні посібники з географії створюють географічний образ природних об'єктів і територій, формують просторове уявлення учнів, допомагають узагальнювати та систематизувати навчальний матеріал.

У кожного вчителя географії з часом накопичуються відповідні роздаткові *дидактичні матеріали*, які використовуються з метою організації індивідуальної або групової роботи учнів у процесі вивчення нового матеріалу, для повторення та закріплення навчальної інформації, під час виконання практичних, самостійних і контрольних робіт, для проведення інтерактивних та ігрових форм навчання.

Наявність спектру сучасної *методичної літератури* в арсеналі вчителя географії є запорукою його фахової компетентності та педагогічної майстерності. До методичної літератури, якою слід користуватися вчителю, належать: посібники та підручники із загальної методики навчання географії, методики викладання географії окремих шкільних курсів з поурочними розробками, методичні рекомендації щодо організації та проведення практичних і самостійних робіт тощо. Методичною літературою також є фахові науково-методичні журнали та газети, зокрема: журнал «Географія та економіка в сучасній школі», газети «Географія. Краєзнавство. Туризм», «Географія». В них публікуються матеріали про найновіші досягнення методичної науки, які спираються на педагогічний досвід учителів-методистів та науковців. У процесі роботи з методичною літературою вчитель має навчитися відбирати необхідні для застосування елементи, враховуючи особливості учнівського колективу та свій особистий досвід

роботи. Творчо перероблений методичний матеріал з часом допоможе педагогу сформувати власну методичну систему, яка забезпечить найбільший ефект у навчанні географії.

Географічні словники, довідники та енциклопедії – це допоміжна література, що містить описову характеристику окремих географічних об'єктів, процесів і явищ, розшифровку географічних термінів і понять. Додаткові джерела географічного змісту допомагають учням у підготовці повідомлень та доповідей, написанні рефератів та розробці проєктів й сприяють розвитку інформаційної компетентності школяра.

Комп'ютерні навчальні програми географічного змісту розвивають ідеї програмованого навчання і відкривають нові технологічні можливості вдосконалення навчальної діяльності з географії. Головною методичною особливістю комп'ютерного навчання є його інтерактивність. Комп'ютерні засоби мають властивість реагувати на всі дії школяра і підтримувати з ним своєрідний діалог. Незважаючи на існуючі проблеми матеріального характеру, для більшості загальноосвітніх шкіл майбутнє вдосконалення навчального процесу з географії тісно пов'язано з використанням спеціально розроблених тематично відповідних комп'ютерних програм.

Кожний із вказаних компонентів навчально-методичного комплексу має свої змістові й методичні особливості та специфічні ознаки. Тому актуальним на сьогодні є визначення шляхом педагогічного дослідження ефективності використання у навчальному процесі як НМК в цілому, так й окремих його складових з метою оптимального поєднання різних засобів навчання для забезпечення реалізації завдань географічної освіти та засвоєння змісту навчальних програм з географії в основній школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України (спецвипуск), 2004. – № 5. – С. 1-13.*
2. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія: 6-11 класи. Економіка / [упорядкув.: Н.В. Бєскова]. – К.: Перун, 2005. – С. 3-61.*
3. *Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник / С.Г. Кобернік, Р.Р. Коваленко, О.Я. Скуратович / За ред. С.Г. Коберніка. – К.: Навчальна книга, 2005. – С. 59-95.*

Кіяць А.В.

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СТАЖУ ВЧИТЕЛІВ НА ВИБІР КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ВЗАЄМОДІЇ З ДЕВІАНТНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Робота посвячена результатам изучения копинг-стратегий учителей, используемых ими во взаимоотношениях с девиантными подростками. В частности показана роль педагогического стажа учителей на выбор ими эффективных стратегий.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що девіантна поведінка підлітків – характерне явище для перехідного періоду дорослішання. Цей тип поведінки обумовлений дією як внутрішніх, так і зовнішніх факторів і має вияви від порушень психічних процесів, адаптації та самоактуалізації індивіда, до поведінки, що суперечить соціальним, культурним та правовим нормам [2]. Взаємодія вчителів з підлітками, схильними до різних форм девіантної поведінки, ускладнює педагогічну ситуацію і негативно позначається на самопочутті педагогів, оскільки є стресогенною для них [1].

Відтак, метою нашого дослідження було вивчення індивідуальних копинг-стратегій вчителів в педагогічній діяльності і, зокрема, у взаємодії з девіантними підлітками. Ми припускаємо, що використання професійних, ефективних стратегій на рівні суб'єктної взаємодії «учитель-учень» сприяє поліпшенню психологічного самопочуття педагогів, задоволеності їх професією – з одного боку, і зниженню девіантних проявів серед самих підлітків – з іншого.

Дослідження особливостей копинг-поведінки вчителів проводилося за допомогою методики «Виявлення індивідуальних стратегій» Е.Хейма, яка призначена для виявлення когнітивних, емоційних та поведінкових копинг-стратегій як усвідомлених стратегій подолання стресових ситуацій. Дана методика використовується з метою діагностики як непродуктивних патернів поведінки, так і особистісних ресурсів.

Види копинг-поведінки були розподілені Е.Хеймом на три основні групи за ступенем їх адаптивних можливостей: адаптивні, відносно адаптивні та неадаптивні. Таким чином при обробці результатів за допомогою якісного аналізу відповідей у вчителів були виявлені ефективні (ті, які допомагають швидко та успішно адаптуватись до стресу), відносно-ефективні (допомагають в деяких ситуаціях, наприклад, не дуже значних або при невеликому стресі) та неефективні (сприяють стресовому стану) копинг-стратегії.

Експериментальне дослідження в рамках нашої роботи було проведено на базі міського технологічного ліцею м. Маріуполя; загальноосвітньої школи №15 м. Маріуполя; вечірньої школи №11 м. Києва. Загальна вибірка вчителів склала 75 осіб.

Зведення даних по усій виборці, безвідносно до навчального закладу, представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники копинг-стратегій учителів у взаємодії з девіантними підлітками

N=75

Копинг-стратегії	Когнітивні стратегії		Емоційні стратегії		Поведінкові стратегії	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Адаптивні	22	29,33	9	25,33	19	25,33

Відносно-адаптивні	34	45,33	36	48,0	34	45,33
Неадаптивні	19	25,33	20	26,66	22	29,33

Узагальнення даних вчителів, показало, що найбільше ефективних копінг-стратегій зосереджено у когнітивній сфері (серед них – 29,33% адаптивних і 45,33% – відносно-адаптивних). Відповідно, серед них найменше неадаптивних варіантів (25,33%). Дещо нижчі результати за емоційними та поведінковими стратегіями: адаптивні їх варіанти розподілились порівну (по 25,33%), а неадаптивних поведінкових стратегій у вибірці представлено більше ніж емоційних (29,33% та 26,66% відповідно).

Детальний персональний аналіз виборів копінг-стратегій вчителів вказує на взаємозалежність між ними щодо ефективності. Так, спостерігається перевага у поєднанні адаптивних та відносно-адаптивних стратегій (32,0%) та відносно-адаптивних з неадаптивними (незалежно від сфери копінг-стратегії) (40%), тоді як представленість в одному виборі усіх трьох варіантів (адаптивного, відносно-адаптивного та неадаптивного) та протилежних (адаптивних та неадаптивних) значно менше (8,0% та 6,66% відповідно) (табл. 2). У досліджуваній вибірці не відмічено використання тільки неефективних копінг-стратегій в усіх сферах одним учителем, проте і використання усіх адаптивних стратегій виявлено лише у 13,33% досліджуваних.

Таблиця 2

Варіативність поєднання копінг-стратегій в персональних виборах вчителів

N=75

Варіативність поєднання копінг-стратегій	Абс.	%
Всі адаптивні	10	13,33
Адаптивні + відносно-адаптивні	24	32,0
Відносно-адаптивні + неадаптивні	30	40,0
Адаптивні + неадаптивні	5	6,66
Адаптивні + відносно-адаптивні + неадаптивні	6	8,0
Всі неадаптивні	-	-

Персональний аналіз копінг-стратегій вчителів показав, що найбільше адаптивних стратегій обрано педагогами, стаж роботи яких у школах знаходиться в межах від восьми до п'ятнадцяти років. Серед них більшість тих, хто обирає такі ефективні копінг-стратегії як, «проблемний аналіз» та «установка власної цінності» (когнітивна сфера), «оптимізм» (емоційна сфера), «співробітництво» (поведінкова сфера). Тобто їх ефективність в роботі з девіантними підлітками ґрунтується на формах поведінки, спрямованих на аналіз труднощів, оптимістичне ставлення до можливостей їх вирішення за рахунок віри у власні сили, ресурси, усвідомлення власної цінності як особистості, спрямованість на співробітництво з іншими (більш компетентними або досвідченими). Очевидно це визначається тим, що вчителі, які знаходяться на цьому етапі свого професійного самовизначення, з одного боку, вже мають певний досвід роботи, у них розвиненою є професійна рефлексія, з іншого боку, вони не хestують обговоренням труднощів з більш досвідченими колегами. До того ж, їх ще не торкнулись проблеми такої професійної деформації, як емоційне вигорання, яка, на наш погляд, може бути фактором зниження ефективності копінг-стратегій у вчителів, стаж роботи яких перевищує 20 років.

Молодим вчителям (стаж роботи яких не перевищує 5 років) властиві менш ефективні рівні копінг-поведінки: при стиканні з труднощами вони вдаються до розгубленості або ігнорування (когнітивна сфера), самозвинувачення та покірності (емоційна сфера), активного запобігання (поведінкова сфера). До того ж вони у більшості соромляться визнати свою непрофесійність, не звертаються за допомогою до більш досвідчених товаришів по роботі, і таким чином, залишаються з проблемою один на один.

Серед педагогів, стаж діяльності яких перевищує 20 років, спостерігається найбільший розкид варіантів копінг-поведінки. Їм властиві як високоефективні (адаптивні) варіанти копінг-поведінки у вирішенні труднощів, що у виникають у педагогічній взаємодії, так і відносно-адаптивні, і, навіть, неадаптивні. А тому вибори, що були ними зроблені в процесі тестування, варіюють в усьому діапазоні представлених варіантів. Це може бути пояснено рядом причин. По-перше, ступенем відвертості досліджуваних (методика не є достатньо захищеною від ефекту соціальної бажаності), по-друге, як вже зазначалось, можливим ефектом професійного вигорання, втомленістю від професії, по-третє, особистими кризами та/або характерологічними властивостями тощо.

Бесіди з вчителями показали, що зниження ефективності рішення ускладнених педагогічних ситуацій пов'язано з тим, що педагоги (безвідносно до типу закладу) в оцінці учнів переважно орієнтуються на зовнішні критерії їх досягнень – шкільну успішність та дисципліну. А відтак, не завжди заглиблюються у причину таких ускладнень, намагаючись усунути скоріше симптоми, а не причини порушень у поведінці та зниженні навчальності. В результаті того, що вчителі не мають достатньої обізнаності в області психології девіантного підлітка, реагування на проблеми, що виникають у взаємодії з учнями, носять характер спроб та помилок.

Отже, дослідження показало, що репертуар копінг-поведінки вчителів обмежується досить стандартним набором, серед якого значна частка належить відносно-адаптивним та неадаптивним стратегіям. Зокрема можна стверджувати, що розширенню репертуару підлягають такі варіанти копінг-стратегій, як: «проблемний аналіз», «установка власної цінності», «співпраця», «протест», «альтруїзм». Перевірка даної гіпотези передбачається на наступних етапах нашого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ежова О. Н. *Формирование у педагогов адаптивных coping-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ежова Олеся Николаевна. – Самара, 2003. – 180 с.*
2. Змановская Е. В. *Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). / Змановская Е. В. – М.: Академия, 2003. – 288 с.*

УДК 37(063)

Лясковська І.Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

В статті розглядається поняття життєвого кризису і рівні глибини його проживання. Також освітаються результати дослідження, проведені серед осіб середнього віку на предмет глибини переживання кризису середнього віку.

Проблема психологічної кризи є дуже актуальною для сучасної науки. Значні зміни в сучасному суспільстві, що відбуваються внаслідок його трансформації, викликають труднощі в адаптації особистості до нових умов існування і діяльності. Це в свою чергу може негативно впливати на внутрішню рівновагу, гармонію, фізичне і психічне здоров'я людини, що може призвести до виникнення психологічних криз в житті особистості. Життєвою кризою ми називаємо такий психологічний стан особистості, при якому загострюються соціально-психологічні протиріччя її буття та переживається пік оновлення її внутрішнього світу [1].

Проблему життєвої кризи особистості вивчали такі психологи, як Л.І. Анциферова, Р.А. Ахмеров, Ф.Ю. Василюк, Л.С. Виготський, П.П. Горностай, Е.А. Донченко, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, О.М. Леонтьєв, І.П. Маноха, А.В. Петровський, Т.М. Титаренко, М.Г. Ярошевський тощо. Дослідження більшості вище вказаних науковців присвячені ретельному вивченню життєвих криз дитячого та юнацького віку, їх сутності, наслідкам, наступному післякризовому розвитку особистості, особливостям їх протікання тощо.

Проблему життєвої кризи в психологічній літературі висвітлено в декількох напрямках. Перший напрямок дослідження життєвої кризи спрямований на сучасне пізнання людини як суб'єкта (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Н.В. Васіна, О.А. Карабанова, В.Р. Орестова, В.Н. Павленко, Г. Риккерт, С.Л. Рубінштейн) і вивчення сутності життєвої кризи (А.Г. Асмолов, А.А. Бодальов, Н.В. Волкова, П.І. Гнатенко, Б. Лівехуд, М.С. Пек, В. Франкл).

Другий напрямок психологічних досліджень з цієї проблематики присвячений впливу біографічних подій і фактів на виникнення життєвої кризи (Р.А. Ахмеров, К.Н. Артемова, О.В. Бацилева, К.Н. Василевська, Н.А. Логінова, І.П. Маноха, Д. Маттесон, В.В. Нуркова, Л.В. Сохань, Е.І. Степанова).

Третій напрямок вивчає вплив критичних ситуацій на виникнення життєвої кризи (І.В. Бринза, О.А. Будницька, Ф.Ю. Василюк, Е.Ф. Зеєр, С.Я. Карпіловська, Л.В. Пельцман, Е.Е. Симанюк, Л.В. Сохань).

Четвертий напрямок досліджує життєві кризи, що виникають в зв'язку з віковими змінами, тобто під час переходу особистості від одного вікового періоду до наступного (Ш. Бюлер, Л.С. Виготський, Л.В. Долинська, Е. Еріксон, Б.Д. Ельконін тощо).

В останні роки активно досліджувалися різні аспекти життєвої кризи (Л.І. Анциферова, І.В. Бринза, О.А. Будницька, Р.А. Ахмеров, Ф.Ю. Василюк, Н.Ю. Воляннюк, О.О. Зайва, Т.Л. Крюкова, Т.М. Титаренко тощо), особливості надання психологічної допомоги особистості, що переживає життєву кризу (О.Ф. Бондаренко, П.В. Лушин, В.Г. Ромек, Т.М.Титаренко тощо).

Ще один напрямок вивчення життєвої кризи пов'язаний з кризою середнього віку особистості. Цю кризу вивчали такі науковці, як А.Є. Личко, В.С. Мухіна, Ф. Райс, Т.М.Титаренко, Ст. Холл, Г. Шихі, Е. Штерн, К.Г. Юнг.

Більшість авторів досліджують життєві кризи в онтогенетичному ракурсі, головним чином, як вікові, де основний акцент робиться на кризах дитинства та підліткового віку, а кризи життєвого шляху особистості в юнацькому та дорослому віці залишаються поза системним та комплексним вивченням. Саме тому, ми вважаємо за необхідне приділити більше уваги проблемі життєвих криз людини дорослого віку, адже вони є не менш значущими для особистості, ніж кризи інших вікових періодів.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми, об'єктивну потребу в розробці методів діагностики та виявлення засобів психологічної допомоги щодо подолання життєвої кризи, метою нашого дослідження було вивчення психологічних особливостей прояву кризи середнього віку особистості.

Життєва криза може бути різної глибини і мати кілька стадій чи рівнів, проходження яких має певні особливості. Дослідники виокремлюють різну їх кількість: чотири (Дж. Каплан); 2 рівні - криза першого та криза другого роду (власне криза) (Ф.Василюк); 3 стадії - поверхнева, середня та глибока (Т.М. Титаренко); шість в термінальний період життя людини (С.Я. Карпіловська). Ми вважаємо, що класифікація стадій життєвої кризи за їх глибиною (Т.М. Титаренко) є найбільш змістовною та доцільною. Отже, життєва криза може бути поверхневою, середньою та глибокою [3].

Поверхнева криза характеризується незадоволенням звичним перебігом подій, своєю активністю, працездатністю, контактами з людьми, втратою внутрішньої збалансованості, зникненням почуття гумору.

Середня криза дає про себе знати передусім появою страхів, пов'язаних із майбутнім: "Не знаю, як житиму далі", "Як жив досі, вже не можу, а якось інакше не вмію". Людина переживає безсилля, не лише відмовляється від цілей, які раніше ставила, а й розчаровується у власних вміннях, відчуває хронічну втому, пригнічений настрій, агресивність та почуття відчуженості.

Глибока криза супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування, втратою здатності планувати майбутнє, руйнацією найважливіших життєвих цінностей. Внаслідок такої кризи виникають суїцидальні думки і наміри, а також тяжкі психосоматичні захворювання [3].

Для дослідження рівня глибини кризи середнього віку нами була обрана і модифікована методика діагностики духовної кризи Л.В. Восковської та А.В. Ляшук. На наш погляд, саме ця методика висвітлює особливості прояву кризи середнього віку, адже її результати вказують на рівень глибини переживання такої кризи. За цими результатами можна визначити, чи потребує людина психологічної допомоги в подоланні кризового стану. Дана методика складається з трьох етапів. На першому етапі досліджуваному пропонується оцінити у власному уявленні наведені вісім життєвих категорій в минулому, теперішньому і майбутньому часах. На

другому етапі пропонується описати власне розуміння запропонованих вище життєвих категорій. На третьому етапі пропонується співвіднести те, що відбувається з особистістю на цьому життєвому етапі, з тим, що було зазначено в даному бланку, і відповіді на наведені нижче запитання.

Нами був проведений констатувальний експеримент з метою дослідження рівня глибини кризи середнього віку. У експерименті приймало участь 50 осіб середнього віку (37-45 років), які проживають на територіях України, Росії, Естонії, Білорусі. За вище зазначеною модифікованою методикою дослідження рівня глибини кризи середнього віку Л.В. Восковської та А.В. Ляшук та згідно класифікації стадій життєвої кризи Т.М. Титаренко нами були визначені такі рівні глибини кризи середнього віку: поверхневий (спостерігається зниження проявів життєвої кризи, що вказує на духовне зростання досліджуваного; людина по-новому дивиться на життя, у неї з'явилася усвідомлена мету і сенс життя); середній (вказує на людину, що періодично входить в стан духовної кризи, але заперечує істинність і цінність своїх переживань; незважаючи на це, їй не вдається повернутися до свого попереднього стану спокою; у неї спостерігається посилення проявів життєвої кризи в суб'єктивному часі, що говорить про невдоволення життям, з'являються прагнення морального і релігійного характеру); глибокий (залежно від величини коефіцієнтів може вказувати на наступні прояви: а) може свідчити про глибоку життєву кризу, яка пов'язана з втратою сенсу життя, депресією і почуттям провини; б) вказує на межовий стан, при якому людина бачить безглуздість життя, але прагне позбутися цього відчуття, поглиблюючись в роботу і повсякденні турботи; в) вказує на людину, задоволену життям, що не прагне до вершин духовного розвитку; життєвої кризи немає; г) може вказувати на людину, що переживає емоційний шок (наприклад, внаслідок втрати близької людини) або ж відчуває розчарування від життя) [2].

В результаті проведення вище вказаної методики були отримані дані, які представлені у табл.1.1. Як видно з таблиці 1.1, у досліджуваних середнього віку найбільш вираженими є глибокий (60%) та середній (30%) рівні проживання життєвої кризи.

Таблиця 1.1

Особливості прояву кризи середнього віку (у %)

Рівень глибини кризи	Абсолютна кількість	%
Поверхневий	5	10
Середній	15	30
Глибокий	30	60

На наш погляд, такий стан речей зумовлений тим, що в середньому віці людина краще починає усвідомлювати свої можливості та перспективи, починає відчувати проблеми зі здоров'ям, розуміючи кінцевість власного буття, замислюється над своїми досягненнями та яскраво переживає протиріччя між бажаннями та можливостями, що досить часто обумовлюються не тільки індивідуальними особливостями, а й соціальною та економічною ситуацією в країні.

Отже, за результатами нашого констатувального дослідження, більшість досліджуваних (37-45 років) не задоволена своїми життєвими досягненнями і переживає кризу середнього віку на глибокому рівні, що свідчить про необхідність розробки та апробації психокорекційної програми або активних методів навчання з метою її подолання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василюк Ф. Е. *Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций* / Ф.Е. Василюк // *Психологический журнал*. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90 - 101.
2. Восковская (Шутова) Л.В., Ляшук А.В. *Духовный кризис: проблемы определения и диагностики* // *Психологическая диагностика*, № 1, 2005 г., с.51-71.
3. Титаренко Т.М. *Життєві кризи: технології консультування. Перша частина* / Тетяна Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 144 с. (Серія "Психол. інструментарій").

УДК 159.955.000.7 «Скрипченко»**Лисянська Т.М.****ДИНАМІКА МИСЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ ЯК ОСНОВА САМОЕФЕКТИВНОСТІ МИСЛЕННЯ. НАУКОВА ШКОЛА О.В. СКРИПЧЕНКА**

В статье рассмотрены отличительные черты подхода А.В. Скрипченко к пониманию тенденций умственного развития младших школьников.

В связи с 90-летием со дня рождения известного теоретика и экспериментатора А.В. Скрипченко в статье показаны осмысление его основных идей, попытка связать их с другими идеями отечественной и зарубежной психологии.

Олександр Васильович Скрипченко пов'язав своє життя з психологією, навчаючись в кінці війни у педагогічному інституті міста Чити, оскільки він служив офіцером у військах Забайкальсько-Амурської армії. У той час офіцерам дозволили навчатися на заочних відділах навчальних закладів. О.В. Скрипченко продовжив навчання на фізико-математичному факультеті. Тоді ж О.В. Скрипченко познайомився з однією з найгрунтовніших на той час книгою «Общая психология» С.Л. Рубінштейна. Це й визначило подальший фах О.В. Скрипченка. Після демобілізації О.В. Скрипченко продовжив навчання в Київському педагогічному інституті імені О.М.Горького на педагогічному факультеті, який закінчив з відзнакою.

Робочу і наукову кар'єру О.В. Скрипченко розпочав у галузі вікової психології. З вересня 1950 року до грудня 1973 року О.В. Скрипченко працював у НДІ психології Міністерства освіти СРСР на посаді наукового співробітника, завідувача відділу та заступником директора інституту, яким тоді працював Г.С. Костюк та ідейно підтримував О.В. Скрипченка.

3 грудня 1973 року О.В. Скрипченко працював у Київському педагогічному інституті (тепер Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова) на посаді спочатку професора, а потім завідувача кафедри психології.

У 1956 році Олександр Васильович захистив кандидатську дисертацію на тему «Особливості узагальнень в учнів 1-2-х класів». А у 1973 році успішно захищає докторську дисертацію «Розумовий розвиток молодших школярів».

Напередодні вісімдесятирічного ювілею (2001 рік) Олександра Васильовича Скрипченка обрано Почесним членом Академії педагогічних наук.

О.В. Скрипченко є автором 250 наукових праць. Йому належить внесок у теоретичну і практичну розробку співвідношення коректного і абстрактного у змісті навчання молодших школярів і прискореного формування у них узагальнень, у введенні алгебраїчної пропедевтики у курс початкової математики.

Він один з перших провів чотирирічне лонгитюдинальне комплексне дослідження сенсомоторики, пам'яті, мовлення та уваги. Дослідив взаємозв'язки між цими компонентами розумового розвитку, виявив зміну провідних компонентів та динаміку їх розвитку, виявив свою творчу активність у комплексному дослідженні професійного відбору абітурієнтів в авіаційні училища, у систематизації та узагальненні здобутків у психологічній науці з 1917-1957 рр. Олександр Васильович є одним із засновників наукової школи (підготував більше 50 аспірантів і докторантів), керував комплексним дослідженням членами кафедри психології КДПІ імені Горького з проблеми навчання і виховання; розвитку учнів шестирічного віку, з проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителів в умовах вищого навчального закладу. Думається, що без такого внеску панорама вітчизняної психологічної науки була б суттєво збідненою.

Провідні положення О.В. Скрипченка про співвідношення коректного і абстрактного у змісті навчання молодших школярів, обслуговує прискорене формування у них узагальнень, є методологічними установками у дослідженні динаміки мисленневих операцій молодших школярів.

Згідно даних вивчення структури мисленневих операцій та її динаміки у молодших школярів взаємозв'язки між основними операціями можуть посилюватись або послаблюватись. Це означає, що динаміку мисленневих операцій забезпечують процеси диференціації та інтеграції, а повторення такого циклу є показником кількісних і якісних змін у мисленні. Ці дані узгоджуються з висновками О.Ф. Рибалко про гетерохронність онтогенетичного розвитку (зорових функцій), а також з закономірностями дитячого розвитку, які були встановлені Л.С. Виготським: циклічність, що свідчить про складну організацію у часі, темпі та змісті.

Відповідно до методологічних установок О.В. Скрипченка, можна стверджувати, що розум дитини як цілісна система складається не відразу, а в процесі навчання і з віком. Зміст і спосіб навчання впливають на формування його компонентів, на темп зміцнення їх взаємозв'язків.

О.В. Скрипченко виходить з припущення про те, що кожна структура (або підструктура) в загальній структурі розуму дитини, виконує неоднакові функції не тільки з погляду змістовного складу компонентів, що входять до цієї підструктури, але і з погляду їх ролі в розумовому розвитку. На нашу думку, якщо ця підструктура досягає піку в своєму розвитку, її функції знаходять виявлення не тільки в ширшій, спорідненій структурі, але й виходять за її межі.

Досліджуючи мислення молодших школярів, на основі осмислення ідей О.В. Скрипченка, постійно перебуваючи з ним у теоретичному діалозі, підкреслюючи думки Бандури, який з увагою ставиться до здатності людини мислити і пізнавати, ми прийшли до висновку, що високий рівень цієї здатності буде важливим детермінантом поведінки людини. На основі цієї здатності, на думку Бандури, люди будуть вести себе не як флюгери, постійно змінюючи напрямок в залежності від того, яким соціальним впливом вони піддаються в даний момент.

Сама поява у людини здатності мислити, пізнавати, навчатися, розуміючи зв'язки між поведінкою та її наслідками, є опосередкованим підкріпленням. Однак, щоб ця здатність набула підкріплюючої сили, її необхідно усвідомити рефлексивним мисленням, оскільки воно є механізмом управління своєю поведінкою, а тому може впливати на події довколишнього середовища.

Здатність до мислення і пізнання набуває функцій впливу на поведінку при умові, коли людина впевнена в правильності їх, у достатній їх глибині і самостійності, що вони допоможуть зрозуміти сутність явища, події чи поведінкової ситуації та визначити шляхи розв'язання її або ставлення до них. Цей рівень мислення називається самоефективним мисленням.

Наше дослідження є спробою розібратися у сутності самоефективності мислення та в його основних корелятах з метою розвитку теоретичного діалогу школи О.В. Скрипченка не тільки з іншими вітчизняними, а й з зарубіжними концепціями.

Самоефективність мислення - це почуття компетентності, що стосується особливостей правильного здійснення конкретних дій, це довіра, впевненість, позитивне ставлення щодо своїх можливостей міркування.

Недаремно Бенджамін Франклін писав: «Є три речі, що піддаються з крайніми труднощами, - це сталь, діамант та пізнання себе».

Для розв'язання наміченого завдання ми дотримувалися припущення, що самоефективність мислення має тісно корелювати з такими особистісними якостями, як самоставлення, інтелектуальний потенціал, з почуттям впевненості або невпевненості у собі, з прагненням до прийняття або з переживанням страху бути відчуженим.

Контингент досліджуваних складала 50 осіб майбутніх вчителів-філологів.

Для побудови дослідження ми використали тести-опитувальники на самоставлення (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв) для оцінки нереалізованого потенціалу, для вимірювання мотивації афіліації (модифікація теста-опитувальника А.Мехрабіана, М.Ш. Магомед-Еміновим), на визначення почуття невпевненості у собі.

За шкалою, що вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я» виявлено, що більшості студентам властиве інтегральне почуття «за» власне «Я». Всі досліджувані обрали від 7 до 11 тверджень «за» власне «Я» (з усіх 11) та з 17 тверджень «проти» - від 6 до 12 тверджень.

Вираженість самоповаги складає 64%, аутосимпатії - 57%, очікування позитивного ставлення інших - 83%, самоінтересу - на 89%.

Вимірювання установки на ті чи інші дії за шкалою самовпевненості дані складають 86%, за шкалою очікування ставлення інших – 87,5%, дані за шкалою самоприйняття складають 79,7%, а за шкалою самопослідовності і самоуправління – 65,4%, шкала самозвинувачування складає 60,4%, самоінтересу – 80,9%, а саморозуміння – 38%.

Отримані дані свідчать, що майбутні вчителі з першого курсу відрізняються вираженістю інтегрального почуття «за» власне «Я». На самоставлення великий вплив має позитивний вплив інших, інтерес до себе. Менше виражена самоповага (64%) та аутосимпатія (57%), що означає наявність у самоставленні суперечностей між прагненням бути іншим і тим, що виявляється на думку досліджуваних у собі на теперішній час.

Вимірювання вираженості установок на ті чи інші дії на адресу «Я» показало, що серед семи шкал найбільш вираженими є дані за шкалою очікування ставлення інших, на другому місці дані за шкалою самовпевненості, самоінтересу та самоприйняття. Слід вважати найбільш дійовими установками стосовно дій на адресу «Я» є соціальні очікування, самовпевненість, самоінтерес та самоприйняття. Менш дійовим є самоуправління та самопослідовність, самозвинувачення та саморозуміння.

Запропоноване завдання на виявлення особливостей мислення показало, що першокурсники не виявили здатності до абстрагування від зовнішньої абсурдної ситуації, точного розуміння ключового слова ситуації та симультанного включення наочного мислення.

При оцінюванні нереалізованого інтелектуального потенціалу виявлено, що 92% досліджуваних слід віднести до середньої (нормативної групи), які в основному виявляли стандартний підхід в аналізі та оцінці запропонованих суджень.

Дослідження за тестом на виявлення почуття невпевненості в собі показало, що біля 14% першокурсників переживають це почуття.

Використання тесту-опитувальника мотивації афіліації (ТМА) дозволило діагностувати два узагальнених стійких мотивів особистості: прагнення до прийняття (ПП) та страху відчуження (СВ). Дані свідчать, що 30,7% досліджуваних мають високий індекс (вище медіани) мотиву прагнення до прийняття (ПП) та низький індекс (нижче медіани) мотиву страху відчуження (СВ); 61,5% досліджуваних виявили високий індекс (вище медіани) мотиву прагнення до прийняття (ПП) і мотиву прагнення до відчуження (ПВ) та у 7,7% досліджуваних мотив прагнення до прийняття має низький індекс (нижче медіани), а індекс мотиву страху відчуження високий (вище медіани). Ці дані означають, що більше як у третій частині досліджуваних домінує мотив прагнення до прийняття, у двох частин досліджуваних інтенсивність цих мотивів однакова. Лише для незначної частини досліджуваних характерним є мотив страху відчуження.

Дані нашого дослідження дозволяють оптимістично оцінити процес розвитку самоефективності мислення у майбутніх вчителів. Їм властиве інтегральне почуття «за» власне «Я», високо оцінюють дію на їх власне «Я» соціальних ставлень та очікувань, почувають себе самовпевненими, приймають себе. Однак, всі особистісні характеристики ми вважаємо недостатньо диференційованими. Адже виявлено низький відсоток дії такої установки, як саморозуміння, що вплинуло на виявлення відносно нижчих відсоток вираженості самоповаги та аутосимпатії, а також здатності до самоуправління.

Необхідно продовжити розвивати у майбутніх вчителів позитивну динаміку структури мисленневих операцій та здатність до абстрактного мислення, а також симультанного включення інших видів мислення, розвивати почуття компетентності та інтелектуальний потенціал.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Скрипченко О.В. *Психічний розвиток учнів.* – К., 1974.
2. Скрипченко О.В. *Розумовий розвиток молодшого школяра.* – К., 1971.
3. Фрейджер Роберт, Фрейдимен Джеймс. *Личность. Теории. Эксперименты. Упражнения.* – Санкт-Петербург «Прайм-Евро-Знак». Издательский дом НЕВА. Москва «ОЛМА- Пресс», 2001. – С.684-708.

УДК 511.72+519.21

Лисенко І.М., Працьовитий М.В.

МОДИФІКАЦІЯ КЛАСИЧНОГО ДВІЙКОВОГО ЗОБРАЖЕННЯ

Исследуется связь между классическим двоичным изображением действительных чисел и одним частным случаем \mathbb{Q}_∞ - изображения, которое использует бесконечный алфавит. Указываются возможные применения последнего в метрической, фрактальной и вероятностной теориях чисел.

В с т у п. Двосимвольні системи зображення дійсних чисел, включаючи класичне двійкове зображення, набули широкого розповсюдження і різноманітних застосувань, особливо в електронно-обчислювальній техніці в силу технічних зручностей двокодовості. Разом з тим, такі системи мають кілька недоліків, одним з яких є громіздкість запису числа. Цього можна частково уникнути, записуючи довжини серій однакових послідовних цифр компактніше. Це автоматично приводить до використання нового кодування з нескінченним алфавітом $A = N$. Такі системи теж в останній час широко використовуються для моделювання та дослідження різних математичних об'єктів зі складною локальною будовою (фігур, відображень, перетворень, мір, динамічних систем). Це зображення чисел рядами Сільвестера, Люрота, Енгеля, Пірса, Серпінського, Остроградського, ланцюговими дробами, \mathbb{Q}_∞ -кодами [1].

1. Нехай $A = \{0,1\}$. Добре відомо, що кожне число $x \in [0;1]$ можна подати у вигляді двійкового дробу, тобто існує послідовність (α_n) , $\alpha_n \in A$, така, що

$$x = \frac{\alpha_1}{2} + \frac{\alpha_2}{2^2} + \dots + \frac{\alpha_n}{2^n} + \dots = \Delta_{\alpha_1\alpha_2\dots\alpha_n\dots}^2$$

Останній запис називається *двійковим зображенням числа x* .

Деякі числа мають два двійкові зображення, їх називають *двійково-раціональними*:

$\Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_n 1(0)}^2 = \Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_n 0(1)}^2$. Множину всіх таких чисел позначатимемо через $Q^{(2)}$. Решта чисел мають єдине зображення і

називаються *двійково-іраціональними*, їх множину позначатимемо через $I^{(2)}$. Кожне двійково-раціональне число є раціональним, але не кожне раціональне є двійково-раціональним.

2. Геометрію двійкового зображення відображають властивості так званих циліндричних відрізків та інтервалів. Множина

$\Delta_{a_1 \dots a_m}^2 = \{x : \alpha_i(x) = a_i, i = \overline{1, m}\}$ називається *циліндром рангу m* з основою $a_1 \dots a_m$. Інтервал з тими ж кінцями, що й

$\Delta_{a_1 \dots a_k}^2$, ми позначаємо через $\nabla_{a_1 \dots a_k}^2$. Циліндри мають наступні властивості [2]:

1. $\Delta_{a_1 \dots a_k}^2 = \left[\sum_{i=1}^k \frac{a_i}{2^i}, \frac{1}{2^k} + \sum_{i=1}^k \frac{a_i}{2^i} \right]$; 2. $|\Delta_{a_1 \dots a_k}^2| = 2^{-k}$;
3. $\Delta_{a_1 \dots a_k}^2 = \Delta_{a_1 \dots a_k 0}^2 \cup \Delta_{a_1 \dots a_k 1}^2, [0, 1] = \bigcup_{a_1 \in A} \bigcup_{a_2 \in A} \dots \bigcup_{a_k \in A} \Delta_{a_1 \dots a_k}^2$;
4. $\nabla_{a_1 \dots a_k 0}^2 \cap \nabla_{a_1 \dots a_k 1}^2 = \emptyset$;
5. Якщо $k \leq m$, то $\nabla_{a_1 \dots a_m}^2 \cap \nabla_{c_1 \dots c_k}^2 = \begin{cases} \nabla_{a_1 \dots a_m}^2, & \text{якщо } c_i = a_i, i = \overline{1, k} \\ \emptyset, & \text{якщо } \exists c_i \neq a_i \end{cases}$;
6. $\bigcap_{k=1}^{\infty} \Delta_{a_1 \dots a_k}^2 = x \equiv \Delta_{a_1 \dots a_k \dots}^2$ для довільної послідовності (a_k) , $a_k \in A$.

3. О з н а ч е н н я 1. Подання двійкового зображення числа $x \in (0; 1] \setminus Q^{(2)}$

$$x = \underbrace{0 \dots 0}_{n_1} \underbrace{1 \dots 1}_{n_2} \dots \underbrace{c \dots c}_{n_k} \underbrace{(1-c) \dots (1-c)}_{n_{k+1}} \dots \quad (2)$$

у формі $\overline{\square}_{n_1 n_2 \dots n_{k+1} \dots}^2$ називатимемо $\overline{\square}^2$ -зображенням.

О з н а ч е н н я 2. Якщо (n_1, n_2, \dots, n_m) – фіксований набір цілих невід'ємних чисел, то множина

$$\overline{\square}_{n_1 n_2 \dots n_m}^2 = \left\{ x : x = \overline{\square}_{n_1 n_2 \dots n_m u_{m+1} \dots u_{m+k} \dots}^2, \text{ де } (u_{m+k}) \in N^\infty \right\}$$

називається $\overline{\square}^2$ -циліндром рангу m основою $n_1 n_2 \dots n_m$.

3 означення 2 впливають рівності: $\overline{\square}_0^2 = \overline{\square}_1^2$, $\overline{\square}_1^2 = \overline{\square}_{01}^2$, $\overline{\square}_2^2 = \overline{\square}_{001}^2, \dots$, $\overline{\square}_{n_1}^2 = \overline{\square}_{\underbrace{0 \dots 01}_{n+1} \dots}^2$; $(0, 1] = \bigcup_{n_1=1}^{\infty} \overline{\square}_{n_1}^2$,

причому $\min \overline{\square}_i^2 = \max \overline{\square}_{i+1}^2, i \in N_0 = N \cup \{0\}$.

А для довільного $\overline{\square}^2$ -циліндра $\overline{\square}_{n_1}^2$ мають місце співвідношення:

$$1. \quad \overline{\square}_{n_1}^2 = \bigcup_{i=1}^{\infty} \overline{\square}_{n_1 i}^2; \quad 2. \quad \max \overline{\square}_{n_1 i}^2 = \min \overline{\square}_{n_1 (i+1)}^2.$$

Більше того, у загальному випадку $\overline{\square}_{n_1 n_2 \dots n_m}^2 = \bigcup_{i=1}^{\infty} \overline{\square}_{n_1 n_2 \dots n_m i}^2$, причому

$$\max \overline{\square}_{n_1 \dots n_{2k-1} i}^2 = \min \overline{\square}_{n_1 \dots n_{2k-1} (i+1)}^2, \quad \min \overline{\square}_{n_1 \dots n_{2k} i}^2 = \max \overline{\square}_{n_1 \dots n_{2m} (i+1)}^2.$$

Наступні властивості $\overline{\square}^2$ -циліндрів теж випливають з означення 2:

1.
$$\left| \square_{n_1 n_2 \dots n_m}^2 \right| = \left| \square_{\underbrace{0 \dots 0}_{n_1} \underbrace{1 \dots 1}_{n_2} \dots \underbrace{c \dots c}_{n_{m-1}} \underbrace{(1-c) \dots (1-c)}_{n_m} c}^2 \right| = 2^{-(n_1+n_2+\dots+n_m+1)};$$
2.
$$\left| \square_{n_1 n_2 \dots n_m n_{m+1}}^2 \right| = 2^{-n_{m+1}} \left| \square_{n_1 n_2 \dots n_m}^2 \right|;$$
3.
$$\emptyset \neq \bigcap_{m=1}^{\infty} \square_{n_1 \dots n_m}^2 \equiv \square_{n_1 \dots n_m \dots}^2 = x \in (0; 1] \text{ для довільної послідовності } (n_m).$$

Лема. Множина X чисел $x \in (0; 1]$, які мають \square^2 -зображення, співпадає з множиною двійково-іраціональних чисел цього проміжка, тобто з I^2 .

Справді, з означенням \square^2 -зображення числа випливає, що жодне двійково-раціональне число множині X не належить, а кожне двійково-іраціональне число з $(0; 1]$ має нескінченну кількість серій нулів та одиниць, тобто має форму (2), тому належить множині X .

Наслідок. Кожне число $x \in X \setminus Q^{(2)}$ має єдине \square^2 -зображення.

4. Теорема 1. Розподіл випадкової величини

$$\chi = \Delta_{\underbrace{0 \dots 0}_{\xi_1} \underbrace{0 1 \dots 1}_{\xi_2} \dots \underbrace{0 \dots 0 1 \dots 1}_{\xi_{2m-1}} \dots}_{\xi_1 \xi_2 \dots \xi_m}^2 = \Delta_{\xi_1 \xi_2 \dots \xi_m}^{-2},$$

де ξ_k - незалежні випадкові величини, які набувають значень $0, 1, 2, \dots, n, \dots$ з ймовірностями

$p_{0k}, p_{1k}, p_{2k}, \dots, p_{nk}, \dots$ відповідно ($\sum_{i=1}^{\infty} p_{ik} = 1$ для довільного $k \in N$) є або чисто дискретним, або чисто неперервним, причому чисто дискретним тоді і тільки тоді, коли

$$d = \prod_{k=1}^{\infty} \max_i \{ \bar{p}_{ik} \} > 0.$$

Доведення. З єдиності \square^2 -зображення числа $x \in X \setminus Q^{(2)}$ випливає, що

$$P\{X = \square_{c_1 c_2 \dots c_m}^2\} = \prod_{i=1}^{\infty} p_{c_i i} \leq d.$$

Тому необхідною умовою наявності атома розподілу χ в множині $X = \square_0^2 \cap Q^{(2)}$ є умова $d > 0$. Вона є і достатньою, оскільки при $d > 0$ точка $x^* = \square_{c_1^* c_2^* \dots c_m^*}^2$, де $p_{c_i^* i} = \max_i \{ p_{ik} \}$, є атомом розподілу χ . Справді,

$$P(\chi) = x^* = \prod_{i=1}^{\infty} p_{c_i^* i} = d > 0.$$

Нехай

$$D_{x^*}^m \equiv \{x : n_i(x) = c_i^*, m \leq i \in N\}.$$

Тоді $D_{x^*}^1 \subset D_{x^*}^2 \subset \dots \subset D_{x^*}^m$, і існує $\lim_{m \rightarrow \infty} D_{x^*}^m = D = \bigcap_{m=1}^{\infty} D_{x^*}^m$.

Оскільки для довільного $x \in X$

$$P\{\chi = x\} = d \left(\prod_{i=1}^m p_{n_i(x) i} \cdot p_{c_i^* i}^{-1} \right)$$

і

$$\sum_{x \in D_x^m} \prod_{i=1}^m p_{n_i(x)_i} = \sum_{i_1=0}^1 \dots \sum_{i_m=0}^1 p_{i_1 1} p_{i_2 2} \dots p_{i_m m} = 1,$$

то

$$P\{\chi \in D_x^m\} = \left(\sum_{x \in D_x^m} \prod_{i=1}^m p_{n_i(x)_i} \right) \cdot \left(d \prod_{i=1}^m p_{c_i^* i}^{-1} \right) = d \prod_{i=1}^m p_{c_i^* i}^{-1} \rightarrow 1 \quad (m \rightarrow \infty).$$

Отже, для зліченної множини $D = \bigcap_{m=1}^{\infty} D_x^m$ маємо $P\{\chi \in D\} = 1$ і тому, розподіл χ є чисто

дискретним.

Таким чином, якщо розподіл має атом, то він є чисто дискретним, а отже, у випадку відсутності атома є чисто неперервним. Лему доведено.

Теорема 2. *Неперервний розподіл випадкової величини χ є чисто абсолютно неперервним, або чисто сингулярно неперервним, причому абсолютно неперервним тоді і тільки тоді, коли*

$$S = \prod_{k=1}^{\infty} \sum_{n=0}^{\infty} \sqrt{2^{-n-1} p_{nk}} > 0,$$

і сингулярним – тоді і тільки тоді, коли $D = 0 = S$.

Наслідок. *Якщо випадкові величини ζ_k мають однакові розподіли, а саме: $p_{nk} = p_n$ для будь-якого $k \in N$, то χ має:*

1. дискретний (точніше вироджений) розподіл, якщо $\max_n \{p_n\} = 1$ (це рівносильно існуванню такого j , що $p_{j_0} = 1$);
2. сингулярний розподіл, якщо існує n таке, що $2^n \cdot p_{n-1} \neq 1$, але $\max_i \{p_i\} < 1$;
3. абсолютно неперервний розподіл, якщо $2^n \cdot p_{n-1} = 1$ для довільного $n \in N$.

Зауважимо, що \square_2 -зображення є частковим випадком зображення, яке досліджувалося в [4] і [5].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Працьовитий М.В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – Київ: Вид-во НПУ імені Драгоманова, 1998. – 296с.
2. Турбин А. Ф., Працевитий Н. В. Фрактальные множества, функции, распределения. — Киев: Наук. думка, 1992. — 208с.
3. Працьовитий М. В. Метрична, ймовірнісна та фрактальна теорія φ_{∞} - розкладів дійсних чисел // International Conference «Modern Stochastics: Theory and Applications», June 19-23, 2006, Kyiv: Abstracts. — Kyiv: 2006. — P.72.
4. Pratsiovytyi M., Leshchynskiy O. The Q_{∞}^* - representation and a distribution connected with it // Voronoi Conference on Analytic Number Theory and Space Tilings: Abstracts. — Kyiv: Institute of Mathematics Nat. Acad. Sci. Ukraine, 1998. – P. 51-52.
5. Працьовитий М. В., Лещинський О. Л. Властивості випадкових величин, заданих розподілами елементів свого Q_{∞} - зображення // Теорія ймовірностей та мат. статистика. — 1997. — № 57. — С. 134-140.

УДК 378.12:159.922.28

Лугова І.М

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

В статті розглядається психологічний аспект іміджу преподавателя ВНЗ, направлений на создание собственного, неповторимого, положительного образа, который является эталонной моделью для студентов. В последнее время очень часто можно слышать про имидж преподавателя, требования которые выдвигает перед педагогом общественность. Любая профессия имеет свои особенности и создание имиджа необходимо специалистам всех направлений, профессиональная деятельность которых связана с людьми. Формирование имиджа, преподавателю необходимо значительно больше, чем специалистам других профессий, потому как именно преподаватели формируют имидж своих студентов, целью которого есть создание всесторонне развитого интересного специалиста.

Демократизація суспільства та динамізм розвитку системи освіти вимагають формування іміджу педагога в освітньому середовищі, що є на даний час нововведенням. Сьогодні дуже часто можна чути про імідж різних професій: політиків, артистів,

бізнесменів. Будь-яка професія має свої особливості і створення іміджу необхідно фахівцям усіх галузей, професійна діяльність яких пов'язана з людьми. Іміджу викладача як у нашому суспільстві, так і окремо у освітньому середовищі, раніше не приділялася належна увага, головною вимогою до педагога був інтелектуальний рівень та рівень культури їх вихованців. Для викладача було достатньо мати охайний, акуратний вигляд. Поняття „імідж” почали використовувати ще у часи Аристотеля. Аналіз літературних джерел показав, що в Україні термін „імідж” з'явився наприкінці ХХ сторіччя. Він походить від латинського „imago”, тобто „імітувати”, у перекладі з англійської мови означає „образ”. Імідж людини - це думка про людину у групі в результаті сформованого в їхній психіці образу цієї людини, що виникла унаслідок прямого їхнього контакту з цією людиною або унаслідок отриманої про цю людину інформації від інших людей; в практичному використанні це слово близьке до відомого грецького слова «харизма», яке греки розуміли як авторитетність, мудрість, святість. Люди, які володіли цими рисами завжди могли впливати і досягати поставлених цілей. Це слово раніше не було відомим і поширеним, але імідж особистості формувався ще в далекому минулому, утворюючи різні прізвиська, які формували уяву про особистість, наприклад: Володимир Великий мав імідж талановитого полководця і мудрого державного діяча, увійшов до української історії як Святий, Великий, а до народної пам'яті - як Володимир Красне Сонечко. Іван Грозний мав імідж суворого царя.

Часто імідж асоціюється тільки з зовнішнім виглядом, але це не зовсім правильний підхід, адже імідж складається з двох основних складових: зовнішнього образу (одягу, речей, міміки, поз і жестів) та внутрішнього образу, який неможливо побачити, але який відчувається і дуже впливає на сприйняття людини оточуючими (вміння правильно будувати спілкування, позитивні якості особистості, вміння розуміти людей і вміння справляти враження). Дослідження підтверджують, що в 75 % випадків перше враження є вірним. Загальновідоме прислів'я стверджує: «Зустрічають по одягу, а проводжають по розуму», адже перше, що запам'ятовується при зустрічі це зовнішній вигляд. Зовнішній вигляд передбачає бездоганність в образі педагога: акуратність і елегантність в одязі, незухвалий одяг, гарний в міру нанесений макіяж. У зовнішньому вигляді викладача також важлива міра, нічого не повинно бути «занадто». Зовнішній вигляд залежить від кожної окремої особистості, саме тому імідж педагога може бути як позитивним, так і негативним. Іншими словами, одяг однозначно є певною візитною карткою викладача. Одяг має бути зручним і в той же час не суперечити загальноприйнятим вимогам пристойності. Психологія одягу розглядає оформлення зовнішності як багатовимірну інформацію про особу. При формуванні першого враження про особу одяг є найважливішою складовою, оскільки, як правило, він сприймається оточуючими як знак привабливості або непривабливості. Зовнішній вигляд педагога запам'ятовується студентам відразу, як вони побачили його вперше, і це враження з часом дуже важко змінити. Студентам завжди приємно бачити педагога із приємною зовнішністю, елегантно одягненого, охайного, з привабливим макіяжем, модною зачіскою та хорошими манерами. Письменник А.П. Чехов говорив, що у людини має бути прекрасним: і обличчя і одяг, і душа і думки; Дейл Карнегі стверджував, що люди про нас судять на основі того, як ми виглядаємо, що ми робимо, що і як ми говоримо. Таким чином, імідж людини складається на підставі сукупності іміджоутворюючих факторів. Створення позитивного педагогічного іміджу є основою, яка орієнтована на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до змін у розвитку в соціально-культурній сфері, галузях техніки, сучасних технологіях, системах управління й організації праці педагога. Існує припущення, що поняття „імідж” в системі освіти набуло актуальності в період становлення незалежності України та переосмислення підходів до навчально-виховного процесу. Психологи говорять про те, що велика частина педагогічної спільноти ще дуже далека від того, що власний імідж потрібно самостійно формувати. Сучасні викладачі підтримують ідею формування іміджу викладача, але більшість з них, не розуміє складових компонентів іміджу. Формування іміджу, викладачу необхідно значно більше, ніж спеціалістам інших професій тому, що саме педагоги формують імідж своїх студентів, адже викладач для студентів – еталонна модель. Викладач повинен бути яскравою особистістю, тому що завдяки своїм якостям він зацікавлює студентів, розвиває інтерес до свого предмету. Якщо образ педагога є позитивним, саме це є силою духовного впливу, саме такого викладача студенти слухають із задоволенням. Педагог навчає учнів і тоді, коли мовчить, навчає своїм образом, своєю поведінкою, своїм відношенням до вихованців. Образ педагога - це не тільки візуальне сприйняття, але і жести, і манери, і комунікабельність, і педагогічний такт, і мовна культура, і любов до дітей, і багато інших якостей, які є складовими професійного педагогічного іміджу.

На сьогодні є безліч визначень поняття „імідж”, які інтерпретуються по-різному, в свою чергу професійний педагогічний імідж викладача – це форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості педагога, як реалізатора потреб мікро і макросоціуму в освітніх послугах, при якій виявляються найбільш виразні ділові та особистісні якості відповідно до статусу викладача та соціальної ролі у освітньому оточенні. Педагогічний імідж починає формуватися при навчанні студентів у педагогічних Вузах, де закладаються перші паростки майбутнього вчителя, але формування вчителя та його іміджу переважно відбувається у системі післядипломної педагогічної освіти, де педагог розкриває усі свої здібності шляхом постійного удосконалення свого педагогічного досвіду. Формування професіоналізму у майбутніх викладачів відбувається на основі підготовки та розвитку творчої індивідуальності спеціаліста, формування у нього не тільки мотивів творчої діяльності та адекватної „Я-концепції”, а й спрямування його на розвиток інтелектуально-логічного, пошуково-перетворюючого стилю мислення. Тобто його змістовий компонент підготовки передбачає: наявність професійно значущих якостей та особливостей особистості; високий інтелектуальний рівень; високі моральні та духовні якості. Показником педагогічного професіоналізму є комплексна характеристика, що є морально-психологічною готовністю роботи педагога зі студентами, а саме: мотиваційний компонент; пізнавально-операційний; емоційно-вольовий компонент; психофізіологічний компонент; оцінний компонент.

Отже, індивідуальний імідж педагога - це сукупність особистих якостей, що роблять педагога неповторним. Індивідуальний імідж може бути як позитивним, так і негативним. Позитивний імідж залежить від внутрішньої сутності педагога: світогляду та його системи цінностей. Саме позитивний імідж є результативним при взаємодії зі студентами, що робить комунікацію цікавою і неповторною. Створення викладачем власного, неповторного іміджу характеризує його, як впевненого, мудрого професійного педагога, володіння ним складає суттєву особистісну і професійну характеристику що має глибокий практичний зміст діяльності викладача ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варданян М.Р. Вплив іміджу педагога на психологічне здоров'я школярів // Журнал прикладної психології. - 2006. - № 6 - 1. - С. 45 - 53
2. Калюжний А. А. Етика та психологія ділового спілкування: Програма спеціального курсу для студентів. - Алмати: Вид-во АМУ ім. Абая, 1999.
3. Калюжний А.А. Психологія формування іміджу вчителя. - М.: Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2004. - 222 с.
4. Леонтьєв О.М. Діяльність. Свідомість. Особистість. 2-е вид. - М.: Політвидав, 1977.
5. Нуреєва О.С., О.В.Скворчевська // Вдалих імідж як запорука професійного успіху// Географія// №7 (83)2007
38. Роджерс К. Погляд на психотерапію. Становлення людини. - М.: Прогрес, 1994;
7. Рудакевич М Імідж державного службовця// Управління Освітою. – 2001. - № 13
8. Черновол – Ткаченко Р.І. Імідж сучасної освітньої становації//Управління школою – 2006. - №19-21

УДК 316.74

Лебеденко Д.

ПОНЯТТЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ: В ДИСКУРСІ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ НАУК)

Анотація. Останнім часом у філософській та педагогічній літературі, статтях по соціології, політології, культурології все частіше зустрічається таке поняття як «освітньо-інформаційний простір» - у цій статті ми спробуємо розібратися як сформувалося це поняття та який зміст в нього закладений.

Анотація. В последнее время в философской и педагогической литературе, статьях по социологии, политологии, культурологии все чаще встречается такое понятие как «образовательно-информационное пространство» - в этой статье мы и попробуем разобраться как сформировалось это понятие и какой смысл в него заложен.

Структура феномену «освітньо-інформаційного простору» включає три основні компоненти: провідний - «простір» та поняття, які характеризують його ознаки, - «освітній» та «інформаційний». Поняття освітньо-інформаційного простору об'єднує в собі дві основні ідеї - ідею простору та ідею інформатизації освіти. Освітньо-інформаційний простір відображає освітню протяжність, структурне співіснування та взаємодію будь-яких можливих освітніх систем, їх компонентів, освітніх подій тощо.

Одним з поглядів на реальність, в якій ми живемо, а також способу пізнання того, що нас оточує є соціальні смисли, в яких ми цю соціальну реальність сприймаємо. Соціального значення набуває категорія «простір». Філософи та соціологи намагаються знайти та інтерпретувати елементи соціальних явищ, процесів, ситуацій; використовувати видимі та зрозумілі параметри для пояснення соціально-культурного підтексту будь-яких явищ.

Простір - це, перш за все, соціально-філософська категорія, яка пов'язана з категорією «часу» (спочатку поняття «простір» та «час» не відокремлювалися одне від одного) і яка розглядається як певна форма існування матерії. Згідно з тлумаченнями у словникових джерелах «простір» «виражає порядок розташування одночасно існуючих об'єктів» [11, 75] і є «загальним для всіх переживанням, що виникає завдяки органам почуття» [6, 369].

У історії соціології та філософії простежуються різні позиції щодо трактування феномену «простір». Своє бачення на означену дефініцію висловлювали Арістотель, Платон, Демокрит, Епікур, І. Ньютон, М.Вебер, Г.Зіммель, Е.Дюркгейм, П.Сорокін, І.Гофман, Е.Гіддене, П. Бурдьо, М.Фуко, Я.Морено, М.Кастельс, А.Філіппов та ін.

Спочатку розглянемо теоретичні уявлення стосовно феномену «простір», які існують в загально-філософській літературі. Так, Демократ та Епікур ототожнювали простір з порожнечою, що містить у собі реально існуючі матеріальні об'єкти і яка є абсолютною, завжди та усюди однаковою та нерухомою.

Найбільш глибоке вчення античності про простір залишив Арістотель. Він розробляє субстанційну концепцію простору і знаходить у просторі «природні місця», куди з необхідністю рухаються речі. Кожне таке просторове «місце» стає причиною знаходження там певних речей і тому «гарантує» порядок у світі - порядок ієрархії. Отже, Арістотель визначав простір як певну властивість тіл, їх ієрархічне впорядкування [1, 283].

Значним етапом у вивченні властивостей простору в історії філософії була концепція І. Канта, який включив категорію простору до апріорного механізму пізнавального процесу. І. Кант визначав простір як «форму всіх явищ зовнішніх почуттів, суб'єктивну умову чуттєвості, при якій можливе тільки зовнішнє спостереження» [3, 746].

На сучасне розуміння простору вплинули дослідження Я.Бойана, К.Гауса, Б.Римана, Є.Федорова, у яких обґрунтована залежність просторових властивостей від фізичної природи матеріальних тіл, обумовленість фізичних, хімічних властивостей матерії просторовим розташуванням атомів. Виокремлюються три напрямки сучасного розуміння означеного феномена: об'єктне (картина світу як сукупність зовнішніх об'єктів), суб'єктне - (світ є представленням почуттів та роздумів суб'єктів), діяльнісне (суб'єкт і об'єкт об'єднує діяльність, що створює не лише речі, а і їх смисли) [10, 47].

Перейдемо до розгляду ідей стосовно феномену «простору», що існують безпосередньо в соціологічній літературі. Просторові характеристики явищ не обов'язково ставали спеціальним предметом вивчення соціологів, але, так чи інакше, і класики науки, і сучасні дослідники досліджують «простір» як певний контекст соціальної реальності, по-своєму вирішуючи, яке саме визначення «простору» доцільно застосовувати в рамках їх теоретичних пошуків. Крім того, частіше всього в роботах можна зустріти кілька тлумачень поняття «простору».

Тим не менше для спеціального вивчення «соціального простору» необхідно розрізнити, в яких значеннях воно може бути використано, виділити більш-менш окремі підходи, оскільки те, що мається на увазі під словами «простір», «дистанція», «ближче», залежно від підходу буде істотно різнитися.

Іншим класиком соціологічної науки, з ім'ям якого асоціюють розвиток теорії соціального простору, є Г. Зіммель. Він зводив суспільство до взаємодії індивідів, а взаємодію - до простору та часу, як до певних «чистих соціальних форм». Наприклад, міждержавні утворення він визначав як «соціологічні факти, які мають просторове оформлення». [2, 25],

Іншою важливою сторінкою у розвитку ідеї соціального простору, безумовно, виступає теорія соціальної стратифікації П. Сорокіна. У роботі «Соціальна стратифікація і мобільність» він визначає простір як «народонаселення Землі», але важливіше інше визначення в контексті ідеї соціального простору: «Соціальний простір - це сукупність зв'язків індивіда з усіма групами населення, всередині кожної з цих груп, тобто з її членами» [8, 198]. У даному випадку мова йде про простір як про порядок соціальних позицій - він має певну ієрархію та своє графічне зображення. Кожен індивід може бути визначений як точка, яка має певний відступ від іншого індивіда на цій схемі.

З розвитком засобів електронного зв'язку фізичний простір перестає бути обов'язковим контекстом комунікації. Для М. Кастельса значення набуває простір потоків: економічних, інформаційних [4, 68-69]. У його концепції суспільство, яке ототожнюється з соціальною структурою й зводиться до трьох найбільш загальних компонентів: простору, часу та технології. Простір нового суспільства побудований на потоках капіталів, інформації, технологій, організаційних взаємодій, що утворюють мережу.

Окремо можна говорити про тему деформації простору за допомогою технічних засобів комунікації. Наприклад, значення ЗМІ у теорії Р. Парка, яке, на його думку, полягає у створенні умов для розширення (кордонів і щільності) поселень, зокрема, міст [7, 153]. Або ж потоки інформації, що передаються за допомогою електронних засобів зв'язку, які організують мережу різного роду взаємодій в теорії М. Кастельса.

Так, провідне поняття «простір» за допомогою ознаки «освітній» утворило поняття «освітній простір», яке, враховуючи смислове наповнення його структурних компонентів, розуміється як певним чином упорядкована структура, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху і виражає відношення між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату удосконалення здібностей і поведінки її суб'єктів.

Аналіз сучасної соціологічної, філософської та педагогічної літератури свідчить про багатовимірність і різноплановість цього поняття, яке почало набувати самостійного змісту, що стало відрізнятися від вкладеного в нього його структурними компонентами. Розрізняють кілька відтінків значення цього поняття: як розвиток педагогічних технологій; власний простір суб'єкта освіти; дидактичний простір; концептуальний простір ціннісного прогнозування освіти; єдиний освітній простір людської цивілізації; як синонім понять «соціально-освітній простір», «духовно-педагогічний простір», «виховний простір».

Більшість дослідників означеної проблеми, зокрема Н.Бастун, С.Бондирева, О.Веряев, С.Гершунський, Б.Сльконін, Б.Серіков, під поняттям «освітній простір» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами у галузі освіти:

як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність;

як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, - світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо [5, 38]. У соціологічній та педагогічній літературі цей термін також застосовується як синонім поняття «освітнє середовище». Незважаючи на те, що ці поняття дуже близькі та взаємообумовлені, вони нетотожні. Так, І.Шендрік з цього приводу зауважує, що поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» розрізняються тим, що:

по-перше, середовище характеризується статичністю, у той час як простір - динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти;

по-друге, на відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям.

по-третє, середовище - це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [12, 85].

Весь спектр представлених визначень поняття «освітній простір» характеризується аспектною, яка не в змозі представити багатомірність можливих проявів людини та навколишньої дійсності. Найповнішим та найсучаснішим, що концентрує у собі сутнісні ознаки цього феномена, є, на нашу думку, визначення освітнього простору як «соціальної реальності, яка заявляє про себе співбуттям людини та суспільства через освіту, містить у собі та являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [5, 39].

Поняття «освітній простір» належить до числа найбільш загальних і гранично абстрактних концептів філософії та соціології освіти. Відсутність конкретного визначення самого поняття «соціального простору», його різновидів дозволяє виділити «освітній простір» як простір, який являє собою форму людей, що складається в результаті їх спільної освітньої діяльності. Тому наявність даного простору розглядається сучасною наукою і практикою в якості ведучої умови, що дозволяє забезпечити освітню діяльність.

Відмінністю освітнього простору від фізичного є те, що на формування даного простору впливають не тільки реальні освітні події, що вже відбулися, але й потенційно мислимі, віртуальні, можливі, які можуть ніколи і не відбутися або відбуваються тільки в думках суб'єктів освітнього процесу. Але саме потенційні можливості або уявні події поряд з реальними і породжують уявлення про освітній простір. Таким чином, на поняття освітнього простору впливають не тільки об'єктивні, а й суб'єктивні причини.

Освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю та інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою суспільства. Процес інформатизації охопив всі сфери життєдіяльності людини, не обминаючи і освітню. Тому в сучасному інформаційному суспільстві необхідним є вміння здобувати, критично осмислювати та використовувати інформацію, що передбачає оволодіння інформаційними технологіями.

Інформатизація представляє собою наростаюче виробництво та використання інформації, перш за все знань, в інтересах людини і суспільства в цілому. Фактично, це означає, що інформаційне середовище дає вирішення глобальної проблеми доступу до знань в будь-який момент часу та в будь-якому місці. Інформатизація освіти повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, оскільки саме тут формується соціальні, психологічні, загальнокультурні та професійні основи для інформатизації суспільства. Інформатизація освіти являє собою процес створення освітньо-інформаційного простору. Цей процес пов'язаний не тільки з розвитком необхідної матеріально-технічної бази системи освіти, але й передбачає також підготовку навчально-методичних матеріалів нового покоління, формування типово нової культури викладання в умовах застосування освітньо-інформаційного простору.

Доцільно виділити декілька найбільш важливих завдань, пов'язаних з підготовкою фахівців для професійної діяльності в інформаційній сфері суспільства, що володіють новими інформаційними технологіями: формуванням у суспільстві нової

інформаційної культури; фундаменталізації освіти за рахунок його істотно більшої інформаційної орієнтації та вивчення фундаментальних основ інформатики; формуванням у людей нового, інформаційного світогляду [9, 306].

В час Інтернет-технологій, багато аспектів нашого життя переноситься в мережу, прискорюючи тим самим темпи розвитку інформаційного суспільства та долаючи географічні бар'єри. Не стає виключенням і освіта. Зараз вже не обов'язково знаходитись поруч з викладачем. У наш час в умовах економічних відносин і жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички та досвід.

Фахівець XXI століття - це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує і вдосконалює свій професійний рівень. Придбання нових знань і навичок, практично корисних і застосовуваних у роботі в епоху інформаційного суспільства значно розширює можливості самореалізації і сприяє кар'єрному росту, тому інформатизація освіти важлива не сама по собі, вона повинна бути невід'ємною складовою інформатизації України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бекарев А.М. Социальное пространство и время: анализ деконструкции / А.М. Бекарев // Вестник Нижегородского Университета, 2007.-№6. -С. 282-287.
2. Зиммель Г. Большие горда и духовная жизнь // Логос. 2002. - № 3 -С.23-34.
3. Кант И. Критика чистого разума/ Пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Г. Арзаканяном и М. И. Иткиным; Примеч. Ц. Г. Арзаканяна. - М.: Эксмо, 2007. - 736 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ-ВШЭ, 2000. - 608 с.
5. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность. // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2006. - № 1. - С.36-40.
6. Новая философская энциклопедия: В 4 томах. Т.1. - М.: Мысль, 2001. - 369 с.
7. Парк Р.Э. Социология, сообщество и общество (фрагменты) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11. Социология: РЖ / РАН. ИНИОН. М., 2000. - № 3. - С. 150-161.
8. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. - М.: Политиздат, 1992. - 275 с.
9. Соціологія освіти : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. О.Л. Скідіна, І. М. Гавриленка, Ю.І. Яковенка. 2-ге вид., доп. і перероб. - Запоріжжя : КПУ, 2009. - 306 с
10. Филиппов А.Ф. Элементарная социология пространства // Социологический журнал - 1995. - №1. - С. 45-69.
11. Философский словарь. Под ред. И. Т. Фролова. Изд. 5-е. - М.: Изд-во политической литературы, 1987. - 446 с.
12. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. - М.: АПК/ПРО, 2003. - 156 с.

УДК 378.091.12-051:78:7

Левшенко Т. С.

ДО ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Проблема эстетической направленности подготовки студентов института искусств рассматривается в контексте выделения интегративных эстетико-воспитательных качеств личности как составляющих эстетический компонент профессиональной учебно-воспитательной деятельности учителя музыки.

Ключевые слова: Будущий учитель музыки, структура личности, эстетико-воспитательная деятельность, эмпатия, креативность, тезаурус.

Освітній процес сьогодення вимагає осучаснених підходів до проблеми естетичного розвитку особистості. У «Концепції виховання дітей та молоді національної системи освіти» викладено, що вищі навчальні заклади України мають «здійснити підготовку національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал». В світлі цих положень естетична спрямованість підготовки майбутнього вчителя музики виступає однією з провідних актуальних проблем у сфері музично-педагогічної освіти і потребує глибокого обґрунтування психологічних чинників цього процесу.

Аналіз теоретичних досліджень дозволив виділити провідні аспекти висвітлення проблеми: єдина система естетичного виховання і навчання як фактор естетичної підготовки майбутнього вчителя (А.Акімова, Н.Болдирев, А.Пірадов); основні принципи побудови системи естетичної підготовки студентів (Ю.Бабанський, А.Кан-Калик, Г.Падалка); художня освіченість як складова естетичної культури вчителя (Н.Корольова, Н.Кузьміна, Н.Хмель); естетичний розвиток студентів, як основа формування естетико-виховних умінь та навичок роботи з дітьми (Г.Томілова, А.Фортова, З.Яропуд); естетичний аспект побудови професіограми вчителя (А.Арчажнікова, Е.Гришин, В.Сластьонін).

Ознайомлення з теоретичними підходами та практичним досвідом роботи вчителів (Ш.Амонашвілі, Л.Баршай, О.Лисенкова, В.Сухомлинський, А.Щетинін) показує, що специфіка вікових психофізіологічних і соціальних характеристик учнів (підвищена емоційність, конкретна образність мислення, авторитарна орієнтованість, пізнавальна активність) допомагає сприйняттю естетичних впливів. Естетичні фактори, при цьому, відіграють значну роль у формуванні соціально значущих потреб, мотивів та установок.

Однак, практика засвідчує, що виховний процес сучасної школи недостатньо апелює до мотиваційної сфери учнів, він характеризується занадто високою авторитарністю, імперативністю та, як слідство, відсутністю достатніх естетичних педагогічних впливів. Це багато в чому пояснює примітивізм соціальних потреб великої кількості школярів, зневагу до шедеврів художньої світової культури і, врешті решт, до морально-естетичних і гуманістичних норм життя. Це протиріччя має соціально-психологічну

детермінанту: естетична спрямованість особистості учня формується *тільки* при умові наявності такої ж *естетичної спрямованості* особистості вчителя.

Діяльнісний підхід як методологічний інструмент щодо вивчення естетичного фактору багатоаспектної педагогічної діяльності дозволив виділити в структурі особистості вчителя музики ряд інтегративних естетико-виховних якостей. Вони відображують особливості професійно-педагогічної діяльності та синтезують вимоги до вчителя музики як до особистості.

Креативність опосередковує творчий підхід вчителя музики у розв'язанні завдань процесу музично-педагогічної діяльності. Вона обумовлює евристичне функціонування всіх психологічних проявів його особистості, в тому числі й педагогічного мислення, в результаті чого створюються оригінальні естетико-виховні цінності педагогічного процесу.

Креативність виражає спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності, здатність до їх трансляції відповідно провідних мотивів конкретної педагогічної ситуації. Розвивається креативність у процесі музично-естетичної діяльності і виявляється як прагнення вчителя до естетичної спрямованості самого процесу педагогічної творчості, самовдосконалення та самоствердження. Цей процес пов'язаний з розвитком пізнавальної активності майбутнього вчителя музики, його самостійності в музичній професійній діяльності.

Художньо-творчий аспект професійної діяльності вчителя музики як один із найголовніших виокремлюють в своїх працях Б.Абросімов, Д.Джола, Н.Конишева, О.Олексюк, зазначаючи, що розвинені художньо-творчі вміння стають чинниками формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя музики – креативності, артистизму, рефлексивності, творчої активності.

На думку Ю.Львової, оптимальним психологічним станом, здатним забезпечити прояв творчої активності вчителя, є «творче самопочуття». Це процес і результат процесу піднесення душевних сил вчителя, натхнення. Логіка виникнення та закріплення творчого самопочуття пов'язана з творчою уявою як джерелом психологічного утворення креативності. Уява виступає основою створення вчителем нових образів і зв'язків дійсності й вибору раціональних шляхів навчально-виховних впливів на учнів, що змінюють їх почуття і думки *естетично спрямовано*.

Креативність вчителя музики, таким чином, полягає не стільки в продукті творчості, скільки в самому процесі педагогічної праці, що забезпечує продукт – естетичний розвиток особистості учня. В структурі естетичного компонента особистості вчителя музики креативність виступає провідним фактором функціонування решти виділених естетико-виховних якостей.

Емпатія як уміння співпереживати іншому, проникнутись його почуттям і думками, увійти у стан (Е.Тетчер, Є.Кліффорд, Т.Гаврилова, Н.Левітов) розглядається як невід'ємна характеристика естетико-виховної діяльності вчителя музики.

Педагогічна емпатія – професійно значима якість вчителя музики щодо забезпечення успішності міжособистісної взаємодії. Педагогічна емпатія формується і проявляється у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності вчителя музики та учнів, набуває виняткового значення у досягненні стратегічної мети освіти – формуванні *естетично спрямованої* особистості учня.

Розрізняють декілька видів педагогічної емпатії, а саме: емоційну (афективну), що ґрунтується на механізмі проєкції проникнення в афективні орієнтації стану учня, співчуття емоційному переживанню; когнітивну (інтелектуальну), яка базується на інтелектуальних процесах аналогії, порівняння, визначення; естетичну (переживання прекрасного), що передбачає створення яскравого художньо-музичного образу як джерела естетичного переживання насолоди, отримання гедоністичного ефекту.

Емпатія як розуміння психології дитини, спостереження її емоційних станів, здатність стати на її місце та прийняти її оцінки, як свої власні, характеризує і моральне, і естетичне відношення. За висловом В.Сухомлинського, людина серцем відчуває найтонші рухи серця іншої людини і відповідає на них власними душевними рухами. С

Специфічним різновидом емпатії вчителя виступає «міжвікова низхідна емпатія» (Е.Штейнмец). Естетична потреба в удосконаленні особистості дитини, при цьому обумовлює характер педагогічного спілкування як *естетико-виховний*.

Тезаурус в розумінні духовного досвіду, запасу знань та умінь в галузі естетики та естетичного виховання, складає інтелектуально-емоційну культуру особистості вчителя музики. Узагальненні естетичні знання стають внутрішнім надбанням особистості в результаті їх емоційного переживання й співвідношення із власною діяльністю. В свою чергу, осмислене й пережите закріплюється в системі естетичного тезауруса і, віддзеркалюючи якісні стимули діяльності вчителя музики, стають фактором його самовдосконалення.

Отже, виділені в структурі особистості вчителя музики естетико-виховні якості визначаються системою суспільно значущих мотивів, стійким інтересом до естетичного аспекту педагогічної діяльності у поєднанні з пізнавальною та естетичною активністю. Вони формують ставлення до педагогічної діяльності з позицій естетичного ідеалу, розвивають творчі педагогічні здібності і є одним з провідних факторів естетичної спрямованості підготовки майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллін Е.Б. *Методологія – шлях до творчості* /Е.Б.Абдуллін //Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку. Академічні читання. Вип. 2 – К., 1995. – с. 123.
2. Бодалев А.А. *Личность и общение* /А.А.Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – с. 271.
3. Зязюн І.А. *Естетичний досвід особи: формування і сфера прояву*. /І.А.Зязюн. – К., 1976. – с. 174.
4. Кунчева Л.И. *Эстетические взгляды общества и художественная культура* /Л.И.Кунчева //Изд-во «Наука». – М., 1979. – с. 246.
5. Падалка Г.М. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* /Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – с. 274.
6. Рудницька О.П. *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти* /О.П.Рудницька //Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті розкривається інтегративна сутність поняття психологічної готовності людини к професійній діяльності в цілому і к педагогічній, в частині. Її неотъемлемими компонентами виступають мотивація, професійна направленість людини, комунікативні і організаторські здібності, нервно-психічна стійкість, адаптивні здібності.

Вивчення готовності до викладацької діяльності передбачає з'ясування розробленості проблеми готовності до професійної діяльності взагалі, що виступає однією з актуальних проблем психології. Не існує однозначного розуміння сутності зазначеного поняття, яке набуло останнім часом в концептуальному апараті психології відносно самостійного і високого наукового статусу.

Проблема готовності до професійної діяльності найбільш ґрунтовно й послідовно досліджувалася такими вченими, як К.Дурай-Новакова, М.Дяченко, В.Іванова, Л.Кандибович, Л.Кондрашова, З.Курлінд, В.Моляко, О.Мороз, В.Сластьонін, Л.Яновська та ін. Дослідження базуються на вивченні і психологічному обґрунтуванні засобів навчання й удосконалення системи підготовки спеціалістів. Але, не зважаючи на досить велику кількість досліджень, вони не дають повної картини розуміння поняття психологічної готовності до викладацької діяльності.

Підготовку до викладацької діяльності розглядаємо у контексті розвитку особистості. У зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності складають не лише розвиток операційно-технічних умінь та навичок, а й визначення готовності як інтегрального утворення, як комплексної здібності, що й зумовило завдання нашого дослідження - теоретичне обґрунтування сутності психологічної готовності до викладацької діяльності як складного інтегрального особистісного утворення.

Поняття психологічної готовності до діяльності було введено в психологічний обіг в 1976 році білоруськими дослідниками М.Дяченко і Л.Кандибовичем. Основним аргументом для його введення стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності. Науковці зазначають, що психологічна готовність як передумова для виконання будь-якої діяльності є водночас й її результатом.

Психологічна готовність до діяльності розглядається у психологічній літературі як психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне або довгострокове виконання конкретної діяльності або трудового завдання. Цей стан допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність в разі появи непередбачених перешкод.

За Л.Кондрашовою, психологічна готовність до професійної діяльності – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Це не тільки властивість або ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здатності [1, С.8].

Психологічна готовність включає, з одного боку, професійні знання, уміння та навички; а з іншого – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, властивості мислення та уваги, професійну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Таким чином, зміст психологічної готовності до професійної діяльності вміщує інтегральні характеристики особистості, до яких відносяться інтелектуальні, емоційні та вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, професійні здібності.

Викладацьку діяльність розглядаємо як особливий вид педагогічної діяльності, що передбачає необхідність спеціальної підготовки майбутнього викладача, яка має включати не лише предметні знання та уміння, а й особистісні якості. Адже у досягненні позитивного результату у навчально-виховному процесі ВНЗ провідне місце належить саме викладачеві. Від його уміння організувати цей процес залежить успіх у подальшій діяльності студентів, а згодом і фахівців.

Викладацька діяльність – особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передачу від старших поколінь молодшим накопиченого людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку. Це вид професійної діяльності, змістом якої є процес організації навчальної діяльності студентів, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи та умови розвитку, процес організації власної діяльності. Результатом викладацької діяльності є розвиток студента, його особистісне, інтелектуальне удосконалення, становлення його як особистості, як суб'єкта навчальної діяльності [3].

Особистість викладача завжди відображає соціальну роль, однак ніколи не зводиться тільки до неї. Суспільству потрібні студенти і випускники з певними властивостями, здібностями, знаннями, уміннями, навичками, які вони отримують завдяки діяльності викладача. У такому розумінні викладач відіграє соціальну роль, виконує важливу соціальну функцію. Можна «жити педагогічним процесом», а можна «навчати і виховувати», що відображає ставлення викладача до своїх соціальних функцій. Іншими словами, соціальна роль викладача не є грою та маніпулюванням, а є свідомим прийняттям особистістю, її усвідомленням можливих наслідків своєї професійної діяльності і прийняттям повноти відповідальності за них.

Психологи розглядають особистість викладача насамперед в соціально-психологічному аспекті, а вже потім – у професійно-психологічному. При цьому соціально-психологічні характеристики – це цілеспрямованість, науковий світогляд, громадська позиція, патріотизм, любов і повага до дітей, педагогічний такт, товариськість, адекватна самооцінка [3].

Дослідження будь-якого явища передбачає розкриття його структури. Л.Кондрашова визначає структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності, що має мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оціночний компоненти. Основою мотиваційного компоненту є професійно-педагогічна спрямованість, в якій виражаються позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку тощо. Орієнтаційний компонент утворюють ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. До пізнавально-оперативної складової входять професійна

спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії та операції, необхідні для успішного здійснення діяльності. Емоційно-вольовий компонент утворюють почуття, вольові якості, що забезпечують успішний перебіг та результативність діяльності педагога; емоційний тонус, чутливість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самоконтроль. Психофізіологічну складову складають працездатність, активність, саморегуляція, врівноваженість і витримка, темп роботи. Нарешті, оціночний компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки, відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам.

Дану структуру готовності особистості до педагогічної діяльності можна віднести і до трактування готовності до викладацької діяльності. Водночас ми погоджуємося з динамічною структурою психологічної готовності до складних видів діяльності, до яких відносимо й викладацьку, яку запропонували В. Моляко та М. Смульсон. На їх думку, це цілісне утворення, що включає властивості різних особистісних сфер: мотиваційні (потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращого боку); пізнавальні (розуміння обов'язків, трудового завдання, оцінка їх значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто, уявлення ймовірних змін обстановки тощо); емоційні (почуття професійної та соціальної відповідальності і впевненість в успіху, наснага); вольові (самоуправління, мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від заважаючих впливів, подолання сумнівів, страху) [2].

Враховуючи дану структуру, розвиток психологічної готовності студентів до викладацької діяльності обумовлений всією системою навчально-виховної роботи ВНЗ. Протягом навчання у вищій школі розвивається Я-концепція майбутнього фахівця, розширюється рольовий діапазон особистості за рахунок адаптації до нових професійних функцій, формується позитивне ставлення до обраної професії.

Виходячи з проведеного аналізу, можна зробити висновок про те, що психологічна готовність до викладацької діяльності не є інваріантною величиною і обумовлюється віком особистості, її досвідом, індивідуальними властивостями, рівнем задоволеності обраною професією. Невід'ємними складовими психологічної готовності до викладацької діяльності є мотивація, професійна спрямованість особистості, комунікативні та організаторські здібності, загально нервово-психічна стійкість та адаптивні здібності. Це має обов'язково враховуватися у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента о вчительської діяльності/ Кондрашова Л.В. – Київ: Вища школа, 1987. – 56 с.
2. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве/ В.А.Моляко, М.Л.Смульсон. – Киев: Знание, 1985. – 14 с.
3. Психолого-педагогічна модель особистості викладача вищої школи Електронний ресурс – <http://ua.textreferat.com/referat-10923-1.html>

УДК: 582.971.1

Лаурієнко В.М.

ВИДИ РОДУ *LONICERA* L. У БОТАНІЧНОМУ САДУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА О.В.ФОМІНА

Коллекция рода *Lonicera* L. Ботанического сада имени академика О.В.Фомина состоит из 40 видов. Большинство видов кустарники, высотой 1,5–2м. (*L. myrtilloides* Purpus., *L. kamtschatica* Pojark., *L. baltica* Pojark., *L. stenanta* Pojark., *L. caerulea* L., *L. pileata* Oliv., *L. ferdinandi* Franch., *L. fragrantissima* Paxt., *L. glehnii* Schmidt., *L. sachalinensis* Nakai., *L. caucasica* Pall., *L. tatarica* L., *L. korolkovii* Stapf., *L. xylosteum* L., *L. demissa* Rehd., *L. maackii* Maxim., *L. caprifolium* L.), лианы (*L. henryi* Hemsl., *L. japonica* Thunb.)

Рід Жимолость – *Lonicera* L. названий на честь німецького математика, фізика, ботаніка Адама Лоніцера, який жив у XVI столітті. До роду *Lonicera* L. належить понад 200 видів, поширених у помірних і субтропічних широтах Європи, Північної Африки, Азії (до островів Ява і Філіппінських), та Північної Америки (до Мексики) [11, 14].

Жимолості – це прямостоячі, сланкі або виткі куці, листопадні або вічнозелені. Кора стовбурців та пагонів 3-4 річного віку сіра або бура, лущиться тонкими поздовжніми смугами, на молодих стеблах – гладенька. На поперечному перерізі стебла з білою, рожевою серцевиною або порожні. Наростання пагонів симподіальне. Бруньки розміщені супротивно, вкриті лусками; верхівкова брунька не завжди розвинута, бічні – часто розміщені по 3–4 (5) одна над одною у вузлі (серіальні). Листки розміщені супротивно, прості, цілокраї, з округлою або клиноподібною основою, без прилистків. Квітки двостатеві, запасні або без запаху, в двоквіткових суцвіттях або сидячі у напівзонтиках. У витких видів у головчастих або в колосоподібних суцвіттях у пазухах листків. Чашечка 5-зубчаста, більша частина з нечітко вираженими зубчиками; віночок трубчастий або трубчато-лійкоподібний, 5-лопатевий, 2-губий або правильний, білий, рожевий, жовтий або червоний з різними відтінками, 8–12 (60) мм завдовжки; тичинок 5, з 2-гніздними пиляками, які кріпляться нитками до своєї серединки, довжиною (1,5) 2–3 мм; маточка з головчастою приймочкою, зав'язь нижня 2–3 (5) - гніздна; насінні зачатки повислі по 3-8 в кожному гнізді. Плоди – ягоди, нерідко попарні, більш-менш зрілі, або супліддя з 2 ягід. Зрілі ягоди чорні, сині, червоні, жовтогарячі, або білі, круглі або яйцевидні, 8–12 мм в діаметрі з залишками чашечки на верхівці [1, 13, 14, 17].

В Україні дико росте всього три види: *L. nigra* L., *L. xylosteum* L. і *L. caerulea* L. В колекції Ботанічному саду ім. акад. О.В.Фоміна нараховується 40 видів [5]. Систематичний аналіз колекційних рослин показав, що інтродуковані у Ботанічному саду види *Lonicera* належать до трьох секцій: *Isoxylosteum*, *Isika* та *Coeloxylsteum*. Секція *Isoxylosteum* представлена одним видом *L. myrtilloides* Purpus., який віднесений до підсекції *Microstylae*. Секція *Isika* представлена вісімнадцятьма видами, які входять до шести підсекцій, а саме: видами підсекції *Caeruleae* є: *L. kamtschatica* Pojark., *L. baltica* Pojark., *L. stenantha* Pojark., *L. caerulea* L., *L. caerulea* L. var. *altaica* Sweet., *L. caerulea* L. var. *edulis* Regel. Види підсекції *Pileatae*: *L. gynochlamydea* Hemsl., *L. pileata* Oliv. Видами підсекції *Chlamydocarpi* є: *Lonicera ferdinandi* Franch., види підсекції *Fragrantissimae*: *L. fragrantissima* Lindl. et Paxt., *L. caprifolium* L. До

підсекції *Disteglae* належить вид: *L. involucrate* Banks.ex. Spreng., підсекції *Alpigenae*: *L. alpigena* L., *L. sachalinensis* Nakai., *L. caucasica* Pall., *L. nigra* L., *L. heterophylla* Decne., *L. glehnii* Schmidt., *L. webbiana* Wall. Секція *Coeloxylosteum* представлена також вісімнадцятьма видами п'яти підсекцій: підсекція *Tatarica* (*L. tatarica* L., *L. tatarica* L. f. *elegans* Carr., *L. tatarica* L. f. *grandiflora* Rehd., *L. tatarica* L. f. *rosea* Rgl., *L. tatarica* L. "Lutea", *L. tatarica* L. "Red. Gigant", *L. tatarica* L. "Morden Orange", *L. korolkowii* Stapf.); підсекція *Ochranthae* (*L. xylosteum* L., *L. morrowii* Gray., *L. demissa* Rehd., *L. maackii* (Rupr.) Maxim., *L. maackii* Maxim., var. *podocarpa* Franch., *L. chrysantha* Rehd., *L. pseudochrysantha* Barun.). До підсекції *Breviflorae* входить вид: *L. henryi* Hems., а до підсекції *Longiflorae* (*L. japonica* Thunb., *L. japonica* Thunb. "Aureo-Reticulata". Вид: *L. ciliosa* Poir., належить до підсекції *Phenianthi*. Всі інтродуковані види культивуються у відкритому ґрунті по всій території ботанічного саду. Ґрунти території саду темно-сірі, сірі опідзолені, дерново-підзолисті, дернові. Реакція ґрунтового розчину близька до нейтральної (рН6,5) [10,12,14,16].

Життєві форми більшості представників колекції куці заввишки 1,5-2м (*L. myrtilloides* Purpus., *L. kamtschatica* Pojark., *L. baltica* Pojark., *L. stenanta* Pojark., *L. caerulea* L., *L. pileata* Oliv., *L. ferdinandi* Franch., *L. fragrantissima* Paxt., *L. glehnii* Schmidt., *L. sachalinensis* Nakai., *L. caucasica* Pall., *L. tatarica* L., *L. korolkovii* Stapf., *L. xylosteum* L., *L. demissa* Rehd., *L. maackii* Maxim., *L. caprifolium* L.) та ліани (*L. henryi* Hems., *L. japonica* Thunb.). За даними фенологічних спостережень, вегетація у видів роду *Lonicera* починається з кінця березня (*L. tatarica* L., *L. prolifera* L., *L. henryi* Hems., та інші). За початок вегетаційного періоду у більшості видів роду була прийнята фаза набубнявіння бруньок. Більшість жимолостей квітують і плодоносять, починаючи з третього-четвертого року життя. Період цвітіння в більшості видів (*L. glehnii* Schmidt., *L. edulis* L., *L. korolkowii* Stapf., *L. prolifera* L.) відбувається в травні. Порівняння фаз цвітіння власних досліджень та дослідження Колісніченко О.М., у деяких видів спостерігались деякі відмінності [2,6,7]. Фази цвітіння видів – *L. glehnii* Schmidt. починаються 4.06., (29.04 за Колісніченко), *L. tatarica* L. – 12.05 (6.05 відповідно), *L. ferdinandi* Franch. 23.05 (28.05), *L. edulis* L. 11.05 (26.04), *L. prolifera* L. 15.05 (4.04), *L. pileata* Oliv. 14.05 (20.05). Такий вид як *L. fragrantissima* Paxt., за власними спостереженнями декілька років підряд не цвіте, відповідно не плодоносить (відмерзає до кореневої шийки), за даними спостереження Колісніченко вид цвіте (14.04), але не плодоносить (багаторічні спостереження). Можливо різниця початків фаз у окремих видів пов'язана з погодними умовами, місцем зростання (затінки або відкрита місцевість). Дозрівання плодів відбувається в третій декаді травня – червні у *L. nigra* L., *L. caerulea* L., *L. ciliosa* Poir., *L. webbiana* Wall., *L. alpigena* L., та інші, у інших видів плоди дозрівають у вересні (*L. ferdinandi* Franch., *L. caprifolium* L., *L. caprifolium* L. та інші.). У таких видів як *L. kamtschatica* Pojark., *L. edulis* Turcs., *L. turczaninowii* Pall., *L. altaica* Pall. плоди істивні [3,4,8]. Більшість видів жимолості мають неістивні плоди, однак вони цінуються декоративними властивостями і використовуються в озелененні. В ландшафтному дизайні та вертикальній зеленій архітектурі жимолость використовують для поодиноких та групових посадок, створення живоплотів, декорування арок, альтанок, непримітних стін та огорож. Карликові форми (*L. alpigena* L.) використовують в оформленні скельних садів, альпінаріїв і міксбортерів. Посилити позитивний ефект жимолості в саду можна за рахунок використання сортів з істивними плодами.

Плоди жимолості цінуються завдяки вмісту в них вітаміну С (до 150мг%), Р (до 1856 мг%), що покращують міцність та проникність капілярів. Ці речовини передусім необхідні людям, які страждають серцево-судинними захворюваннями, зокрема атеросклерозом, гіпертонією. З цукрів у плодах переважають глюкоза (до 54%) і фруктоза (до 26%), в меншій кількості галактоза – 5,3%, сахароза – 2,3%, а також були виявлені і дієтичні речовини: сорбіт (15%) та інозит (4%). Оскільки жимолость має повний набір біоактивних речовин, її використовують у народній медицині. Плоди виявляють в'язучу, протизапальну дію, а також призначають при малярії, недокрів'ї, гіпертонії, авітамінозах, підвищеному артеріальному тиску, і серцево-судинних захворюваннях [9].

Колекція жимолості Ботанічного саду академіка О.В.Фоміна, поповнюється кожного року, завдяки спільним зусиллям співробітників саду, Впродовж року проводяться заходи по догляду та спостереження за ростом і розвитком рослин. Результати власних феноспостережень показали, що вегетаційний період у більшості видів починається в III-IVмісяці, квітання IV-V місяць, період дозрівання плодів розтягнутий, триває впродовж V-VIII місяців. Більшість видів роду проходять повний цикл розвитку, задовільно переносять періоди несприятливих умов навколишнього середовища, що свідчить про можливість вирощування жимолості в культурі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дендрофлора України. Дикорослі й культивовані дерева і куці: Покритонасінні. Ч.2. – К.: Фітосоціоцентр, 2002.- 448с.
2. Зайцева І.О. Дослідження феноритміки деревних рослин: навчально-методичний посібник / І.О. Зайцева // Дніпропетровський національний ун-т. Д.: Видавництво Дніпропетровського ун-ту, 2003. –39с.
3. Каден Н.Н., Смирнова С.А. К методике составления карпологических описаний / С.А. Смирнова, Н.Н. Каден // Составление определителей растений по плодам и семенам (метод разработки).- Наук. думка, 1974 –63 с.
4. Кохно М.А. Плоды и семена деревьев и кустарников культивируемых в Украинской ССР./ М.А. Кохно // -К.: Наук.думка., 1991. –320с.
5. Колісніченко О.М., Бонюк З.Г. Інтродукція деревних рослин у Ботанічному саду ім. акад. О.В.Фоміна (1839-2009): монографія / та ін., за ред.. Г.Т. Гревцова. –К.: ВПЦ «Київський університет», 2011. –175с.
6. Колісніченко О.М. Сезонні біоритми та зимостійкість деревних рослин /О.М. Колісніченко// – К.: Фітосоціоцентр, 2004. –176с.
7. Луговий М.Н. Аналіз методик вегетативного розмноження зеленими живцями / М.Н. Луговий // Київський державний університет. Наукові записки, 1937 – Т.III. – в.IV. – С. 121-179.
8. Лищук С.С. Методика определения массы семян /С.С. Лищук// Ботан. журн. - 1991. Т. 76. №11.
9. Мінарченко В.М. Флора лікарських рослин України /В.М. Мінарченко// НАН України, Інститут ботаніки ім. М.Г.Холодного. – Луцьк: Едельвіка, 1996.-178 с.

10. Пироженко Г.С., Монастирецька К.В. *Грунти Ботанічного саду ім. акад. О.В.Фоміна / Г.С. Пироженко, К.В. Монастирецька // Наукові записки. Т. XII. Вип. IX. Тр. Ботанічного саду ім. акад. О.В.Фоміна, №23. Вид. Київського державного університету, 1953 – С. 147-152.*
11. Рябова Н.В. *Жимолость. Итоги интродукции в Москве/ Н.В. Рябова // – М.: Наука, 1980. – 160 с.*
12. Тахтаджян А.Л. *Система магнолиофитов /А.Л. Тахтаджян // – Л.: Наука, 1987. – 439 с.*
13. *Флора СССР /под. ред. В.Л.Комарова// Т.ХХІІІ. – Москва.: Издательство Академии Наук СССР., 1958*
14. *Krüssmann G. Handbuch der Laubgehölze. 2 Aufl., Bd. II. Berlin-Hamburg: Paul Parey. – 1978. – 496 s.*
15. *Lauche W. Deutsche Dendrologie systematische. Berlin. 1880. Paul Parey. 727s.*
16. *Linnaeus K. Species Plantarum. London, 1957, vol.1. 489.*
17. *Rehder A. Manual of cultivated trees and shrubs. N.Y., 1949. – 996 p.*

Леценко Н.А.

ЦІННІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

В статті досліджено змістову сутність категорії „цінність” в сучасній філософській, психолого-педагогічній та соціологічній науці.

В статье исследовано содержание категории „ценность” в современной философской, психолого-педагогической и социологической науке.

Проблема категоріального визначення «цінності» належить до сфери вивчення людинознавчих наук, педагогічних зокрема. Однак першочерговою осмислення означеного поняття характеризується система філософського мислення.

У сучасній філософській літературі проблема цінностей активно розробляється такими науковцями, як В. Андрущенко, В. Горський, І. Зязюн, Л. Конотоп, Є. Харьковщенко та ін.

Зокрема, у посібнику В. Андрущенка, Л. Губерського, І. Надольного цінності характеризуються як сутнісні універсалії людини, загальнолюдські властивості її ставлення до світу. Вищим життєвим орієнтиром особистості, що формує її світогляд, автори визначають категорію «блага». А в якості найвищого рівня прояву аксіологічних орієнтирів означають концепти „здоров'я”, „сім'я”, „коханя”, „свобода”, „істина”, „честь”, „споглядання” тощо [7].

Цінності добра, любові, істини, краси характеризують підґрунтя процесу становлення та самоствердження особистості у поглядах І. Зязюна. Із сутністю виховного ідеалу вчений пов'язує завдання формування людської душі та совісті, етичності особистості.

На значущості цінностей людини для становлення її духовної сфери акцентують А. Гордієнко, В. Іванов, В. Малахов, О. Фортова, В. Шинкарук.

Досліджуючи означене питання, В. Баранівський називає духовність смисловим відтінком цінності, що обумовлює ступінь моральності людини, пріоритетність її інтересів та етичну самостійність.

В якості базової соціокультурної цінності категорію толерантності розглядають дослідники Т. Андрущенко, Г. Ковадло. Зокрема, Т. Андрущенко пов'язує її аксіологічну сутність із здатністю урегульовувати цивілізаційну взаємодію на світоглядно-моральному та політичному рівнях [1]. Г. Ковадло стверджує означену думку в контексті першочергової потреби у її вихованні.

У поглядах Ю. Шайгородського можна виділити три підходи до тлумачення поняття цінностей: визначення останніх як серцевини людського світогляду; використання поняття на позначення ідеалу особистості та для характеристики рівня значущості навколишніх об'єктів.

Отож, аналіз філософських доробків показав, що на початку ХХІ ст. цінності ототожнюються із основними загальнолюдськими категоріями.

Різноаспектністю підходів до тлумачення теоретико-методологічних основ дефініції «цінність» характеризуються погляди представників психологічної науки. Так, взаємозв'язок даної категорії із процесом розвитку, життєдіяльності та поведінки особистості досліджують психологи І. Бех, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Пироженко та ін. Зокрема, І. Бех відзначає, що долучаючись до культурних здобутків людства, особистість здатна інтеріоризувати останні, усвідомити значущість етнічної формації та набути духовності як найвищого рівня прояву людяності.

Наукового обґрунтування у поглядах дослідника отримала також категорія «особистісна досконалість», яка відображає інтегративність змісту соціальних і морально-духовних цінностей людини. Серед них: «...почуття гордості за свою країну, повага до Конституції, рідної мови, народних традицій, історії, культури, природи, своєї країни, сформованість активної громадянської позиції і духовно-патріотичної самосвідомості, здорового способу життя та підготовленість до життєвого і професійного самовизначення в нових соціально-економічних умовах» [2, с. 153].

Одночасно із досліджуваною дефініцією предметом наукового розгляду соціальної психології є поняття «ціннісної орієнтації», що вперше з'являється у 60-х рр. ХХ ст. На сучасному етапі його осмислення репрезентоване доробками М. Боришевського, Ф. Василюка, О. Смакули, Е. Помиткіна та ін.

Так, М. Боришевський характеризує ціннісні орієнтації як найважливіші утворення у структурі свідомості й самосвідомості людини. Він виділяє систему цінностей та ціннісних орієнтацій, до якої належать: моральні, громадські, світоглядні, екологічні, естетичні, інтелектуальні, валеологічні цінності [3].

У якості складової процесу переживання, що обумовлює спрямованість особистості, означає сутність цінності дослідник Ф. Василюк.

У контексті розвитку свідомості особистості виокремлює поняття ціннісної орієнтації Е. Помиткін. Розроблена дослідником соціально-психологічна модель цілепокладання людини допомагає деталізувати її основні аксіоорієнтири, до яких він відносив:

егоцентричні, сімейні, суспільні, громадянські, національні, загальнолюдські, гуманістичні, естетичні, екологічні; цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації [6].

Таким чином, психологічний аспект ціннісної орієнтації відображає життєві цілі та світоглядне бачення людини. Вони входять до структури особистості як її поведінка та спрямованість.

Сутнісним для нашого наукового розгляду вважаємо визначення аксіологічних понять представниками соціології. Так, Т. Бутківська, М. Головатий, А. Ручка тлумачать цінності як інструменти соціального регулювання; взаємозв'язку між інтересами, потребами, світоглядом особистості та її діяльністю. На думку соціологів, у цінностях відображається сутність практичної взаємодії людини із навколишнім світом та його суб'єктами. Змістові характеристики аксіокатегорій обумовлюються внутрішніми властивостями їхніх носіїв, їхньою мотиваційною сферою.

Тож, сучасна соціологічна наука трактує ціннісні орієнтації особистості як систему її ставлень до світу, інших людей та самої себе у вигляді фіксованих установок на чесноти матеріально-духовної культури суспільства.

У науковій площині української педагогіки тлумачення аксіологічних категорій також характеризується поліаспектністю. Зокрема, дослідженням загальнолюдської та моральної сутності цінностей займаються В. Болотіна, Н. Ганнусенко, В. Киричок; національні та громадянські цінності вивчають І. Лебідь, І. Тараненко; категоріальне визначення педагогічних цінностей розкривається у працях Л. Вовк, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської; специфіку цінностей природи обумовлюють В. Оржеховська, В. Скутін та ін..

Так, на історичності, відповідності менталітету та соціальній сутності цінностей акцентує увагу Л. Вовк. До найвищих із них учена відносить добро, істину, свободу [5].

В. Сластьонін вказує на обумовленість цінності процесом безпосереднього оцінювання її з боку носія. У той же час вона слугує засобом усвідомлення людиною значущості певного предмету для досягнення власних цілей.

З етичним контекстом пов'язує зміст досліджуваного поняття О. Сухомлинська. У цінностях дослідниця вбачає ідеї моральності, що ідентифікуються із ідеалістичним світобаченням особистості, осучасненою культурною традицією етносу.

До розгляду віри, надії, любові, добра як основних християнських цінностей звертаються у своїх роботах А. Вихрущ, І. Климишин, Т. Тюріна.

Педагогічність цінностей патріотизму, історизму, народності, основних морально-релігійних постулатів українців досліджують Є. Сявакко, М. Стельмахович.

Життєрадісність, чесність, тверду волю, високу загальну культуру, вихованість, самоконтроль, сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність, відповідальність визначає цінностями морального виховання В. Болотіна.

Орієнтацію особистості на демократичні й громадянські аксіокатегорії відмічають Л. Крицька, І. Тараненко. До системи демократичних цінностей І. Тараненко відносить поняття „особистість”, „воля”, „демократизм”, „відповідальність”, „толерантність”, „миролюбність”, „національна свідомість”, „полікультурність”. Фундаментальними громадянськими якостями особистості доповнює цей перелік дослідниця Л. Крицька.

Над проблемою змістого окреслення „цінностей” працюють також педагоги Н. Ганнусенко, В. Киричок, В. Павленчик, К. Чорна [4]. Вбачаючи в останній можливість реалізації потенціалу людини, автори розглядають її сутність крізь призму аксіологічного, гносеологічного, когнітивного та суб'єктного аспектів.

Відтак, аналіз соціально-гуманітарної літератури дозволяє стверджувати, що категорія цінність осмислюється сучасними науковцями у контексті гуманістичної парадигми освіти й ідентифікується із загальнолюдською, соціальною та культурною значущістю певних проявів буття особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко Т. В. Толерантність як культурна цінність цивілізації / Т. В. Андрущенко // Гілея : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. — К. : ВІР УАН, 2010. — Вип. 37. — С. 458-462.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : Сходження до духовності: наук. вид-ня / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2006. — 272 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності / М. Боришевський. — К. : Академвидав, 2010. — 416 с.
4. Виховання моральності підростаючого покоління : наук. – метод. посіб. / [за ред. К.І. Чорної]. — К. : Богдана, 2005. — 288 с.
5. Вовк Л.П. Ціннісні орієнтації як стратегія інтегрування слов'янської педагогіки в світовий освітній процес / Л.П. Вовк // Матеріали засідання Президії академ. мережі Центр. та Схід. Європи та пленарного засід-ня міжнар. наук. Форуму. — К., 2008. — С. 42-58.
6. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : [монографія] / Е. О. Помиткін. — К. : Наш час, 2005. — 280 с.
7. Філософія: навч. посіб. / Губернський Л. В, Надольний І. Ф., Андрущенко В. П. [та ін.] ; за ред. І. Ф. Надольного. — [3 вид. стер.]. — К. : Вікар, 2003. — 457 с.

УДК 378.016:621.3

Лебідь О. В.

МОНІТОРИНГ ЯК ОСНОВНИЙ МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. В статтю розглядається підвищення якості електротехнічної підготовки майбутніх учителів технологій за допомогою моніторингу.

Протягом останніх років вища освіта України переживає період реформування, пошуків нових підходів до формування інтелектуального потенціалу суспільства. Необхідність реформування вищої освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є нагальною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку молоді, її соціалізації та самореалізації. А оскільки, інтеграційним стержнем, основою і принципом системи освіти є її якість, то управління якістю постає як проблема, без вирішення якої про ефективність реформування системи, а тим більше, про становлення конкурентоздатної національної системи освіти, не може бути й мови.

Науково-педагогічні пошуки, що спрямовані на з'ясування сутності якості освіти, висвітлення актуальних проблем управління нею та науково-організаційні засади управління якістю освіти здійснювали Т. Борова, В. Вікторов, В. Войтенко, Б. Гаєвський, П. Дмитренко, М. Кісіль, В. Кремень; О. Локшина, Т.О. Лукіна, О. Ляшенко, Г. Полякова; теорію та практику управління якістю освіти висвітлювали О. Василенко, О. Волков, С. Драган, А. Єрмолова, В. Коровайченко, В. Ямковий та інші.

Разом з тим, наше суспільство в своєму розвитку досягло такої фази, коли кожний з підростаючого покоління ходить до школи. А майбутній розвиток суспільства всеціло залежить від підготовки до цього підростаючого покоління. Тому центральною ланкою оновлення всієї системи національної освіти є підготовка високопрофесійних педагогічних кадрів, підвищення якості педагогічної освіти. Це в повній мірі стосується і майбутніх вчителів технологій, бо саме на уроках трудового навчання в загальноосвітній школі вони формують у підростаючого покоління ті первинні трудові вміння і навички, які як фундамент використовуються в майбутньому у всіх сферах виробничої діяльності та побуті.

Зокрема, у вік науково-технічного прогресу, де панує суцільна електрифікація, неможливо знайти таку галузь у виробничій сфері чи у побуті, де не використовувалась би електрична енергія, ті чи інші електричні пристрої. Первинні вміння і навички з виконання електротехнічних робіт формуються на уроках трудового навчання, якість яких залежить від якості електротехнічної підготовки вчителів технологій.

Теорія і методика підготовки вчителів технологій у вищих навчальних закладах як галузь педагогічної науки знаходиться в процесі постійного вдосконалення і знайшла відображення в наукових дослідженнях таких відомих вчених як В.І. Андріяшин, О.В. Биковська, І.С. Волощук, В.Г. Гетта, Р.С. Гуревич, П.В. Дмитренко, А.В. Касперський, О.М. Коберник, М.С. Корець, Г.Є. Левченко, В.М. Мадзігон, В.К. Сидоренко, В.В. Стешенко, Г.В. Терещук, В.П. Титаренко, Д.О. Тхоржевський, В.В. Юрженко, С.М. Яшанов та інших.

Разом з тим, роботи небагатьох вчених порушують питання забезпечення ефективної електротехнічної підготовки майбутніх вчителів технологій як однієї з важливих складових їхньої успішної навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, підвищення її якості.

Якісний рівень освіти забезпечується у світі за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу. При цьому під терміном моніторинг ми розуміємо постійний, систематичний збір дослідницькими методами (спостереження, експеримент, аналіз, синтез і контроль) інформації про навчально-виховний процес з метою визначення оптимальних шляхів підвищення якості освіти і прийняття відповідних управлінських рішень.

На сучасному етапі, моніторинг якості освіти застосовується практично до кожної навчальної дисципліни. Контроль, який здійснює викладач у навчальному процесі, за умови його відповідності вимогам системності, оперативності, об'єктивності, комплексності, інформаційної наповненості, демократичності набуває ознак моніторингу. Результати моніторингу впливають як на методику роботи викладача, шляхом постановки перед ним конкретних методичних завдань і створення умов для їх реалізації в навчальному процесі, так і на роботу студента, який зможе заповнити прогалини в своїх знаннях. Таким чином, ми пропонуємо розглянути моніторинг як механізм управління електротехнічною підготовкою майбутніх вчителів технологій, що є дієвим засобом професійної підготовки.

Ідея перевірки електротехнічної підготовки студентів, що на даному етапі отримала назву моніторингу, для наших педагогів не нова. Так, електрична енергія широко й різнобічно застосовувалась та застосовується у різних галузях промислового та сільськогосподарського виробництва, для експлуатації транспорту, зв'язку, побутової техніки тощо. Розвиток електроенергетики є однією з основних умов науково-технічного та соціального прогресу суспільства. Курс електротехніки забезпечує фундаментальну підготовку для вивчення всіх без винятку технологічних і спеціальних дисциплін електромеханічного профілю і є базовим, визначальним у фаховій підготовці. Саме тому різними педагогами розроблялись найрізноманітніші форми діагностики успішності навчальних досягнень студентів з електротехніки, що мали на меті виявити рівень «навченості». Але, як правило, діагностування не мало систематичності та передбачало суворе ототожнення знань, вмінь та навичок з оцінкою. На жаль, і в наш час не всі педагоги розуміють істинності використання моніторингу електротехнічної підготовки.

Об'єктом нашого дослідження ми визначаємо процес фахової підготовки майбутніх вчителів технологій у вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

Процес електротехнічної підготовки майбутніх вчителів технологій ми розглядаємо як предмет дослідження.

Моніторинг у вищих навчальних закладах має чотири основні функції: діагностичну, навчальну, організаційну та виховну [6]. Ми пропонуємо використати ці функції в моніторингу електротехнічної підготовки майбутніх вчителів технологій.

Так, діагностична функція моніторингу електротехнічної підготовки націлена на визначення рівня знань, умінь та навичок з метою одержання науково-обґрунтованої інформації для вдосконалення процесу підготовки фахівців.

Навчальна функція моніторингу електротехнічної підготовки реалізується як при традиційних формах і методах контролю, так і при широкому застосуванні програмованого навчання та контролю.

Організаційна функція моніторингу електротехнічної підготовки проявляється у залежності від прийнятих рішень про проведення тих чи інших педагогічних і адміністративних заходів.

Виховна функція моніторингу електротехнічної підготовки реалізується тільки за умовами належної організації. Лише у такому випадку у суб'єктів учіння формується уявлення про знання як самоцінність, а не тільки як про один із засобів досягнення тих чи інших прагматичних цілей.

Моніторинг як механізм управління якістю електротехнічної підготовки передбачає визначення результату навчання та його корекцію відповідно до встановленого еталону засвоєння, вираженого в конкретних знаннях та вміннях, яких студенти набули у процесі вивчення навчального матеріалу.

Узагальнення напрацювань дослідників – П.В. Дмитренка, О.І. Локшиної, Т.О. Лукіної, О.М. Майорова, В.Г. Попова – дозволило нам встановити головні етапи технології моніторингу електротехнічної підготовки майбутніх вчителів технологій:

- виділення еталонів засвоєння навчального матеріалу, що встановлені Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України;
- підбір контролюючих засобів для діагностики набутих знань та вмінь;
- визначення рівня засвоєння навчального матеріалу студентом;
- корекція засвоєного матеріалу студентів викладачем.

Найважливішим та найскладнішим етапом є підбір форм організації перевірки знань студентів. В сучасних вищих навчальних закладах використовують індивідуальну, групову та фронтальну перевірки, самоконтроль, рейтингову систему [1], що являють собою форми моніторингу. В. Сластьонін та більшість науковців виокремлюють такі методи моніторингу якості електротехнічної підготовки студентів: письмовий, графічний, практичний, програмований, тестовий.

Перелічені методи діагностики якості електротехнічної підготовки студентів мають свої переваги та недоліки. Саме тому останнім часом переважна більшість педагогів-науковців застосовують педагогічне тестування, що дозволяє помітно підвищити детальність та точність оцінювання результатів навчальної діяльності та забезпечує об'єктивність оцінювання. Ми можемо додати, що всі завдання, будучи попередньо ретельно обдумані та експериментально перевірені, розкривають у своїй сукупності за максимально короткий час та в компактній лаконічній і конкретній формі якості студента – його знання, розуміння, вміння та навички з навчальної дисципліни. В цьому контексті тест перевищує будь-який інший метод моніторингу якості знань.

Засоби моніторингу допомагають визначити етап в русі студента до досягнення мети та корегувати за необхідності його просування від незнання до знань на всіх стадіях навчального процесу з електротехніки. Саме тому ми розглядаємо моніторинг як основний механізм підвищення якості електротехнічної підготовки майбутніх вчителів технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бродський Я. С., Павлов О. Л. *Формування стандарту освітньої галузі на основі моніторингових досліджень // Тези доповідей І Міжнародної науково-практичної конференції «Вимірювання навчальних досягнень школярів і студентів: гуманістичні, методологічні, технологічні аспекти».* – Харків: ХДПУ. – 2003. С. 18-19.
2. Дмитренко П. В. *Моніторинг і управління якістю освіти у педагогічних університетах / П. В. Дмитренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи. Випуск 7: збірник наукових праць / [за ред. П. В. Дмитренка, В. Д. Сиротюка]. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 203 с. – С. 3-10.*
3. Дмитренко П. В. *Моніторинг як механізм управління якістю освіти / П. В. Дмитренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 11 / [за ред. П. В. Дмитренка, В. Д. Сиротюка]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 357 с. – С. 3 – 11.*
4. Лукіна Т. О. *Моніторинг якості освіти: теорія і практика: збірник / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикєва.* – К. : Плеяди, 2005. – 112с.
5. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: Посібник / Заг. ред. О. І. Локшиної – К. : «К.І.С.», 2004. – 128 с.*
6. Майоров А. Н. *Мониторинг в образовании / Алексей Николаевич Майоров.* – СПб. : Изд-во Образование-культура, 1998. – 344 с.

УДК 378.1:37.01342

Міхєєва О.Ю.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПРИЙОМНИМИ СІМ'ЯМИ

Анотація:

В статті раскрыто поняття соціально-педагогіческие условия и охарактеризовано их влияние на подготовку социальных педагогов к работе с приемными семьями.

Визначення соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями потребує уточнення понять «умови» та «соціально-педагогічні умови».

У словнику російської мови С. Ожегов визначає «умови» з декількох боків, зокрема як «обставини; правила; обстановку, в якій щось відбувається; вимоги, від яких потрібно відштовхуватись» [5, с. 821].

Характеристика поняття «соціально-педагогічні умови» показали, що цю категорію охарактеризували і обґрунтували науковці К. Дубич [2], О. Гура [1], Н. Житнік [3], М. Зверєва [4, с. 29–32], В. Стасюк [6].

К. Дубич розглядаючи поняття «соціально-педагогічні умови» визначає його як сукупність взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети [2, с. 79]. Автор пропонує цілий комплекс умов та вважає, що вони підвищують ефективність функціонування соціокультурного простору вищого навчального закладу та сприяють особистісно-орієнтованому вихованню студентів, розвитку їх індивідуальності. До таких умов науковець відносить: культивування загальнолюдських цінностей і гуманних відносин за допомогою збереження і примноження традицій життєдіяльності колективу, підтримку «естетичного» у матеріальній і духовній сфері на основі визнання самобутності і самоцінності кожного студента і викладача, надання студентові свободи у виборі місця, ролі і ступеня участі у виховних справах з урахуванням інтересів і самооцінки здібностей і можливостей студента [2, с. 80].

Науковець О. Гура, дане поняття розглядає на прикладі децентрації (властивостей, професійних якостей особистості). Автор виділяє наявність рефлексивного управління, як соціально-педагогічну умову що включає в себе самоконтроль,

самоуправління власними стратегіями професійних відносин, самооцінку та самокорекцію професійних якостей. Крім того, значну роль відіграє фактор професійної спрямованості студента, його мотивації до професійної діяльності. Ефективною соціально-педагогічною умовою, на думку автора, є реалізація особистісного підходу як базової ціннісної орієнтації, яка визначає стратегію взаємодії викладача та студента. На основі гуманістичної спрямованості має здійснюватись і взаємодія з клієнтом, ефективність залежить від взаєморозуміння [1].

Реалізація змісту освіти; методичне забезпечення навчально-виховного процесу; впровадження інноваційних навчальних технологій; забезпечення особисто-орієнтованого підходу в організації навчання; стан виховної роботи у вищій школі; професійну майстерність викладачів, саме такі соціально-педагогічні умови визначає Н. Житнік[3].

М. Зверева визначає «умови», як змістову характеристику компонентів всієї педагогічної системи (зміст, методи, форми, засоби, особливості взаємодії учасників педагогічного процесу тощо) [4, с.29–32].

В. Стасюк соціально-педагогічні умови професійної підготовки визначає як обставини, від яких залежить цілісний педагогічний процес підготовки фахівців, що характеризується активністю особистості та групою людей. Серед таких умов науковець визначає: організацію і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності; застосування особистісно-орієнтованого підходу і створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту навчання, шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій [6].

Вище наведені визначення дають можливість дійти узагальненого визначення, що «соціально-педагогічні умови» – це положення, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок.

Соціально-педагогічні умови підвищення ефективності підготовки студентів, що навчаються за спеціальністю «Соціальна педагогіка» до роботи з прийомними сім'ями ми визначаємо як комплекс ресурсів навчально-виховного процесу та індивідуально-особистісних резервів студента, від реалізації яких залежить формування професійної готовності майбутнього фахівця до роботи з прийомними сім'ями.

Водночас ми усвідомлюємо, що процес підготовки соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями має свої специфічні характеристики. Комплекс та набуття студентами теоретичних знань, практичних умінь і навичок є визначальним у процесі підготовки і формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення та характеристики поняття «соціально – педагогічні умови», а також узагальнення результатів констатувального етапу експерименту дозволило нам визначити та обґрунтувати зміст соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями.

Результати аналізу змісту освітньо-професійної програми підготовки соціальних педагогів у контексті підготовки до роботи з прийомними сім'ями підтвердили необхідність введення в навчальні програми окремих фахових дисциплін спеціальних тем лекцій, семінарських та практичних занять, які б доповнювали зміст питаннями, що спрямовані на підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями. Саме ці результати констатувального експерименту дозволили нам визначити першу педагогічну умову доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями.

Реалізація даної умови передбачає можливість змістового оновлення і вдосконалення програм та методичного наповнення таких фахових дисциплін, як: «Соціальна педагогіка»; «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Основи соціально-правового захисту особистості», «Педагогіка сімейного виховання», «Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів».

Аналіз результатів стану підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями дозволив нам визначити наступною важливою умовою *впровадження спеціалізованого курсу «Соціальний супровід прийомних сімей»*. Навчальний курс сприятиме засвоєнню студентами теоретичних знань з проблем створення та функціонування прийомних сімей, формуванню практичних умінь щодо роботи з прийомними сім'ями та здійснення соціального супроводу.

Завданнями курсу передбачено: формувати мотивацію студентів до оволодіння знаннями, вміннями і навичками роботи з прийомними сім'ями; сприяти розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної роботи з даною категорією клієнтів, засвоєнню студентами обсягу теоретичних знань, щодо змісту роботи з прийомними сім'ями, етапами створення та функціонування прийомних сімей; навчити застосовувати техніки і прийоми по роботі з кандидатами у прийомні батьки, прийомними батьками, прийомними дітьми; формувати у майбутніх фахівців готовність до здійснення соціального супроводження.

Зміст курсу відображено у навчально-методичному комплексі, що містить: пояснювальну записку, програму курсу, тематичний план з розподілом годин, плани лекцій, семінарських, практичних занять, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, критерії оцінки, контрольні завдання, питання до іспиту, список основної та допоміжної літератури.

Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями буде успішним за умови формування практичних умінь і навичок. Тому наступною педагогічною умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями є *формування умінь і навичок роботи з прийомними сім'ями під час практичних занять, та професійної практики*.

Практичні заняття курсу доцільно наповнити практичними вправами, що сприятимуть розвитку практичних умінь по створенню та забезпеченню функціонування прийомних сімей; складання плану попередньої роботи з кандидатами у прийомні батьки, розробка програми і плану вивчення мотивів створення прийомної, моделювання причин поведінки дитини-сироти та кровно родинних дітей, опис доцільності застосування форм і методів роботи з прийомними сім'ями, прийомними дітьми, розробка методичних рекомендацій. Крім того програму практичних занять можна доповнити різними видами імітацій та проблемних ситуацій щодо консультативного діалогу з кандидатами у прийомні батьки, доцільності використання конкретних технік і прийомів. Це сприятиме формуванню у студентів умінь моделювати різні ситуації, аналізувати їх, передбачати результати і визначати ефективність проведеної роботи. Важливо розкрити також особливості проведення рекламно-інформаційних кампаній щодо поширення сімейних форм опіки, особливості створення та функціонування прийомних сімей та здійснення соціального супроводження.

У процесі формування практичних умінь необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, їх можливості, особливості навчання. Важливим аспектом є формування мотивації студентів, роз'яснення перспективних можливостей професійного і особистісного зростання. Кожний вид фахової практики має передбачати змістовні і цільові характеристики підготовки до роботи з прийомними сім'ями та містити професійні завдання стосовно набуття вмінь і навичок по роботі з прийомними сім'ями.

Таким чином, нами визначено та обґрунтовано сутність соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями. До таких умов ми відносимо:

- доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з прийомним сім'ями;
- впровадження спеціалізованого курсу «Соціальний супровід прийомних сімей»;
- формування навичок і вмінь по роботі з прийомним сім'ями під час практичних занять та професійної практики;
- удосконалення програми практик та доповнення відповідними завданнями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Гура Олександр Іванович. – Х., 2000. – 229 с
2. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Дубич Клавдія Василівна. – Рівне, 2007. – 267 с., с.80
3. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житник Ніна Василівна. – Кривий Ріг, 2002. – 233 с
4. Зверева М. В. О понятии "дидактические условия" / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках : сб. ст. / [под ред. В. С. Самойлова]. – М. : Педагогика, 1987. – Вып. 1. – С. 29–32
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 60 000 слов / Сергей Иванович Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М. : Мир и образование, 2006. – 976 с., с. 821
6. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі "школа-вищий заклад освіти": дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Стасюк Варвара Дмитрівна. – Одеса, 2003. – 280 с.

УДК37.013.42:376.2-053.81(043)

Мирошніченко Н.О.

РЕАЛЬНИЙ СТАН ІНТЕГРУВАННЯ МОЛОДІ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Анотація

В статье рассматриваются объективно-субъективные причины интеграции инвалидов в современное общество

У даний час найважливішою умовою досягнення соціально-педагогічної інтеграції молоді з обмеженими функціональними можливостями в соціальне середовище є впровадження у суспільній свідомості ідеї рівних прав і можливостей для інвалідів. У розвинених країнах процес інтеграції давно вже розпочався. В Україні, на жаль, ідея рівних прав і можливостей не достатньо сформована в суспільній свідомості, вона лише недавно почала усвідомлюватися тими соціальними інститутами, які є відповідальними за соціальну політику в державі стосовно інвалідів, і водночас не отримала належного відбиття в правових документах. Але навіть при повному впровадженні законодавчих норм щодо реалізації рівних прав і можливостей інвалідів у державі, проблема соціальної інтеграції не буде вирішена, доки суспільство не сприйме її важливість. Відхід від сегрегативних видів допомоги інвалідам (у вигляді спеціальних медичних, учбових установ, виробничих підприємств і ін.) став можливий у ряді розвинених країн лише завдяки тому, що у свідомості суспільства відбулися значні зміни, здорові люди визнали за інвалідами їхні права і перестали їх ігнорувати[1, с. 13].

З метою вивчення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на процес соціальної інтеграції інвалідів в Україні на прикладі міста Києва було організовано соціологічне дослідження, основними завданнями якого були:

- проаналізувати ставлення здорових членів суспільства до інвалідів;
- вивчити особливості їх взаємодії як головної умову ефективної організації процесу соціальної інтеграції;
- визначити рівень готовності здорових членів суспільства до сприйняття інтеграції інвалідів і міру соціальної дистанції між ними;
- проаналізувати потреби інвалідів в соціальній інтеграції;
- виявити прихильників і супротивників інтеграції серед інвалідів і скласти їх соціальний портрет;
- розглянути причини їх позитивного і негативного ставлення до даного процесу;
- охарактеризувати суть соціальної інтеграції інвалідів в різних сферах їх життєдіяльності; - визначити основні позиції інвалідів по відношенню до процесу соціальної інтеграції на основі соціально-психологічних характеристик.

Предмет дослідження на даному етапі є об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на процес соціальної інтеграції інвалідів.

Соціологічне дослідження проводилося методом анкетування. Вибір респондентів проводився методом випадкового відбору із застосуванням простої механічної вибірки з кроком 10, об'єм якої склав 200 осіб. Результати дослідження можна поширити на всіх клієнтів. Як свідчить практика, взаємостосунки інвалідів і здорових – найпотужніший чинник соціальної інтеграції. Визначення зарубіжного і вітчизняного досвіду, дозволило виявити, що інваліди, нерідко маючи всю потенційну нагоду брати активну участь в житті суспільства, не можуть їх реалізувати просто тому, що здорові не хочуть спілкуватися з ними, роботодавці побоюються брати на роботу (вважаючи за краще платити штрафи за порушення системи квотування), і тому організаційні заходи

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

по інтеграції ризикує бути неефективними. У сфері взаємостосунків з оточуючим середовищем перед інвалідами повстають істотні проблеми, оскільки без гармонізації цих взаємостосунків на рівні макро- і мікрогруп соціальна інтеграція ніколи не зможе бути реалізованою.

Рухаючись у напрямку пошуків технологій інтеграції ми вважаємо за необхідне виявити об'єктивні потреби й умови інтеграції інвалідів, як можна відобразити у чотирьох основних позиціях:

активно-позитивна позиція, для якої притаманне прагнення пошуку самостійного виходу із ситуації, що склалася, і супроводиться позитивними соціально-психологічними особливостями особистості (оптимізм, висока самооцінка, задоволеність життям і т.п.);

пасивно-негативна позиція, в якій проявляється незадоволення своїм становищем (разом з відсутністю бажання самостійно поліпшити його) супроводиться заниженою самооцінкою, психологічним дискомфортом, настороженим ставленням до оточуючих, тривожністю, постійним очікуванням катастрофічних наслідків від будь-яких змін, що відбуваються в житті;

пасивно-позитивна позиція, яка при об'єктивно незадовільному соціально-економічному становищі положенні і низькій самооцінці призводить в цілому до відносного задоволення конкретною ситуацією і, як наслідок, відсутності бажання активно змінювати її на краще. Дана позиція характерна для людей старших вікових груп;

активно-негативна позиція, яка при наявності стану психологічного дискомфорту і незадоволення життям не заперечує бажання самостійно змінити своє становище, проте практичних наслідків це не дає через низку ряд суб'єктивних і об'єктивних обставин. Така позиція більш характерна для інвалідів, яким переважно можна віднести до середнього віку.

Оцінюючи вплив на інвалідів таких чинників, як рівень соціально-економічного забезпечення і нужденність, житлово-побутові умови, освіта, професійна орієнтація і можливість працевлаштування, наявність індивідуальних і технічних засобів реабілітації, міра включення в соціальне середовище і задоволення своєю життєдіяльністю, а також аналізуючи результати проведеного автором дослідження, можна охарактеризувати соціальне самопочуття інвалідів як вкрай незадовільне, що значно ускладнює процес їх соціально-психологічної і соціально-педагогічної інтеграції, а це пояснює необхідність вирішення низки актуальних проблем, пов'язаних із забезпеченням повноцінної життєдіяльності даної категорії населення.

Дослідження об'єктивних потреб і умов інтеграції інвалідів, дозволило виявити такі тенденції, які простежуються у різних сферах життєдіяльності інвалідів і які необхідно враховувати у процесі реалізації цільової програми «Інтеграція інвалідів у соціальне середовище»:

- взаємостосунки інвалідів і здорових є найважливішим чинником соціальної інтеграції, причому аналіз цих взаємостосунків показав величезну соціальну дистанцію, що виражається в нерозумінні, розгубленості, страхах, неприйнятті осіб з обмеженими можливостями, не дивлячись на численні декларації про рівність прав і можливості;

- особливості позитивно спрямованої взаємодії здорових і інвалідів, як головна умова ефективності соціальної інтеграції, характеризуються неготовністю обох сторін до близьких контактів і співпраці, обумовленої взаємними категорично негативними установками: здорові переоцінюють «нещасливість інвалідів», відзначаючи їх замкнутість, підозрілість, ворожість, заздрісність; інваліди констатують зарозумілість, упередженість, зневага у здорових;

- об'єктивні потреби інвалідів у соціальній інтеграції обумовлені прагненням до самовираження і самореалізації в різних сферах життєдіяльності, прагненням до досягнення матеріальної незалежності і соціального благополуччя;

- основні позиції інвалідів стосовно соціальної інтеграції можна позначити як активно-позитивну (оптимізм і прагнення до самостійного пошуку рішення проблем), пасивно-негативну (песимізм і очікування катастрофічних наслідків від будь-яких змін), пасивно-позитивну (відносна задоволеність, інертність, незацікавленість в змінах), активно-негативну (дискомфорт, негативізм і бажання змінити своє положення).

Означені тенденції враховані у подальшій експериментальній роботі з групою молодих інвалідів, що буде представлено у подальших статтях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахлибинский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции // *Диалектика как основа интеграции научного знания / Под ред. А. А. Королева*. - Л.: 1989. - С. 50 - 66.
2. Гудонис В.П. Социальные и психолого-педагогические основы интеграции лиц с нарушением зрения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1995.
3. Махортова Г.Х. Проблемы психологической адаптации детей с нарушениями в условиях массовой школы // *Дефектология*. - 1996. - №4.
4. Морозова Н.С. Теория и практика социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов. - Йошкар-Ола: Б.И. 1997. - 175с.
5. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів/ За ред. Проф. А.Й.Капської.-К.: ДЦССМ, 2003.-168с.

УДК 582.711.714:581.9(477)

Мельниченко Н.В.

РІД SORBUS TORMINALIS L.(Crantz) В УКРАЇНІ

Представитель рябинового рода берека – один из реликтовых родов в Украине. Приведены ботаническая и экологическая характеристика вида, его история и систематическое положение.

Рід *Sorbus* вперше був установлений К. Ліннеєм у 1719 році. Береку К. Лінней відніс до роду *Crataegus*. У 1767 р. Crantz остаточно встановив обсяг роду *Sorbus* (L.). Після цього ряд систематиків по-різному розглядали береку. Її називали *Pyrus torminalis* Ehrh.(1789), *Hahnia torminalis* Medik (1793), об'єднуючи рід *Sorbus* з родом *Pyrus*, приєднуючи сюди і рід *Malus*.

Тепер береку *Sorbus torminalis* (L.) Crantz відносять до родини *Rosaceae*, підродини *Pomoideae*, роду *Sorbus*, підроду *Hahnia*, монотипової секції *Torminaria*. Видова назва береки *Sorbus torminalis* (L.) Crantz походить від кельтського слова *sor* – «терпкий», або від лат. *sorbere* – «поглинати», «*torminalis*» утворене від лат. «*tormina*» – «кишкові кольки»; чи можливо, від грецького «*torminalis*» – «вгамовує біль у животі», бо плоди береки з давніх часів вважаються радикальним засобом під час лікування хворих на дизентерію.

Перед працівниками лісового господарства стоять великі завдання по створенню мільйонів гектарів нових насаджень, підвищенню лісистості лісостепових і степових районів, піднесенню продуктивності існуючих лісів та поліпшенню їх природного складу за рахунок впровадження швидкоростучих і технічно цінних для народного господарства деревних та чагарникових порід.

Однією з таких цінних аборигенних деревних порід, що ростуть на Україні, є берека. Тверда, шовковиста, з полум'янистим відтінком деревини береки йде на виготовлення високоякісних коштовних меблів, витончених різб'ярських і токарних виробів. Смачні, з великим вмістом вітамінів плоди береки використовуються для виготовлення вина, варення та інших харчових продуктів, а також використовуються як ліки в народній медицині. Гілки та листя береки є улюбленим кормом для лісової фауни.

В зв'язку з орнаментальністю крони, красивим забарвленням листя, особливо восени, і чорною корою стовбура берека цінна як декоративна порода в парках, скверах і алеях. Маючи ряд цінних лісівницьких якостей, берека є одним з кращих супутників для дуба звичайного, дуба скельного та інших лісоутворюючих порід і може бути широко використана в лісових культурах, пользахисному лісорозведенні та зеленому будівництві.

Незважаючи на зазначені якості, значне поширення пластичність до ґрунтових умов, берека дуже рідко зустрічається в складі насаджень. Головна причина цього – хижацька рубка найбільш розвинених дерев заради цінної деревини в кінці XIX і на початку XX ст., що призвела до майже повного її знищення в лісах Європи, а також у нас на Україні.

Лише після Великої Жовтневої соціалістичної революції було звернено увагу на охорону і розведення береки. Починаючи з 1926 року, рубати береку заборонено, і вона взята під охорону, завдяки чому ми маємо ряд прекрасних насаджень з її участю та насінну базу. Однак недостатня вивченість біологічних і екологічних особливостей, агротехніки вирощування сіянців, невелика кількість насіння, невміле введення її в культуру призвели до того, що й досі культур з участю береки дуже мало.

Берека являє собою дерево висотою 10-25м (іноді 27м), діаметром 15-75 см. Деревя, які вирости на вільному місці, в 150-200-річному віці мають висоту 18-25м і діаметр 50-70 см. Крона дерев, які ростуть у насажденні, в переважній більшості вузька, густа і займає менше половини стовбура. У дерев, що зростають на вільному місці, крона широка, низько опущена і дуже густа.

Стовбур рівний, без сучків. На висоті 4-8м розгалужується. Кора стовбура в 15-20-річному віці темно-сіра або сіра, гладенька, з сочевичками, які йдуть поперек стовбура у вигляді штрихів довжиною до 0,5 см і шириною 1-1,5мм.

В 20-40-річному віці кора стає темно-сірою, починає тріскатися, утворюючи вузькі і короткі темно-коричневого кольору щілини вздовж стовбура. У віці 40-60 років на корі вздовж і впоперек стовбура утворюються щілини, завдяки яким вона розділяється на невеликі пластинки темно-сірого кольору із загорнутими краями, при цьому у тріщинах видно темно-коричневу кору, завдяки чому стовбур здається майже чорним, особливо в старшому віці, коли щілини мають ширину 1-3см і довжину 5-15см.

Гілки гладенькі, сіро-коричневі, блискучі, з білуватими плямами. Пагони слаболосисти, спочатку зелені, потім оливково-зелені або червоно-коричневі, злегка ребристі, з великою кількістю круглуватих, іноді поздовжньо-видовжених світлих сочевичок.

Бруньки – різноманітні від гостро-яйцевидних до круглуватих, голі, клейкі. Листки чергові, на укорочених пагонах, часто розташовуються нижче верхньої бруньки по 3, рідше по 2-4 шт.

Форма листової пластинки різноманітна: від круглуватої, широко трикутної серцевинно-яйцевидної до клиновидної. Наверху пластинка гостра шириною 5-10 і довжиною 5-18 см, з 3-5 гострими (дуже рідко тупуватими) лопатями. Іноді лопаті, особливо нижня пара, дуже гострі й глибокі, завдяки чому листки при основі здаються перисто-розсіченими. Край листка зубчастий або дрібнозубчастий. Молоді листки ніжні, зверху вкриті ріденькими волосинками, потім шкірясті, зверху темно-зелені, блискучі, голі; знизу біло-зелені або жовтувато-зелені, опушені або з опушеними жилками.

Квітки береки розташовані на кінцях пагонів. Вони зібрані спочатку в тонко повстяні, а потім майже голі зонтичні суцвіття, які мають по 10-20 квіток. Квітки двостатеві. Верхній кінець квітконіжки і основа чашечки густоопушені; чашолистки трикутні, довжиною 1-1,5 мм, голі або майже голі, всередині шкірясто-повстянено-яйцевидної форми, білі, голі. Тичинки по довжині рівні довжині пелюсток, пиляки яскраво-жовті, стовпчиків 2, рідко до 5. Вони зростаються в основі або посередині. Зав'язь двогнізна.

Плоди значно варіюють за формою та забарвленням. Загальною ознакою є постійна наявність на них маленьких, круглих, світлих крапок. Ендокарп хрящуватий, майже костяний з перетинками гнізд, що утворилися від зростання плодолистиків. Мезокарп м'ясистий і соковитий [1,2].

В умовах правобережного Лісостепу України (Л.М. Вербицький, 1938) берека характеризується достатньою тінновитривалістю. Про тінновитривалість береки свідчить її ріст під пологом клена гостролистого і липи серцелистої. В молодняках природного походження та в 20-27-річних культурах при затінненні зверху кронами зазначених дерев берека, хоч і повільно, але росте і не суховершинить. Ажурнокронні породи (дуб звичайний, дуб скельний) менше пригнічують ріст і плодоношення береки. Це, мабуть, і є однією з причин того, що берека найчастіше зустрічається в складі дубняків.

Проте, незважаючи на достатню тінновитривалість, берека досить чутлива до збільшення освітлення. При повному освітленні крона береки стає щільною, тінястою і розложистою. Затінена з боків, але з відкритою верхівкою берека добре росте у висоту і по діаметру.

Таким чином, берека є досить тінновитривалою, здатною виконувати роль другого ярусу в змішаних насадженнях, проте вона може швидко змінювати свій габітус і темп росту при поліпшенні світлового режиму. Пластичність береки до умов освітлення дозволяє нам шляхом застосування відповідних господарських заходів формувати в бажаному напрямку її крону і стовбур, збільшуючи кількість та поліпшуючи якість стовбурової деревини.

Берека, яка природно зростає головним чином у місцевостях з теплим і вологим кліматом, показала себе також достатньо стійкою проти коливань температури та заморозків. Обстежені нами культури і природні насадження в межах і за межами поширення береки свідчать про здатність її переносити суворі зими. Про морозостійкість береки свідчить і той факт, що у неї рідко зустрічаються морозобоїни. Нам доводилось спостерігати лише один випадок морозобоїни з кількох обстежених дерев у 40-50-річному віці. Морозостійкість береки характеризує також висота, на яку вона піднімається в гори, –1800 м над рівнем моря (В.М. Сукачов, 1938). Берека досить стійка проти знижених температур і може з успіхом рости за межами свого ареалу.

Волога є одночасно і кліматичним і екологічним фактором. Зростаючи на величезній території з різноманітними ґрунтовими та кліматичними умовами, берека виробила на протязі довгого періоду властивості, які дозволяють їй переносити сухість ґрунту і повітря. Так, П.С. Погребняк відносить береку до групи ксеромезофітів, ставлячи її поряд з дубом звичайним. За його даними, берека зростає на дуже сухих, сухих і свіжих ґрунтових відмінах в суборах, суг рудках і дібровах на території України, Молдавії та на Кавказі [1,2].

У зв'язку із стійкістю береки проти сухості ґрунту і повітря її рекомендують як супутню дубові звичайному породу в лісостеповій та степовій зонах України при створенні полезахисних смуг, яружно-балочних та інших насаджень на глибоких і звичайних чорноземах.

Слід зазначити, що порівняно з дубом звичайним берека транспірує значно менше вологи, а це важливо при вирощуванні її в посушливих районах півдня.

Незважаючи на те, що берека зростає головним чином на сухих і свіжих ґрунтових відмінах, вона зустрічається і на вологих ґрунтах.

Окремі екземпляри береки добре ростуть по краю заболочених ділянок, які заросли осокою болотною і очеретом, і у 70-80-річному віці досягають висоти 18-22 м при діаметрі до 40 см.

Таким чином, берека є досить стійкою проти сухості ґрунту і повітря деревною породою і не поступається у цьому відношенні перед дубом звичайним. Одночасно вона може переносити дещо підвищену вологість ґрунту. На території України берека зростає на дуже сухих, сухих і свіжих світло-сірих, сірих і темно-сірих лісових суглинках.

Слід відзначити, що берека – один з найменш вивчених видів реліктових деревних порід, які ростуть на території України.

1. Баранов Н. Сохранить береку в составе лесов Подолии. «Лесное хозяйство», 1952.-№12.-С.28-36.

2. Косяк М.І. Систематика, географічне поширення і історія *Sorbus torminalis* (L.) Crants. на фоні загального розвитку роду. «Ботанічний журнал», 1941.-№1.-С.56-98.

УДК 159.922.7:159.913

Машков А. А.

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ, ЗАЛУЧЕНИХ ДО ПОСТІЙНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статтю проаналізовані проблеми профілактики порушень пищевого поведіння спортсменів (булімії, переїдання, анорексія, і т.д.) в підлітковому віці і психологічні причини виникнення вказаних порушень. Визначені напрями профілактики і конкретні особливості психогігієнічних процедур в заданій групі порушень.

1. Порушення харчової поведінки у підлітків, які залучені до постійної спортивної діяльності є розповсюдженим явищем, що пов'язано з недоцільними педагогічним та психологічним впливом на атлета підлітка з боку керівництва спортивного закладу чи команди, тренерського складу, батьків, тощо. Саме тому виникає необхідність реалізації функції психологічної профілактики порушень харчової поведінки у підлітків які залучені до постійної спортивної діяльності (командних, індивідуальних, парних видах спорту) та конкретизації конкретного психопрофілактичного інструментарію до особливостей психологічної деформації харчової поведінки підлітків, які постійно займаються конкретним видом спорту [1-3].

2. Досліджуючи особливості поведінки підлітка спортсмена, риси його характеру та якостей особистості в цілому, стилів харчової поведінки, харчових вподобань, соціальних та особистісних конструктів та стереотипів перш за все, та при врахуванні фізичних та фізіологічних особливостей, можна передбачити можливі розлади харчової поведінки підлітків залучених до постійної спортивної діяльності та використовуючи психолого-педагогічний методичний апарат впливу надати якісну допомогу та провести доцільну профілактику порушень харчової поведінки зазначеної групи осіб, тим самим визначаючи актуальність зазначеного дослідження.

3. Проблемі психологічної профілактики порушень харчової поведінки підлітків залучених до постійної спортивної діяльності у нашій країні уваги не приділяється, тому більшість наукових здобутків по цій темі можна віднайти у роботах закордонних дослідників, зокрема М. Голда, В. Аграса, Дж. Мітчела, Р. Каспера, П. Харісона та інших. Спираючись на дослідження М. Голда проведених у спеціальних спортивних закладах та школах штату Пенсільванія, було встановлено, що підлітки які займаються спортом постійно, більш схильні до порушень у харчовій поведінці ніж їх однолітки, які спортом системно не займаються, а отже більше потребують уваги з боку психологів при реалізації профілактики та психогігієни порушень харчової поведінки [8]. Однією з центральних проблем формування порушень харчової поведінки підлітків, які залучені до постійної спортивної діяльності з позиції Аграса В. є деформація образу я, самооцінки та когнітивного викривлення уявлення про себе, а психологічна профілактика даної проблеми має бути направлена саме на стабілізацію рівня самооцінки та самоконтролю [4]. Спираючись на погляди Дж. Файрберна, ключовим моментом формування порушень харчової поведінки у підлітків (зокрема залучених до постійної спортивної діяльності), є негативно сформований особистісний психологічний конструкт стосовно себе та свого тіла, що і призводить до визначених порушень, тому необхідно постійно аналізувати як негативні так і позитивні особливості фізичної конституції підлітків та надати можливість самому підлітку прийняти себе та своє тіло [6].

4. В результаті теоретичного дослідження зазначених (та не тільки) наукових джерел на основі методів, систематизації, класифікації, моделювання, синтезу, аналізу та інших теоретичних прийомів, був створений методологічний конструкт профілактики порушення харчової поведінки підлітків залучених до постійної спортивної діяльності. Зазначений методологічний конструкт має наступну структуру: загальні психологічні причини формування порушень харчової поведінки та засоби їх психологічної профілактики, специфічні причини формування порушень харчової поведінки підлітків та засобів їх психологічної профілактики, види спорту при яких ризик формування порушень харчової поведінки більш високий та особливості психологічної профілактики зазначеної психологічної проблеми.

До загальних психологічних чинників формування порушень харчової поведінки підлітків залучених до професійної спортивної діяльності є: деформація образу Я та самооцінки, когнітивне викривлення реальності, негативні внутрішні установки відносно самого себе та порушення у мотиваційно-вольовій сфері, загальна пригніченість та порушення у емоційній сфері (відчуття постійного гніву на себе та оточуючих, страху невдачі тощо), фрустрації при отриманні спортивної травми або невдачі у змаганнях та гіперфагічна реакція на стрес, недоцільні когнітивні способи вирішення проблем, психічні перенавантаження, психічна залежність від їжі, внутрішні конфлікти та особистісні кризи тощо. Відповідно до зазначених причин найбільш сприйнятливими засобами профілактики порушень харчової поведінки підлітків є: підвищення рівня самооцінки, формування здатності до самоконтролю, підвищення рівня саморегуляції, розвиток емоційної сфери підлітка спортсмена, формування конструктивних копінг стратегій підлітка, психологічної стійкості до стресових ситуацій, розвиток когнітивної сфери неповнолітнього атлета, а також групові та індивідуальні заняття та консультації з педагогом та психологом, психологічна робота з тренером та батьками, тощо [7].

До специфічних причин формування порушень харчової поведінки підлітків можна віднести: завуальований пошук до схвалення або компенсації за певні досягнення, почуття провини, деформація уявлень про своє тіло (уявлення, що верхня частина тіла має бути більшою за нижню та інші), уникнення відповідальності за спортивну поразку, пошук комфорту та безпеки (особливо це стосується контактних видів спорту), прагнення до досконалості, відчуття власної унікальності та неповторності, хибне відчуття контролю над своїм життям, емоційна ригідність, відчуття самотності, критичне відношення до себе та перфекціонізм, конкуренція, негативний вплив тренера, психологічна залежність від дієт, стероїдів, підтримання певної ваги та інші [10]. Відповідно до зазначених причин формування порушень харчової поведінки підлітків залучених до постійної спортивної діяльності можна визначити специфічні методи профілактики зазначених порушень, до яких відносяться: корекція особистісних рис особистості, формування конструктивного сприйняття світу (у межах індивідуальної превентивної медицини), профілактика відносин, що викликають негативні почуття стосовно своєї фігури, зміна функціонального зв'язку між повсякденними перевантаженнями та харчовою поведінкою, психологічна профілактика деструктивного стилю життя, профілактика гастрономічних звичок, формування адекватних реакцій у конфліктних ситуаціях, тощо [5].

5. На даному попередньому етапі дослідження можна побачити, на теоретичному рівні, психологічний зміст причин формування порушень харчової поведінки у підлітків залучених до постійної спортивної діяльності та відповідно зрозуміти напрями психологічної профілактики зазначених порушень. Методологічний конструкт даного теоретичного дослідження вказує на те, що спортивного направлення (спеціалізація або вид спорту) створює специфічні психологічні чинники (загальні та специфічні) які деформують харчову поведінку підлітків у межах специфічного стилю харчової поведінки та у формі клінічних (анорексії, булімії та інші) субклінічних (зворотна атлетична анорексія, психогенна втрата апетиту та інші), та неспецифічних форм (орторексія, алотріофагія та інші) порушень харчової поведінки, тому психологічна профілактика зазначених порушень має проводитися не тільки на рівні клінічних, а й на рівні специфічних та субклінічних порушень харчової поведінки, нівелюючи можливість формування зазначених порушень у молодих атлетів. Таким чином психологічна профілактика порушень харчової поведінки підлітків залучених до постійної спортивної діяльності є важливим елементом їх спортивної підготовки та психологічного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горгунов Е. Н. Мартьянов Б. И. *Психология физического воспитания и спорта. Учебное пособие для вузов.* – М: Академия, 2000. – 71с.
2. Ильин Е. П. *Психология спорта.* – СПб: Питер, 2011. – 154 с.
3. Игумнов С. А. *Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы.* – М: Колас, 2004. – с. 51.
4. Agras W. S. *Eating disorders. Management of obesity, bulimia and anorexia nervosa.*-NY:Pegramon, 1987. – p. 97-135.
5. Beumont, P. V. *Handbook of eating disorders anorexia and bulimia nervosa.*-NY : Elsegier, 1985. – p.114.
6. Christopher G. Fairburn. *Cognitive Behavior Therapy and Eating Disorders.*-Resh: Libreas, 1998. – p.37.
7. Garfinkel P. E. *Perceptions of the body in anorexia nervosa.*-NY: The Guilford Press, 1997. – p.300.
8. Gold M. S. *Eating disorders.*-NY:Pshyho, 1997. – p.112-121.
9. James E. Mitchel, Carol B. Peterson. *Assesment of Eating Disorders.*-Mich: North Dakota School of Medicine, 2003. – p. 52-77.
10. Harper, R. A. *The new psychotherapies.* – NY:Prentice-Hall, 1975. – p.346.

УДК 159.9:378:376-056.45

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТВОРЧО-ОБДАРОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Мельничук О.Б.

Аннотация

В статье рассматриваются психологические аспекты подготовки практических психологов к работе с творчески одаренными подростками в общеобразовательных учебных заведениях.

Найбільш пріоритетні завдання психологічної служби в освіті сьогодні пов'язують з пошуком шляхів вирішення проблем формування творчої особистості, розвитку індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов самореалізації кожної дитини. Одним із шляхів реалізації цих завдань є психологічний супровід обдарованих дітей. Аналіз джерел дає змогу узагальнити, що психологічний супровід - це система професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі; це, передусім, створення умов для повноцінного розвитку і навчання творчо-обдарованої особистості. Підлітковий вік є стратегічно важливим з виховної точки зору, надзвичайно чутливим не тільки до негативних впливів соціуму, але й до культурних цінностей, що визначатимуть у подальшому головні життєві вибори - в галузі освіти, якості особистісних стосунків, соціальної орієнтації, здоров'я, творчості тощо. До кінця підліткового віку чітко виділяють два крайні полюси активності в постановці питань, проблем, пошуків - проблемний (творчий) та не проблемний (нетворчий). Підлітки з проблемним типом активності проявляють в ситуації невизначеності більше здатності до самостійного пошуку розв'язання задач, вони відрізняються високою здатністю включатися в поставлені проблеми і повертатися до них по мірі подальшого досвіду дослідження. В подальшому, в період з 15 до 20 років, ці відмінності не згладжуються, а мають тенденцію наростати. Важливою є роль середовища в проявах творчої індивідуальності, оскільки вимоги макро- і мікросередовища, традиції та установки в сім'ї і школі можуть або стимулювати розвиток творчих здібностей, або ж послаблювати чи навіть пригнічувати їх.

До актуальних проблем сучасної освіти, що потребують вирішення, відносяться проблеми успішної адаптації обдарованих учнів до суспільних змін, збереження психосоматичного здоров'я, формування готовності до самостійного життя, психолого-педагогічна підтримка, допомога педагогам, батькам у створенні всіх необхідних умов для гармонійного розвитку дитини. Функції психолога, що працює з обдарованими дітьми полягають у виявленні, навчанні й розвитку обдарованих дітей; психолого-педагогічному супроводі та підтримці авторських й інноваційних навчальних програм, освітніх технологій, що застосовуються в роботі з обдарованими дітьми; участі у проектуванні та реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учня; вивченні вікових та індивідуальних особливостей обдарованих дітей; роботі з сім'єю, з проблемами навчання та розвитку обдарованої дитини; використанні позашкільного освітнього середовища для навчання і розвитку обдарованих дітей; проведенні діагностики розвитку обдарованої дитини; прогнозуванні та розробці психолого-педагогічних рекомендацій, які сприятимуть оптимальному навчанню та розвитку обдарованої дитини.

На сучасному етапі засобами психологічного супроводу в загальноосвітніх навчальних закладах найчастіше розв'язуються проблеми роботи з обдарованими дітьми: адаптації дитини до навчального закладу; особистісного та інтелектуального розвитку дитини; профорієнтаційної роботи з учнями; роботи з проблемними дітьми (гіперактивними, замкнутими); пошуку виходу з конфліктних ситуацій; формування здорового способу життя. Формування змісту психологічного супроводу відбувається з врахуванням вікових закономірностей розвитку, нахилів, інтересів підлітків та їх взаємин між собою і дорослими. Науковцями з'ясовано, що психологічний супровід неефективний, якщо він не відповідає цим вимогам і дублює навчальний процес. У цьому контексті чітко визначається роль педагога та шкільного психолога.

Супровідна діяльність психолога спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і розвитку природної індивідуальності кожної дитини, її здібностей, самореалізації та успішної адаптації до нових умов життя. Тому психолог повинен мати ґрунтовну психологічну освіту. Фахівці вказують, що практичному психологу, що обрав у своїй роботі стратегію супроводу школярів, їхніх учителів і батьків, необхідно бути освіченим у сфері психологічного супроводу, а також мати навички консультативної роботи; навички ефективного спілкування; володіння діагностичними методиками; уміння застосовувати схеми системного аналізу ситуації; уміння вибудувати план розв'язання проблеми та здійснити первинну допомогу в його реалізації; здатності здійснити моніторинг дієвості плану й вибудувати новий план у випадку неефективності першого; добре орієнтуватися в шкільній ситуації, знати її особливості і враховувати їх у побудові практичних гіпотез; навички організації груп дітей і дорослих задля спільної діяльності і спілкування; технологічні, інтерпретаційні, аналітичні уміння; навички нейтральної, зацікавленої поведінки і творчого мислення у конфліктних ситуаціях; уміння вибудувати стосунки, прогнозувати міжособистісні ситуації.

Серед особистісних рис практичного психолога особливе значення мають: відповідальність, упевненість у собі, шанобливе ставлення до людей, оптимізм, почуття гумору. Значна роль у системі супроводу відводиться також педагогу. Від його грамотності, майстерності, ерудитності, культури залежить результат роботи з розвитку індивідуальності підлітка. Психолог і педагог суттєво відрізняються за своїми професійними позиціями, але головне, щоб їх дії були узгоджені.

Робота з обдарованими і здібними учнями вимагає цілеспрямованого ґрунтового психологічного забезпечення: психопрофілактика; психологічна просвіта; психодіагностика; консультування; корекційна і розвивальна робота. У роботі з обдарованими школярами фахівці виокремлюють наступні пріоритетні завдання: 1. Консультативна, тренінгова робота з обдарованими дітьми, спрямована на розвиток самосвідомості, глибокого усвідомлення власних можливостей та унікальних здібностей. 2. Навчання соціально-психологічних навичок і вмінь налагоджувати та підтримувати стосунки з оточуючими, вирішувати складні конфліктні ситуації. Річ у тім, що обдаровані діти досить часто переживають соціально-психологічні складнощі у спілкуванні, повсякденній співпраці з людьми, налагодженні близьких довірливих стосунків. Досить рідко у них формується здатність до емпатії, до розуміння сенсу своїх дій та реакцій партнерів у спілкуванні. 3. Соціально-психологічне навчання обдарованих учнів, діагностика їх поведінки, організована індивідуальна та групова робота з ними дозволяє успішно вирішувати проблеми. 4. Допомога учням при подоланні бар'єрів спілкування; сприяння розвитку здібностей; сприяння у створенні гармонійного процесу навчання з урахуванням особистісних якостей. Професійні дії шкільного психолога, спрямовуються на консультативно-просвітницьку роботу із прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, світорозуміння, інтересів і схильностей; консультативно-методичну роботу з дорослими, спрямовану на організацію соціального середовища. Спеціальна психологічна робота із самою дитиною має будуватися на використанні корекційних, розвивальних технологій, спрямованих на вирішення внутрішніх психологічних конфліктів, зняття тривожності, страхів, агресивних психологічних захистів. Інший напрям роботи – соціально-психологічне навчання учня, в основі якого – розширення наявного в його розпорядженні репертуару поведінкових реакцій, корекція сформованих форм поведінки, усвідомлення дитиною своєї позиції в спілкуванні.

Найбільш важливим у роботі зі школярами, педагогічним колективом і шкільною адміністрацією є комплексний підхід, зміст якого полягає в організації допомоги школярам у соціально-психологічній адаптації, у створенні спеціальних умов для всебічного, цілісного психологічного розвитку обдарованих дітей, наданні школярам технологічної допомоги в розвитку різних психологічних особливостей і властивостей, удосконаленні своїх здібностей. Крім того, психолог надає педагогічному колективу школи методичну допомогу в побудові психологічно адекватних програм навчання, виховання й розвитку обдарованих дітей на різних етапах навчання, формує в освітній установі певний соціально-психологічний клімат, побудований на взаємоповазі, співробітництві педагогічного й учнівського колективу, творчому, новаторському підході до навчально-виховного процесу. Психологічна допомога обдарованій особистості має бути пов'язана не лише із встановленням самого факту обдарованості дитини, а й із створенням особливої культури в навчальних закладах і сім'ї, яка давала б змогу підтримувати обдарованість й індивідуальність у цілому, що визначає актуальність поглибленого вивчення внутрішніх психологічних умов становлення обдарованої особистості, що вагомо (позитивно чи негативно) впливають на розвиток її здібностей для майбутніх практичних психологів.

Таким чином, підготовка практичних психологів до психологічного супроводу творчо-обдарованих підлітків в загальноосвітніх закладах має враховувати низку особливостей, що пов'язані з психологічними особливостями такої категорії дітей та специфікою і завданнями психологічної служби навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єсін О., Ткачова В. *Психологічний супровід програми «Обдаровані діти» / Обдаровані діти: діагностика та супровід. Упоряд. Т.Червонна.- К.: Шк..світ, 2008.- 128с.*
2. Коваль В.І. *Підтримка обдарованої дитини //Виховна робота в школі. - 2005, -№10 (11)*
3. Страшнюк Ж.Д., Сахарова О.П. *Розвиток творчих здібностей молодших підлітків. Програма тренінгу креативності. Погляд на проблему розвитку творчих здібностей особистості / «Шкільному психологу. Усе для роботи» 2010 № 2 (14). С.2-10.*
4. Челур О.С. *Роль психолога та педагога в роботі з обдарованими дітьми // «Шкільному психологу. Усе для роботи» 2010/- № 6 (18) червень. - С.-12.*

УДК 811.111' 255.4

Матвійчук Т. В.

ПЕРЕКЛАД ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ЯК ПРОЦЕС ІМІТАЦІЇ

Стаття посвятається проблемі переклада поезії як з англійського язика на російський/український, так і з російського/українського на англійський. Речь идет о сущности перевода как такового и особенностях перевода поэтических произведений. За основу взята мысль, что процесс перевода поэтических произведений является не чем иным как имитацией. Саму же имитацию автор рассматривает с двух сторон: как пародию и как унаследование.

Читаючи літературні переклади англійських віршів, ми маємо можливість ознайомитися з традиціями та світосприйняттям англійського народу. Тому процес перекладу для нас є надзвичайно важливим надбанням. Переклад – від найвужчого значення цього слова (з однієї мови на іншу) до найширшого (з культури на культуру, з епохи на епоху, з однієї мистецької чи знакової системи на іншу) – проблема світоглядна, що охоплює усі сфери людського буття. Високе мистецтво поетичного перекладу рік у рік привертає все більшу увагу дослідників (Кузнєцов, Чередниченко, Корр). Але всі вони сходяться на тому, що переклад має бути семантико-стилістичною паралеллю першотвору.

Поезія – це завжди багатогранне та неоднозначне явище в сучасній літературі. Сьогодні поети дивують нас формою, змістом та стилістичним забарвленням віршів, відмовляючись від традиційних стереотипів. Якщо розглядати поезію і переклад в галузі перекладознавства, одразу виникає багато суперечностей та протиріч. Переклад англійської поезії це, безперечно, найвища майстерність перекладача. Недостатньо професійно знати мову і бути кваліфікаційним перекладачем, варто володіти поетичними навиками.

Кеннот Рекстрот, один з найбільш впливових американських поетів, критиків та перекладачів (1905-1982) стверджував, що поет – це, в свою чергу, й перекладач, а перекладач певним чином є поетом. «Письменник, що може перенестися своїми думками та почуттями в радісні емоції іншої людини, здатний розуміти та сприймати реальність без майстерності слів. Він здатний розуміти суть поезії». Відомий перекладач М. Лозинський вважає, що в роботі з іншомовними віршами, необхідно враховувати їхні елементи у постійній складній взаємодії. Завдання перекладача – знайти у своїй рідній мові такий же складний і неповторний зв'язок, який відобразить оригінал та матиме такий же емоційний ефект. Таким чином, перекладач повинен перевтілитися в автора, запозичивши його манеру та мову, інтонації та ритм, зберігаючи при цьому вірність своїй рідній мові, і часом своїй поетичній індивідуальності. Необхідно пам'ятати, що переклад видатного літературного твору сам повинен бути таким [3, 35].

Перекладацьке мистецтво може бути представлено у вигляді наступного процесу: художній твір впливає на перекладача, який, зі своєї сторони, виявляє до нього певне емоційне ставлення. В результаті взаємодії цих факторів – об'єктивного та суб'єктивного – у свідомості перекладача оформлюється те чи інше сприйняття даного поетичного твору, у відповідності з яким створюється переклад. Таким чином, переклад є вторинним, умовним віддзеркаленням тексту, але щодо художньої дійсності оригіналу, то він є первинним, як відображення останнього, втілення цієї дійсності в художніх образах, тому його творчий характер не підлягає сумніву, і для створення художнього перекладу необхідним є творчий метод, обов'язковий у процесі оригінальної творчості.

Чи могли б ми перекладача вважати письменником? Але не просто письменником, а ще й імітатором? Адже імітатор – це той хто копіює чи пародіює когось. І не важливо чи це музика, мистецтво або ж поезія. Відповідь може бути позитивною, якщо взяти до уваги той факт, що переклад знаходиться в самому серці поезії. Слова лише метафорично виражають ідеї, події та почуття і самі по собі є формою перекладу. Важливо правильно скопіювати ці слова. Звичайно, це могло б привести нас до лабіринту проблем та

до твердження, що навіть вірш на нашій рідній мові повинен «перекладатися». Основні проблеми та дебати стосовно перекладу поетичних творів з'являються тоді, коли починаєш розуміти, якою мірою суть перекладеного вірша передає первинне його значення в чистому вигляді.

Думка полягає в тому, що перекладач не пише сам пособі, він є перекладачем-імітатором, що, з одного боку, повторює, відтворює, наслідує, моделює та копіює чиєсь слова та почуття, а з іншого – пародіює та підробляє. Звідси й виникають протилежності. «Поетія – це те, що втрачається в перекладі», писав Роберт Фрост. Тобто перекласти її практично не можливо. А от Йосип Бродський стверджував: «Поетія – це те, що набувається в процесі перекладу» [3, 15]. Однак більшість вчених сходяться на тій думці, що поезія все-таки здатна трансформуватися іншими мовами. Процес цієї трансформації можемо вважати імітацією перекладача.

Процес так званої імітації починається на етапі обробки та аналізу писемного тексту. Це може бути обробка знизу-вгору (тобто, під час читання перекладач рухається від сприймання окремих частин, ознак, деталей і т. ін. до розпізнання цілого через його додавання) і згори-вниз (тобто, перекладач рухається від розпізнання цілого до впізнання його компонентів). Існує теорія, яка фокусує увагу на використанні еталонів перекладачем, тобто внутрішніх структур, на основі яких перекладач розпізнає текст. Підтримка такої теорії сприйняття означала б припущення можливості зберігання в пам'яті перекладача великої кількості еталонів, які слід зімітувати. Однак сприйняття – високорівнева обробка інформації, їй передуює етап аналізу деталей [7, 540].

Можна припустити, що на основі індивідуального лексику, а також при використанні додаткової інформації, яку перекладач одержує на різних рівнях сприйняття, у нього формується певна мова-посередник, якою він інтерпретує текст вихідної мови. На цьому завершується фаза обробки та аналізу перекладача у процесі перекладу. Друга фаза імітації – фаза синтезу – розглядається як переклад з мови-посередника на мову перекладу. І тут перекладач отримує необхідну для синтезу інформацію, яка на думку автора, збігається з інформацією, одержаною у фазі аналізу і зафіксованою в мові-посереднику.

Про переклад поезії як спосіб імітації згадує Джефрі Ліч. У своїй праці «Лінгвістичний провідник до англійської поезії» він описує три аспекти, що притаманні поетичній мові, і всі три повинні імітуватися при перекладі на будь-яку мову. Перше поняття вчений називає терміном *«meloreia»*, що означає музичність твору (його ритм та розмір), друге – *«phanoroeia»* – це наявність образів і третє – *«logoroeia»* – так званий «танець інтелекту серед потоку слів» [5, 98]. Про останній аспект Ліч говорить як про сутність поезії. Це щось незбагненне, що не виражається словами, а лише емоціями. Цю суть необхідно перекладати, або ж імітувати, дуже точно і правдиво. Адже «мов багато, а поезія одна» (Андрій Вознесенський).

«Якщо ви скажете, що слова допоможуть перекласти поетичний текст, то я скажу, що справжній поет уникає слів. Якщо ви скажете, що зміст є важливим, я скажу, що справжній поет уникає змісту. Але, запитаєте ви, де ж тоді поезія без слів і без значення. Я відповім: позбавтесь від слів і від змісту, і все одно поезія залишиться» [1, 35] (Євгеній Сверстюк, український перекладач). Це щось незбагненне, що є об'єктом гарного перекладу, об'єктом імітації. Вдалих переклад поезії можливий якщо ви імітуєте. Тобто не намагаєтесь перекладати слово в слово як покірний, несамостійний перекладач; і якщо в своїй імітації ви не обмежуєтесь вузьким простором, який завадить вам зробити наступний перекладацький крок. Важливо не забути про образи, які в процесі імітації досягаються за допомогою гри слів, що не повинно зіпсувати ритм та розмір вірша. В наші сучасні дні поезія це не обов'язково наявність тексту, хоча саме текст створює вірш, який повинен містити відчуття та емоції. За допомогою імітації та інших засобів перекладач може досягти схожих результатів, як і текст, тобто створити вірш. Схожих, проте не ідентичних: переклад є мистецтвом схожості, мистецтвом знаходити відповідності, мистецтвом створювати відтінки та відголоски тексту чи вірша, схожого до оригіналу. Ці думки приводять нас до природної іронії. Д. Паламарчук, відомий перекладач Байрона, каже, що «з великою поезією найвільніший переклад є інколи найбільш правдивим» [2, 34].

Якщо все ж таки охарактеризувати процес перекладу поезії як спосіб імітації, то можемо зауважити, що імітація – надзвичайно близький варіант оригіналу і процес цей є надзвичайно складним і вимагає від перекладача неабияких здібностей та завдань, адже перекладений вірш повинен передавати всю красу, мелодію, правдивість та авторський стиль написання оригіналу. Перекладач повинен враховувати ритм, поетичний розмір, риму та кількість складів у рядку й передати ці елементи в своєму перекладі. Однак, враховуючи той факт, що українська та англійська мови мають багато невідповідностей, дозволяються незначні відхилення від встановлених правил. Найголовніше завдання – передати емоційне навантаження та головну думку вірша з усіма переживаннями поета та його почуттями. Тому перекладач має бути обізнаним як з біографічними даними поета, так і традиціями його культури.

Поетичний переклад є неможливим без перекладацьких трансформацій. Трансформаційний підхід передбачає трансформацію об'єктів і структур мови оригіналу в об'єкти мови перекладу. Трансформація в перекладі – це будь-яка заміна одиниці мови оригіналу її еквівалентом у мові перекладу. Трансформації відбуваються на морфологічному, лексичному і синтаксичному рівнях. Це може бути конкретизація, генералізація, смисловий розвиток, антонімічний та синонімічний переклади, заміна форм слова та частин мови, додавання, опущення, компресія, декомпресія, розчленування речень та їх поєднання. Саме ці перекладацькі прийоми роблять переклад літературним. Літературний переклад являє собою найвищий рівень творчої роботи перекладача і може бути прирівняний до імітації. Він вимагає глибокого лінгвістичного аналізу оригінального англійського тексту, враховуючи стилістичні засоби та емоційний настрій.

Читаючи Шекспіра українською мовою хтось може сказати, що це не Шекспір, а лише перекладач. Найпростіше у цьому випадку було б не читати переклади взагалі, та це призведе до нашого вузького світобачення літературної спадщини. Тому кожен вирішує для себе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Безобразова О. Проблеми поетичного перекладу: Семантика і композиція ліричного вірша // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – №2, 2000. – С. 31-35.
2. Кузнецов А. Ю. Лирическое стихотворение и его перевод // Вопросы филологии. – №1 (16), 2004. – С. 33-40.

3. Лозинский М. Л. *Искусство стихотворного перевода / Михаил Леонидович Лозинский // Перевод – средство взаимного сближения народов : сб. статей. – М. : Прогресс, 1987. – С. 35-39.*
4. *Череди́ченко А. И., Бех П. А. Лингвистические проблемы в поэтическом переводе. – К., 1980. – 268с.*
5. *Kopp, M. Poetry in Translation. – London: C. P., - 1998. – 358 p.*
6. *Leech, G. N. A Linguistic Guide To English Poetry. – London: Longman, 1969. – 270 p.*
7. *Rosch E. Cognitive reference points / Eleonor Rosch. – Cognitive Psychology. – N. Y. : Psychology Press – 1975. – Vol. 7. – №. 4. – P. 532-547.*

УДК 821.161.2-1.09:81'37

Мисько І.Р.

СКЛАД ТА СТРУКТУРА ЛЕКСИКИ КОНФЕСІЙНОГО СТИЛЮ

Статья посвящена исследованию лингвистической природы сакральной лексики. Определено принципы ее отделения от смежных тематических групп, единиц других функциональных стилей. Вияснюється структура сакральних онімів, произведено их классифікацію.

Теоретичні підвалини наукового вивчення сакральної лексики закладено в працях І.Огієнка [14]. Питанням впливу конфесійного стилю на формування української мови на різних етапах її розвитку присвячені дослідження В. Німчука [11], Н.Дзюбишиної-Мельник [5], О.Горбача [2], у яких ґрунтовно проаналізовано еволюцію християнсько-релігійних термінів. Опис церковно-обрядової лексики, її тематичний поділ і частковий етимологічний, тлумачний і стилістичний аналіз зробив у 60-х рр. ХХст. М.Худаш у межах дослідження лексики українських ділових документів кінця XVI- початку XVIII ст. [18,130-139]. Удаलोю спробою системного опису словникового складу конфесійного стилю стала праця І.Павлової «Лексика конфесійного стилю», у якій конфесійно маркована лексика диференціюється за тематичними групами [15].

Вивченню сакральної сфери присвячено вже три монографії (П.Мацьківа «Концептосфера Бог в українському мовному просторі», Т.Вільчинської «Концептуалізація сакрального в українській поетичній мові XVII-XVIII ст.», М.Скаб «Закономірності концептуалізації та мовної категоризації сакральної сфери»).

На сьогодні в українському мовознавстві залишається відкритим питання щодо вноормування лінгвістичних термінів релігійної сфери. Існування великої кількості синонімічних сполук, неусвідомлення значеннєвої специфіки багатьох термінів призводить до підміни одного поняття іншим чи їх сплутування. Окремі дослідники не бачать різниці між поняттями конфесійна лексика й релігійна термінологія [17,77], релігійна маркована лексика [4,17], [10,42], богословська лексика[15,23],[6],[8].

Деякі лінгвісти роблять спробу обмежити значення окремих з вищеназваних термінів лише християнським віровченням. Наприклад: К.Гриньків пропонує таку дефініцію сакральних лексем і словосполучень:..це назви діахронних християнських теологічних уявлень, понять, термінів, категорій, а також назви здебільшого також діахронних дій, процесів, об'єктів, символів і суб'єктів релігійної практики [3,264]. При цьому, на її думку, слова – «поганізм» (Дажбог, Сварог) хоча й відбивають певні (хай і хибні) уявлення про правди віри і релігії, не є сакральними у властивому для християн значенні цього терміна. Йдеться вже про суб'єктивне тлумачення лексеми «сакральний». Великий тлумачний словник сучасної української літературної мови не обмежується поняттям християнський, а подає таку дефініцію: сакраментальний (те саме, що сакральний) – 1. Який стосується релігійного культу; обрядовий; ритуальний; священний // якого дуже цінують, оберігають; священний, заповітний. 2. Який став звичним, узвичаєним; традиційний; 3. Який має сумнівну або погану славу; горезвісний [ВТССУМ,1178].

Раціональною є думка Ю.Браїлко, яка розмежовує конфесійну лексику з іншими термінами, що стосуються релігійної сфери: релігійна лексика /термінологія, богословська лексика/термінологія, церковна лексика, сакральна лексика, християнська лексика. Ці лексичні групи перебувають у складній взаємодії, оскільки конкретна одиниця може належати до кількох з них, але всі вони (за винятком біблійної лексики, виділення якої в окрему групу має за основу джерело походження) стосуються лексико-тематичної сфери. Тому вживання їх як абсолютних синонімів до терміна конфесійна лексика, що означає поняття функціонально-стильової площини, нелогічне [1,7].

Типологія сакральних онімів ґрунтується на опозиції «реально-гіпотетичне», згідно з якою відбувається поділ власних імен на дві великі групи – реалоніми й міфоніми. Поділ лексем на окремі розряди спирається на класифікацію онімних одиниць, запропоновану Н.В.Подольською [16,16].

Розряди:

І. реалоніми – власна назва об'єкта, що реально існує чи колись існував. Вони належать до будь-якої сфери ономастичного простору:

1. Антропоніми – власні імена людей: Самсон, Соломон.
2. Топоніми – власні назви географічних об'єктів, у їх межах виділяють такі розряди:
 - А) хороніми – власні назви будь-яких територій: Іудея, Єгипет.
 - Б) ойконіми – власні назви будь-яких поселень: Содом, Вави(і)лон.
 - В) гідроніми – власні назви водойм: Йордан(Йордан(ь)), Червоне море.
 - Г) ороніми – власні назви елементів рельєфу: Голгофа(та), Сінай, Афон.
 - Г) дримоніми – власні назви насаджень: Гефсиманський сад.
 - Д) еклезіоніми – власні назви церковних споруд: Лавра, Софія.
3. Геортоніми – власні назви свят, пам'ятних дат, постів: Різдво Христове, Благовіщення.
4. Бібліоніми – власні назви словесних творів (у т.ч. покладених на музику, книг, розділів книг): Євангеліє, Книга Рут.
5. Артїоніми – власні назви творів художнього мистецтва, у цьому випадку – назви ікон: Чудотворний Спас.

Окремо виділяється проміжний розряд агіонімів – особливий різновид антропонімів (за М.Зубовим), що позначає імена святих – оскільки він об'єднує як реальні, так і гіпотетичні назви. Такий підхід до класифікації цього розряду зумовлюється, по

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

перше, тим, що поняття християнських святих дуже широке (до них належать Святі Отці церкви, апостоли, євангелісти, пророки, сповідники, мученики, великомученики, а по друге, установлення реальності/ірреальності частини денотатів, позначуваних агонімами досить ускладнене, оскільки історична наука не дає однозначної відповіді на факт існування біблійних осіб [7,31].

II. Міфоніми – імена гіпотетичних міфілогічних об'єктів:

1. Теоніми – власні назви богів: Бог, Бог-Отець, Бог-Саваоф, Господь, Господь Бог, Діва Марія, Мати(Божа).
2. Міфоперсоніми – власні назви різноманітних духів, вищих і нижчих: архангел Михаїл, архангел Гавриїл, Сатана.
3. Міфоантропоніми- власні імена людських осіб у християнських міфах: Адам, Єва, Авель, Іуда.
4. Міфохроніми - власні назви міфічних подій (минулих і майбутніх): Страшний суд, Судний день.
5. Міфотопоніми – власні назви географічних об'єктів, що існують гіпотетично: Едем, пекло,рай, чистилище.
6. Міфохремотоніми – власні назви міфічних унікальних матеріальних предметів: Ної(є)вий Ковчег.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Браїлко Ю. *Конфесійна лексика у творчості українських поетів 60-80-х років ХХ ст. (семантико-стилістичний аспект): Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01. – К., 2005. – 20с.*
 2. Горбач О. *Українська народня релігійно-християнська термінологія й лексика// Наукові Записки Українського Вільного Університету. – Мюнхен, 1988. – Ч.13: Філософський факультет, Збірник мовознавчої комісії наукового конгресу в 1000-ліття Хрещення Руси -України. – С.99-145.*
 3. Гриньків К. *Сакральні лексеми та вислови і трудність їх ужитку в сучасному українському мовному просторі(на прикладі поезії Є.Маланюка)// Сучасна українська богословська термінологія: від історичних традицій до нових концепцій: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції (Львів 13-15 травня 1998 р.). – Львів, 1998. – С.264-273.*
 4. Деравчук С. *Функціонально-семантичний статус епітетів у конфесійному стилі // Дивослово. 2003. – №1. – С.17-19.*
 5. Дзюбишина-Мельник Н. *Ще один стиль сучасної української літературної мови // Культура слова. – К., 1994. – Вип.45. – С.14-20.*
 6. Захарків О. *До проблеми варіантності у структурі богословської лексики//Сучасна українська богословська термінологія:від історичних традицій до нових концепцій: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції (Львів 13-15травня 1998р.). – Львів, 1998. – С.294-302.*
 7. Зубов Н.И *Древнерусская теонимия (Проплема собственного и нарицательного): Автореф. дис. ... канд.. філол.. наук:10.02.01 /ОГУ им.И.И. Мечникова. – Одесса,1982. – 24с.*
 8. Кондор М. *Із спостережень над богословською лексикою//Сучасна українська богословська термінологія: від історичних традицій до нових концепцій: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції (Львів 13-15 травня1998р.). – Львів, 1998. – С.227-232.*
 10. Мамчур І. *Функціональні стилі мовлення в аспекті сучасного мовознавства// Дивослово. – 2001. - №12. –С.32-42.*
 11. Німчук В. *Українська мова-священна мова// Людина і світ. – 1992. - №11-12. – С.28-32.*
 14. Огієнко І. *Українська церковна термінологія в мові польській // Рідна мова. – 1937. - №9-10. – С.339-342.*
 15. Павлова І. *Лексика конфесійного стилю/Мовознавство// Дивослово. – 2001. - №1. – С.18-24*
 16. Подольская Н. *Словарь русской ономастической терминологии. – 2 изд.: перераб. и доп. - М.: Наука,1988. – 192с.*
 17. Тодор О. *Конфесійна лексика у мові періодики// Культура слова. – К., 2001. – Вип.59. – С.77-78.*
 18. Худаш М.Л. *Лексика українських ділових документів кінця XVI- початку XVII ст.. (на матеріалах Львівського Ставропігійського братства): Монографія. – К., 1961. – 164с.*
- ВТССУМ – Великий тлумачний словник сучасної української літературної мови /Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.:Ірпінь: ВТФ «Перун»,2005. – 1728с.

Макарова О.С.

ШЛЯХИ ПОПОВНЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ СУЧАСНОЇ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття посвячена рассмотрению процессов в развитии лексики, семантики и словообразования в современном итальянском языке на материале языка средств массовой информации. Раскрыты способы пополнения словарного состава современного итальянского языка.

Ключевые слова: лексико-семантические инновации, неологизм, новообразования.

Мова перебуває в постійному русі, змінюється в просторі й часі, водночас зберігаючи ознаки іманентної стабільності, цілісності. Темпи і суттєвий характер змін у лексико-семантичній і словотвірній системі мови за відносно короткий проміжок часу дають підставу стверджувати про наявність діахронії на певному синхронному зрізі мови, іншими словами, засвідчувати існування характерного для сучасної літературної мови процесу мікродіахронії. Підтвердженням є прогресивне положення Гумбольта про творчий характер мови. За своєю суттю мова є щось постійне і водночас у кожний момент змінне. Формою існування мови є розвиток [7].

Лексико-семантичний рівень найбільш чутливий до змін в інформаційно-комунікативному просторі, на якому позначається дія інтеграційних, глобалізаційних процесів у світі. За походженням слів, як відомо, простежується життя та історія народу, зв'язки його культури з іншими національними культурами. Постійний і безперервний розвиток лексики, її кількісні та якісні зміни

активізуються у періоди трансформацій суспільства, коли відбуваються зміни державно-політичного устрою країни, посилюються рефлексії над мовою спілкування [8].

Сучасний стан лексикологічних та лексикографічних досліджень викликає інтерес вчених процесами кількісного оновлення словника сучасної італійської літературної мови (Бруно Мільйоріні, Мауріціо Дардано, Массімо Фанфані, Паоло Дзоллі, Джованні Ненчюні та інші). Друге видання великого словника італійської мови «Grande dizionario italiano dell'uso», під редакцією Туліо де Мауро, вміщує понад 5000 нових лексичних одиниць, зібраних з 1998 по 2003 рік. Встановлено, що в контексті динамічних процесів італійського лексикону кінця ХХ ст. центральне місце посідає неологізація. В словнику «Cortelazzo/Cardinale» (1986), зібрані понад 3000 термінів та неологічних словосполучень, частина яких за своєю природою є семантичними неологізмами (*curva* – це розміщення оглядових місць на стадіоні; з первинним значенням *поворот дороги*; *maggiolino* – модель автомобіля "фольксваген", з первинним значенням *хрущ*), іншу частину складають вже існуючі слова, які стали більш живими або використовуються лише в певному контексті (*pillola* – жіночий контрацептив; *rigetto* – реакція організму на чужорідний елемент, з первинним значенням *відходу*; *уламки*; *dissociato* – людина, яка не схвалює військового насилля), синтагматичні вирази, які слід використовувати в мові, як сталі синтагми, але не слід вважати їх неологізмами, це нові комбінації будь-якого іменника і прикметника: *maggioranza silenziosa*, *darsi una regolata*, *vendita porta a porta*.

Неологізація італійської літературної мови активно відбувається шляхом словотворення з використанням переважно власних, питомих дериваційних засобів, а також із залученням запозичених морфем [2].

Джованні Адамо, голова спілки «Обсерваторія неологізмів італійської мови», досліджує шляхи поповнення складу сучасної італійської мови, аналізуючи новотвори періодичних видань. Мова італійських мас-медіа віддзеркалює стан сучасної літературної мови, відбиваючи її багатofункціональність, ступінь інтелектуалізації, оновлення і стилістичне перегрупування словника.

Головна мета Обсерваторії полягає у виявленні тенденцій щодо створення нових слів, як частини масштабного дослідження з питань лексичних інновацій італійської мови. За ствердженням Паоло Дзоллі існує чотири способи збагачення італійської мови: запозичення нових складових з інших мовних систем, формування нових слів з існуючими елементами, зміна граматичної категорії і перенесення значення слів, які вже існують у мові [6].

Члени Академії делла Круска у Флоренції, досліджують поповнення лексичного складу італійської мови, шляхи та чинники її збагачення. Так за спостереженнями сучасного мовознавця, професора Римського університету «La Sapienza», Валерія делла Валле італійська мова збагачується щороку на 1000 нових слів, які домінують на сучасному етапі у економічній галузі. Мовознавець, автор багатьох наукових праць пояснює, що економічні терміни походять від тих, хто їх продукує, але до широкої маси населення вони доходять частіше через засоби масової інформації, де журналісти активно і творчо у викладеному матеріалі використовують письмову мову для збагачення та оновлення лексичного складу італійської мови [5].

Науковець Валерія делла Валле виділяє чинники, що сприяли інтенсифікації якісних і кількісних змін у словниковому складі сучасної італійської мови. Щодо морфологічного аспекту формування слів, то це дієслівні та іменникові деривати, афіксального та суфіксального способів творення (*anti-*: *anti-artrite*, *antironde*, *antiveolo*); словотворення від власних імен, у загальному від імен відомих політичних діячів (*berlusconismo*, *cittm* (commissario tecnico), *diggi* (direttore generale), омоніми *diesseNe* (Democratici di sinistra) та *diesseI* (direttore sportivo); складені новоутворення (трафаретні вирази на афішах, рекламі, жаргонізми, молодіжний сленг); конгломерати (*grata e vinci*, *guarda e compra*); акроніми (*ISOLA - Istituto Sardo Organizzazione Lavoro Artigiano*); групи неподільних слів, що мають одне загальне значення, яке не можна витягти з кожної складової слова (*locuzioni polirematiche*) – це слова, що належать певній галузі (*affidamento condiviso*, *canale tematico*).

Також лексичний склад поповнюється за рахунок семантичних неологізмів (*calendarista*, *concertista*, *omogamia*); новотворів з повною або частковою зміною значення (*stellato* – *товар вищого ґатунку*), метафоризації (*casco rosso* – *пожежники*), метонімізації (*Corso Italia*, *via della Scrofa*, *Eurotower* – *центральний європейський Банк в Франкфурті*); утворення складних структур, фразеологічних одиниць; авторські новотвори (*ciacopacismo*, *dizionarioite*, *verbiparo*), інтернаціоналізми та запозичення, які можуть бути задіяні у всіх способах номінації (калькування та повні запозичення з інших мов) [1].

Отже, у збагаченні лексичного складу сучасної італійської мови важливу роль відіграють такі засоби номінації, як словотворення на основі власних і запозичених ресурсів; деривації морфологічного способу, зокрема суфіксації, основоскладання, абрєвіації і словоскладання та зі змінами семантичної структури слова. Новим явищем в італійській мові є вторинна номінація на основі первинного значення запозичень-інновацій. Вторинні або опосередковані номінації з'являються в результаті пошуків ефективних засобів називання, ускладнених конотативною семантикою. До активних засобів номінування нових реалій і понять належать іншомовні слова. Найінтенсивніше поповнюють сучасний словник запозичення з англійської мови (переважно її американського варіанта) [9].

Мовна практика ЗМІ засвідчує, що певні оновлення та стилістичні забарвлення відіграють у сучасній італійській літературній мові роль головного чинника сприйняття лексичних інновацій, поширення, апробації та узвичаєння їх у масовій свідомості читачів (слухачів, глядачів). Лексичні зміни у словниковому складі сучасної італійської мови викликають занепокоєння деяких італійських дослідників, стверджуючи, що окремі вирази та новотвори проникають у свідомість мовця та в повсякденну мову одночасно збіднюючи і збагачуючи її.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Adamo G., Gualdo R., Piccardo G., Poli S. *Terminologia, variazione e interferenze linguistiche e culturali*. – Genova, 2009. Режим доступу: http://publiforum.farum.it/show_issue.php?iss_id
2. Berruto G. *Sociolinguistica dell'italiano Contemporaneo*. – Roma, 1987.
3. Cortelazzo M., Cardinale U. *Dizionario di parole nuove, 1964-1984*.
4. Dardano M. *Il linguaggio dei giornali italiani*. – Roma, Laterza, 1973.
5. Valeria della Valle *Termini inglesi inseriti nei vocabolari italiani*. Режим доступу: <http://www.adnkronos.com/Prontoitalia/Notiziario/>

6. Zolli P. *Come nascono le parole italiane*, Milano, Rizzoli, 1989, p.7
7. Кочерган М.П. *Загальне мовознавство*. – К.: Видавничий центр "Академія", 2010. – 464 с.
8. Стишов О.А. *Динамічні процеси в лексико-семантичній системі та в словотворі української мови кінця ХХ ст.: Автореф. дис. д-ра філол. наук*. – К., 2003. – 24с.
9. Черданцева Т.З. *Очерки по лексикологии итальянского языка. Изд.2, – ЛКИ, 2007. – 192 с.*

УДК 2-185.33:2-426

Магера О.П.

ФЕНОМЕН КАЯТТЯ У РЕЛІГІЙНО-ЕТИЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

В статті содержиться аналіз покаяння як одного з головних таїнств в християнстві та механізму морального самосовершенствования веруючого человека. Феномен покаяння характерен самоаналізом поступков в соответствии с голосом совести и библейским учением, в результате чего верующий осознает себя грешным перед Богом и формируется внутренняя потребность в духовном очищении. Главным результатом покаяния является победа человека над грехом, его сознательное преодоление и обращение к добродетели. Таким образом, совершается самоопределение в свободе.

Каяття у широкому смислі – це один з механізмів морального самовдосконалення особи. Воно проявляється у діяльному жалкуванні людини про свої ганебні вчинки, супроводжуване твердим наміром ніколи не повторювати їх, з належним рівнем самопокарання, й підпорядковане меті відновлення балансу справедливості. Каяття у релігійному контексті – це сповідання у гріхах й відвернення від них. В авраамітичних релігіях – іудаїзмі, християнстві та ісламі Каяття – це одне з ключових понять, що означає виправлення поведінки при безумовному прощенні Богом.

Каяття як вузлове дієве таїнство християнства здійснюється у сповіді віруючого священику про свою вину, скоєну перед Богом. Вважається, що при виконанні цього таїнства на віруючого сходить благодать, рятівна сила духу Божого. Каяття передусе самоаналіз вчинків згідно з голосом совісті, у результаті чого віруючий усвідомлює себе грішним й складається внутрішня потреба в очищенні від гріхів. У Священному писанні каяття набуває релігійно-морального смислу, визначаючи характер і спрямування усієї життєдіяльності людини. У Старому Завіті каяття спочатку зводилося до зовнішніх очищувальних обрядів й дотримання посту, пізніше, за велінням пророків, особливого значення набуло плекання серця зламаного та упокореного (Пс. 50:19) й зміни життя на краще (Іс. 1:16-17; Єз. 33:14-15). Суттєвого значення набуває ідея каяття у Новому Завіті. Закликом до К. започаткувалася проповідницька діяльність І. Христа (Мт. 4:17). Подібним закликом починали свою проповідь і апостоли, стверджуючи, що через каяття відбувається звернення людини до Бога, досягається її спасіння й перехід з полону гріха у життя вічне (Дії. 5:31; Евр. 6:1-6). Каяття у новозавітній інтерпретації зорієнтовує не просто на перелом способу мислення, але й на вступ у такі відносини з Богом, які не суперечать його волі. Євангеліє трактує каяття не просто як розкаяння, а як досконалу зміну сутності людини, її моральне й релігійне відродження.

Каяття містить два моменти – негативний (грецьк. *netavoiá* – букв. «зміна думок» – відвернення від гріха) й позитивний (звернення до Бога), пов'язані між собою. Ця єдність націлює не лише на утримання від зла, але й активне творіння добра, любов як віру в Бога – люблячого й милостивого Батька, надію на прощення. На відміну від розкаяння, котре означає визнання гріхів людини, у каятті домінує зорієнтованість на їхнє практичне подолання. Каяття і віра є нерозривно пов'язаними, репрезентуючи нероздільний акт звернення людини до Бога й тому цілком правомірно позначаються словосполученням «покаянна віра». Вона трактується передовсім як повернення людини до істинного життя (Дії. 11:18) й спасіння (2 Кор. 7:10). Якщо у стані гріхопадіння людина ставить у центр буття самого себе, то в покаянні вірі вона спрямована на служіння лише Богові, самопожертву заради нього. У цьому й полягає релігійний смисл каяття – одного з семи християнських таїнств, встановлених самим Христом, яке знаходить природне втілення у сповіді.

В апостольські часи практикувалися два види каяття: тайного – перед священиком й відкритого (публічного) – перед усією церковною спільнотою. Публічному каяттю у стародавній церкві підлягали не лише «пропащі» (морально спустошені), але й ті, що «впали» в ересь й особливо у тяжкі гріхи. Термін публічного каяття був іноді доволі тривалим: для «пропастих» тривало, за правилами Петра Александрійського, 6 років, за правилами Анкирського Собору – 20 років. За проханнями й наполяганням цивільних властей термін публічного каяття іноді скорочувався, а в окремих випадках таке скорочення здійснювалось і на розсуд самої Церкви. Траплялися випадки добровільного публічного каяття як особливий вид подвижництва благочестивих, за смиренням, а не за справжньою винуватістю. Гріхами, від яких очищувалися публічним каяттям за присудом церкви, були: святотатство, вбивство, блуд, кровозмішання, виготовлення фальшивої монети тощо.

З середини III-го ст. у християнських церквах було запроваджено особливий чин священика-духовника, який наодинці вислуховував сповідь публічного грішника. Але цю установу було невдовзі скасовано, а біля 400 р. н.е. на Сході перестало існувати публічне каяття як таке. На Заході останнє було скасоване біля VII ст. Воно поступилося місцем посиленням молитвам, особливим справам благодійництва й іншим подвигам благочестя, здійснюючись під наглядом та керівництвом пресвітера.

IV Латеранський Собор (1215 р.) визначив, щоб до таїнства каяття щороку обов'язково приступали усі, хто досягнув «розумного віку», під загрозою відлучення від Церкви й позбавлення християнського поховання. Це визначення підтвердив Тридентський Собор (1545-1563), поширивши зазначену вище вимогу і на священиків. У православної Церкви існує правило, за яким кожен віруючий повинен приступати до таїнства каяття не менше одного разу на рік (звичайно під час Великого, Різдвяного, Успенського або Петрівського посту). Здійснюється таїнство каяття обов'язково перед причащенням після тривалої молитви. Священик зобов'язаний зберігати сповідь у таємниці, за розголос сповіданих йому гріхів він, за духовним регламентом, має позбавлятися сану. У протестантів каяття трактується винятково як особиста скорбота віруючого про скоєні гріхи, не маючи статусу релігійного таїнства.

У відповідності з християнським ученням, каяття не досягається цілеспрямованою дією лише особистих духовних сил людини. Воно стає можливим лише за допомогою божественної сили – благодаті. Християнські богослови підкреслюють, що каяття здійснюється через благодать, даровану Богом, тобто через милість Господа. (Від людини вимагається небагато, велике ж дає Бог, причому дає даром). Благодать, будучи зовнішньою по відношенню до людини, залишається головною – містичною – причиною її каяття. Решта причин зароджується у людському серці: від таємничого сходження на нього благодаті, якщо воно відгукується на неї, й спалахує віра у правосуддя Боже. Необхідність каяття тлумачиться як суттєва для всіх при житті (після смерті його немає – Мт. 9:6; Лк. 13:24-25) – як для грішних, так і для праведних (Рим. 3:23). «Новоначальні» набувають через каяття початки благочестя; ті, що знаходяться посередині, благоденствують у благочестивому житті, а досконалі утверджуються в ній. Через набуття крайнього смирення каяття може возвести людину на найвищу вершину доброчесності, бо саме таким чином стають святими. Головними антагоністами смирення постають гордість та самовиправдання. Альтернативою каяття як переживання духовного подвигу є переживання розпуки: тому, якщо людина «впала» у гріх, вона повинна ополчитися проти «бісу печалей» – «Каяття є запереченням відчаю» (за Іоанном Лествичником).

Головним результатом каяття постає перемога людини над гріхом, його свідоме подолання та звернення до доброчесності. У цьому й полягає моральне самовизначення людини: вона стає позбавленою від гріховного та абсурдного минулого. Під впливом «вільної волі» людини у поєднанні з Божественною благодаттю здійснюється перехід від «ветхого» стану душі до нового; людина самовизначається у свободі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брянцинов І. Поучение в неделю мытаря и фарисея. О молитве и покаянии // Брянцинов І. Аскетические опыты. Т. II. М.: Правила веры, 1993.
2. Епископ Варнава (Беляев) О боголюбезном и духовном покаянии // Еп. Варнава (Беляев) Основы искусства святости. Т. I. Отд. 3. Нижний Новгород: Братство во имя Св.Кн. Ал-дра Невского, 1995.
3. Зарин С.М. Аскетизм по православно-христианскому учению: Этико-богословское исследование [IV]. – М.: Православный паломник, 1996.
4. Лествичник І. Лествица, возводящая на небо. Степень 5. – М.: Правило веры, 1996.

УДК:378.091.12:159.9-051:331

Манько І.В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА-МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

В статтє представлен теоретический анализ исследования проблемы профессионального становления студентов-будущих психологов в работах отечественных и зарубежных ученых. Сформулировано выводы о современном положении и перспективах дальнейшего исследования названной проблемы.

Швидкий розвиток та інтенсифікація повсякденних процесів життєдіяльності людини потребує від неї активізації дій, прийняття правильних рішень спрямованих на забезпечення особистих фізіологічних та духовних потреб з найменшими затратами емоційних та фізичних сил. У плані допомоги конкретній людині по виробленню шляхів прийняття оптимального рішення з найменшими психологічними затратами поставлена професія психолога зі своїм специфічним набором теоретичних та практичних засобів. Завдання по формуванню цих засобів суспільство поклало на вищу школу. Звідси випливає, що становлення більшості професійно важливих якостей необхідних психологу-практику може і повинно бути сформовано протягом його навчання у вищому навчальному закладі. Частина з необхідних для суб'єкта навчання якостей, він може в собі вже містити, тому перед вищою школою постає завдання їх розвинути, закріпити, внести, у разі необхідності, відповідні корективи. Іншою частиною необхідно буде оволодіти та вдосконалити у процесі навчання. Питання становлення кваліфікованого спеціаліста, в тому числі психолога-практика, займалися такі вчені як Абрамова, Богомолова, Деркач, Клімов, Лазурський, Лідерс, Максименко, Обозов, Пов'якель, Чепелева та ін. Аналіз висновків їх практичних та теоретичних досліджень з даного питання свідчить, що при розгляді впливу різних елементів на професійне становлення студентів, або розгляду конкретних етапів становлення, ними виділяються спільні для всіх суб'єктів дослідження якості які необхідні для позитивного, спрямованого становлення та розвитку суб'єкта, який вирішив віддати себе психологічно прикладній діяльності, тому чинники професійного становлення майбутнього психолога необхідно розглядати через призму наявності у нього сприятливих особистісних якостей та індивідуальних особливостей.

Вказані вище вчені, а також Хоружий, Калина, Юсупов, Симоненко, Трейгер, Гретченко, Кузьмін, Латій, Собчик, Амінов, Молоканов, Федотюк, Гусейнов, Кияшко та ін. виокремлювали певну сукупність активних елементів психологічного ресурсу, як необхідної бази для професійного становлення майбутнього психолога. До такої бази ними віднесено:- особливості мислення та свідомості, рефлексії та самооцінки, цілеспрямованості та мотивації своїх дій. Особливий наголос вони роблять на такому комплексі професійно-необхідних якостей: аналітико-конструктивний склад мислення та самостійність суджень, чуткість та проникливість, емоційно-вольова стабільність та терплячість, вміння адаптуватися до різних умов та факторів виконання обов'язків, емпатія та рефлексія, загальна психофізична активність.

На підставі низки досліджень із використанням психограм психолога-практика та визначення професійно важливих якостей успішного фахівця Симоненко та Трейгер дійшли висновку, що по значущості перше місце займають комунікативні та емпатійні особистісні якості фахівця-психолога. З погляду на індивідуальні особливості, такі дослідники з питання професійного становлення психологів як Кузьмін, Амінов, Молоканов, Кияшко, прийшли до висновку, що при вихованні психолога-практика необхідно приділяти особливу увагу формуванню та закріпленню наступних якостей: емоційний контроль, відкритість, оптимізм, порядність (тобто моральність, людяність); відповідальність; соціальна зрілість; стриманість, стресостійкість; терпимість, послідовність, наполегливість; уважність, високі показники оперативної пам'яті; адекватність самооцінки; тактовність; соціальна чутливість,

реактивність, гнучкість. У свою чергу вчені Латій та Собчик доводять необхідність для психолога мати високий рівень інтелекту та самооцінки, широкий кругозір, незалежність мислення, вміння співчувати, внутрішню узгодженість. На їх підтримку можна навести й висновки Ананьєва щодо структури особистості психолога, де він вказує що найбільш вагомим і значущим є інтелектуальний фактор, що позитивно корелює з показниками загального розумового розвитку, вербального та невербального інтелекту, уваги та загальної успішності навчання. Саме інтелект, зокрема професійний інтелект психолога практика, його здатність логічно мислити, робити висновки дозволяє ефективно аналізувати поведінку, думки та якості іншої людини, на підставі чого прийняти виважене рішення для подальших дій у спілкуванні з об'єктом свого пізнання. Даний висновок підтверджується дослідженнями проведеними Молокановим щодо впливу на майбутніх психологів факторів «загальної інтелектуальності» та «соціальної сміливості». Деркач говорить, що оскільки професійне мислення і професійний інтелект є професійно значущими якостями фахівця і формуються вони протягом всього періоду навчання та подальшої професійної діяльності на основі наявного рівня інтелектуального розвитку особистості, то зазначимо, що достатній похідний рівень інтелекту виступає в якості психологічної передумови успішної діяльності фахівця особливо у сфері „людина-людина” і, беззаперечно, виступає в якості однієї з вимог до особистості практичного психолога[1, с.144].

Розглянуті вище особистісні якості та інтелектуальна освіченість характеризують вимоги до суб'єкта, у нашому випадку - психолога-практика, але не враховують у повному обсязі те, що у його практичній діяльності є об'єкт, з яким він працює, і цим об'єктом виступає конкретна людина, зі всіма своїми індивідуальними особливостями. Тому робота психолога-практика пов'язана зі спілкуванням з людиною, і тут на передній план виступає такий критерій як комунікативність суб'єкта. Калина, Миронюк вважають, що найважливішою професійно значущою якістю психолога є його вміння спілкуватися з людьми. Дану думку поділяють Юсупов, Гретченко, вказуючи на необхідну наявність у психолога-практика такої важливої риси як комунікабельність. Ще одним з напрямків дослідження зорієнтованих на об'єкті роботи психолога є підхід до вивчення особистості Дубровіною, Абрамовою, Пономаренком, Пророком, Фромом, Юнгом та ін. Абрамова виокремлює певні складові у взаємодії людини з людиною: предмет взаємодії, позиції сторін, що взаємодіють, відображення предмету та позиції кожним з учасників взаємодії, результат взаємодії. Ця думка перегукується з диспозиційною теорією Фрома. Аналогічної думки, щодо постановки на перше місце у роботі психолога людини, тобто об'єкта пізнання, роблять Пономаренко, Пророк, Юнг. Тому професійне усвідомлення психологом того, що його дії у першу чергу спрямовані на допомогу об'єкту дослідження, на задоволення його потреб, а не особистих, є первинним, і у такому разі воно дає можливість більш об'єктивного ставлення до пошуку правильного рішення в інтересах об'єкта дослідження, і на прийнятті такого рішення безпосередньо впливає сам психолог зі всіма своїми індивідуальними особливостями. У своїх працях Бачманова, Стафуріна, розглядаючи вимоги до комплексу необхідних психологічних здібностей практичного психолога ділять їх на 5 блоків: 1) здатність до повного і правильного, реального сприйняття об'єкта; 2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей об'єкта; 3) здатність до співпереживання, емпатія, доброта і повага до людини; 4) здатність до самоаналізу, рефлексія; 5) уміння керувати самим собою і процесом спілкування, бути уважним, уміння слухати. Так на перший план вони ставлять здатність пізнання об'єкта, яке у переважній більшості відбувається в ході особистого спілкування, а вже потім процес обробки інформації, тобто суто особисті якості психолога та його здатність впливу на об'єкта. Аналогічного підходу до розподілу психологічного змісту завдань психолога-практика дотримується Пророк, поділивши його на 4 блоки: Перший блок включає в себе спрямованість та мотиви професійної діяльності. «Це передусім гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я - концепція»; другий блок – це вимоги, які відносяться до соціально-перцептивних якостей людини, до здатності вірно відображувати соціальні зв'язки, зокрема до психологічної спостережливості; третій блок – вимоги до якостей особистості, що пов'язані з процесом опрацювання та осмислення соціальної інформації, це вимоги до соціального мислення, його критичності, професійної рефлексії; четвертий блок – вимоги до якостей, пов'язаних з передачею інформації, з впливом на інших людей, спілкуванням. Вчені Панок, Чепелева, Пов'якель, розглядаючи питання професійного становлення особистості, роблять висновок, що у тих професіях, які за своїм змістом тісно пов'язані з активною взаємодією людини з іншою людиною, в якості одних із основних рис суб'єктів взаємодії виступають комунікативні та організаторські здібності, відсутність яких взагалі унеможливує успішну діяльність в цій сфері. Професійне становлення студента у значній мірі залежить від його індивідуальних якостей, це стосується його вроджених рис характеру, набутих при отриманні знань і умінь, їх практичного застосування. Це твердження можна резюмувати словами Максименка –«Пізнання є функцією існування особистості, і саме в ній слід шукати розуміння його єдності» [3, с. 218]

Якість практичних знань, умінь їх практичного використання з урахуванням особистих рис характеру залежать від якості і умінь сприйняти учбову програму, а це переводить нас в площину вивчення інтегральної індивідуальності, а конкретніше до розгляду індивідуального стилю учбової діяльності студентів-психологів. Дмитрієва, спираючись на положення сформульовані Тепловим про те, що різні типи вищої нервової системи необхідно розглядати не як різні ступені досконалості нервової діяльності, а як різні засоби зрівноваження організму з середовищем, виводить визначення індивідуального стилю діяльності: обумовлена типологічними особливостями система способів, які складаються у людини, що прагне до найкращого здійснення певної діяльності. Приділяючи велику увагу проблемі індивідуального стилю діяльності у професійному становленні Дмитрієва зауважує, що індивідуальний стиль включає в себе не лише зовнішні практичні способи дій, до нього відносяться прийоми організації психічної діяльності. Підсумовуючи аналітичний огляд праць вчених з дослідження питання професійного становлення, можна говорити про те, що формування особистості психолога-практика – це велике, багаторівневе і складне завдання вищої школи. Переважна більшість професійно важливих якостей особистості може бути сформована протягом навчання, деякі якості – розвинені і сформовані за допомогою додаткових засобів і програм, але існує коло якостей, які повинні бути притаманні особистості абітурієнта і виражені на певному мінімально достатньому рівні, який дозволяє їх розвивати на основі індивідуального підходу та використання різноманітних психокорекційних засобів з метою їх вдосконалення. Якщо вони не притаманні особистості абітурієнта, то вимоги, які висуває професія практичного психолога, не співпадатимуть з провідними тенденціями особистості, внаслідок чого ефективність професійної діяльності такого фахівця є прогностично низькою та супроводжується великою кількістю помилок у роботі, а потреба у самореалізації особистості не буде задоволена, що може призвести до глибокого внутрішнього конфлікту.

На нашу думку, питання професійного становлення студентів-психологів потрібно перенести в поле вивчення складових індивідуального стилю їх учбової діяльності, адже саме в процесі навчання у вищому навчальному закладі відбувається закладення базової основи майбутньої професіоналізації та визначення напрямків сфери його діяльності. Такий підхід є наразі актуальним і перспективним в плані вирішення першочергових завдань вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Деркач А. А. *Методолого-прикладные основы акмеологических исследований* / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 200. – 392 с.
2. Климов Е. А. *Психология профессионала: избранные психологические труды* / Е. А. Климов. – М. : Институт практической психологии: Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. – 400с.
3. Максименко С. Д. *Гене́за здійснення особистості* / С. Д. Максименко : Монографія – К. : ТОВ "КММ", 2006. – 240 с.

Микитенко А.В.

СЛОВОСКЛАДАННЯ ЯК ОДИН З НАЙУЖИВАНІШИХ СПОСОБІВ ТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ПРЕСІ

Стаття посвячена словослов'язу як одному з найбільш улюблених способів утворення іменників в сучасній німецькій пресі. Речі йдуть про різні типи класифікації складних іменників в німецькій філологічній літературі, а також детально розглянуті визначальні складні іменники, які найбільш часто зустрічаються в сучасній німецькій періодичній пресі.

Словоскладання є одним з найбільш древніх і в той же час одним з найбільш продуктивних способів творення іменників в німецькій мові. На сьогоднішній день постійно виникає велика кількість неологізмів у зв'язку зі змінами суспільних відношень, розвитком виробництва, техніки, науки, інформаційних технологій тощо.

Ґрунтовно проаналізувавши тексти сучасної німецької преси можна зробити висновок, що, незважаючи на те, що існують різні способи творення іменників, найуживанішим способом є саме словоскладання, при якому два або більше слів об'єднуються в одне, яке має вже своє нове значення.

Різноманітність типів складних іменників, їхні структурні, граматичні, семантичні та стилістичні особливості, різне походження словотворчих моделей заважає їхній класифікації. У німецькій філологічній літературі використовуються різні типи класифікацій, які зазвичай характеризуються поєднанням різних принципів.

У сучасній лінгвістиці виділяють дві основні класифікації композитів. Спираючись на дослідження таких мовознавців як М.Д. Степанова, О.С. Кубрякова, В. Фляйшер та інших, ці класифікації ґрунтуються на двох різних принципах:

- 1) за структурно-генетичним типом;
- 2) за типом синтаксично-семантичного зв'язку між компонентами складного слова.

Класифікація за структурно-генетичним типом з одного боку ґрунтується на походженні моделей складних іменників, з іншого – на структурі їхніх компонентів. Відповідно виділяють:

- 1) повноскладні утворення (*eigentliche Zusammensetzungen*);
- 2) неповноскладні утворення (*uneigentliche Zusammensetzungen*);
- 3) зсуви (*Zusammenrückungen*).

За синтаксично-семантичною класифікацією складних іменників, яка ґрунтується на зв'язку, який виникає між компонентами складного слова, виділяють :

- 1) означальні складні іменники (*Bestimmungszusammensetzungen*);
- 2) сурядні складні іменники (*kopulative Zusammensetzungen*);
- 3) слова-речення або імперативні імена (*Satz- oder Imperativnamen*).

Аналізуючи складні іменники сучасної німецькомовної преси ми зупинимось на зв'язку, який виникає між компонентами складного слова, тобто розглянемо синтаксично-семантичну класифікацію.

Під час проведення дослідження було виявлено, що більша кількість іменників, знайдених у сучасній німецькій періодичній пресі, належить до означальних складних іменників, де означальне слово в більшості випадків належить до граматичного класу іменників.

Компоненти означальних складних іменників пов'язані між собою підрядним зв'язком, тобто перша частина слова визначає, конкретизує другу. Якщо перша частина слова вказує на найменування тієї чи іншої ознаки, яка характеризує предмет або явище, то друга частина слова виражає більш вузьке поняття ніж перша. Візьмемо для прикладу слово *Verfassungsgericht*. Перша частина слова – *Verfassung* вказує на те, про який саме різновид суду йде мова, а друга частина – *Gericht* показує, що дане поняття – конституційний суд – відноситься до категорії державних органів.

Наведемо декілька прикладів композитів з означальним словом – іменником, які були знайдені у сучасній німецькомовній пресі: *Konsumforschung*, *Stromteuer*, *Wachstumsplus*, *Steuersystem*, *Orientierungshilfe*, *Zeitraffer*, *Kontaktadresse*. Наведемо приклад з преси:

Der Ministerpräsident hat bereits mit Vertretern der Opposition gesprochen, wie der führende Oppositionspolitiker Mustafa Ben Jaafar der Nachrichtenagentur Reuters sagte [8].

Як бачимо, у невеликому за об'ємом реченні можна зустріти багато композитів з означальним словом-іменником.

Широке використання означального словоскладання як засобу утворення іменників веде до того, що один і той самий компонент складного іменника може зустрічатися у великій кількості утворень. Якщо взяти, наприклад, слово *Wirtschaft*, то складні слова з ним можна знайти у різних комбінаціях. У деяких випадках воно виступає як означальне слово-іменник – *Wirtschaftsleistung*, *Wirtschaftswissenschaftler*, *Wirtschaftsausblick*, а у інших – у полі основного слова – *Marktwirtschaft*, *Weltwirtschaft*, *Volkswirtschaft*.

Крім означальних складних іменників за синтаксично-семантичною класифікацією ще виділять сурядні складні іменники та імперативні імена. Характерною ознакою сурядних складних іменників є те, що їхні компоненти пов'язані між собою сурядністю, тобто синтаксично рівноправні. Вони складаються з компонентів, де жодний не визначає інший.

Даний тип композитів можна поділити, з погляду семантики і співвідношення між цілим і його частинами, на декілька груп:

1) складні іменники, які являють собою географічні назви типу: *Schleswig-Holstein, Elsaß-Lothringen, Österreich-Ungarn*.

Наведемо приклад з преси:

Schleswig-Holstein umfasst den Süden der Halbinsel Jütland im Übergangsbereich zum Norddeutschen Tiefland [7].

2) найменування предметів і явищ типу: *das Kupfergold, der Strichpunkt, die Hemdhose*. Характерною семантичною ознакою, яка об'єднує всі ці слова, є те, що ціле за значенням є результатом злиття частин: *Kupfergold* – найменування металу, не золота і міді, а сплаву, який був отриманий в результаті поєднання першого і другого; *Strichpunkt* – назва знаку, який графічно складається з рисочки (коми) та точки, але має інше призначення, ніж кожний з них. Наприклад:

Mit Günter Eizenhöfer holt die Chefriege der Stuttgarter Designagentur Strichpunkt einen Fachmann aus der Automobilzulieferindustrie in die Geschäftsführung [7].

3) складні іменники-зсуви типу: *Dichterphilosoph, Dichterkomponist, Freundfeind, Haßliebe*. Цей тип складних іменників можна віднести до категорії сурядних, однак з певним застереженням. Мова тут йде про дві ознаки предмету, в однаковій мірі характерних для нього, але інколи одна з цих ознак може проявлятися більш яскраво; повна семантична рівноправність компонентів не завжди має місце. Таке виокремлення ознаки частіше за все пов'язане з контекстом. Наприклад, є незрозумілим, чи відноситься особа, яку ми називаємо *Dichterkomponist* до категорії поетів або до категорії композиторів, точніше, воно відноситься як до тієї, так і до іншої категорії. В будь-якому випадку мова йде про дві ознаки особи або предмету: *Freundfeind* – людина, яку одночасно вважають і другом і ворогом, *Dichterphilosoph* – поет і філософ. Наведемо приклади з преси:

Die Freundfeind-Logik greift zu kurz [4].

Die Hassliebe ist ein Beispiel für eine solche untrennbare Verknüpfung gegensätzlicher Wertungen [8].

Слова-речення або імперативні імена в свою чергу являють собою наказові речення, які ніби застигли та оформлені за правилами синтаксису сучасної німецької мови, наприклад: *das Rühr-mich-nicht-an, der Spring-ins-feld, das Steh-auf-männchen* тощо. Компоненти імперативних імен не пов'язані між собою ані означальним, ані сурядним зв'язком.

Більшість імперативних імен є іменами або прізвиськами людей: *der Habenicht's* – жебрак, *der Tunichtgut* – ледар, *der Störenfried* – порушник спокою; прізвиськами тварин: *der Packan, der Faßan* (призвиська собак), *der Wendehals* (птаха); назвами рослин: *das Vergißmeinnicht* та *das Rührmichnichtan* – назва квітки та рослини. Наприклад:

Gleichfalls kann der Störenfried von nebenan nicht wissen, was man selbst als störend empfindet [7].

Die kleinen Pflanzen Stiefmütterchen und Vergissmeinnicht eignen sich perfekt, um beispielsweise in ein Rosenbeet gepflanzt zu werden [4].

Імперативні імена являють собою семантично замкнену групу слів завдяки своєму своєрідному стилістичному забарвленню. Назви і прізвиська людей, частково тварин і предметів, відносяться до експресивної лексики, носять іронічний характер. У німецькій мові імперативні імена досить сталі, але малопродуктивні у якості словотворчої моделі.

Таким чином, ґрунтовно проаналізувавши тексти сучасних німецьких періодичних видань можна зробити висновок, що найуживанішим способом творення іменників є словоскладання. Спираючись на синтаксично-семантичну класифікацію, найчастіше зустрічаються означальні складні іменники з означальним словом-іменником. Сурядні ж складні іменники та імперативні імена зустрічаються у сучасній німецькій пресі набагато рідше.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виноградов В. В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Избр. труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – 244 с.
2. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка, М., Изд. лит. на иностр. яз., 1953. – 378с.
3. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. – М.: Высшая школа, 1984. – 264 с.
4. Die Welt. – 2009-2011. – №1 – 12.
5. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. - Leipzig, 1976. – 320 S.
6. Grimm J. Deutsche Grammatik, Teil 2, Berlin, 1878. – 348 S.
7. <http://www.zeit.de/index>
8. <http://www.spiegel.de>

УДК 821.521 – 312.1

Мозгова Т. А.

ДО ПИТАННЯ ПРО СВОЄРІДНІСТЬ СПРИЙНЯТТЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМУ В ЯПОНІЇ

Стаття присвячена аналізу специфіки японської духовної культури та своєрідності сприйняття японською інтелігенцією європейського екзистенціалізму.

Якщо аналізувати такий історичний фактор як безпосередню передумову виникнення екзистенціалізму, то таким вирішальним фактором, без сумніву, була війна. Війна – як безглузде насилля над людською природою, як смерть. Смерть у традиції екзистенціалізму – це насамперед «невиліковна хвороба життя»[1, с. 7]. Ця хвороба викликає у людей відчай від усвідомлення своєї кінцевості та хиткості свого існування. Смерть та війна всіх зрівноважує, всіх вистроює перед однією загрозою, а отже війна руйнує все, що здавалось до того міцним та непохитним.

Саме такі почуття відчули як європейці, так і японці під час та після закінчення другої світової війни. І саме у цей період історії як у європейському, так і у японському суспільстві відбувається переосмислення цінностей минулих часів, відмова від них та занурення у новий екзистенціальний вимір. Актуальною стає проблема існування людини у пограничній ситуації між життям та смертю.

Ці хвилі кризової свідомості захопили не тільки Європу, але й Японію. Але при цьому не слід забувати, що основні твори екзистенціалістської філософії з'явилися в Японії одразу після їх публікації в Європі. Неабияку роль у розповсюдженні екзистенціалізму відіграли і особистісні контакти японських філософів з такими німецькими теоретиками екзистенціалізму як М. Гайдеггер та К. Ясперс.

Розмірковуючи про соціальну несправедливість та духовне самотництво, японські представники екзистенціалізму намагались наблизитись до особистісного життєвого досвіду. Найбільш розповсюдженою темою їх оповідей стала тема самотництва, а намагання досягнути свободи не могло реалізуватись у «цьому житті», тому фізична смерть стала розглядатись як єдиний можливий вихід до вільного існування. Особлива увага приділялась феномену смерті як такому елементу життя, який надавав їй особливої цінності. І саме, смерть тепер розглядається як історична подія, яка повністю повертає та змінює світ повсякденності. Світ перестає бути таким, яким ми його звикли бачити. Але одночасно смерть не руйнує духовну присутність людини у цьому світі. Вона вириває людину із контексту повсякденності. Постійна тривога та внутрішня напруга, які виникають у результаті усвідомлення власної смерті, заставляють людину перебувати у процесі нескінченного пошуку смислу життя. Одночасно процес цього пошуку сам перетворюється у смисл життя, якого насправді не існує, а існує лише захоплюючий процес його угадування.

Таким чином, з попередніх розмірковувань стає зрозумілим, що японська версія багато у чому близька до європейської версії філософії екзистенціалізму. Зокрема, їх схожість виражається насамперед в тій антираціоналістичній спрямованості, яка притаманна обома версіями екзистенціалізму. На думку європейських екзистенціалістів основний недолік раціонального мислення полягає у тому, що останній оперує відношеннями протилежності між суб'єктом та об'єктом. В результаті цього вся діяльність людини постає перед раціоналістом як об'єкт наукового дослідження та практичного маніпулювання. Всупереч раціоналізму, екзистенціалізм виникає як намагання створити новий світогляд, який предметом свого осмислення повинен поставити буття, яке, у свою чергу, досягається лише безпосередньо, тобто через власне людське існування, а не опосередковано, тобто через розсудкове мислення. А тому саме в екзистенції заплечаста нерозчленована цілісність суб'єкта і об'єкта. Такої ж думки притримувались і японські екзистенціалісти вважаючи, що розумова діяльність являє собою лише основну функцію мозку, але вона не охоплює існування у всій його повноті та цілісності. Отже, заперечуючи раціональне пізнання, екзистенціалізм у його обох версіях висуває метод безпосереднього та інтуїтивного досягнення реальності. А отже, унікальний внутрішній світ людини розкривається лише через поняття екзистенції. З антираціоналізму як спільної риси, характерної для обох версій екзистенціалізму закономірно випливає наступна загальна риса – це антиконцептуалізм, який стверджує, що будь-яке концептуальне розуміння – це завжди мертво розуміння.

Європейську та японську версії філософії екзистенціалізму зближує також притаманний їм обом антропологізм, оскільки основна увага приділяється індивідуальному людському досвіду, а це означає, що на перший план виходить людина з її неповторним світом внутрішніх переживань. У зв'язку з цим вистроюються основні проблеми, які розглядаються представниками обох версій філософії екзистенціалізму – це проблема самотництва, свободи, відповідальності за моральний вибір, сенсу життя і т.д.

І, нарешті, мислителі-екзистенціалісти обох версій надавали перевагу виражати свої ідеї у формі філософської прози, а саме – у формі романів та есе.

І хоча за формою та основними філософськими ідеями японська та європейська версії філософії екзистенціалізму багато у чому є подібними, але при цьому найбільший інтерес викликають їх відмінності, бо саме останні допомагають зрозуміти ту своєрідність та специфіку, яка притаманна саме філософії японського екзистенціалізму.

Перш за все, необхідно враховувати той момент, що на характер та особливості становлення екзистенціалізму в художній літературі Японії визначальну роль відіграла своєрідна національна духовна традиція, яка сформувалась в рамках синтоїстсько-окреслених буддистсько-конфуціанських світоглядних уявлень. Протягом століть ці уявлення виступали не лише у вигляді абстрактних та декларативних норм, а ще й вони глибоко вкоренились у суспільну свідомість японців і при цьому відігравали роль практичних регуляторів повсякденної поведінки кожного громадянина країни. Цей момент, а також факт досить тривалої штучної законсервованості соціальних відносин у феодальній Японії до революції Сейдзі у 1868 р. та зовнішньої ізольованості країни від всього іншого світу, визначили відносну самостійність духовного життя Японії. «Екзистенціалізм пустив коріння у свідомість значної частини інтелігенції та виявився в певній мірі співзвучним з традиційною ідеологією. Ця співмірність проявлялась тим більше, чим частіше проявлялась орієнтованість екзистенціалізму на етичну проблематику, індивідуалістично-психологічні установки, які були співзвучними буддистському світорозумінню» [2, с. 10].

Таким чином, «буддистський характер» японської духовної традиції обумовив специфіку екзистенціалістських переживань японської інтелігенції та її відмінність від уподобань інтелігенції Західної Європи. У японців, які традиційно відчувають свою причетність світові, смерть як така ніколи не викликала такого страху, який був завжди притаманний європейцям з їх антропологічною культурою, орієнтованою на автономного і при цьому одночасно кінцевого, тобто смертного індивіда.

На Заході екзистенціалістські переживання мали два рівня страху: по-перше, так званий, «космічний» страх, тобто такий, який був викликаний хворобливим усвідомленням смертності унікального «Я» індивідуума; та, по-друге, так званий, «соціальний» страх, який був породжений відчуженням особистості у суспільстві, розірваному антагоністичними суперечностями, що загострювало в духовному житті інтелігенції Західної Європи відчуття безвиході та трагічності людського існування.

В той же час екзистенціалістські настрої в Японії набували дещо іншого забарвлення. У цьому сенсі центральною виявилась не проблема страху смерті, а проблема соціального відчуження особистості, причому особистості, яка була захоплена пошуками сутності свого «Я». Отже, в традиційно деіндивідуалізованому японському суспільстві з притаманною йому «груповою психологією» проблема екзистенціального начала набуває особливо загостреного вигляду. Також слід зазначити, що для

японського екзистенціалізму не в меншій мірі, ніж для західноєвропейського притаманні мотиви абсурдності буття, беззмістовність людського існування, безпорадності трагічності людського буття та ін.

Японський екзистенціаліст страждає не стільки від «руху до смерті», скільки від того, що його причетне світові Я» втрачає свою сутнісну людську значущість в очах інших людей, які не потребують, більш того взагалі не бачать в ньому особистості. Особистість східного світу неначе «розчинена» у суспільстві, яке, у першу чергу, орієнтоване на соціальну групу і ця особистість є більш людяною, ніж особистість західного світу, екзистенціалістські настрої якої є закономірним результатом розвитку індивідуалістичної та антропологічної західноєвропейської культури. Екзистенціалістське положення про безпорадність людського розуму, відмова від об'єктивного пізнання та перетворення дійсності, відношення до існування як до «буття до смерті» у культурі Японії досить легко узгоджувались з містикою езотеричного буддизму. Отже, метафорична онтологізація людських переживань, які насамперед відображають буддистські світоглядні установки, являється одним з наріжних каменів японського екзистенціалізму. З допомогою такої метафоричної онтологізації японський екзистенціалізм немовби «обживає» буття і робить це буття якщо не пізнаним, то хоча б впізнаним. Дійсне оволодіння ним підміняється намаганнями як-небудь звикнутись та змиритись із загрозливою невіддатливістю світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Великовский С. И. Грани «несчастливого сознания» / С. И. Великовский. – М.: Искусство, 1973. – 240 с.*
2. *Рехо К. Современный японский роман / К. Рехо. – М.: Наука, 1997. – 304 с.*

Макієнко С.А.

ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ

У світі, який інтенсивно глобалізується, питання співіснування з «іншими», відмінними від тебе, висувається на одне з найважливіших місць. Більш того, проблеми, пов'язані з культурними відмінностями, займають важливе місце в таких галузях як освіта, наука та ідеологія. Тому цікавість дослідників до мультикультуралізму та його проблематики останні десятиріччя зростає. Особливо це притаманне для країн, подібних Україні, які зазнали докорінних змін у сфері ідеології у зв'язку з політичними та економічними перетвореннями, такими як розпад Радянського союзу, Варшавського договору та системи соціалістичного табору взагалі. Тому дослідження становлення і розвитку філософського дискурсу мультикультуралізму в контексті міжкультурних комунікацій сучасного світу є актуальною проблемою для української філософської науки.

Вперше термін «мультикультуралізм» було вжито у доповіді 1965 року Королівської комісії з питань білінгвізму та бікультуралізму в Канаді. Тоді малися на увазі конкретні типи програм та політичних ініціатив, призначених реагувати на етнічне розмаїття. Було запропоновано так званий, програмно-політичний підхід, який повинен був враховувати інтереси різних національних груп та забезпечити для них певний ступень визнання та самостійності, зберігаючи при цьому деяке бачення національної єдності.

За останні півсторіччя накопився великий досвід в дослідженні саме феномену мультикультурності та проблем мультикультурних суспільств у закордонній науці (У.Бек, Ю.Габермас, У.Джеймс, Ч.Тейлор, Ст. Фіш та ін.). Але, як підкреслює М. Култаєва, розуміння мультикультурної реальності, притаманне ХІХ і ХХ століттям, не відповідає тим зрушенням, що відбуваються зараз у множинній культурній визначеності сучасного світу [3, с. 32]. Дослідники стверджують факт існування теоретичного дефіциту з цього боку у сучасних науках про суспільство (філософії, соціології та ін.) та потребу в новій моделі мультикультурного соціуму, яка б відображала динамічні і мобільні показники сучасних мультикультурних суспільств (Айкенпаш Р., Култаєва М.). Але слід зазначити, що при дослідженні феномена мультикультуралізму в останнє десятиліття спостерігаються певні зрушення, які спрямовані на подолання означеного теоретичного дефіциту, що обумовлено відкриттям наднаціонального та транснаціонального вимірів активного і мобільного суспільства та прискоренням темпів цивілізаційних процесів.

Для української філософської науки та суспільствознавства в загалі важливим явищем стала публікація книги Ч.Тейлора «Мультикультуралізм і «політика визнання», яка вийшла в Києві в 2004 році. Саме в ній класик мультикультуралізму обґрунтував теоретичний конструкт мультикультурного суспільства та політику визнання. Виходячи з факту даності такого суспільства, він писав: «Інші культури існують. І ми повинні й надалі жити разом – водночас як у межах усього світу, так і перемішані у кожному окремому суспільстві» [4, с. 70]. Дана публікація підштовхнула до розв'язання зацікавленої дискусії з проблем мультикультуралізму, яка відбулася в листопаді 2004 р. в Інституті філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України, та викликала низку публікацій з проблем мультикультуралізму в середовищі філософів та соціологів України (Є. Бистрицький, В. Горський, М. Култаєва, М. Попович, С. Пролєєв, О.Ярош та інші).

Розглядаючи процес становлення і розвитку філософського дискурсу мультикультуралізму, почнемо з його визначення. Мультикультуралізм, як явище, став відомим відносно недавно. Виникнувши в 70-і роки ХХ ст. мультикультуралізм виступив одночасно і в ролі соціального руху, і як певна ідеологія. Він став однією з успішних моделей рішення складних проблем, які пов'язані з культурною, етнічною, расовою і релігійною неоднорідністю держав, яких в світі абсолютна більшість. Лише менш, ніж 10% країн можуть розглядатися як культурно однорідні.

У неоднорідному світі однією з перших з'явилася асиміляційна модель як шлях подолання культурно-етнічної різноманітності, яка одержала назву «плавильний тигель» (melting pot). Вона була орієнтована на максимально повне розчинення меншин в домінуючій культурній і етнічній спільноті. Прикладом реалізації даної моделі може слугувати Франція. Ця країна є громадянською монокультурною нацією, державою-нацією. Що стало можливим завдяки політиці культурного універсалізму, яку Франція проводила протягом довгого часу, нівелюючи етнічні і мовні відмінності.

Асиміляційна модель «плавильного казана» з формування єдиної американської нації визнається дослідниками мультикультуралізму (Дж.Александр, Ф. Аткинсон, Ш. Бенхабіб, Ч. Кукатіс, У. Кімліка, В.Малахов, Н. Покровська, А. Садохін, Д. Сакс, В. Тішков, У.Холл) ілюстрацією до міфу про етнічно і культурно нейтральну ліберальну державу. В даний час політика країн, які прийняли доктрину мультикультуралізму (США, Великобританія, Франція, Канада, Австралія, Нова Зеландія і ін.), асоціюється з офіційним визнанням паралельного існування різних етнічних груп усередині держави і створенням державою сприятливих матеріальних і правових умов для цього. Мультикультуралізм походить навіть не стільки з установок на толерантність, скільки з бажання запобігти конфліктам і протистоянню усередині держави.

Друга модель – інтеграційна припускає збереження кожною етнокультурною спільністю своєї ідентичності. В той же час важливим є те, що в суспільно-політичній сфері дана модель базується на здійсненні принципу рівності прав і свобод всіх членів суспільства, а у приватній сфері, яка охоплює культурні, етнічні, релігійні і інші аспекти, вважає їх приватною справою окремої людини. Прикладом такої етнічної нації може слугувати Німеччина. Хоча там і проводиться політика, спрямована на стирання культурних, етнічних і мовних відмінностей, але це не декларується і не завжди відкрито.

Мультикультуралізм став третьою моделлю, спробою подолання попередніх моделей, третім шляхом рішення культурного і національного питань. Ця модель виникла в Канаді і США, які є різномірними в культурному, лінгвістичному, релігійному і етнічному плані країнами.

Інша ситуація в США. Населення цієї країни історично складалося щонайменше з п'яти основних елементів: корінного населення – індіців; африканців – нащадків рабів, маси яких завозилися з Африки; релігійно та соціально-неоднорідної першої хвилі колоністів; політичної і економічної еліти англосакського походження; подальших хвиль іммігрантів з європейських і з латиноамериканських і азійських країн.

Спочатку, намагаючись створити єдине і згуртоване суспільство і державу, Америка орієнтувалася на французький шлях – асиміляційний. Поряд з політикою асиміляції проводилася і політика відторгнення: резервації для індіців, расизм відносно афроамериканців, дискримінація представників інших груп кольорового населення. Але до середини ХХ ст. стало ясно, що ця політика не принесла бажаних результатів. Постійно існували ризики соціальних вибухів. Визвольний рух афроамериканців за громадянські права в 1960-і рр., рух фемінізму, сексуальних меншин і т.д. підштовхували до пошуку інших шляхів подолання національно-культурних проблем. Таким шляхом здійснилось становлення мультикультуралізму. Спочатку його основною метою було рішення гострої проблеми афро-американської меншини, згладжування руйнівних наслідків расизму. Мультикультуралізм виступав як політика певних пільг і компенсацій, що надавалися перш за все у сфері вищої освіти. Але поступово, мірою зростання вимог з боку африканської меншини і підключення до них вимог інших меншин, стан у питаннях між культурної взаємодії ускладнювався і погіршувався. Виникло явище, яке було назване «тиранія меншості». Тому 90-і роки пройшли у дискусіях про мультикультуралізм та його негативні наслідки.

Проте, мультикультуралізм вплинув на інші багатокультурні країни, такі як Австралія, Колумбія, Парагвай, Південна Африка, в яких були прийняті конституції, засновані на багатокультурності.

Підводячи підсумки, підкреслимо, що мультикультуралізм заперечує універсалізм та відмовляється від інтеграції і від асиміляції. Мультикультуралізм спрямований на реалізацію принципу рівності всіх культур і принцип культурного плюралізму. Він відкидає будь-яке загальне, центральне ядро цінностей, але часто-густо представляє культуру домінуючої етнонаціональної спільності, і вимагає повної рівності для всіх культурних, лінгвістичних, релігійних і інших меншин. В децю помірній формі мультикультуралізм робить акцент на рівній гідності всіх культур, що входять у суспільство.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Култаєва М.Д. *Мультикультуралізм та його альтернативи: теоретичні розвідки німецької соціально-філософської думки* / Култаєва М.Д. *Мультикультуралізм та його альтернативи: теоретичні розвідки німецької соціально-філософської думки* // *Концепція мультикультуралізму. Збірка наукових праць* / Відпов.ред. О.Є.Гомілко — К.: Стило, 2005. - с.30 – 42.
2. Тейлор Ч. *Мультикультуралізм і «політика визнання»* / Тейлор Чарльз *Мультикультуралізм і «політика визнання»* / Пер. с англ. – К.: Альтерпрес, 2004. - 172 с.

Могіла А.С.

ПРОЯВИ СТРАХУ ЯК БІОПСИХОСОЦІАЛЬНОГО ЯВИЩА

У сучасних умовах розвитку суспільства постійно підвищується кількість подій, ситуацій, об'єктів і чинників, що можуть суб'єктивно сприйматися як загрозові. Причинами цього можна вважати радикальні перетворення соціально-економічної та політичної сфер життя, загрозові екологічні фактори, швидкі темпи урбанізації. Наявність страхів, що виникають у результаті зазначених факторів, впливає на розвиток особистості, на якість і результативність її соціальної діяльності, на здатність до реалізації власного потенціалу.

Вивченням страху як психологічного феномена займалися А. Адлер, Дж. Вольпе, К. Е. Ізард, Ф. Перлз, Ф. Ріман, К.Хорні, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Г. Юнг та ін. Серед російськомовних авторів - О.І.Захаров, Е. П. Ільїн, А.В. Петровський, О.О. Прилутська, О.М. Прихожан, Ю. В. Щербатих та ін. У вітчизняній психології проблему страхів досліджували В.А. Гузенко, Н.В.Карпенко, А. В. Мазур, В.А. Мініярова, С.М. Ольховецький, О. С. Туренкота і ін. Страх описувався спеціалістами різних галузей – психологами, фізіологами, філософами, соціологами, політологами і т.д., і всі ці дослідження розкривають багатомірність даного поняття, але через підвищення роз'єднання в наукових напрямках, ускладнюється цілісне сприйняття цього феномену людської психіки. Тому залишається актуальним комплексне висвітлення страху як біо-психосоціального явища.

Мета статті – дати характеристику біологічних, психологічних та соціальних аспектів прояву страхів особистості.

Психологи розглядають страх як емоційний стан, що відображає захисну біологічну реакцію людини або тварини при переживанні ними реальної чи уявної небезпеки для їх здоров'я і благополуччя [4, с. 163]. В результаті природного відбору страх став запускати в організмі людини реакції, що сприяють мобілізації енергетичних ресурсів організму. Позитивна роль страху еволюційно закріпилася в реакціях організму. Страх мобілізує сили людини для активної діяльності, що часто буває необхідно в критичній ситуації, допомагає краще запам'ятовувати небезпечні або неприємні події та, коли інформації недостатньо, щоб прийняти всебічно продумане рішення, страх диктує стратегію поведінки [7; 8].

Вивчення фізіології та нейрохімії страху дозволило краще зрозуміти біологічні механізми поведінки людини. Але на її життєдіяльність накладається безліч соціальних і культурних установок, у світлі яких генетично запрограмовані інстинкти втрачають своє пристосувальне значення або навіть заважають жити [7]. У цьому плані страх, що запускає реакції "боротьби або втечі", які добре проявили себе в період біологічної еволюції, виявляється абсолютно неадекватним в сучасному житті. Тому негативне значення страху проявляється значно ширше, ніж позитивне. Він може тримати людину в постійному напруженні, породжувати невпевненість в собі і не дозволяти особистості реалізуватися в повну силу.

Ці хворобливі стани виникають через порушення нормальної роботи свідомості. Згідно гіпотези німецького психотерапевта Ф. Рімана, існує чотири основні форми страху, що визначають наше життя, які при надмірному їх розвитку дають чотири типи патологічного розвитку особи - шизоїдний, істеричний, депресивний і нав'язливий. Ці чотири види страху викликані, на його думку, базальними тенденціями, що визначають соціальне і психічне життя людини. Перша тенденція пов'язана з бажанням індивідуума відокремити себе від решти людської маси і реалізувати себе як окрему особу, що неминуче викликає страх ізоляції і самотності. Друга тенденція має на увазі самозречення і самовіддачу, злиття з навколишніми людьми. Як пише Ф. Ріман, «з цими поняттями пов'язані всі страхи, що полягають у боязні втратити власне «Я», які залежні від неминучої самовіддачі і небажання позбутися своєї одиницності та принести себе в жертву іншим, що є необхідним для пристосування до вимог більшості» [6, с. 22].

Третя тенденція психічного розвитку індивіда полягає в прагненні до незмінності і порядку. Згідно четвертої тенденції людина прагне до зміни існуючого порядку, до мінливості, розвитку, до відмови від пізнаного. За Ф. Ріманом, з цією мотивацією, яка дає можливість розвиватися і проникати в таємницю непізнанного, тісно пов'язаний страх перед необхідністю подолання порядку, правил і законів, інертності звичок, які утримують, сковують і обмежують людські можливості.

Психотерапевтичну класифікацію Ф. Рімана доповнює теорія О. І. Захарова, за якою страх умовно поділяється на ситуаційно обумовлений, який виникає в незвичайних обставинах, під час крайньої небезпеки, тривожного передчуття, тяжких випробувань, конфліктів, життєвих невдач, та особистісно обумовлений, який залежить від характеру людини і здатний з'являтися в нових умовах або при контактах з незнайомими людьми [2]. Страхи, що виникають в ситуаціях небезпечних для життя і здоров'я, мають охоронну функцію, і тому корисні, тоді як особистісно обумовлені страхи можуть не нести реальної фізичної загрози особистості, але виступати руйнівним фактором психічної організації. К. Е. Ізард вбачав негативізм страху ще і у тому, що переживання легко відтворюються і можуть прориватися в свідомість через сни, тобто страх має здатність дезінтегрувати і порушувати діяльність людини [3].

Найбільшого поширення у сучасному суспільстві набувають соціальні страхи. Соціальні страхи населення — це складне соціально-психологічне явище, яке детермінується різними чинниками, як об'єктивними, так і суб'єктивними, і носить ситуативний та особистісний характер [5].

Соціальні страхи можуть витікати зі страхів біологічних, але завжди мають специфічний соціальний компонент, який у них виходить на перше місце, відтісняючи примітивніші чинники виживання.

О. О. Прилутська вважає, що соціалізація страхів проходить у трьох сферах (як і соціалізація особистості): діяльність, самосвідомість та спілкування [5]. Серед різноманіття форм прояву соціальних страхів Дж. Вольпевиділяє шість найголовніших різновидів, які створюють три пари страхів: страх відповідальності, керівництва та підлеглості, страх успіхів і невдач, страх самотності, страх оцінок [1]. Страх відповідальності майже не має біологічного підґрунтя, а обумовлений виключно соціальними механізмами і проявляється в тому, що приймаючи якоесь важливе рішення, людина бере на себе відповідальність за його наслідки, а у випадку невдачі їй не лише загрожує осуд або покарання з боку соціуму, але й довготривале самоїдство, спроможне негативно вплинути на все подальше життя. Страх перед керівником є типовим різновидом соціальних страхів, оскільки ґрунтується на низькій самооцінці людини, що від даного страху потерпає. Основою страху успіху також є невпевненість у власних силах та небажання нової відповідальності. Страх невдачі пов'язаний з побоюваннями не досягти успіху у будь-якій справі. Він являє собою узагальнений, інтегральний страх перед негативними наслідками неналежного виконання певного виду діяльності. Страх самотності може проявлятися в різних формах: страх критикувати іншу людину, боязнь конфліктів, страх виявляти власні почуття, страх перед розлученням. Страх оцінки може виявлятися у двох протилежних формах: побоювання отримати негативну оцінку з боку оточуючих, та страх перед неухважністю з боку інших людей [1].

Таким чином, можна вважати страх єдиним метафізичним та соціокультурним феноменом, який має безліч станів та реакцій на загрозу життю, соціальні та моральні цінності, самооцінку людини, що охоплює всі сфери буття людини. У силу того, що людина постійно знаходиться в кількох сферах життя – фізіологічній, соціокультурній, ідеальній та екзистенційній, страх діє у кожній зі сфер, а людина знаходиться у стані «виклику-вибору», що має як негативно-руйнуючий, так і позитивно-утворюючий напрямки розвитку свого «Я». Але безумовно, звертаючи увагу на різноманіття соціальних страхів та постійне збільшення їх форм та видів, необхідно поглиблювати знання про дане явище. Доцільним є подальше наукове вивчення питань виникнення, прояву та корекції соціальних страхів особистості, їх гендерних відмінностей та вікових особливостей, що й буде предметом наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вольпе Д. На пути к созданию научной психотерапии / Д. Вольпе // Эволюция психотерапии : сборник статей / [под ред. Дж. К. Зейга; пер с англ.]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 416 с.

2. Захаров А. И. *Дневные и ночные страхи у детей / Александр Иванович Захаров.* – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 313 с.
3. Изард К. Э. *Психология эмоций / К. Э. Изард.* – СПб.: Питер, 2012. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Ильин Е.П. *Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин.* - [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2011. – 783 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
5. Прилутская О. А. *Социализация страхов у населения и психологические особенности изменения поведения и отношений [Электронный ресурс] / О. А. Прилутская // CREDO NEW: теоретический журнал – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/104/23/>*
6. Риман Ф. *Основные формы страха: исследование в области глубинной психологии/ Фриц Риман; пер. с нем. Э. Л. Гушанского.* – М.: Алетейа, 2000. – 336 с.
7. Щербатых Ю. В. *Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Ю. В. Щербатых, Е. И. Излева.* – Воронеж : Изд-во Мысль, 1998. – 324 с.
8. Щербатых Ю. В. *Физиология и психология страха / Ю. В. Щербатых, А. Д. Ноздрачев // Природа.* – 2000. - № 5. – С. 61-67.

УДК 378.147.091.31.009.12

Митник О. Я.

ЗАНЯТТЯ ПРОБЛЕМНОГО ХАРАКТЕРУ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. В статті раскрыто содержание понятия «конкурентоспособный специалист», охарактеризованы профессиональные знания, умения, профессионально-значимые качества, которыми должен владеть будущий учитель, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда. Освещено содержание лекций проблемного характера: пресс-конференции, вдвоём, дискуссии, с разбором конкретных ситуаций, консультации; семинарских занятий в форме ролевого тренинга. Доказано, что занятия проблемного характера в высшем учебном заведении является средством обеспечения конкурентоспособности будущего специалиста.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, лекция проблемного характера: пресс-конференция, вдвоём, дискуссия, с разбором конкретных ситуаций, ролевой тренинг.

Метою професійної підготовки є: формування якостей майбутнього вчителя (М. Кобзев [4]); забезпечення майбутнього вчителя систематизованими знаннями, вміннями, навичками та професійно-значущими якостями (Н. Хмель [8]); озброєння студентів професійними знаннями, вміннями, навичками (Н. Кузьміна [5]).

Актуальною для освіти сьогодні вважаємо мету професійної підготовки, сформульовану В. Бондарем [1], а саме: формування й розвиток у структурі особистості вчителя конкурентоспроможності як систематичної ознаки фахової компетентності. Взявши за основу мету професійної підготовки, запропоновану В. Бондарем, пропонуємо її розширити так: формування професійних знань, умінь, якостей, які забезпечуватимуть конкурентоздатність майбутнього вчителя. Зміст професійних знань, умінь та якостей, якими має володіти сучасний вчитель, щоб бути конкурентоздатним на ринку праці розкрито нами у навчально-методичному посібнику «Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика» [7].

Розкриємо процесуально-діяльнісний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ, який складається з форм та методів навчання.

Основною формою та механізмом навчання, на нашу думку, має бути конструктивна взаємодія у підсистемах "викладач – студент", "викладач – студентство", "студент – студент", "студент – студентство". В основі такої взаємодії – активний діалог, самоуправління, взаєморозуміння, а розуміння передусім передбачає спілкування, співробітництво, рівність позицій, емпатію. З метою забезпечення конкурентоздатності майбутнього вчителя на ринку праці більшість лекцій мають бути проблемного характеру. Почерк такої лекції заключається в тому, що на початку лекції окреслюється певна науково-педагогічна проблема, зміст лекції представляє пошук шляхів її розв'язання, завершення лекції – це побудова певних висновків.

Серед лекцій проблемного характеру прогнозується застосовувати такі лекції: прес-конференцію, удвох, дискусії, з розбором конкретних ситуацій, консультації [7]. Розкриємо їх зміст.

З метою проведення *лекції прес-конференції* студентам заздалегідь пропонують тему лекції, питання, літературу, розподіляють на групи, і вони шляхом жеребкування вибирають питання для самостійного вивчення й подальшого обговорення за запропонованими та іншими літературними джерелами. Кожна група обирає доповідача та співдоповідача. Після виступу кожної групи планується проблемно-пошуковий діалог за темою лекції. Викладач бере на себе роль ведучого прес-конференції, проводить вступну та заключну частини лекції. Він доповнює, спрямовує, систематизує та узагальнює відповіді студентів.

В процесі *лекції удвох* нову інформацію з певної проблеми розкриває викладач, (назвемо його наставником) у співробітництві із студентом – майбутнім вчителем. У кінці лекції планується проблемно-пошуковий діалог між двома викладачами. Викладач-наставник, як правило, показуватиме "нерозуміння" матеріалу, викладеного викладачем-студентом, робитиме помилки. Викладач-студент має виправити помилку, розкрити шляхи її усунення та запобігання. Так само викладач-студент може задати питання по змісту матеріалу викладачу-наставнику. Студенти задають питання як викладачеві-наставнику, так і викладачеві-студентові. По завершенню лекції обидва викладача підводять підсумки.

Плануючи *лекцію-дискусію*, викладач прогнозує проблемні питання після викладу логічно завершеної порції матеріалу. Такі питання мають допомогти викладачеві активізувати пізнавальну діяльність аудиторії, організувати вільний обмін думками між студентами. Це, в свою чергу, дозволить викладачеві керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки і помилкові думки деяких студентів. *Лекція з розбором конкретних ситуацій* є різновидом лекції-

дискусії. У даному разі викладач наводить конкретну ситуацію, і ставить до неї певне проблемне питання. Наприклад, фрагмент уроку, виховного заходу із застосуванням певного методу навчання (виховання). Студентам необхідно назвати, який метод (методи) застосовує вчитель у даному фрагменті уроку (виховного заходу). Ця ситуація представляється усно або у фрагменті відеозапису. Вона повинна містити у собі достатню інформацію для оцінки явища та його обговорення. Розгортається дискусія. Викладач разом із студентами її розв'язує. *Лекції-консультації* планується проводити з фахових дисциплін, наприклад, лекції з методики роботи над завданнями з логічним навантаженням курсу "Методика викладання освітньої галузі "Математика"". Лектор викладає основні моменти, а потім студенти задають питання.

На семінарських (практичних) заняттях з будь-якого навчального курсу мають домінувати у часі дискусійні форми роботи, які стимулюватимуть самостійність, ініціативність, активність, рефлексивність студентів при обговоренні проблем. Одним з напрямків організації дискусії є групова діяльність студентів. У процесі групової роботи викладач має виконувати різноманітні функції: контролювати хід роботи у групах, консультувати, відповідати на запитання, координувати діяльність, при необхідності допомагати окремим студентам або групі в цілому.

Під час семінарських та практичних занять з психолого-педагогічних та фахових дисциплін окрім вище названих форм роботи, планується застосовувати ще й рольові тренінги. Під час проведення рольового тренінгу застосовується метод *педагогічної гри*, в якій поєднуються елементи навчальної та дослідницької гри. Навчальна гра під час рольового тренінгу спрямована на імітаційне моделювання в навчальному процесі реальних процесів і механізмів, які мають місце у професійній діяльності. Дослідницька гра під час рольового тренінгу спрямована, окрім моделювання педагогічної реальності (метод мікровикладання), на моделювання певних об'єктів, процесів, механізмів з метою їх експериментального вивчення (роль експертів). Реалізація рольового тренінгу у навчальному процесі означає й застосування методу емпатії (ідентифікація себе з вчителем, учнями) та методу інциденту (треба швидко зреагувати на непередбачені відповіді учнів).

Висновок. Охарактеризовані лекції та семінарські (практичні) заняття проблемного характеру мають допомогти викладачеві навчити студентів ефективно діяти як у запланованих, так і у непередбачених педагогічних ситуаціях, самостійно створювати педагогічні інновації, усвідомлювати суспільну значущість створеного, конструктивно взаємодіяти з іншими людьми. Це означає, що майбутній вчитель у процесі професійної підготовки зможе оволодіти професійними знаннями, уміннями, професійно-значущими якостями, які допоможуть йому бути конкурентоздатним на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бондар В.І. *Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності* / В.І. Бондар // Почат. шк. – 2008. – № 7. – С. 22 – 23.
2. Вітвицька С.С. *Практикум з педагогіки вищої школи: навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури* / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
3. *Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 Початкове навчання.* – К., 2006. – 140 с.
4. Кобзев М. С. *Психолого-педагогические основы внеаудиторной работы в педвузе* /М.С. Кобзев, В.И. Страхов // *Профессиональная направленность внеаудиторной работы в педвузе.* – Саратов: СГПИ, 1985. – 138 с.
5. Кузьмина Н. В. *Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. на соискание научной степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология"* / Нина Васильевна Кузьмина. – Л., 1965. – 39 с.
6. Митник О.Я. *Як навчити дитину мистецтва мислення* / Олександр Якович Митник. – К.: Початкова школа, 2006. – 104 с.
7. *Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика* / за ред. В. Бондаря; упорядкув. О. Митника. – К.: Початкова школа, 2011. – 384 с.
8. Хмель Н. Д. *Теоретичні основи професійної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти"* / Наталія Дмитрівна Хмель. – Київ, 1986. – 46 с.

Ніцу Ю.Г.

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ – ОПТИМАЛЬНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗНЗ

Анотація. Профільне обучение в старшій школі являється оптимальною формою організації учебного процесу: имеет механизм проведения гибкой образовательной тактики в учебном заведении; обеспечивает развитие индивидуальной траектории учащегося, а также создает условия для профессионального самоопределения старшеклассников.

На кожному історичному етапі розвитку людства виникала необхідність у перегляді цілей, завдань, стратегічних напрямів в освіті й вихованні молоді, що обумовлено низкою об'єктивних факторів і закономірностей. Слід зазначити, що з кожним новим історичним періодом потреба в освічених, творчих, неординарних особистостях стає актуальнішою та носить пріоритетний характер для держави. Тому питання впровадження ефективних організаційних форм навчальної діяльності, які дозволяють виявити, розвинути та реалізувати здібності молоді завжди було предметом гострої дискусії в педагогічній науці.

Відомо, що найдавнішою формою навчання є індивідуальна. Її перевагою є індивідуалізація змісту, методів і темпу навчальної діяльності дитини. Однак неекономічність і відсутність процесу формування умінь та навичок в учня працювати у колективі завадили її утвердженню. Тому в подальшому історичному розвитку система навчання була зорієнтована на колективну навчальну діяльність учнів, в якій перевага надавалась різним формам її організації, найпоширенішою та найстабільнішою з яких виявилась класно-урочна система. Ефективність такої організаційної форми навчання доведені часом і педагогічною наукою та

практикою, але й очевидні суттєві недоліки, серед яких найактуальніший – неможливість здійснення якісного індивідуального підходу до учня.

Питання індивідуалізації навчання в сучасних умовах набуває надзвичайної гостроти оскільки орієнтація на «середнього» учня не відповідає освітнім запитам учасників навчально-виховного процесу і не сприяє збереженню й подальшому розвитку індивідуальності школяра, його потенційних здібностей.

Як зазначає відомий педагог І.Подласий: «Люди вчаться для того, щоб краще пристосуватись до умов існування, досягти успіху»[1]. Тому одними з завдань сучасного навчального закладу є створення умов, що спонукають до особистісного розвитку учня, пристосування до реалій сьогодення та постійне вдосконалення навчального процесу, що передбачає впровадження такої моделі навчання, яка на даний, конкретний час є оптимальною.

Саме Ю.К.Бабанський запропонував ввести в педагогіку принцип оптимальності, який передбачає не лише покращення навчального процесу, але й здійснення його на найкращому для даної ситуації рівні.

«Оптимальним, - пише Ю.К.Бабанський, - ми вважаємо процес навчання, який відповідає одночасно таким критеріям: а) зміст, структура й логіка функціонування його забезпечують ефективне та якісне рішення завдань навчання, виховання та розвитку школярів у відповідності з вимогами державних навчальних програм на рівні максимальних навчальних можливостей кожного школяра; б) досягнення поставлених цілей забезпечується без перевищення витрат часу, відведеним діючим навчальним планом для класних занять, а також без перевищення максимальних норм часу, встановлених шкільною та трудовою гігієною для домашніх занять учнів і вчителів...»[2].

Розглянемо реалізацію принципу оптимальності на прикладі профільного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі (далі - ЗНЗ).

Враховуючи освітні запити суспільства щодо задання навчальному процесу вектору індивідуалізації, що забезпечується за умови використання диференційованого підходу та зважаючи на те, що профільне навчання є видом диференційованого робимо висновок щодо максимального наближення до здійснення індивідуального підходу в старшій школі ЗНЗ на сучасному етапі. В Законі України «Про загальну середню освіту» передбачено, що профільне навчання «створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів; формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності».

Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі освітньої траєкторії [3]. Багатоваріантність навчальних планів надає можливість вибору найкращого з усіх можливих, що повністю відповідає принципу оптимальності, враховує індивідуальність учня, забезпечує альтернативність освітніх програм, технологій навчання й навчально-методичного забезпечення в профільній школі.

Відповідно до Концепції профільного навчання у старшій школі, навчання може здійснюватись за шістьма напрямками: природничо-математичним, суспільно-гуманітарним, технологічним, художньо-естетичним, спортивним, філологічним. Кожен із зазначених напрямів навчання реалізується через певні профілі. Наприклад, у природничо-математичному напрямі існує дуже велика кількість профілів: фізико-математичний, біолого-хімічний, географічний, біологічний і т.д. Кожен профіль включає базові предмети [4]. Отже, старшокласники мають можливість обрати профіль навчання відповідно до їхнього професійного самовизначення або керуватись іншими мотивами.

Слід зазначити, що у профільній школі передбачається опанування змісту предметів на різних рівнях, а саме: рівень стандарту (обов'язковий мінімум змісту навчальних предметів); академічний рівень (обсяг змісту достатній для подальшого вивчення предметів у ВНЗ); рівень профільної підготовки (зміст навчальних предметів поглиблений, передбачає орієнтацію на майбутню професію) [5].

Обираючи рівень опанування змісту предмета та враховуючи гранично допустиме тижневе навантаження на учня відбувається раціональний розподіл навчальних годин, де пріоритет надається профільним навчальним дисциплінам і предметам, що складатиме учень під час зовнішнього незалежного оцінювання. Отже, Концепція профільного навчання у старшій школі пропонує багатоваріантну програму організації навчальної діяльності старшокласників і дозволяє певному навчальному закладу вибрати оптимальну для нього освітню тактику.

На противагу позитивним характеристикам профільного навчання існує низка проблемних питань, які піддають сумніву практичність функціонування даної системи, а саме: 1) проблема формальності (профілі бажаних предметів визначає не дитина, а навчальний заклад); 2) проблема соціальної адаптації (психологічна неготовність випускника дев'ятого класу вчитися в новому учнівському колективі); 3) проблема відсутності можливостей надання практичних професійних навичок; 4) проблема обмеженості вибору профільних предметів [6].

Однак зазначимо, що закладений механізм функціонування профільної школи дає змогу досить оперативно реагувати на зміни освітньої тактики в навчальному закладі. Наприклад, впровадження фізико-математичного профілю на початку навчального року не означає відкриття такого ж профілю в наступному році. На вибір напрямку профілізації впливають численні фактори, серед яких: кадрова та матеріально-технічна забезпеченість, фаховий рівень викладачів, рівень академічних здібностей учнів, освітні запити батьківі учнів, кількісний склад старшокласників тощо.

Одним із прикладів оптимальної моделі організації навчання старшокласників є мультипрофільне навчання, активним розробником якої є білоруський науковець, практик М.І.Запрудський. В своїх роботах вчений детально аналізує методологічні принципи та організаційно-педагогічні умови організації такого навчання в старшій школі [7].

Сутність мультипрофільного навчання полягає в предметно-груповій (або предметно-поточній) організації навчального процесу на умовах індивідуального вибору кожним старшокласником предметів профільного рівня, причому рівень навчальних досягнень учня не впливає на зарахування його до профільної групи. Протягом навчального року школярі мають право змінювати групи рівня опанування навчального матеріалу. Таким чином кожний учень працює за індивідуальним

навчальним планом безпосередньо в навчальному закладі та має можливість звести до мінімуму помилковість професійного самовизначення.

Запропонована модель відрізняється від інших своєю гнучкістю (зміна профільних предметів протягом навчального року), демократичністю (відмова від «селекції» учнів), реальною індивідуалізацією (індивідуальний вибір профільних предметів) та є прикладом оптимального підходу до забезпечення якісної освіти випускника ЗНЗ.

Слід зазначити, що оптимізована в деякому відношенні педагогічна система вже не буде оптимальною через деякий час: зміна умов, поява нових факторів порушать встановлену рівновагу й все доведеться починати спочатку. В цьому й полягає одвічне протиріччя педагогічного процесу, з якого народжується рушійна сила його прогресу [8].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Подласьїй І.П. Педагогика учебник 2-е издание, дополненное - М.: ЮРАЙТ высшее образование.2010.- 168 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М. 1977. - 60 с.
3. Концепція профільного навчання у старшій школі, затверджена наказом МОН України №854 11.09.2009
4. Петручук Н. Профільне навчання в школах Києва//Директор школи.-2011.-№18(642).- 8 с.
5. Концепція профільного навчання у старшій школі, затверджена наказом МОН України №854 11.09.2009.
6. Соціологічне дослідження «Система освіти в оцінках громадян України»// [www.ukrdeti.com/derzhinfo/8.dok //- 2007.- с.215-218](http://www.ukrdeti.com/derzhinfo/8.dok//-2007.-c.215-218)
7. Запрудский М.И.// Кіраване у аудукації// 2006.-№2- 38-43 с.
8. Подласьїй І.П. Педагогика учебник 2-е издание.-М.: ЮРАЙТ высшее образование.2010.- 134 с.

УДК 378.047.33

Нейжпапа Л.С.

СТАН СФОРМОВАНІСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Анотація

В статті представлені результати дослідження професійного самоопределення студентів першого курсу спеціальності «Соціальна педагогіка».

Важливою рисою сучасної освіти є її спрямованість на підготовку спеціалістів, здатних не стільки адаптуватися до існуючих умов, скільки бути спроможними здійснювати свої завдання відповідно до соціальних змін. Саме тому все більшої актуальності набуває забезпечення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах університетської освіти, що вимагає узагальнення існуючого досвіду та визначення можливостей фахової освіти в контексті професійного самовизначення майбутнього соціального педагога.

У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять висновки В. Бочарової, Л. Міщик, В. Поліщук, В.Сластьоніна, які пов'язують проблему професійного становлення майбутнього соціального педагога із формуванням у випускника соціально-професійної орієнтації, розглядаючи останню як характеристику об'єктивної диспозиції до даної діяльності. На думку цих вчених, успішне вирішення завдань професійної підготовки соціально-педагогічних кадрів знаходиться у прямій залежності не тільки від орієнтації студентів на професію, але й від залучення їх до професійної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є робота російської вченої Ю. Єгорової, яка вивчала процес підготовки студентів до самовизначення в спеціалізації професійної діяльності соціального педагога. Вона зазначає, що «самовизначення майбутніх соціальних педагогів в спеціалізації їх діяльності - це процес і результат вибору студентами напряму діяльності на основі сукупності загальних і спеціальних знань, умінь і досвіду особистості» [1, с. 23]. Центральним стрижнем самовизначення є внутрішня готовність самостійно і усвідомлено реалізувати перспективи свого професійного і особистісного розвитку. Як суб'єкт самовизначення, студент здійснює самоосвіту, самопізнання і самореалізацію в діяльності, значущій для професійного майбутнього. Ефективність підготовки студентів до самовизначення в спеціалізації соціального педагога залежить від загальноосвітньої, психолого-педагогічної і наочно-профільної підготовки їх до самовизначення. Як бачимо в ході даного дослідження студенти визначаються із сферою соціально-педагогічної діяльності, в якій в майбутньому планують працювати.

Незважаючи на те, що дані дослідження здійснили вагомий внесок в розробку проблеми професійної підготовки соціальних педагогів, слід зазначити, що питання професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів в системі навчально-виховної роботи університету не було окремою темою дослідження.

У контексті розв'язання завдань нашого дослідження, ми провели опитування серед студентів першого курсу з метою виявлення особливостей професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів. Даний експеримент ми проводили серед студентів саме першого курсу, адже першокурсники характеризуються невизначеністю мотивації вибору професії, недостатньою підготовленістю до неї, несформованим захопленням обраною професією.

Звернемось до аналізу результатів анкетування. Професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів відбувається в процесі їх професійного становлення. Першим на цьому шляху є етап усвідомленого вибору професії. Від успішності його проходження залежить подальше професійне самовизначення майбутніх фахівців. Обираючи майбутню професію 199 першокурсників (71,84%) зазначили, що вони дізнавались про вимоги даного виду діяльності, але ця інформація була поверхова, переважно із буклетів, і не розкривала повністю особливості майбутньої професії. 78 студентів (28,16%) взагалі не дізнавались про

професію соціального педагога, їх вибір був випадковим. Але все ж таки 257 студентів першого курсу (92,78%) відмітили, що вони задоволені тим, що вступили до даного вищого навчального закладу.

Згідно досліджень Є. Клімова основними факторами, які впливають на професійний вибір є позиція старших, сім'ї; позиція ровесників; позиція шкільного педагогічного колективу; особистісні професійні та життєві плани; здібності та їхні виявлення; прагнення суспільного визнання; інформованість про ту чи іншу професійну діяльність; схильності [с. 56]. Аналіз анкет дозволив нам визначити, хто та що найбільше вплинув на вибір старшокласниками професії соціального педагога: 148 студентів (53,43%) зазначили, що найбільше на їх вибір вплинули поради батьків, 75 студентів (27,08%) - поради друзів, товаришів, 37 студентів (13,36%) - засоби масової інформації, 35 студентів (12,64%) - поради знайомих, 35 студентів (12,64%) зазначили, що це був самостійний вибір, 19 студентів (6,86%) - поради вчителів, психологів. Нами визначено, що головним фактором впливу на вибір професії абітурієнтів є поради батьків та друзів.

Одним із критеріїв професійного самовизначення є інтерес до майбутньої професії з урахуванням його місця в системі мотивів. Необхідною ознакою інтересу до майбутньої професії є стійке позитивне емоційне ставлення особистості до професійної діяльності. Професійний інтерес найчастіше визначають мотиви, оскільки вони характеризують ставлення людини до праці взагалі і до конкретної професійної діяльності зокрема. Мотивація професійного самовизначення саме в юнацькому віці є тією домінуючою розвинутою особистістю, яка визначає спрямованість майбутнього соціального педагога, його ставлення до суспільства, праці, себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Серед запропонованих мотивів респонденти вибирали ті, які є найбільш важливими для них. Студенти могли обирати декілька мотивів. Аналіз анкет дозволив нам визначити мотиви вибору студентами професії соціального педагога. Результати нами узагальнено та подано в табличному вигляді (див. Табл. 1)

Таблиця 1

Мотиви вступу майбутніх соціальних педагогів в системі навчально-виховної роботи університету

№	Мотиви		%
1.	Цікава та змістовна робота	176	63,54%
2.	Ця професія корисна для суспільства	171	61,73%
3.	Відповідає здібностям і можливостями	134	48,38%
4.	Простіше вступити на цю спеціальність	69	24,91%
5.	Легше знайти роботу	28	10,11%
6.	Престижна професія	21	7,58%
7.	Хороша заробітна плата	0	0

Нами визначено, що пріоритетними мотивами вибору професії соціального педагога є суспільні і особистісні мотиви, що є позитивним підґрунтям для формування творчої особистості майбутнього фахівця.

На нашу думку, ефективність процесу професійного самовизначення майбутнього соціального педагога значною мірою залежить від внутрішньої позиції, прагнення стати соціальним педагогом, ставлення студента до соціально-педагогічної діяльності, усвідомлення правильності обраної професії, задоволення зробленим вибором. Більшість абітурієнтів під час вступу до вищого навчального закладу були недостатньо поінформовані про свою майбутню професію, тому по закінченню першого семестру навчання, отримавши певні теоретичні та практичні знання, студенти відмічають, що їхні уявлення про професію соціального педагога змінилися (частково змінилися - 170 студентів (61,38%), не змінилися 55 студентів (19,86%), кардинально змінилися 52 студенти (18,77%). Аналіз анкет дозволив нам визначити характеристику даних змін. Так 106 студентів (38,27%) зазначили, що хочуть й надалі здобувати спеціальність «Соціальна педагогіка», хоча їхні уявлення про цю професію суттєво змінилися, 99 студентів (35,74%) вважають, що вірно обрали майбутню професію і вступили на потрібну спеціальність, 51 студент (18,41%) ще не знають чи хочуть займатись соціально-педагогічною діяльністю, 12 студентів (4,34%) не визначилися, оскільки недостатньо поінформовані про дану професію, 9 студентів (3,25%) зрозуміли, що не вірно обрали спеціальність. Як свідчать дані анкет, задоволеність студентів обраною професією носить суперечливий характер: є студенти, які впевнені у правильності вибору спеціальності, не мають бажання змінювати професію у майбутньому, інші не впевнені в подальшому своєму професійному самовизначенні.

У процесі професійного самовизначення успіх дій майбутнього соціального педагога суттєво залежить від його власної активності, від сформованості суб'єктивної позиції. Саме ця позиція і пов'язаний з нею досвід дає можливість студентам цілеспрямовано, свідомо, активно і вміло здійснювати підготовку до майбутньої професії. Іншими словами, активність студента у професійному самовизначенні визначається тим, наскільки мобільно він включається в навчальну та виховну роботу у вищому навчальному закладі та поза ним. В ході опитування ми виявили, що 190 респондентів (68,59%) брали участь у різних формах суспільно-корисної, професійно-спрямованої діяльності. Але разом з тим, 107 (38,63%) студентів першого курсу зазначили, що жодні форми не вплинули на їх професійне самовизначення, що може свідчити, на нашу думку, про низький рівень професійного самовизначення. Слід відмітити, 25 першокурсників (9,03%) займаються волонтерською діяльністю, що свідчить про активну професійну позицію майбутніх фахівців.

В ході теоретичного дослідження ми з'ясували, що одним із показників професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів є інтерес до професійно орієнтованих дисциплін. Проаналізувавши анкетні дані, ми виявили, які навчальні курси, на думку самих студентів, сприяють розвитку їх професійного самовизначення. Результати аналізу отриманих даних можна простежити на рис. 1:

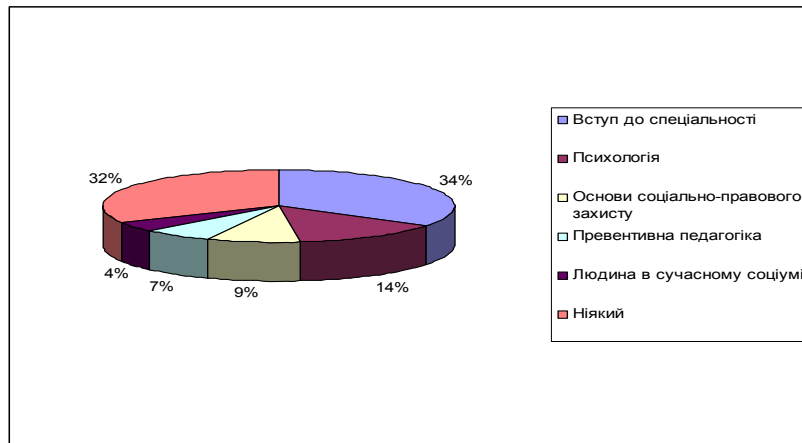


Рис. 1. Навчальні курси, які сприяють професійному самовизначенню майбутніх соціальних педагогів в системі навчально-виховної роботи університету

Нами визначено, що найбільш професійно направленим, на думку студентів, є курс «Вступ до спеціальності». Слід зазначити, що 90 студентів (32,49%) не відмітили ніякого навчального курсу. Можливо це пов'язано з тим, що дані респонденти не достатньо добре вивчали дані дисципліни, щоб вони вплинули на їх професійне самовизначення або зміст цих курсів не повністю відображає професійні орієнтовані потреби студентів.

Аналіз анкетних даних дозволив нам визначити хто в більшій мірі впливає на професійне самовизначення першокурсників в стінах університету. Студенти вважають, що їм допомагають у професійному самовизначенні викладачі – 113 студентів (40,8%), одногрупники 92 студенти (33,21%), студенти зі старших курсів – 45 студентів (16,25%), куратор – 32 студенти (11,56%), працівники деканату – 18 студентів (6,5%), ніхто – 8 студентів (2,88%). Нами визначено, що вагомий вплив на професійне самовизначення здійснюють викладачі. На жаль, лише четверту позицію в цьому рейтингу займають куратори, які, на нашу думку, повинні здійснювати вагомий вплив на професійному самовизначенню першокурсників.

В кінці анкети ми попросили майбутніх соціальних педагогів визначити, які форми роботи повинні проводитись у вищому навчальному закладі, з метою покращення рівня професійного самовизначення (питання було відкрите). Першокурсники запропонували такі види робіт: збільшення практики, волонтерська робота, ґрунтовні консультації при вступі, покращити взаємодію викладачів і студентів, залучення до різних соціально-виховних заходів, екскурсії в майбутні місця роботи, працевлаштування, зустрічі з працівниками соціальної сфери, тренінгові роботи.

Таким чином серед основних проблем професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів ми виявили: поверховий рівень інформованості про свою майбутню професію, вагомий вплив на прийняття рішення про вибір професії інших осіб, зміна уявлень та ставлень до майбутнього фаху, середній рівень активності студентів у різних формах роботи в університеті, недостатність форм роботи по професійному самовизначенню, наявність студентів, які не займаються своїм професійним розвитком, недостатнє відображення професійні орієнтовані потреб студентів у змісті фахових дисциплін, неналагоджена робота куратора по професійному самовизначенню першокурсників, нестійка професійна позиція студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Егорова Ю.Н. *Профессиональное самоопределение социального педагога: теория и практика: монография.* – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. -136 с.
2. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения.* - Ростов н/Д.: Феникс. - 1996. - 391 с.

Наконечний І. Ю.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТОСТІ ТРЕНЕРА З ПІДЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З БОЙОВИХ МИСТЕЦТВ

Аннотация. Проанализированы боевые искусства и учебно-тренировочный процесс с панкратиону. Определены основные пути взаимосвязи саморегулирования поведения с тренировочными занятиями в спортивной деятельности. Проведенный эксперимент с подростками 12-13, 14-15 лет, которые являются участниками секции панкратиону, для установления взаимосвязи личности тренера с подростками в учебно-тренировочном процессе по боевым искусствам.

Ключевые слова: боевые искусства, эксперимент, саморегулирование, тренер.

Постановка проблем. У останні десятиліття фахівцями суміжних наук та психологами спорту особлива увага приділяється розробці технологій психологічної підготовки висококваліфікованих спортсменів, створенню спеціальних психотренінгів для підвищення результативності у спорті вищих досягнень. Навчально-тренувальний процес з будь-якого виду спорту займає важливе місце в загальному розвитку підлітка та здійснює безпосереднє зміцнення організму протягом життя. Зокрема, заняття панкратионом, як видом бойового мистецтва складається з вивчення ударної техніки руками та ногами, кидків у стійці, ударів, больових, задушливих прийомів в партері. Характеризуючи бойові мистецтва необхідно відзначати особливий стан підлітка, який знаходиться в процесі формування на основі результату співвідношення власних потреб та можливостей із предметом спортивної діяльності. Підготовка спортсменів основним чином зосереджується на технічних та фізичних навантаженнях, тим самим віддаляючи психологічну підготовку на другорядний план.

Тренера, які навчають спортсменів, дедалі частіше не враховують, що на початковому етапі навчально-тренувального процесу, особливо у підлітковому віці необхідно велику увагу приділяти розвитку саморегуляції, самовихованню та самодисципліні. Відомо, що кожен спортсмен є особистістю з своєрідним характером та темпераментом і потребує індивідуального підходу тренера. Взаємозв'язок фізичної і психологічної підготовки виявляється в тренувальному процесі під час спеціальних навантажень та передзмагальних поєдинках. Повинна бути зацікавленість тренера та спортсмена в постійному зростанні результатів на змаганнях різного рівня, а отже й розвитку саморегуляції поведінки в цілому. Удосконалення навчально-тренувального процесу з бойових мистецтв та розвиток саморегуляції може здійснюватись за допомогою комплексу засобів, спрямованих на формування психічного стану, який сприяє найбільш повній реалізації потенційних можливостей спортсмена.

У той же час питання розвитку саморегуляції поведінки підлітків та їх взаємозв'язок з тренером в спортивному тренуванні залишається ще недостатньо вивченим.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відомо, що результати у сучасному спорті та психології постійно зростають, як і зацікавленість науковців, фахівців, тренерів, психологів, спортсменів. Відповідно збільшується кількість методичної та наукової літератури, спеціфікою якої є висвітлення засобів та методів психологічної підготовки для вдосконалення навчально-тренувального процесу та результативності спортсменів на змаганнях. Науковці Е. Н. Годунов, Р. Левантин, у психологічній галузі вважають, що психологічна підготовка має розглядатись, не тільки як особливий вид підготовки поряд з фізичною, спеціальною, теоретичною, тактичною, але й як функція суб'єктивного ставлення, оцінки значущості усіх видів здійсненої роботи, для успіху в спортивній діяльності також розроблена система психологічної підготовки спортсмена до змагання [1]

Важливий внесок у психологію спорту, психологічну підготовку бойових мистецтв зробили: Куренков І. А. [3], Джамгаров Т. І. та Румянцева В.І [2], які визначили мотиви спортивної діяльності: прагнення до виховання та культури; потреба в естетичній насолоді власним тілом, красою, силою, можливостями; потреба в почутті задоволення від проявів м'язової активності; прагнення проявити себе в екстремальних ситуаціях; прагнення досягти спортивних результатів; потреба у самовираженні, самоствердженні, суспільного визнання.

На думку Озолина Н. Г. [4], тренер спортивної діяльності повинен бути не тільки фахівцем з даного виду спорту, але й педагогом-психологом. Сучасні поняття про професійні якості тренера жадають від нього не тільки глибини теоретичних знань і володіння методами вивчення особистості, але й уміння тактично й вчасно надавати спортсменові корисну інформацію та ефективно впливати на нього. Для цього тренер зобов'язаний володіти методами впливу так само якісно, як він володіє методами дослідження.

Мета. Проаналізувати взаємозв'язок особистості тренера з підлітками у навчально-тренувальному процесі з бойових мистецтв.

Завдання і методи дослідження. 1. Проаналізувати бойові мистецтва та навчально-тренувальний процес з панкратіону; 2. Виявити основні шляхи взаємозв'язку саморегуляції поведінки з тренувальними заняттями. 3. Визначити взаємозв'язок особистості тренера з підлітками у бойових мистецтв.

Експеримент проводився з підлітками 12-13, 14-15 років, які є учасниками секції панкратіону Чернівецької області. Нами використовувались методи спостереження, опитування, фізичного тестування і психологічного тренінгу. З підлітками проводились бесіди, настанови, відео перегляди поєдинків різноманітних змагань та заняття і вправи психолого-корегувального характеру. Для експерименту використовувались три секундоміри, боксерські мішки, маківари – для ударів ногами, лапи – для ударів руками, спортивна екіпіровка: (ендіма – спеціальна форма, рукавиці з відкритими пальцями, накладки на гомілки, пахова раковина, кап, захисний шолом), аудіо та відеотехніка.

Результати дослідження та їх обговорення. Досвідчений тренер спортивної діяльності здатний визначити особливості індивідуального стилю саморегуляції того чи іншого учасника секції, а також рівень розвитку її окремих компонентів. Тренеру спортивної секції легше виявити недоліки саморегуляції, пов'язані з моделюванням значущих умов та їх впливом на результати навчально-тренувальної діяльності, так як вони наочно проявляються в психічних процесах підлітків.

Дослідження проводилось у м. Чернівці на базі середніх загальноосвітніх шкіл № 3, 4, 19,11, 22, 28. У дослідженні приймало участь 210 підлітків 12-13 та 14-15 років. Для розвитку саморегуляції поведінки підлітків засобом бойового мистецтва, важливими є взаємовідносини між тренером і учасниками секції. Тому основним нашим дослідженням було визначення взаємозв'язку учасників секції і особистості тренера. При цьому застосували методику «Тренер – спортсмен», (Ю. Ханін і А. Стамбулов) Діагностика проводилась за трьома критеріями: гностичний, емоційний, поведінковий. Результати опитувальника після середньо - статистичної обробки дали представлення про своєрідний узагальнений портрет тренера, намальований його учнями по кожному з досліджуваних критеріїв.

Гностичний критерій – передбачає виявлення рівня компетентності тренера, як фахівця і професіонала своєї справи. Отже, високий рівень притаманний для 41,9% підлітків 12-13 років та 54,3% підлітків 14-15 років. Показники середнього рівня - 54,3% респонденти підліткової групи 12-13 і 45,7% респонденти старшої групи підлітків, які відносять тренера до фахівця та наставника середнього класу. Також, чотири підлітки середньої групи (3,8%), вважають що тренер має низький рівень компетентності та майстерності. Підлітків з низьким рівнем у старшій групі немає.

Емоційний критерій показує на особистість тренера і його дії, вчинки, поведінку під час різних ситуацій на заняттях з бойових мистецтв. Більшість (65%) підлітків, 12-13 років вважають тренера доброю, врівноваженою особистістю і відносять його до високого рівня. У 37% підлітків цей показник середнього рівня; 3% підлітків надали перевагу низькому рівню емоційності тренера. З даних гістограми (рис. 2.10.) можна спостерігати за однаковими показниками високого (46,6%) та середнього (46,6%) рівня показників емоційного критерію. Але, є підлітки (6,8%) показники яких, вказують на емоційну нестійкість та свідчать про низький рівень емоційного параметру.

Високий рівень поведінкового критерію характерний для 38,1% підлітків 12-13 років та 46,6% старшої підліткової групи. Ці дані вказують на взаємодію тренера і спортсмена. Респонденти вважають тренера справедливою людиною, його оцінка дуже важлива, а слово – закон.

Щодо показника середнього рівня поведінкового критерію, то він становить 61,9% підлітків середньої групи, та 50,6% в старших за віком підлітків. Це свідчить про відповідний взаємозв'язок тренера з бойових мистецтв з учасниками секції. Учасники секції охоче підтримують контакти з тренером, виконують поставлені завдання та настанови, але при цьому не виявляють власної ініціативи.

Під час діагностики респондентів підліткової середньої групи показників з низьким рівнем поведінкового компоненту в основному не виявлено. Хоча з даних гістограми ми можемо характеризувати низький рівень поведінкового компоненту в старшій групі, що складає 2,8 % підлітків, які час від часу не сприймають настанови тренера, а вказівки виконують формально виявляючи дратівливість. З даних опитувальника, підлітки вважають, що тренер мало приділяє уваги, карає за найменші провини, ніколи не вислуховує думку інших.

На нашу думку, тренер з будь-якого виду спортивної діяльності має бути психологом та вміти підвищувати рівень саморегуляції поведінки. Необхідний фахівець спортивної діяльності із знаннями саморегуляції зможе тривало перебувати на учбово-тренувальних зборах, зжитися із спортсменами, організувати колектив і настрої у ньому. Особливо в підлітковому віці тренер повинен створювати потрібні психічні стани, знімати наслідки монотонії, проводити сеанси гіпнозу, гетеро тренінгу, групового психотренінгу. Він може навчати спортсменів засобам саморегуляції не нав'язуючи проводити зі спортсменами бесіди про тренування і змагання. Повинен вміти залагоджувати конфлікти, приймати участь у тренувальних змаганнях, організовувати відпочинок спортсменів, створювати й підтримувати традиції колективу та інше.

Висновки: 1. Проаналізований навчально-тренувальний процес з панкратіону, як виду бойового мистецтва; 2. Охарактеризовані основні шляхи взаємозв'язку саморегуляції поведінки з тренувальними заняттями. 3. Визначений взаємозв'язок особистості тренера з підлітками у бойових мистецтв. Отже, з проаналізованих результатів і варіативності показників гностичного, емоційного та поведінкового критеріїв, отриманих з методики «Тренер-спортсмен», можна зробити висновок, що взаємовідносини тренера з учасниками секції з бойових мистецтв мають бути кращими. Враховуючи початковий етап підготовки бойовим мистецтвом і недостатність часу на адаптацію підлітків до навантажень та особистості тренера, можемо констатувати про потребу в спеціальній корегувальній програмі психологічного супроводу, яка значно підвищить відносини та саморегуляцію поведінки підлітків у цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Гозунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. – Москва, 2000. – С. 67-73.*
2. *Джамгаров Т. И., Румянцева В.И. Лидерство в спорте.- М.: Физкультура и спорт, 1983.- 81 с.*
3. *Куренков И. А. Психологические проблемы целостного анализа личности и её базовых свойств.// В сб. науч. трудов: Развитие самоценных активности учащихся:Т.2/. Под. ред. А. В. Тимушкина.- Балашова, 1999.- С. 53-57.*
4. *Озолин Н. Г. Путь к успеху. -М.: «Физкультура и спорт», 1980. — 95 с.*
5. *Пуни А.Ц. Волевая подготовка юных спортсменов.- М.,1961.- 20с.*

УДК 930.1

Немчинов І.Г.

ДЕСАКРАЛІЗАЦІЯ КИЄВА ЯК ЕЛЕМЕНТ РОСІЙСЬКОГО ВЕЛИКОГО ІСТОРИЧНОГО НАРАТИВУ

Немчинов І. Г. «Десакрализация Киева как элемент российского большого исторического нарратива».

Автор анализирует процесс десакрализации Киева как древнерусского центра в пользу Владимира-на-Клязьме и Москвы. Автор доказывает, что лишение Киева сакрального значения является необходимым элементом построения российского большого исторического нарратива, обеспечивающим «преемственность» центров Российского государства.

Механізм позбавлення Києва сакрального значення було «запущено» ще Андрієм Боголюбським, коли його військо у 1169 році фізично позбавило Київ харизми, що була властива «Матері міст руських».

Далі тенденція «витискування» Києва на периферію історіософського дискурсу була продовжена у північно-східних літописах. Якщо для руської свідомості Київ був «надмістом» у координатах Русі, то північно-східні літописці намагаються усіляко підірвати цей його статус на користь Володимира-на-Клязьмі.

Так, Суздальський та Никонівський літописи вказують під 1300 роком на те, що «весь Киев разбежался», а митрополит Максим, «не терпя татарского насилия, остави митрополию и збежа из Киева» [2, с. 182]. У 1354 році патріарший собор ухвалив рішення про перенесення митрополічної кафедри з Києва до Володимира-на-Клязьмі. У документі зазначено, що мотивом перенесення є мала чисельність пастви, а отже – недостатнє матеріальне забезпечення. Однак, як зазначає Ф. Шабульдо у праці «Земли Юго-Западной Руси в составе Великого княжества Литовского», справжня причина перенесення митрополічної кафедри з Києва до столиці Володимирського великого князівства полягала не у зменшенні її доходів, викликаних розоренням, а у виникненні після 1300 р. нової розстановки політичних сил у Східній Європі [див.: 4]. Тобто життя у Середньому Подніпров'ї тривало, а довге мовчання у північних літописах відносно його подій можна пояснити виключенням цих земель з-під впливу Володимира-на-Клязьмі.

Ще перед смертю Андрія у Володимирі-на-Клязьмі розпочинається праця над власним літописом, яка доводиться до логічного закінчення Всеволодом у 1177 році, коли з'являється літописне зведення, яке цілком відповідає політичним цілям місцевої влади. Замість Ростова на перше місце висувається Володимир-на-Клязьмі, який був вільний від будь-яких «давніх» традицій. Згідно намірам володимирських книжників Володимир мав замінити не лише Ростов, але й Київ.

Як зазначали Варвара Адріанова-Перетц та Василь Комарович, «політична тенденція цього зведення 1177 р. полягала у прагненні виправдати політику ростовсько-суздальських князів, розпочату Андрієм: висунення ним першості Володимира над старими містами – Ростовом та Суздалем – як міста, вільного від старих традицій та впливу місцевого боярства, й такої ж першості Володимира над Києвом як розпоряджого центру у феодальній спілці руських князівств» [1, с. 300].

У який саме спосіб це робилося, видно на деяких прикладах. Так, володимирський звідчик 1177 р. не тільки обмежує відомості про події на Півдні повідомленнями про боротьбу між князями за Київ, але й ставить їх на другий план навіть після незначних повідомлень володимирського Літописця. «Коли ж, – пише Михайло Присьолков, – звідчик 1177 р. виклав під 1168 р. похід князів, яких надіслав Андрій Боголюбський взяти Київ, то після цього про подальші київські справи він починає говорити як про справи, що підлягають веденню й підпадають під владу володимирсько-суздальського князя Андрія: так, у 1169 р. Мстислав Андрійович, що стояв за розпорядженням батька на чолі походу на Київ, посадив на стіл Києва свого дядька Гліба; після смерті цього Гліба (1172) Андрій посилав до Києва княжити Романа Ростиславовича. Тепер боротьбу князів за Київ володимирський звідчик 1177 р. поспішає викласти як нескорення цих князів володимирсько-суздальському князеві, як небажання їх *“ходить в волю его”* (1174 р.). Навіть, у викладі нашого звідчика, найбільш розсудливі південні князі, наче відмовляючись від боротьби за Київ, посилають тепер до Андрія у Володимир, *“просяще Роману Ростиславичю Києва княжить”* (1175 р.)» [3, с. 118]. «Отже, – робить далі висновок Присьолков, – політичний центр життя російських князівств, керівна роль, що належала від часу віщого Олега Києву й київському князеві, – тепер переходить до Володимира-на-Клязьмі, до рук володимирського князя. У цьому і є головна політична настанова Володимирського зведення 1177 р.» [3, с. 118].

У 1212 році у Володимирі з'являється княже літописне зведення, яке наслідуює ідеологію зведення 1177 року. Фактичний столичний статус Володимира-на-Клязьмі воно обґрунтовує церковним авторитетом Володимира, іконою Богородиці *«чюдотворной Володимирьской»*. «Гасло Київського літопису – *«за Русскую землю»* й *«за отчину отец и дед своих»* у володимирців замінюється обіцянкою: *«голови свое положим за святую богородицу и за тые князи»* (тобто за володимирських князів) [1, с. 305].

У другій половині XV ст. Московська держава відчувала себе самотньою в оточенні іншівців та «зрадників» істинної віри після Флорентійської унії 1439 року та падіння Костянтинополя у 1453 році. Остаточне падіння двох Римів (папського та грецького) різко актуалізувало у Московщині проблему встановлення власного історичного коріння, причому – незалежного від Візантії.

Для підкріплення ідеї про свою винятковість Москва мала ідентифікувати себе як останнє православне царство, але це потребувало не просто більш заглибленої у минуле історії, але й вимагало ретельного конструювання «взірця» який відповідав би уявленням московської еліти про те, як саме має бути облаштоване це «останнє православне царство».

«Взірцева» культура мала б відповідати низці вимог: володіти правом давнини, бути православною, користуватися повагою сучасників як могутня державно-військова сила. Й такий «взірець» був знайдений в культурі Київської Русі, яка цілком відповідала означеним вимогам. Якщо дотепер Москва ніби дивилася «крізь» Київ на Візантію, то з другої половини XV ст. вона уже не потребувала Візантії, а її погляди було зосереджено на т. зв. «київській спадщині».

Хоча головними ідеологами залучення «київської спадщини» до московської традиції були церковні кола, вкрай зацікавлені у збереженні єдності київської митрополії, Київ також цілком вписувався у політичні плани московської княжої влади взяти під контроль усі землі, які могли бути віднесені до *«волчичь»* московського князя.

Підкреслимо, що йдеться не про бажання оточення московського князя відновлювати (чи імітувати) славу Києва й не про подовження життя давніх київських ідей та традицій. Йдеться, перш за все, про надання Москові статусу «останнього царства» у релігійних категоріях та обґрунтування права московського князя бути єдиним володарем усіх руських земель через доведення його прав як нащадка київських князів. Іншим завданням було забезпечення династії права давнини, що дозволяє долучити до власної, що тільки формується, традиції київську. Як зазначає Ярослав Пеленський, «Іван III почав висувати свої права на всі землі Русі, спираючись на концепцію безперервної династичної наступності Рюриковичів, на московську теорію спадкоємності від Київської Русі через Ростово-Суздальсько-Володимирську державу до Московщини, та на традиційне патримоніальне право...» [5, р. 171].

Для Москви вдале виконання окреслених вище завдань важило багато, адже мало не тільки сприяти консолідації суспільства навколо московського князя, що було вкрай необхідно для держави, яка переживала болісний процес об'єднання, але й дозволяло «вмонтувати» московську історію до загальнооруського історичного контексту, а опосередковано – й до загальносвітового християнського.

Не менш важливими виглядають ці завдання й у зворотньому напрямку: «вмонтувати» до московської історії у якості невід'ємної частини чи передісторії як «давньоруську», тобто київську історію, так й опосередковано – давньохристиянську, яка у московській середньовічній свідомості збігається з православною. Саме у цей період закладаються підвалини російського великого історичного наративу, ключовою ланкою якого є «київська спадщина».

Як відомо, наратив у якості добре укладеної історії повинен мати кінцеву мету, його мають складати події, що ведуть до цієї мети, а самий наратив мусить мати чітко впорядкований вигляд. Кінцевою метою у наративі про «київську спадщину» є Московська держава як сакральне – єдине у світі православне царство. Тож події у ньому вибудовуються відповідно до їхньої вагомості для становлення Москви. Й першим кроком є позбавлення сакральності Києва, адже Візантія свою вже стратила, «відпавши у латинство».

Російський наратив не є спробою подовження київської традиції шляхом її усебічного та плідного засвоєння. Тут йдеться про своєрідну спробу «успадкування» через «заміщення» спадкодавця.

У той час, як дослідники шукають у російській думці наступність, найбільшу цікавість становлять моменти розриву, розколу російської свідомості, які пов'язані передусім із зовнішніми її контактами. Більше того, можна сказати, що російська історія уся складається з низки розривів. Це призводить до певної її фрагментарності, мозаїчності, що, у свою чергу, дозволяє кожному знайти в історії підтвердження своїй думці, а сама історія не втрачає своєї актуальності, її події постійно обертаються в колі сучасних суперечок про майбутнє. Шукаючи можливість оперта на традиції, учасники цих суперечок продукують постійне відновлення розірваності традиції й сучасності. Наступність та розірваність складають діалектичну пару категорій російського мислення.

Так, ідеологи «збирання земель» уводять Московщину до контексту Русі. Але вони ж мають сформулювати ідею розриву – розриву з Києвом. Адже, по-перше, Київ у цей час належить Литві, по-друге, він став жертвою татарської навали, чим засвідчив свою «несправжність» у якості сакрального центру як православ'я, так й Руської землі.

Звідси й походить прагнення московських ідеологів XV ст. не стільки продовжити справу попередника, скільки замінити його, яке ми називаємо «успадкуванням» через «заміщення».

Разом з XV ст. закінчується перший етап «заміщення» Києва. Упродовж наступного століття московські ідеологи намагаються дивитися «крізь» київську давнину, хоча про Київ згадує автор «Казанской истории» (1564–1565 рр.). Причому, робить він це за тим самим принципом «оволодіння спадщиною»: Москва відтепер стала «Києвом», а старий Київ перестав ним бути. «Десакралізація» Києва як «смерть спадкодавця» – підмурак для піднесення Москви, власне, підстава для оволодіння спадщиною.

У XVII ст. Москва знову звертається до «київської спадщини», причому, не без допомоги українських інтелектуалів. У «Синописі» (1674) закріплено концепцію двох частин Русі – Великої й Малої, колись єдиних, згодом розділених, а тепер знову об'єднаних разом в єдиному православному царстві. «Синопис» закріплював у свідомості українців нове становище їхньої батьківщини як «Малої Русі» у складі православного світу, який на той час уже був локалізований у кордонах Московщини. Твір доводив, що ґрунтом для перебування малоросіян у складі Московської держави є спільне з великоросами киево-руське минуле.

Історична концепція автора «Синопису» надала Московському царству, яке поступово набувало імперського характеру, не тільки ідеологічне обґрунтування політичних кроків, але й сприяло закріпленню у російській самосвідомості тих рис, які й сьогодні залишаються домінуючими. Зокрема, це стосується включення Малоросії (як Україну почали називати у 1670-х – 1680-х рр.) до широкого «общерусского контекста». Росія як територія нащадків Рюрика, обіймала Московщину та Малоросію як землі, населені єдиним «православним славено-російським народом». Відтак, Київ визнавався молодшим партнером Москви, який мав велике минуле, але його сьогоднішня та майбутнє пов'язані виключно з Москвою.

Для авторів петровської та післяпетровської доби релігійні аргументи уже були нецікавими та й непотрібними. Політична складова історичного нарративу вийшла на перше місце. «История государства Российского» М. Карамзіна починається з «київського періоду» (Київ), переходить до північно-східних земель (Володимир-на-Клязьмі, Москва), а звідти – до Санкт-Петербургу. Хоча й з модифікаціями, але цілком сприймають карамзінську схему історичного нарративу М. Устрялов та М. Погодін. А включення кістяка цього нарративу до творів С. Соловйова та В. Ключевського робить його канонічним й зумовлює усі наступні «Історії Росії» включно із сьогоднішніми.

Такий стан речей дозволив М. Присьолкову писати, що «цікава доля випала цій політичній конструкції володимирського звідника 1177 р. у наступні часи. Її, звичайно, беззаперечно засвоюють володимирське й ростовське літописання XII та XIII ст.; вона після загибелі Києва й переїзду митрополії з Києва на північ лягає в основу загальноруського літописання митрополічної кафедри XV ст.; вона, звичайно, перейшла до загальноруського великокняжого літописання Москви XV та XVI ст. З подивом бачимо, що схему цю було сприйнято як основу вченої побудови ходи російської історії...» [3, с. 118].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адрианова-Перетц В. П. *Областные летописные своды XI – начала XIII века* / В. П. Адрианова-Перетц, В. Л. Комарович // *История русской литературы: В 10 тт. Т. I. Литература XI – начала XIII века.* / АН СССР. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – С. 298-314.
2. *Полное собрание русских летописей, изданное по высочайшему повелению Археографической комиссией. Т. 7. Ч. VII. Летопись по Воскресенскому списку* – СПб. : Тип. Эдуарда Праца, 1856. – X, 345, 2 с.
3. Приселков М. Д. *История русского летописания XI – XV вв.* // М. Д. Приселков. [Предисл., примеч. Я. С. Лурье] – СПб. : Дмитрий Буланин : Petropolis, 1996. – 325 с.
4. Шабульдо Ф. М. *Земли Юго-Западной Руси в составе Великого княжества Литовского* / Ф. М. Шабульдо; АН УССР, Ин-т истории. – К. : Наукова думка, 1987 – 181, [2] с.
5. Pelenski J. *The Contest for the Legacy of Kievan Rus'*. Boulder: East European Monographs, No. 337 / Jaroslaw Pelenski. – N. Y. : Columbia University Press, 1998. – XXIII, 325 p.

Никитченко О. Е.

АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СУЧАСНОЇ ЕСХАТОЛОГІЇ

В тезисах рассматривается антропологическая составляющая одного из конвергентных процессов современной религиозной жизни – «актуализация эсхатологии».

З 2001 року науково-дослідний центр «Компаративістських досліджень релігії» філософського факультету Одеського національного університету імені І.І. Мечникова сформулював як своє головне завдання дослідження сучасних тенденцій в релігійному житті світу. Аналіз цих тенденцій дозволив сформулювати загальну концепцію та вжити відповідну термінологію для подальшого виокремлення та визначення конкретних трендів у релігійному розвої (та їх антропологічних вимірів) сьогоднішнього під назвою «Конвергентні процеси у релігійному житті другої половини XX – початку XXI сторіччя». Саме поняття «конвергентні процеси в релігійному житті другої половини XX сторіччя» для широкого наукового загалу ми почали вживати ще з середини останнього десятиріччя століття, що вже минуло з метою теоретичного виокремлення сучасних тенденцій на тлі сталих характеристик релігійного феномену, що й досі впливають на його відтворення у суспільстві, але здавна вивчаються на науковому рівні і вже позначені в широкому філософському дискурсі.

За роки, що минули, зміст визначених тенденцій не змінився, хоча постійно відбуваються деякі зміни в їх значенні, чи то в тому, яке місце вони займають у повсякденні релігійного життя. Кожен з цих конвергентних процесів відіграє особливу роль у відтворенні сучасної релігійної сфери суспільного буття, тому прискрипливо аналізуючи один з них, ми маємо повсякчас відчувати його зв'язок з іншими. У цьому сенсі ми розглядаємо й «актуалізацію есхатології», та її антропологічні виміри.

Зрозуміло, що усі ці конвергентні процеси не є породженням лише, чи саме релігійного життя, бо тільки в теоретичному сенсі його можна вивести за межі усього загалу форм розвою сучасного суспільства. По-перше, тому що абсолютна більшість населення планети ідентифікує себе як прихильники тієї, чи іншої релігії. Отже віруюча людина, принаймні за кількістю, є головним

суб'єктом історії. По-друге, ці тенденції, що ми досліджуємо саме у релігійному житті, є, безумовно, відповіддю на «виклики» (за А. Тойнбі) суспільного розвитку в цілому.

Сам термін «конвергенція» (від лат. *convergentio, convergo* – сходжусь, наближаюсь), вперше у релігієзнавстві було вжито німецьким вченим Генріхом Фріком в його праці «Порівняльне релігієзнавство» (1928 р.). Прагнучи до зближення термінології природознавчих і суспільствознавчих наук, за традицією, започаткованою ще Д.Ф. Шлеймакером, він застосував цей термін у тому значенні в якому він вже використовувався насамперед в біології, де це поняття характеризує процес виникнення рис подібності в будові і функціях у далеких за походженням організмів внаслідок їхнього пристосування до однакових умов існування. Г. Фрік використав цей термін для позначення паралельних, схожих процесів у різних релігіях, й у цьому значенні «конвергенція» тримається у вжитку і у сучасних дослідників релігійних явищ.

У повоєнні роки ХХ ст., цей термін у релігійному середовищі став вживатися і для позначення констатації «зближення релігій». Це дозволяє семантика цього слова в романо-германському мовному обігу, що в свою чергу значно збагачує його сучасний релігієзнавчий зміст. В такому другому, поширеному значенні «конвергенція» охоплює і такі тенденції в релігійному житті, які сформувалися, чи стали більш наочними саме у другій половині ХХ ст. як то: а) співробітництво релігій (на рівні організацій, громад, вірних) в різних галузях соціальної діяльності; б) потяг до об'єднання різних деномінацій в єдину традицію; в) тенденцію до утворення єдиної світової релігії і т. ін.

Тому «конвергентними процесами» у сучасному розумінні цього терміну можна вважати як ті, що притаманні більш ніж одній релігії, так і ті, що свідчать про тенденції зближення соціальних, доктринальних і організаційних позицій між двома, чи багатьма релігіями. Треба зауважити, що все, що відомо про наявність загального в релігії, те що дозволяє дослідникові аргументувати, що мова іде саме про релігійні явища, продовжує дискутуватись і констатуватись і у наші часи. У тезах йдеться лише про ті процеси, які сформувались, чи найбільш актуалізувались за останні десятиліття років. Це перш за все: *акселерація, актуалізація есхатології, актуалізація соціальних концепцій, американізація, вельтізація, віртуалізація, глобалізація, діалог, екуменічний рух, егосинтонізація, екзотерізація, зростання інклюзівізму, консюмерізм, модернізм і постмодернізм, нові релігії, паксізація, приватизація, сучасний релігійний плюралізм, раціоналізація культових дій, ревівалізм, секуляризація, синкретизм, сцієнтизм, уніфікація екстеріоризації, толерантність, фемінізація, фундаменталізм, харизматизація.*

У тезах ми згадуємо лише деякі з них, які мають безпосереднє відношення до теми, що розглядається поза особливих їх характеристики. Але до початку вживання цих понять, зауважимо, що хоча усі названі процеси мають самодостатній зміст, вони, по-перше, усією своєю сукупністю підтверджують наявність саме конвергенції у релігійному житті цієї доби, по-друге, стимулюють один одного, по-третє, мають позитивний або негативний вплив на інші.

Тези доповіді, що пропонується, почнемо з :

- визначення «актуалізації есхатології» як такого конвергентного процесу, що має змістом посилення і поширення у сучасному релігійному середовищі та поза ним почуттів, настроїв, що базуються як на сталих так і на нових поглядах, пов'язаних з очікуванням наближення кінця людства та існуючого Всесвіту і індивідуальною смертю людини, та її потойбічним життям.

Подальші тези характеризують напрямки нашого дослідження, ті виокремлені особливості актуалізації есхатології:

- загально соціальні, економічні, історичні, психологічні, культурні передумови й коріння відтворення есхатологічних почуттів та настроїв (економічні кризи, соціальні струси, історичні особливості, негативні емоції, розчарування, належність до визначених в есхатологічних очікуваннях культур тощо);

- загальні риси іудео-християнського виміру есхатологічних очікувань: пророцтва Танаху, новозавітні одкровення;
- традиції есхатологічних передбачень в історії християнства (від періоду «актуальної есхатології» первісного християнства, середньовічних пророцтв до початку діяльності адвентистів сьомого дня, та свідків Єгови);
- загальне поширення передбачень, ясновідіння у сучасному релігійному житті (цивілізаційний вимір);
- розповсюдження мілінарістських настроїв наприкінці ХХ століття;
- використання катрен Нострадамуса для витлумачення сучасних подій у всьому світі;
- формування серед новітніх релігій так званих «doomsday cults»;
- нові пророцтва та пророки (їх акселерація);
- витлумачення сучасних артефактів з есхатологічної точки зору;
- відкриття нових засобів витлумачення традиційних святих письмен та інших авторитетних текстів в сучасному есхатологічному баченні;

- зміна уявлень про потойбічний світ;
- особливості розпоширення в Україні сучасних есхатологічних уявлень взагалі, та у релігійному середовищі зокрема (Чорнобиль, штрихкоди, ідентифікаційні номери, релігійні конфлікти тощо);

- поліморфізм сучасної есхатології: проблеми класифікації: а) архаїчні, сучасні, фьючерсні; б) космологічні, солярні тощо;
- наукова прогностика, футурологія, мегатренди в ХХІ ст.;

- поліхронізм у сучасному релігійному просторі;
- пророцтва на актуальне майбутнє (серед яких очікування грудня 2012 р. за «календарем майя» й зростання апокаліптичних настроїв у зв'язку з подіями на Близькому Сході та Японії, планета Нібіру;

- релігійне витлумачення сучасного соціального буття скрізь призми есхатологізації (ознаки (знамення) кінця світу: фізичні, технологічні, астрофізичні, геофізичні, екологічні, біологічні, економічні, кримінологічні, психіатричні, психологічні, христологічні, космологічні, філософські, еклезіастичні, історичні, політичні, психичні – (за [White John W. – WW – III Signs of the impending Battle of Armageddon - 1977]);

- «баналізація», «вульгаризація», «дадаізація», «профанація» есхатології як антропологічні реакції сучасної людини на «актуалізацію есхатології».

- філософський вимір актуалізації есхатології як конвергентного процесу в релігійному житті другої половини ХХ століття: амбівалентність сучасного світосприйняття «кінця світу» - жодне попереднє пророцтво Армагедону не здійснилося, але очікування

поширюються, раціоналізація есхатологічних очікувань; постмодернізація есхатологічного дискурсу; рос поширення «есхатопопфігізму»; консюмерізація; віртуалізація; вельтізація та інші конвергентні процеси у релігійному житті сучасного світу та розповсюдження сучасних уявлень про його кінець.

Жанр тез дозволяє лише нагадати зміст конвергентних процесів, що розглядалися. Але вже з наведеного, на мій погляд, зрозуміло, що йдеться про достатньо виважену компактну систему аналізу тенденцій сучасного релігійного життя. А це, в свою чергу, дозволяє покращити аналіз такого складного соціального феномену як релігія, як на рівні поодиноких, виокремлених релігійних інституцій, так і в душі компаративістських досліджень релігії в даному випадку сучасних есхатологічних уявлень людства.

УДК 1: [001. 8 + 37.013.73]

Новіцька Т.В.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИРОДОЗНАВСТВА, ЯК ОСВІТНЬОГО ПРОЕКТУ

Анализируется состояние современных научных исследований и их влияние на общество. Определяется роль человека в процессе познания, подчеркивается ее место в ходе становления современной науки. Исследуется место человека в образовательной деятельности. Подчеркивается определяющая роль образования в процессе формирования мировоззрения личности.

Вступ. Актуальними сьогодні стають питання трансформаційних змін в системі освіти України. Сучасні зміни в ній спричинені низкою *соціокультурних та політико-економічних обставин*.

«Як відомо, освіта (рос. – “образование”; англ. – “education”; нім. – “bildung”; грецьк. – “paideia”) – це суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу» [3, с. 8].

«Принциповим, при цьому, є положення про те, що означений процес має *суспільний характер*, тобто здійснюється в суспільстві, суспільним чином, і за суспільно визначеними стандартами. Які б індивідуальні форми не набував він в тому чи іншому історично конкретному типі культури чи субкультури, врешті-решт саме суспільство визначає його сутність і спрямованість, пріоритети і цінності, мету і спосіб організації» [3, с. 9].

Аналіз публікацій та досліджень. Освіта є предметом дослідження багатьох творів відомих учених у різні часи. Так, педагогічне знання Давньої Греції представлено в роботах Сократа, Аристотеля, Платона та багатьох інших. Питання щодо теорій навчання і виховання постає у центрі уваги таких видатних мислителів як Ф. Вольтер, Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк,

Я. Коменський, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

В свою чергу, у сучасній вітчизняній літературі про роль освітньо-виховного процесу пишуть В.Андрущенко, М. Култаєва, Г. Волинка,

В. Бех, С. Клепко, І. Предборська та інші.

Особливе місце в сучасній системі вищої освіти, займають природознавчі дисципліни: фізика, хімія, біологія, що існують у безпосередній взаємодії з математикою. Ці ж дисципліни є провідними для становлення сьогоденної науки, оскільки саме вони є основою для проведення експериментальних досліджень в медицині, аграрній, космічній, інженерній та інших сферах. Отож, природознавча освіта і наука неперервно пов'язані між собою. Освіта дає підґрунтя для формування наукової гіпотези, а також готує спеціалістів, які в генерують ідеї, що у подальшому стають основою експерименту, досліджу, наукового відкриття.

Говорячи про сучасну науку, можна помітити те, що вона зіткана з протиріч. Хіба не парадокс, що мить торжества науки над природою співпадає з початком її кризи. Безсумнівним прикладом цього є створення і застосування атомної зброї, що призвело до руйнування і знищення всього суцього; екологічна проблема, яка виникла з прагнення людини стати володарем природи. Підтвердження цих думок можемо бачити в творах багатьох вчених. Саме про це зазначає французький математик Анрі Пуанкаре у своїй роботі «Про науку»: «Бажати, щоб наука охоплювала природу, означало б змусити ціле увійти до складу своєї частини» [2, с. 19].

Винна в цьому не стільки сама наука, скільки цілі, які перед нею ставилися, а також ті, хто використовує науку задля свого блага.

Враховуючи все вище сказане, можемо констатувати, що наука не існує сама по собі. Вона існує в тісній взаємодії з людиною.

Звичайно, не можна не врахувати вагоме значення наукових досягнень для суспільства. Адже, це і винаходи ліків проти смертельних хвороб, і маса сучасного обладнання, що забезпечує функціонування тепло-, енергомереж та багато іншого. Та все ж виникає питання: чи ставлячи собі за мету, зробити нове відкриття, науковець, завжди знає, які наслідки буде мати по завершенню? Чи усвідомлює він відповідальність за свої дії? Хіба може наука дати відповіді на всі питання? Наука вирішує певні проблеми і дає відповіді лише на окремі питання, які підтверджуються експериментом. І в багатьох випадках за пошук абсолютної істини доводиться «розплачуватися досить дорогою ціною». В наукових дослідженнях ми ніколи не можемо бути певними, що досягли істини. Те, що ми звикли приймати за «наукове знання», найчастіше являє собою інформацію, що є справедлива для однієї гіпотези і протирічить іншій.

Останнім часом все частіше доводиться стикатися з критикою аналітичної спрямованості науки. В історії науки таку її рису визначали як фундаментальну, і оцінювалася вона здебільшого позитивно, хоча відомо й інші її оцінки. Аналітичну спрямованість науки Гете критикували, Монтень та інші письменники, вчені, філософи. З аналітичного розчленування Універсуму починається наука.

«В областях, які найбільш доступні аналітичному розчленуванню, як, наприклад, фізика, наука досягає найбільшого успіху, і ці області стають ніби еталонами знання. Мрією Т. Гоббса було звести всі науки до фізики, а Ф. Бекон називав фізику «матір'ю наук».

У ХХ столітті ці мрії втілювалися в методологічну концепцію «єдиної науки», яка виникла б на базі фізики (фізикалізму). Відома програма зведення всього наукового пізнання до фізичного, що отримала назву редукаціонізму, не могла бути втілена в життя, оскільки кожна область реальності має свою специфіку і не може бути зведена ні до якої іншої» [2, с. 21-22].

То неже аналітизм, що лежить в самому фундаменті наукового підходу до дійсності, штовхає людину практично оволодіти предметним світом, оскільки найпоширеніша діяльність у своїй суті також переважно аналітична? Чи, можливо, все ж таки еволюційні процеси вимагають від «Homo Sapiens» – людини розумної, таких жорстоких маніпуляцій над природою. Спробуємо з'ясувати це.

Людство не змінювало себе, воно змінювало все навколо себе. З давніх часів люди усвідомлювали свою залежність від природних сил, розуміли свою беззахисність перед її стихіями і тому ставились до них з повагою. Але природа наділила людину допитливим розумом, дала можливість аналізувати, порівнювати та робити висновки. І чим більше людина отримувала знань про природу, її закони та механізми, тим могутнішою вона себе уявляла. Базуючись на отриманих знаннях та досвіді, людина-володар, людина, яка є завершенням еволюції світобудови (принцип антропоцентризму), будувала техногенне суспільство, техноцивілізацію не усвідомлюючи до кінця усіх наслідків від власних експериментів. Людина сучасності (людина – центр Всесвіту) –нерациональний та егоцентричний користувач здатна організувати весь навколишній світ у предметну сферу власного саморозвитку, власного самовдосконалення, здатна освоювати всю природу [4].

Стрімкий розвиток сучасної науки ставить перед людством все нові й нові запитання, відповіді на які шокують. Здавалося б розвиток нано-, біо- та геотехнологій є явним показником людського розвитку. Та чи можемо ми в «гонитві за прогресом», передбачити наслідки людської еволюції?

Природознавча наука набула антропоцентричного характеру, одним із способів подолання якого може стати формування нового типу світогляду сучасної особистості засобами сучасної освіти.

Хромова О.І. в своїй статті «Ноосферна освіта як парадигма формування людини ХХІ століття» пише: «Місцем народження цілком нових способів буття, нових стратегій існування в світі, орієнтацій в суспільстві і самому собі завжди була освіта. Разом з тим, сучасна вища освіта є невід'ємною складовою сучасного суспільства і тому завжди і не в останню чергу відчуває на собі вплив всіх як позитивних, так і, насамперед, негативних явищ, що відбуваються в ньому. Тому сьогодні у всьому світі ведеться інтенсивний пошук нової моделі освіти третього тисячоліття, яка б була здатна задовольнити потреби теперішніх та майбутніх поколінь людства, що поставило за мету своє виживання та збереження довкілля» [5].

Висновки. Аналізуючи вище зазначене, не можна не погодитися з думкою В.П. Андрущенка, який зазначає: «Сучасна наукова картина світу свідчить про кризу *раціоналістичного світогляду*, який орієнтував людину на постійне перетворення світу в своїх інтересах за законами розуму. Сьогодні значення набуває інший світоглядний підхід: людина повинна впорядковувати своє індивідуальне буття за законами універсального світопорядку. Інша *особливість світоглядної переорієнтації* пов'язана з виникненням в кінці ХХ ст. передумов для формування нового за своїм рівнем і масштабами синтезу **природничих і гуманітарних наук**. Суть цього феномена полягає в тому, що наукове знання набуває статусу духовного пошуку, з частково вузькопрофесійної діяльності перетворюється на смисложиттєву орієнтацію» [3, с. 35-36].

В одному із інтерв'ю В.П. Андрущенка сказав «Вдале поєднання освіти, наукового потенціалу и виробництва є одним з стратегічних завдань сучасної системи навчання й виховання України. Високі технології повинні будуватися на загальнолюдських, морально-етичних цінностях і принципах, а в школу й університети прийдуть не просто сучасні засоби навчання, але й їх розумне осмислення та використання на благо людству».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко – [2-ге вид.допов]. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
2. Горелов А.А. Концепции современного естествознания : [Учебное пособие] / А.А. Горелов. – М. : «Центр», 1997. – 208 с.
3. Філософія освіти: навчальний посібник / [за загальною редакцією В.Андрущенка, І.Предборської]. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. – 330 с.
4. Людина і природа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://i-kar-100.narod.ru/uroku/pochatkovi/luduna_i_pruroda.html.
5. Хромов О.І. Ноосферна освіта як парадигма формування людини ХХІ століття [Електронний ресурс] / О.І. Хромов // Ноосфера і цивілізація. – 2010. – № 8-9(11). – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.v.gov.ua/portal/Soc_Gum/Niz/2010_11/chromova.htm.

Оніщенко О.М.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ВНУТРІШНІЙ РЕСУРС У ОВОЛОДІННІ СКЛАДНИМИ СИТУАЦІЯМИ

В даній статті проаналізовані теоретичні положення поняття життєстійкості як психологічного потенціала преодолення трудних, а порой и драматичних, життєвих обставин.

Сучасне життя відзначається значними протиріччями майже в усіх сферах життя, засвідчує зростання потреб розвитку внутрішнього потенціалу особистості для максимальної ефективності її життєвого шляху, можливості самореалізації при максимальному збереженні фізичного та психологічного здоров'я. *Актуальність* даного питання зумовлена, перш за все, тим, що атмосфера умов життєдіяльності несе в собі безліч загроз: екологічних, соціально-економічних, політичних, інформаційних, природних, що стимулюють розвиток стресу, але способи вирішення складних життєвих проблем, якими володіє людина, не завжди є дієвими та ефективними.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз поняття життєстійкості та його ролі в опануванні важкими життєвими ситуаціями.

Сучасна психологічна наука проявляє інтерес до вивчення поведінки людини у складних життєвих ситуаціях. Зокрема, предметом досліджень є способи та вибори копінг-стратегій, стресостійкість, адаптивність тощо. Проте, такому феномену, як життєстійкість особистості, приділяється значно менше уваги, хоча саме вона стає особливо важливою в періоди природних, соціальних, інформаційних змін, економічних, політичних та інших криз, що стали постійними супутниками нашого життя.

Поняття «життєстійкість» було введено С. Кобейса та С. Мадді і розроблялось на перетині екзистенційної психології, психології стресу та психології долаючої (копінг) поведінки. У вітчизняній психології дану проблему розробляє О. Леонт'єв. Вчений вважає, що дана властивість особистості характеризує міру здатності витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішності діяльності. Такий підхід до визначення життєстійкості вказує на її зв'язок зі способами поведінки людини у визначених стресогенних умовах.

Кожна людина зустрічається з ситуаціями, що суб'єктивно переживаються як складні, такі, що порушують звичний перебіг життя. У вітчизняній психології проблема складних та екстремальних ситуацій розробляється багатьма авторами (Н. Гришина, К. Муздибаєв, Т. Крюкова, І. Шкуратова). Вивчення поведінки, спрямованої на подолання складних ситуацій, у психології проводиться в рамках досліджень присвячених аналізу копінг-механізмів або копінг-поведінки (Ф.Василюк, Р.Грановська, Т. Крюкова, С.Нартова-Бочавер, І.Нікольська). Але в даних працях не представлена проблема ролі життєстійкості у вирішенні особистістю складних життєвих ситуацій.

Складні життєві ситуації можна визначити як такі, що потребують від людини дії, що перевершують її адаптивні можливості та ресурси. Особистість і подія дуже тісно пов'язані між собою, тому індивідуальна життєва історія безпосередньо впливає на сприймання драматичних колізій. Повсякденні неприємності (термін Р. Лазарус) теж можуть впливати на виникнення аномальної кризи, якщо їх виникає надто багато, а людина вже перебуває в депресивному стані [4].

Головний симптом наближення *нормальної кризи* – це психічне насичення провідною діяльністю. Наприклад, у дошкільному віці такою діяльністю є гра, у молодшому шкільному віці – навчання, в підлітковому – інтимно-особистісне спілкування. Саме провідна діяльність забезпечує можливості подальшого розвитку, і якщо вікову детермінанту вичерпано, якщо в межах наявної провідної діяльності вже не створюються сприятливі умови для зростання, криза стає неминуючою.

Щодо *анормальної (регресивної) кризи*, то вона не пов'язана із завершенням певного етапу психічного розвитку. Вона виникає за складних життєвих обставин, коли людині доводиться пережити події, які раптово змінюють її долю. Негаразди у професійній діяльності, особистому спілкуванні, родинних взаєминах, особливо якщо вони збігаються з періодом загального незадоволення власним життям, людина може сприймати як катастрофу, що спричинює стійкі емоційні розлади. Навіть незначна неприємність стає поштовхом для розгортання кризового стану. Тому так важливо знати рівень так званого «біографічного стресу» в особистості, кількість негативних подій, які виникали протягом останнього місяця, року тощо.

Уміння виживати, витримувати, вистояти після будь-яких випробувань є однією з ознак наявності в людини певного потенціалу. Д. Леонт'єв вважає шлях до розв'язання проблеми особистісного потенціалу в синтезі екзистенційної психології та культурно-історичної психології Л. Виготського з його ідеєю оволодіння власною поведінкою через опосередкування [2].

Особистісний потенціал, за Д. Леонт'євим, є інтегральною характеристикою особистісної зрілості, а головним феноменом цієї самої зрілості і важливим проявом потенціалу є самодетермінація особистості, тобто здійснення діяльності за відносної свободи від заданих умов цієї діяльності – як зовнішніх, так і внутрішніх [2].

Поняття життєстійкості не тотожно поняттю копінг-стратегії або стратегії подолання життєвих труднощів. З погляду Р. Лазаруса і С. Фолкман, це стратегії, направлені на оволодіння життєвими труднощами: стратегії подолання, дистанціювання, самоконтролю, пошуку соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення, планового рішення проблеми та переоцінки. Копінг-стратегії – це прийоми, алгоритми дій, звичні і традиційні для особистості. Копінг-стратегії можуть приймати як продуктивну, так і не продуктивну форми, навіть вести до регресу, а життєстійкість – риса особистості, що дозволяє справлятися з дистресом ефективно і завжди у напрямі особистісного зростання.

За С. Мадді, життєстійкість є системою настанов чи переконань, які певною мірою піддаються формуванню та розвитку [3].

На думку Т. Титаренко, навіть якщо життєстійкість і формувалася як система настанов, вона, однак, поступово перетворюється на усталену характеристику цілісної особистості і може визначатися як її сутнісний модус. Життєстійкість стає результатом активізації потенціалу подолання і справді розвивається в певних заданих межах. У тих випадках, коли індивідуальний ресурс вичерпано, життєстійкості і самозбереження починає бракувати. Тоді кризова ситуація вимагає повернення до режиму психологічного захисту, що може призвести до невротизації, психосоматизації тощо [4].

Першою характеристикою життєстійкості згідно С. Мадді є «включеність» – характеристика ставлення до себе та до оточуючого світу, характеру взаємодії між ними, котра дає сили і мотивує особистість до реалізації, лідерства, здорового способу думок та поведінки. Вона дає можливість відчувати себе значимим і досить цінним, щоб повністю включитися у вирішення життєвих задач, не дивлячись на наявність стресогенних факторів та змін. Це активність в усьому, що відбувається з людиною.

Другою складовою є «контроль», що мотивує до пошуків шляхів боротьби та впливу на результати стресогенних змін, на противагу впадання в стан безпорадності та пасивності. Це поняття багато в чому схоже на поняття «локус контролю» Роттера.

На протипагу почуття страху цих змін складова «виклик» допомагає людині залишатися відкритою до оточуючого середовища та суспільства. Вона полягає у сприйнятті особистістю подій життя як виклику та випробування особисто для себе. Це досягнення мудрості, здатність вчитися на власному досвіді, позитивному чи негативному, і задоволеність цією мудрістю. Крім даних складових життєстійкість включає в себе такі базові цінності, як кооперація, довіра та креативність [1].

Отже, можна сказати, що життєстійкість, це особливий патерн установок і навиків, що дозволяють перетворити зміни в можливості. Це свого роду операціоналізація введеного П. Тілліхом поняття «мужність бути».

Життєстійкість є ознакою наявності потенціалу особистості. Потенціал подолання драматичних обставин життя визначається змістом, силою, конфігурацією загального особистісного потенціалу. На формування життєстійкості людина сама може активно впливати завдяки силі власних бажань, вольових імпульсів, потребі захистити себе та близьких, вистояти, не зламатися, подолати.

Коли людина починає вірити у власні потенції подолання, усвідомлюючи їх, спиратися на них, вона стає здатною навіть дещо прискорити, активізувати їх втілення в життя і стати по-справжньому життєстійкою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Александрова Л.А. Концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / Под ред. М.М.Горбатовой, А.В.Серого, М.С.Яницкого. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – С. 82-90.*
2. *Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Учен. зап. каф. общ. психологи МГУ им. М.В. Ломоносова. / Д.А. Леонтьев. – М., 2002. – Вып. 1. – С.56-65.*
3. *Мадди С. Теории личности: Сравнительный анализ. /С.Мадди. – Спб.: Питер, 2003.*
4. *Титаренко Т.М. Потенціал подолання складних життєвих обставин // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей. – Вип.13 (16). / Т.М. Титаренко. – К., 2006.*

УДК 1(091)(450):133.522.1

Останчук Г.О.

«СВІТ ТЕКСТУ» ТА ЙОГО ІНТЕРПРЕТАЦІЯ В У. ЕКО.

Тезиси посвящені семиотической концепции анализа текста Умберто Эко, а также осмыслению потенциальных ограничений текста, которые накладываются на интерпретатора в процессе практического освоения.

Сьогодні часто асоціативний або традиційний зв'язок предметів з людьми і подіями (план змісту) приймається за реальний зв'язок, люди вірять у можливість впливати на події, на свою долю і інших людей. Людям просто необхідно жити в міфологізованому світі. Виходить, що знак як міфологема - дуже економний засіб. Не потрібно щоразу аналізувати, чому той чи інший звуковий або візуальний комплекс відсилає нашу свідомість до певного предмета чи ідеї. Якби ми задумувалися над кожним знаком, комунікація просто зупинилася б, якщо кілька хвилин читати одне і те ж слово, то ви зіткнетеся з відомим парадоксальним явищем: вивітрянням семантики. Слово перестане для Вас мати значення!

Кожній людині знайоме відчуття нечіткого усвідомлення довіри сказаному, або, навпаки, невпевненості щодо переконливості, істинності, доцільності печатного слова або слова співрозмовника. Здавалося б, все так – і терміни підібрані, і стиль, і факти не перекручені, проте ми відчуваємо, що за правильною структурою криється, ще щось, що примушує нас не приймати змістовні характеристики повідомлення за «чисту монету». Те «щось» - не сприймана нами дійсність як знакове явище, як семиотичний простір, що виконує функції знака-посередника, який підтримує, підсилює, пом'якшує або нівелює зміст, виражений словесно. Суспільство еволюціонує, думаючи й говорячи, створюючи свої культурні світи, які лише опосередковано співвідносяться з фізичною реальністю. Ми живемо в світі знаків. Наше буття просякнуте знаками: ми досягаємо світ за допомогою знаків, спілкуємося, використовуємо знаки, вся дійсність і людина в ній – є знаками. Вся сукупність знакових систем являє собою фундаментальну тканину людського буття.

В структурі сучасного гуманітарного знання семиотика, залишаючись дослідженням знакових систем, спромоглася синтезувати в собі широкий спектр загальнофілософських, епістемологічних, естетичних та логічних проблем. Популярність семиотики визнана тим, що вона спричинила реструктуризацію на нових засадах системи філософського знання, і перш за все ставить нас перед проблемою зміни характеру філософського дискурсу. Постало питання співвідношення «письма - як філософування» та «філософування - як - письма». Тобто якими правилами (і чи існують вони взагалі?) ми як інтерпретатори повинні користуватися при визначенні «родової приналежності» тих чи інших текстів? Для відповіді звернемося до робіт У. Еко «Межі інтерпретації» та «Роль читача», де автор зосереджує свою увагу на питаннях «відкритості» активного читача та про ті потенційні обмеження, які кожен текст накладає на дії інтерпретатора. У.Еко намагається збалансувати важелі діалектичного взаємозв'язку між правами інтерпретаторів та правами текстів, які останнім часом явно переважували в бік інтерпретаторів.

У.Еко розробляє пірсівську ідею нескінченного семіозу і головним для нього є намагання продемонструвати, що саме поняття «нескінченного

семіозу» жодною мірою не означає того, що в інтерпретації немає ані об'єкта, ані критеріїв: визначити потенційну нескінченність тексту ще означає визнання успішності кожного акту інтерпретації. Важливим є також розуміння тих текстуальних відмінностей, що заважають ототожненню нескінченного семіозису з деструктивними аргументами. У.Еко вводить в теорію інтерпретації поперівський принцип фальсифікації, згідно з яким, «якщо немає жодних правил, що дозволяють виділити яка з інтерпретацій є «найкращою», то, принаймі, існують правила, що дозволяють виділити з них «найгірші». [3,с.6] Такий підхід зі сторони інтерпретації передбачає використання певної метамови, оскільки компаративні пари конструюються як в площині «текст-інтерпретація, так і по лінії «інтерпретація-інтерпретація». В своїй концепції мислитель показує, що для вдалого функціонування метамови не потрібно її наділяти додатковими якостями, корті робили б її більш потужною за звичайну мову.

Як і Пірс, У.Еко стверджує, що достатньо щоб одна частина природної мови використовувалася як штерпретант іншої частини мови: «метамова інтерпретації нічим не відрізняється від мови-об'єкта,... це частина тієї самої мови, і в цьому сенсі інтерпретація виступає функцією будь-якої мови, що намагається говорити про саму себе». [3, с.60] Але чи здатні ми зафіксувати такий момент, коли інтерпретація залишається сама собою, не перетворюючись при цьому на «неправильну інтерпретацію» (misinterpretation). Чи не є будь-яка інтерпретація у своїй вихідній інтенції інтерпретування відмінною інтерпретацією?

Для з'ясування У.Еко пропонує застосувати тезу про те, що будь-яка інтерпретація – це відмінна інтерпретація. Ситуація розкладається наступним чином: ми маємо два тексти А і В, а також текст С, що є відмінною інтерпретацією. Пересічному читачеві Х пропонуємо прочитати всі три тексти і ставимо йому запитання: «Відмінною інтерпретацією якого тексту виступає С – тексту А чи тексту В?» Читач Х має вирішити дилему: С є відмінною інтерпретацією А чи В. Але чи в змозі ми оцінити першу відповідь С як правильну, а другу як неправильну? Відмовившись від думки, що текст певним чином задає певне поле своїх можливих інтерпретацій, ми змушені визнати, що текст, як пише У.Еко «обирає свої власні misinterpretation», оскільки для того, щоби підтвердити чи спростувати міркування читача Х, нам доведеться використовувати початковий текст А як той єдиний параметр, що дозволив би визнати, який з текстів є його власною відмінною інтерпретацією, а який – інтерпретацією іншого тексту. Уникнути подібного проникнення метамови можна лише визнавши правильними обидві відповіді Х. Однак тоді С перетворюється на абсолютно незалежний текст, адже бути відмінною інтерпретацією А, В ще не означає бути відмінною інтерпретацією взагалі. Виходячи з цього У.Еко підкреслює, що єдиною привілейованою інтерпретацією слід вважати сам текст, законам створеного текстом світу рівною мірою « мають підпорядковуватися дійові особи», [2,с.440] що мешкають у цьому світі, автор та ті читачі, які інтерпретують текст.

Застосоване У.Еко поняття «світ тексту» змушує по-новому сприймати проблему інтертекстуальності. Ми маємо справу з феноменом відкрито-остаточної інтерпретації і У.Еко вводить поняття «інтертекстуальних обмежень», тобто тих процедур, які не лише задають напрями інтерпретацій, а й авторизують її. Ці питання не є виключно семіотичними. Ми тут піднімаємо такі фундаментальні проблеми як: що означає вислів «дещо зрозуміти», чим є і що означають тексти, що слід зрозуміти під терміном «читач», яка природа знака, чим є співвідношення пізнаючий-пізнаний і чим можна його ототожнити з відношенням інтерпретатор-інтерпретоване? І зрозуміло, що у У.Еко в одній площині взаємодіють структуралізм і герменевтика, деструкція і прагматизм, йому вдається розгорнути межі відкритих текстів, представити їх в якості єдиної проєкції взаємодії герменевтичних та семіотичних структур.

У.Еко проводить чітке розрізнення між трьома поняттями: «права автора», «права інтерпретаторів», «права текстів». І особливе значення вкладає в поняття «права тексту», в «силу дивовижного Мистецтва Письма», і читач повинен стати якщо не господарем, то принаймі вільним помічником семіозису, стати вільним мандрівником, відчути «непідкорюваність та неприсвоюваність» фраз. Ця спроба мислителя ввести в коло обговорення питання про «право тексту» дозволяє нам увійти в сферу принципового для майбутньої філософії обговорення можливостей філософування як такого. «Подорож крізь письмо» веде до трансформації літературного дискурсу у філософський. І звичайно, потребує глибокого осмислення теза про те, що література стає головною темою філософії і моделлю віднайденого типу істини.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Еко Умберто. Роль читача: Дослідження з семіотики текстів: Зб. есе / Мар'яна Гірняк (пер.з англ.). – Л. : Літопис, 2004. – 383с.
2. Еко Умберто. Ім'я рози: Роман / Інститут літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України / Мар'яна Прокопович (пер.з італ.). – Х. : Фоліо, 2006. – 576с
3. Еко Умберто Межі інтерпретації. – М.: 1990. – 402с.

Обозний В.В.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЄДНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ТУРИСТСЬКИХ КАДРІВ

Рассматриваются научно-педагогические основы совместной подготовки педагогических и туристических кадров, в частности путем процедуры стандартизации.

Відсутність професійно підготовлених кадрів значною мірою перешкоджає та уповільнює розвиток туристської галузі в Україні. Вищі навчальні заклади щорічно випускають значну кількість фахівців для сфери туризму, проте рівень їх підготовки не відповідає вимогам сучасного туристського бізнесу. Як результат, значна частина випускників працює не за обраною спеціальністю або виконує роботу, яка не вимагає вищої освіти взагалі; переважна більшість випускників не може реалізувати свій потенціал та побудувати кар'єру професійного зростання; практично не здійснюється підготовка фахівців, які здатні моделювати туристський бізнес на конкретній території; мізерна частка випускників, які започаткували власний бізнес, створили нові місця і успішно працюють.

Особливо актуальною виглядає проблема підготовки туристських кадрів для становлення та розвитку туристської індустрії у сільських і гірських регіонах. При цьому слід враховувати, що створення в сільському туризмі туристичного продукту на основі використання історично усталених регіонально-місцевих форм життєдіяльності населення та відповідних систем туристичної гостинності є процесом досить тривалим.

Ефективним важелем у вирішенні цієї проблеми повинні стати освітні заклади. Використання шкільної туристсько-краєзнавчої діяльності як чинника перспективного соціально-економічного розвитку українського села безперечно буде мати підтримку населення, підприємств та місцевого керівництва. Становлення та розвиток туризму у сільській місцевості буде сприяти появі не тільки нової туристично-орієнтованої сфери професійної діяльності, але й супроводжуватиметься створенням нових

робочих місць, зокрема і для випускників сільських шкіл, професійно зорієнтованих в умовах шкільної туристсько-краєзнавчої роботи на діяльність у сфері туристичного бізнесу. До того ж, цілком природно, коли вчителі в сільській місцевості, маючи відповідну туристську підготовку, паралельно з педагогічною діяльністю, будуть спрямовувати свої зусилля на становлення та розвиток різних напрямів місцевого туризму. З цих позицій ефективним напрямом виглядає поєднана підготовка педагогічних та туристських кадрів, зокрема: „вчитель географії / організатор підприємницького туризму”, „вчитель іноземної мови / організатор екскурсійного туризму”, „вчитель біології / організатор спортивно-оздоровчого туризму” і т.д.).

Розробляючи цю проблему, науково-дослідна лабораторія туризму та краєзнавства виходить з того, що науково-освітня культура, відіграючи роль стратегічного чинника, повинна забезпечувати узгоджений характер взаємин суспільства і природи на нових парадигмальних засадах. У вищій освіті складовою таких засад є компетентнісний підхід, в якому системоутворюючим ядром виступає процедура стандартизації за різними напрямками підготовки фахівців. З метою вирішення означеної проблеми в НПУ імені М.П.Драгоманова науково-дослідна лабораторія туризму та краєзнавства повинна виконати наступне:

- опрацювати теоретико-методологічні засади розробки стандарту поєднаної підготовки педагогічних та туристських кадрів, зокрема: вивчити історію стандартизації вищої освіти та обґрунтувати принципи формування галузевого стандарту педагогічно-туристичної рівневої освіти;

- розглянути місце педагогічно-туристичної освіти в регіональному соціокультурному середовищі, зокрема: в системі суспільних зв'язків; в туризмі і культурі; як складову національної системи освіти;

- вивчити досвід стандартизації галузевої освіти, зокрема генезис європейських програм підготовки вчителів та фахівців для сфери туризму; сучасні системи рівневої професійної підготовки фахівців;

- розробити концептуальні засади розробки стандарту педагогічно-туристичної освіти за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями, зокрема: модель підготовки вчителя-предметника з основами туристичного підприємництва; якісні показники стандартизації професійної педагогічно-туристичної освіти; особливості розроблення освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки вчителя-предметника з основами туристичного підприємництва;

- розробити науково-методичні засади реалізації у навчальному процесі стандарту поєднаної підготовки педагогічних та туристських кадрів, зокрема: визначити оптимальні форми і методи запровадження нового змісту підготовки цієї категорії фахівців, особливості забезпечення теоретичної підготовки фахівців цього освітньо-кваліфікаційного рівня; методику реалізації практичного компонента на конкретних територіях, зокрема в ННЦ «Синевир»;

- організувати експериментальне дослідження якості поєднаної підготовки вчителя-предметника з основами туристичного підприємництва на основі розробленого стандарту вищої освіти, зокрема: розробити методику розроблення якісних показників підготовки фахівців; дослідити якість підготовки фахівців на формуальному етапі експерименту; розробити рекомендації щодо моніторингу якості підготовки цієї категорії фахівців.

Науково-дослідною лабораторією туризму та краєзнавства розроблено

відповідний проект щодо організації в Науково-навчальному центрі «Синевир» практичної підготовки педагогічних та туристських кадрів. Реалізація проекту: передбачає розробку організаційно-методичної системи підготовки фахівців, які здатні шкільну туристично-краєзнавчу діяльність спрямовувати на формування національно орієнтованого туристичного продукту конкретної місцевості та відповідних систем туристичної гостинності; забезпечуватиме пізнання, збереження і постійне відновлення культурно-духовної спадщини регіонального соціуму.

Поєднана підготовка педагогічних і туристських кадрів сприятиме вирішенню проблеми (яка є актуальною не тільки для Міжгірського району, але й для будь-якого регіону України) формування національно орієнтованого туристичного продукту та відповідних форм гостинності на основі використання історично усталених регіонально-місцевих форм життєдіяльності населення, зокрема елементів побутово-матеріальної культури та звичаєво-святкової обрядовості. Охоплюючи різні ділянки родинно-суспільного життя, ці найміцніші елементи виступають важливим чинником навчання й виховання, розвитку особистості й оздоровлення суспільства. Їх використання сприятиме пошуку нестандартних форм, спрямованих на залучення підростаючого покоління до культурно-трудового досвіду свого народу, використання і створення матеріальних і духовних цінностей.

Багаторічна діяльність шкільних та студентських колективів, зорієнтована на туристський бізнес, сприятиме не тільки формуванню туристичного продукту конкретної місцевості та відповідних форм туристичної гостинності, але й одержанню учнями та студентами необхідних навичок професійного спрямування. Процес започаткування конкретних робочих місць у туристському бізнесі буде здійснюватися у процесі формування відповідного туристичного продукту (різноманітних краєзнавчо-туристських заходів, організації туристських турів в умовах проведення народних дійств і народних сьят (різдвяного, пасхального, купальського тощо), використання екскурсійно-пізнавальних та спортивно-оздоровчих маршрутів тощо).

Результати науково-дослідної роботи будуть запропоновані Міністерству освіти і науки України та державній службі туризму і курортів з метою практичного використання. Розробка теоретично і експериментально обґрунтованої моделі організації поєднаної професійної підготовки педагогічних та туристських кадрів на основі науково-навчальних центрів педагогічних вищих навчальних закладів дозволить з позиції особистісно-орієнтованого підходу створювати зразки організаційно-методичних систем, оволодівши технологіями яких майбутні педагоги-менеджери туризму зможуть трансформувати набуті та розробляти власні підходи щодо спрямування шкільної та позашкільної туристсько-краєзнавчої роботи на становлення та розвиток регіонального туристичного бізнесу. Таким чином, поєднана підготовка педагогічних і туристських кадрів на основі організації науково-навчального центру педагогічного вищого навчального закладу сприятиме появі конкурентоспроможних фахівців, як знайдуть своє місце на ринку освітньо-туристичних послуг.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авершин В. Стандартизація образования на региональном уровне / В. Авершин, П. Гагаев // Педагогика. — 1998. — № 4. — С. 125–126.

2. Волкова Н. И. О внедрении стандартизации в учебный процесс: [опыты Целиногр. тех-ма ж.-д. трансп.] / Н. И. Волкова // *Стандарты и качество*. — 1989. — № 9. — С. 97–99
3. Гончаренко С. У. *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика*. — Хмельницький : ТУП, 2002. — 334 с.
4. Лобанов А. А. Государственные образовательные стандарты второго поколения и задачи вуза по формированию основных образовательных программ / А. А. Лобанов // *Вестник Владимир. пед. ун-та*. — 2001. — Вып. 6. — С. 113–119.
5. Симак А. Д. *Стандарты профессионально-технического образования Украины* — К. : Науковий світ, 2000. — 60с.
6. Фоменко Н.А. *Стандартизація туристської освіти: теорія, методика*. — К.: Вища школа, 2011. — 287 с.

Остапенко М.А.

ВИМІРИ ПОЛІТИЧНОГО ПЛЮРАЛІЗМУ

В статье предлагается анализ связанных с политическим плюрализмом понятий как основных показателей его анализа. В частности, уделяется внимание понятиям толерантности и политической стабильности / нестабильности.

Ключевые слова: политический плюрализм, толерантность, нетолерантность, политическая стабильность, политическая нестабильность.

Політичний плюралізм як об'єктивне явище, корелює з іншими, збагачуючи свою суть, так і наповнюючи їх новим змістом. Найбільш споріднені з ним можна згрупувати відповідно до того, яку грань політичного плюралізму вони розкривають. На нашу думку, це розподіл наступний: інтерес, ідеологія, толерантність (культурологічні індикатори плюралізму); група, партія, партійна система (інституційні індикатори); конкуренція, діалог, партнерство, протистояння, боротьба (процесуальні індикатори); інтеграція/дезінтеграція; стабільність/нестабільність (індикатори результативності). Проаналізуємо зв'язок між деякими з них.

Процес взаємодії між соціальними і політичними силами, інтересами і потребами будується на основі діалогу, а діалог, у свою чергу, на компромісі, який є неможливим без вміння і бажання сторін розуміти і поважати точку зору один одного. Все це стосується такого поняття як толерантність.

У Декларації принципів толерантності записано: «Толерантність – це гармонія, єдність у багатоманітності» [1]. Подібне надає підстави стверджувати, що толерантність є одним з показників сформованості і вияву плюралізму. За таких обставин толерантність надає можливість існуванню і реалізації свободи вибору: без неї є неможливими ані вільна боротьба партій на виборах, ані свобода виборця підтримувати ті суспільно-політичні рухи, які відповідають його політичному вибору. Толерантність також здатна унормувувати відносини між різними соціально-політичними групами. Аналітики розглядають толерантність як основний елемент системи демократичних цінностей, вона є базовою цінністю відкритого суспільства.

Дослідження ускладнюється тим, що серед науковців немає єдності у розумінні цього феномена, є різні тлумачення, що дає підстави говорити про толерантність в різних вимірах і сферах прояву.

Російський дослідник В. Лекторський у статті «Про толерантність, плюралізм та критицизм» систематизує філософські погляди щодо ідеї толерантності у чотири концепції: «толерантність як індіферентність» (визнання основних моральних норм, основних правил політичного співжиття, які можуть бути переконливими та прийнятними для усіх, при цьому державні установи, громадська думка можуть бути байдужими до різноманітних поглядів та практик, які є неважливими на тлі основних проблем для суспільства); «толерантність як неможливість досягнення взаєморозуміння» (толерантність обмежує прояв терпимості повагою до іншого, якого неможливо зрозуміти і з яким неможливо взаємодіяти через несумісність поглядів); «толерантність як поблажливості» (у свідомості людини домінує становище власної культури, тому всі інші культури оцінюються як більш слабкі, які можна терпіти і одночасно зневажати); «толерантність як розширення власного досвіду і критичний діалог» (повага до іншої позиції, можливість змінювати позицію в результаті критичного діалогу) [2]. На наш погляд, остання є найбільш прийнятною для цивілізованого суспільства.

Д.Гібсон, як і більшість науковців, розглядаючи толерантність як елемент системи демократичних цінностей, запропонував концептуальну модель нетолерантності, яка визначає поведінку людини. Її основні компоненти:

- концепція «принципової нетолерантності», яка пов'язується з системою політичних та ідеологічних орієнтацій відносно демократичних інститутів та процесів, характеризується значним ступенем несприйняття демократичних змін та обережним ставленням до аргументації щодо тих чи інших демократичних символів (принципова нетерпимість);
- концепція «плюралістичної нетолерантності», яка означає нетерпимість до багатьох соціально-політичних груп, або «фокусована нетолерантність», що виявляється в нетерпимості до окремої групи (нетолерантність фокусується на певних групах);
- концепція «мажоритарної нетолерантності» – нетолерантність більшості щодо політичного опонента; індивідуальна нетолерантність підкріплюється переконанням, що вона представляє погляди значної частини соціуму;
- концепція «лідерської нетолерантності», яка передбачає концентрацію уваги на поглядах та цінностях представників політичної еліти [3]

Хоча толерантність у політиці швидше є віртуальним, бажаним станом, ніж реальним і попри те, що деякі форми реалізації толерантності не спрацьовують у сучасному світі, вчені переконують не відмовлятися від неї, а напрацьовувати нові різновиди політики співжиття представників різних культур, націй, релігій рас на своїх теренах. Переважна більшість дослідників толерантності одностайні у тому, що саме ця цінність може і повинна стати певним нормативним медіатором, обов'язково присутнім у суспільстві.

Природа політичного плюралізму є такою, що з одного боку він сприяє вираженню різноманітних інтересів і поглядів, а з іншого метою його є – досягнення гармонії, узгодженості, рівноваги і в решті решт – суспільної і політичної стабільності. На перший погляд політичний плюралізм і політична стабільність – поняття, які здаються несумісними. Проте в реаліях демократії ці явища є взаємопов'язаними.

У політичній науці тлумачення стабільності позбавлене однозначності. Залежно від того, які загально-теоретичні засади поділяють автори, до яких методів вдаються, здійснюючи аналіз певної ситуації, і залежить тлумачення стабільності.

Узагальнюючи різні визначення та підходи до розуміння політичної стабільності, можна виділити її основні особливості: проявляється в суворому дотриманні і виконанні законів та інших регулюючих нормативних актів, здійсненні політичної боротьби; характеризується відсутністю політичної напруги в суспільстві; виступає оцінкою стану політичного життя всередині держави, а також у системі міжнародних відносин; створює умови для нормального функціонування громадських інститутів та владних структур; стосується всіх сфер політичного та громадського життя; сприяє інтеграції суспільства для досягнення певної мети, вирішення тих чи інших суспільно-політичних проблем.

Поглибленню знань про політичну стабільність сприяє розкриття змісту поняття «політична нестабільність». На противагу політичній стабільності ознаками політичної нестабільності є порушення рівноваги системи суб'єктів політики і, як наслідок, – її функціональності. Є різні трактування політичної нестабільності. Як правило, її суть зводиться як до протилежності політичній стабільності і обумовлюється суспільно-політичними особливостями конкретного суспільства (розстановка політичних сил, особливості процесу прийняття рішень, наявність чи відсутність глибоких розколів, конфліктів у суспільстві, ступінь підтримки демократичного режиму населенням країни тощо). А. Макаричев вказує на те, що значна частина авторів визначають нестабільність як нездатність політичної системи управляти змінами або, точніше, справлятися з ними. Деякі зарубіжні автори трактують нестабільність як відхилення від традиційних і прийнятих для суспільства стандартів, тим самим підкреслюючи, що зміст самого цього терміну має нестійкий, відносний характер, що варіює від ситуації до ситуації і від країни до країни. Іншими словами, умови, що можуть дестабілізувати одну державу, не обов'язково матимуть такий ефект в іншій [4, с. 151-152].

Наслідки політичної нестабільності позначаються на різних сферах суспільства. В економічній сфері – це зменшення іноземних інвестицій, відтік капіталу із країни тощо; у суспільно-політичній сфері – політизація суспільства, нелегітимність і неефективність влади, що у свою чергу викликає зростання злочинності, появу екстремістських настроїв та «суспільних хвороб»: популізму, нігілізму, соціальної апатії і аномії тощо.

Проведений аналіз окремих споріднених понять, дозволяє зробити декілька узагальнень. По-перше, досліджуючи явище політичного плюралізму, варто виходити з його кореляції з іншими. Серед останніх доцільно виділити ті феномени, які щонайбільше розкривають його зміст: інтерес, ідеологія, толерантність; група, партія, партійна система; конкуренція, діалог, партнерство, протистояння, боротьба; інтеграція/дезінтеграція; стабільність/нестабільність, політичний порядок. Звичайно, ця класифікація потребує подальших уточнень.

По-друге, варто зважати на те, що взаємовпливовість між явищами може посилювати чи послабляти як позитивні, так і негативні аспекти кожного з них. Характер взаємовпливу, на наш погляд, визначають особливості конкретного суспільства: історичні, економічні умови його розвитку, політичні та правові традиції, рівень політико-правової культури як еліти, так і пересічних громадян тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Декларація принципів терпимості. Затверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_503 – Назва з титульного екрану.
2. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46-55.
3. Gibson J. Alternative Measures of Political Tolerance: Must Tolerance be Least-Liked? // American Journal of Political Science. – 1992. – Vol. 36. – P. 560-577.
4. Макарьчев А.С. Стабильность и нестабильность при демократии: методологические подходы и оценки / А.С. Макарьчев // Политические исследования. – 1998. – № 1. – С. 149-157.

УДК 78.071.2:159.923.2

Остропольська І.О.

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

В статті аналізуються наукові позиції, котрі характеризують музичально-исполнительську діяльність як средство самовыражения личности, дается сущностное определение понятий «музыкально-исполнительская деятельность», «исполнительство», «интерпретация» как основных категорий учебно-воспитательного процесса музыкальной школы.

Пізнання й усвідомлення сутності загальнолюдських духовних і культурних цінностей, засвоєння досягнень світової, передусім європейської, гуманітарної науки, цілеспрямовані дослідження особливостей функціонування і розвитку явищ культури в українському середовищі є необхідною умовою подальшого прогресивного розвитку національної культури. Одним із таких явищ є музично-виконавська діяльність – єдиний засіб, за допомогою якого музика матеріалізується в об'єктивній звуковій реальності, виявляється в усій своїй видовій, стилістичній і жанровій різноманітності, стає об'єктом сприймання і почуттєво-емоційного переживання. За цих умов забезпечення інтересу до музичного виконавства учнів музичних шкіл як найактивнішої форми самовираження набуває особливої актуальності.

В своїх дослідженнях науковці визначають три основні різновиди музичної діяльності, які тісно пов'язані між собою: музичне сприйняття, музичне виконавство й музична творчість (Б.Асаф'єв, О.Горбенко, Н.Згурська, Р.Тельчарова).

Вивчаючи особливості музичної діяльності, Б.В.Асаф'єв виділив три її види: композиторську, виконавську та слухачську, в яких проявляється музична активність особистості. У сучасному трактуванні ці види музичної діяльності визначаються як музичне інформування, музично-практична участь і творчість [4].

Інформаційний вид музичної діяльності спрямований на освоєння культури суспільства, індивідуальне досягнення зразків музичного мистецтва, різноманітних форм і жанрів, теоретичних знань. *Практичний вид*, поєднуючи в собі репродуктивні та творчі дії, відображає розвиток активності особистості, музичного слуху, що проявляється у володінні вміннями і навичками вокально-хорового чи інструментального виконавства для передачі й втілення художнього образу. *Творчий вид* пов'язаний з самореалізацією особистості, розвитком виконавського досвіду, музичних здібностей, практичних умінь та пошуку оригінальних способів втілення художнього задуму [4, с.94-95].

Виконавство як вид діяльності в музичному мистецтві розвиває художньо-творчі здібності особистості, допомагає виробити власні життєві орієнтири через переживання та виконавську співтворчість в ході реалізації авторського задуму. Це створює певне напруження духовної сфери суб'єкта навчання, оскільки сприяє досягненню змістовної сутності музичного твору, його художніх образів, думок і почуттів, потребує активності, творчої ініціативи [3].

В наш час існує ґрунтовна методична система формування музично-виконавської майстерності, в якій ключову роль відведено розвитку музично-слухової та творчої сфери, музичного мислення та оволодіння інструментально-технічними навичками (О.Алексєєв, Л.Баренбойм, Т.Беркман, Т.Воробкевич, О.Гольденвейзер, Й.Гофман, Б.Землянський, Г.Коган, Н.Любомудрова, В.Макаров, К.Мартісон, Б.Міліч, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, Г.Прокоф'єв, Р.Савицький, С.Савшинський, А.Стоянов, Є.Тимакін, С.Фейнберг, Г.Ципін, О.Щапов, Б.Яворський).

Проблеми музично-виконавської підготовки фахівців досліджувалися відомими науковцями різних гуманітарних галузей: психологами (Л.Бочкарьова, Л.Виготський, П.Гальперін, О.Костюк, Є.Назайкінський, С.Рубінштейн, Н.Тализін, Б.Теплов); дидактиками вищої та середньої освітніх ланок (О.Абдулліна, А.Алексюк, С.Архангельський, С.Гончаренко, І.Кевішас та ін.); музикознавцями (Б.Асаф'єв, В.Медушевський, Є.Назайкінський, А.Сохор та ін.). Питання пов'язані з вивченнями внутрішньої структури й особливостей процесу музично-виконавської творчості висвітлено в роботах Л.Арчажнікової, Л.Гусейнової, Н.Згурської, Л.Коваль, В.Крицького, Л.Масол, А.Растрігіної, О.Ростовського, Г.Падалки, О.Олексюк, О.Рудницької, О.Щолокової та ін.).

Виконавська діяльність передбачає проникнення у виразно-сміслову сутність музичної мови, усвідомлення конструктивно-логічних принципів побудови матеріалу, вміння орієнтуватись у нотному тексті музичного твору, у стильових та жанрових ознаках, в особливостях будови, створюючи власний виконавський задум, що є основою інтерпретації (О.Бодіна, Є.Гуренко, Н.Корихалова, С.Фейнберг).

Н.Згурська, вивчаючи формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя, виділяє такі компоненти музичного виконавства: мотиваційність (інтерес до навчання, потреба в інтерпретації музичних творів); оцінність (музично-естетичні оцінки, виконавські ідеали, переконання в сфері професійної підготовки); обдарованість (музичні, виконавські здібності); тезаурус (професійно-виконавські знання, уміння й навички); творча самостійність (своєрідність виконавських дій, незалежність у роботі, дійовий самоконтроль, музична активність) [3].

Досліджуючи проблеми формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики О.Горбенко виділяє три основні форми музично-виконавської діяльності: музично-виконавська інтерпретація твору (вокального, інструментального, вокально-інструментального); сценічно-концертна діяльність; творча діяльність (імпровізація, аранжування, творення тощо) [2].

Основою музично-виконавської діяльності виступають теоретичні знання, які утворюють раціональний рівень музичного розвитку виконавця. Я.Мільштейн констатує: «Ніяка виконавська творчість неможлива, якщо у свідомості виконавця немає відповідного попереднього запасу інформації, якщо він не підготовлений до цього попереднім вихованням» [6].

О.Хлебнікова до структури музично-виконавської діяльності включила такі вміння: музично-теоретичний та виконавський аналіз музичного твору, що передбачає визначення його жанру, стилю, форми; створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму; освоєння технології виконання музичного матеріалу, що характеризує процес оволодіння виконавцем нотним текстом; уміння аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору; інтерпретаційні вміння [6, с.1-2].

Таким чином, музично-виконавська діяльність оснований на перетворенні, систематизації та на узагальненні учнями-виконавцями свідомих знань музично-теоретичного матеріалу, потребує комплексу розумових і супутніх виконавсько-технічних операцій, спрямованих на виявлення зафіксованого в нотному тексті музичного твору виразного потенціалу та на реалізацію його в звучанні. Ця діяльність потребує володіння широким спектром художньо-естетичної, музично-історичної інформації, спеціальними вміннями й навичками, знаходження власних шляхів для сприймання, оцінки та інтерпретації [3].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горбенко О. *Теоретичний аспект проблеми формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики* / О.Горбенко. - Наукові записки: [зб. наук. праць] / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П.Драгоманова; укл. Л.Л.Макаренко. - К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. - 300 с.
2. Згурська Н. М. *Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя*. - Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.М.Згурська; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2001. - 16с.
3. Липская С.Л. *Особенности музыкально-исполнительской подготовки учащихся в условиях внешкольного специализированного образования* / С.Л.Липская. - Нац. пед. ун-т. ім. М.П.Драгоманова. - К., 2005.
4. *Методологическая культура педагога-музыканта: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений* / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванулихина, Н.В. Морозова и др. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 272с.
5. Мильштейн Я.И. *Творческая работа пианиста с авторским текстом* / Я.И.Мильштейн. - М.: Музыка, 1988. - 236 с.
6. Хлебнікова О. В. *Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури* / О.В.Хлебнікова. - К.: МУ, 1998. - 18с.

В статті досліджується динаміка змінених когнітивного, емоційного та поведінкового компонента Я-концепції в процесі професійної підготовки студентів психологічних спеціальностей.

Я-концепція – це сукупність уявлень людини про себе, що охоплює її самосприйняття, самооцінку й виступає чинником детермінації її поведінки. Структура Я-концепції складається з трьох основних компонентів: когнітивного, емоційного та поведінкового [1, с. 57]. Перший з цих компонентів – образ Я, другий – афективна оцінка цього уявлення, а третій – відповідна реакція людини, що втілюється в її конкретних діях, викликаних оцінкою нею власного образу Я.

З метою виявлення динаміки змін цих складових Я-концепції у процесі професійної підготовки студентів психологічних спеціальностей 1-5 курсів педагогічного університету, нами був проведений констатувальний експеримент. У його ході ми відстежували зміни **когнітивного компонента** Я-концепції студентів, критерієм якого виступав **образ Я** (показники: оцінка, сила, активність), її **емоційного компонента**, критерієм якого було визначено **самооцінку** (показники: висота та адекватність, самоставлення), а також **поведінкового компонента**, який характеризувався на основі **поведінкового критерію** (показники: мотивація та локус контролю).

Дослідження образу Я здійснювалося за допомогою методики „Особистісний диференціал” Ч. Осгуда (адаптація НДІ ім. В.М. Бехтерева, м. Санкт-Петербург, Росія). Психологічна діагностика змістових характеристик емоційного компонента Я-концепції майбутніх психологів передбачала виявлення висоти й адекватності їхньої особистісної та професійної самооцінки (змістові характеристики), а також ступеня вираження глобального самоставлення; самоставлення, що охоплює самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес та очікуване ставлення інших; готовність студентів до конкретних дій стосовно свого Я. З цією метою використовувалися методики „Експрес-діагностика рівня самооцінки” (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), опитувальник самоставлення (В.В. Столін, С.Р. Пантільєв) та Тест знаходження кількісного вираження рівня самооцінки (С.А. Будассі). Вивчення змістових характеристик поведінкового компонента Я-концепції студентів-психологів передбачало дослідження їхньої мотивації та локусу контролю за допомогою Методики діагностики мотивації учіння студентів (А.А. Реан, В.А. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої), методики „Конструктивність мотивації” (О.П. Єлісєєв) та методики „Рівень суб'єктивного контролю” (РСК) (Є.Ф. Бажин, О.О. Голинкіна, О.М. Еткінд).

Дослідження динаміки змін змістових характеристик когнітивного компонента Я-концепції (Образу Я) майбутніх психологів у процесі професійної підготовки засвідчує, що від 1 до 5 курсів серед них спостерігається тенденція до зростання рівня задоволеності власними позитивними характеристиками, підвищення бажаного рівня розвитку вольової сфери, прагнення до самоповаги, прийняття власної особистості, ставлення до себе як до носіїв позитивних, соціально бажаних якостей.

Водночас, під час навчання в університеті в майбутніх психологів не виявлено динаміки зміни значення реальної сили образу Я, активності ідеального Я-образу, бажаного рівня розвитку вольових якостей, важливості особистісних якостей психолога-професіонала в їхніх уявленнях ($t=0,8$ при $p \geq 0,05$), хоча, слід зазначити, що між студентами різних курсів існують значущі відмінності за рівнем сформованості цих якостей:

- після першого року навчання зростає значення такої якості, як аналітичність (на 1 курсі – 11,54 %, хоча на інших не менше ніж 28,54 %);
- на 3 курсі навчання зменшується значення ввічливості та врівноваженості як професійно важливих якостей психолога (ввічливість – до 29,41 %, хоча на інших курсах не менше ніж 44,34 %, врівноваженість – до 17,65%, інші курси – не менше ніж 28,32%).

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ЗМІНИ ЗМІСТОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА Я-КОНЦЕПЦІЇ (САМООЦІНКИ) МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАСВІДЧУЄ, ЩО СЕРЕД СТУДЕНТІВ 1 КУРСУ ВИЯВЛЕНА НАЙБІЛЬШУ КІЛЬКІСТЬ ОСІБ ІЗ ЗАВИЩЕНИМ ЇЇ РІВНЕМ (3,6%), А СЕРЕД СТУДЕНТІВ 2, 3 І 5 КУРСІВ ТАКИХ НЕМАЄ ЗОВСІМ. БІЛЬШЕ ПОЛОВИНИ ПЕРШОКУРСНИКІВ (51%) МАЮТЬ ЗАНИЖЕНИЙ РІВЕНЬ САМООЦІНКИ. НА 2 І 3 КУРСАХ КІЛЬКІСТЬ СТУДЕНТІВ ІЗ ЗАНИЖЕНОЮ САМООЦІНКОЮ ЗБІЛЬШУЄТЬСЯ (ВІДПОВІДНО 51,9% ТА 56,1%), А З 4 КУРСУ, НАВПАКИ, СКОРОЧУЄТЬСЯ ДО 17,95 % НА ВИПУСКНОМУ КУРСІ. ЛИШЕ У П'ЯТИКУРСНИКІВ ПЕРЕВАЖАЄ СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ САМООЦІНКИ, А ДЛЯ СТУДЕНТІВ 1–4 КУРСІВ ХАРАКТЕРНОЮ Є ЗАНИЖЕНА САМООЦІНКА. НАЙНИЖЧИЙ РІВЕНЬ САМООЦІНКИ ВИЯВЛЕНИЙ У ТРЕТЬОКУРСНИКІВ. ЦЕ ПОЯСНЮЄТЬСЯ ТИМ, ЩО НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ І ДО ЇЇ СЕРЕДИНИ У СТУДЕНТІВ ФОРМУЄТЬСЯ УЯВЛЕННЯ ПРО ОБРАНУ СПЕЦІАЛЬНІСТЬ, ПРАВА, ОБОВ'ЯЗКИ ТА ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРОФЕСІОНАЛА. ПСИХОЛОГІЧНЕ НАПРУЖЕННЯ Й ДИСГАРМОНІЯ, ПОВ'ЯЗАНІ З УСВІДОМЛЕННЯМ СТУДЕНТАМИ ВЛАСНОЇ НЕВІДПОВІДНОСТІ ОБРАЗУ ІДЕАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА ТА ВІДМІННОСТЕЙ МІЖ УЯВЛЕННЯМИ ПРО ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ РЕАЛІЯМИ, ЗРОСТАЄ ДО 3 КУРСУ. У ЦЕЙ ЧАС ВІДБУВАЄТЬСЯ КРИЗА ПРОФЕСІЙНИХ ЕКСПЕКТАЦІЙ, ЯКА НЕГАТИВНО ПОЗНАЧАЄТЬСЯ НА ВИЗНАЧЕННІ СТУДЕНТАМИ СВОЄЇ ЦІННОСТІ Й ВЛАСНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ТА ВИКЛИКАЄ ЗНАЧНИЙ ДИСКОМФОРТ, ЩО МОЖЕ СПРИЧИНИТИ ПЕРЕРИВАННЯ НАВЧАННЯ. ОДНАК, ВЖЕ НА 4 КУРСІ КРИЗА ЗАВЕРШУЄТЬСЯ. СТУДЕНТИ ПОЧИНАЮТЬ КРАЩЕ РОЗУМІТИ, ЩО ВОНИ СОБОЮ ЯВЛЯЮТЬ, ВІДБУВАЄТЬСЯ УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНОЇ ВІДПОВІДНОСТІ (АБО НЕВІДПОВІДНОСТІ) ВИМОГАМ ПРОФЕСІЇ, БАГАТО ХТО З НИХ КОНЦЕНТРУЄ СВОЮ УВАГУ НА СТВОРЕННІ СІМ'Ї. ЧІТКІШЕ ОКРЕСЛЮЮТЬСЯ МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ПОБУДОВИ ВЛАСНОГО МАЙБУТНЬОГО, ЗРОСТАЄ ПЕВНЕНІСТЬ У СВОЇХ МОЖЛИВОСТЯХ.

ДОСЛІДЖЕННЯ ВИСОТИ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ВИЯВИЛО ТЕНДЕНЦІЮ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ РІВНЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ ($T=3$ ПРИ $P \leq 0,01$). ВТІМ, ВЗАГАЛІ, ЗАВИЩЕНИЙ РІВЕНЬ САМООЦІНКИ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗУСТРІЧАЄТЬСЯ ДУЖЕ РІДКО. СТУДЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ МАЮТЬ ПЕРЕВАЖНО ПОЗИТИВНУ АДЕКВАТНУ САМООЦІНКУ, ВОДНОЧАС, У ХОДІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИЯВЛЕНА ВЕЛИКУ КІЛЬКІСТЬ СТУДЕНТІВ З НЕАДЕКВАТНО ЗАНИЖЕНОЮ САМООЦІНКОЮ.

Дослідження динаміки зміни змістових характеристик поведінкового компонента Я-концепції (мотивації та локусу контролю) майбутніх психологів у процесі професійної підготовки засвідчує, що домінуючими мотивами учіння студентів на всіх етапах навчання в університеті є професійні й творчої самореалізації, які конкурують між собою. Так, на 1, 3 та 5 курсах домінують професійні мотиви, а на 2 й 4 – мотиви творчої самореалізації. Таким чином, мотив творчої самореалізації на всіх етапах професійної підготовки посідає друге місце за кількістю осіб після професійних мотивів і домінує у чверті досліджуваних (25,98%). Однак, його значення знижується на 1, 3 і 5 курсах (18,52 % і 23,43 %), що пов'язане із кризами адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ, кризою професійних експектацій на 3 курсі та необхідністю працевлаштування по завершенні навчання у ВНЗ.

У першокурсників спостерігається також найбільша кількість осіб з домінуванням мотиву престижу (9,26 %). Це відбувається через намагання студентів 1 курсу посісти вагоме місце у навчальній групі, здобути авторитет. На другому курсі потреба у позитивному іміджі відпадає, оскільки студенти вже мають уявлення про можливості один одного. Збільшення кількості осіб, для яких престиж виступає домінуючим мотивом, починається з середини процесу навчання (0, 57%) й триває до його завершення (5, 13%), оскільки зростає усвідомлення важливості навчання для власного майбутнього благополуччя.

Мотив уникання більшою мірою визначає мотивацію учіння студентів на 1 і 2 курсах (по 3,7 %), а на 3 і 4 курсі немає жодного студента, який би навчався для того, щоб уникнути негативних наслідків невиконання завдань, передбачених програмою. Це зумовлено прийняттям майбутніми психологами на себе відповідальності за результати навчання і зростанням їхньої впевненості у власних силах. Деяке підвищення кількості студентів останнього курсу, у яких переважають мотиви уникання, пояснюється їх побоюванням негативних наслідків отримання ними незадовільних оцінок у дипломі.

Таким чином, узагальнивши результати дослідження, можемо дійти висновку, що у майбутніх психологів домінують конструктивні мотиви учіння в університеті (професійні та творчої самореалізації), а неконструктивні мотиви (престижу та уникання) мають на цей процес найменший вплив.

У ході дослідження не було виявлено динаміки зміни значень типів мотиваційних стратегій студентів у процесі оволодіння професією: екстернально-об'єктивна – $t = 0,2$ при $p \geq 0,05$, екстернально-суб'єктивна – $t = 1,7$ при $p \geq 0,05$, інтернально-об'єктивна – $t = 0,8$ при $p \geq 0,05$ та інтернально-суб'єктивна стратегія – $t = 1,4$ при $p \geq 0,05$. Не виявлено в них також і статистично значущих змін значень рівнів суб'єктивного контролю ($t=0,3$ при $p \geq 0,05$). Таким чином, можна дійти висновку, що більшість з майбутніх психологів схильні бачити зв'язок між власними діями та їх наслідками, усвідомлювати свої можливості щодо здійснення впливу на кожну конкретну ситуацію. Це дозволяє стверджувати, що серед майбутніх психологів переважають ті, кому притаманний середній рівень суб'єктивного контролю. Це буде сприяти їхньому особистісному зростанню та майбутній професійній діяльності.

Узагальнення результатів проведеного дослідження засвідчило, що у процесі професійної підготовки не завжди спостерігається динаміка змін рівнів сформованості компонентів Я-концепції майбутніх психологів. І навіть за умови її виявлення, вона нерідко є незначною й статистично не значущою. У зв'язку з цим виникає необхідність проведення формуальної експериментальної роботи з розвитку й узгодження між собою компонентів Я-концепції студентів психологічних спеціальностей педуніверситетів. Цьому будуть присвячені наші подальші наукові пошуки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. / А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк – Львів: Новий світ – 2000, 2006. – 360 с.

УДК 372.851

Одинець Ю.А.

МЕТОД ФАЗОВОГО УКРУПНЕННЯ ПРИ РОЗВ'ЯЗАННІ ПЛАНІМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ

Формулируется сущность метода фазового укрупнения и демонстрируется его эффективность при решении различных математических задач по алгебре, планиметрии, теории чисел.

Суть методу фазового укрупнення в дослідженні математичних об'єктів (структур, математичних моделей) полягає в тому, що розглядається (досліджується, вивчається): 1) ширша система (сім'я) об'єктів, окремим представником якої є досліджуваний об'єкт; 2) більш складна система (структура), компонентою чи елементом якої є досліджуваний об'єкт; 3) ширший фазовий простір, в який занурено досліджуваний об'єкт.

Метод фазового укрупнення математичного об'єкта і спосіб розв'язання задач, який ґрунтується на фазовому укрупненні, є загально математичним прийомом. Пояснимо суть методу розв'язання задач з використанням фазового укрупнення на прикладах.

Задача 1. Розв'язати рівняння $x - \sqrt{4 - \sqrt{x + 4}} = 0$.

Розв'язання. ОДЗ: $\begin{cases} 4 + x \geq 0, \\ 4 - \sqrt{4 + x} \geq 0; \end{cases} \begin{cases} x \geq -4, \\ 4 \geq \sqrt{4 + x}; \end{cases} \begin{cases} x \geq -4, \\ 16 \geq 4 + x; \end{cases} \quad -4 \leq x \leq 12.$

Перепишемо рівняння у вигляді: $\sqrt{4 - \sqrt{4 + x}} = x$. Звідки бачимо, що рівняння від'ємних коренів не має. Розглянемо рівняння $x - \sqrt{a - \sqrt{a + x}} = 0$.

Початкове рівняння є його частковим випадком при $a = 4$. Звільнимось від ірраціональностей:

$$\begin{cases} a - \sqrt{a+x} = x^2, \\ x \geq 0; \end{cases} \quad \begin{cases} a - x^2 = \sqrt{a+x}, \\ x \geq 0; \end{cases} \quad \begin{cases} (a - x^2)^2 = (\sqrt{a+x})^2, \\ x \geq 0, \\ a - x^2 \geq 0; \end{cases}$$

Рівняння останньої системи є квадратним відносно a :

$$a^2 - 2ax^2 + x^4 = a + x, \quad a^2 - (1 + 2x^2)a + (x^4 - x) = 0.$$

Розв'яжемо його: $D = (1 + 2x^2)^2 - 4(x^4 - x) = 1 + 4x^2 + 4x^4 - 4x^4 + 4x = (1 + 2x)^2$,

$$a_{1,2} = \frac{(1 + 2x^2) \pm \sqrt{(1 + 2x)^2}}{2} = \frac{1 + 2x^2 \pm |1 + 2x|}{2}.$$

При $2x + 1 \geq 0$ маємо $a_1 = x^2 + x + 1$ і $a_2 = x^2 - x$, а при $2x + 1 < 0$ - $a_1 = x^2 - x$ і $a_2 = x^2 + x + 1$.

Отже, $a \in \{x^2 + x + 1; x^2 - x\}$.

Повернемось до початкового рівняння. Якщо $a = x^2 + x + 1$ і $a = 4$, то маємо рівняння $x^2 + x + 1 = 4$,

$$x_{1,2} = \frac{-1 \pm \sqrt{13}}{2}.$$

Враховуючи, що початкове рівняння не має від'ємних коренів, робимо висновок, що $x = \frac{-1 - \sqrt{13}}{2}$ - сторонній розв'язок.

Переконаємось, що $x = \frac{-1 + \sqrt{13}}{2}$ є коренем початкового рівняння безпосередньою підстановкою:

$$\begin{aligned} x - \sqrt{4 - \sqrt{4+x}} &= \frac{-1 + \sqrt{13}}{2} - \sqrt{4 - \sqrt{4 + \frac{-1 + \sqrt{13}}{2}}} = \frac{-1 + \sqrt{13}}{2} - \sqrt{4 - \sqrt{\frac{7 + \sqrt{13}}{2}}} = \\ &= \frac{-1 + \sqrt{13}}{2} - \sqrt{4 - \sqrt{\frac{(1 + \sqrt{13})^2}{4}}} = \frac{-1 + \sqrt{13}}{2} - \sqrt{4 - \frac{1}{2}(1 + \sqrt{13})} = \\ &= \frac{-1 + \sqrt{13}}{2} - \sqrt{\frac{7 - \sqrt{13}}{2}} = \frac{-1 + \sqrt{13}}{2} - \sqrt{\frac{(1 - \sqrt{13})^2}{4}} = \frac{-1 + \sqrt{13}}{2} - \frac{\sqrt{13} - 1}{2} = 0. \end{aligned}$$

Нехай тепер $a = x^2 - x$. Тоді при $a = 4$ маємо: $x^2 - x - 4 = 0$, $x_{1,2} = \frac{1 \pm \sqrt{17}}{2}$.

Обидва значення є сторонніми розв'язками, оскільки

$$\frac{1 - \sqrt{17}}{2} < 0 \quad \text{і} \quad 4 - \left(\frac{1 + \sqrt{17}}{2}\right)^2 < 0.$$

Відповідь: $x = \frac{-1 + \sqrt{13}}{2}$.

Задача 2. Довести, що трійкова система числення є найекономнішою з усіх s -кових систем.

Розв'язання. Для різних систем кількість чисел, які можна записати в даній системі за допомогою певної кількості символів (знаків, цифр), різна. Систему числення називають більш економною, якщо для фіксованого набору знаків кількість чисел ними записаними є більшою. Наприклад, в десятковій системі числення, щоб записати 1000 чисел (0-999) необхідно 30 символів (по 10 символів для кожного розряду), а в двійковій системі за допомогою 30 символів можна записати $2^{15} = 32768$ різних чисел.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Нехай n — наявна кількість символів (цифр), x — основа системи числення. Тоді $\frac{n}{x}$ — число розрядів, $F(x) = x^{\frac{n}{x}}$ — кількість чисел, які можна записати за допомогою n символів.

Дослідимо $y = F(x)$ на максимум, використовуючи диференціальне числення. З цією метою прологарифмуємо вираз функції $\ln y = \frac{n}{x} \ln x$ та знайдемо її похідну: $\frac{y'}{y} = -\frac{n}{x^2} \ln x + \frac{n}{x^2}$, $y' = nx^{\frac{n}{x}-2} (1 - \ln x)$. Звідки бачимо, що $y' = 0$ тоді і тільки тоді, коли $x = e$. Оскільки $y'(\frac{1}{e}) > 0$, $y'(e^2) < 0$, то $x = e$ — точка максимуму функції $F(x)$. Ми розглядаємо систему числення з натуральною основою. Оскільки $2 < e < 3$, то, оцінивши відношення

$$\frac{F(3)}{F(2)} = \frac{3^{\frac{n}{3}}}{2^{\frac{n}{2}}} = \sqrt[6]{\frac{3^{2n}}{2^{3n}}} = \left(\frac{9}{8}\right)^{\frac{n}{6}} > 1$$

, робимо висновок: трійкова система числення є найекономнішою.

Задача 3. Вивести формулу для обчислення площі трикутника ABC , заданого в прямокутній декартовій системі координат координатами своїх вершин $A(x_A, y_A)$, $B(x_B, y_B)$, $C(x_C, y_C)$.

Розв'язання. Розглянемо вектори $\vec{a} = \vec{AB} = (x_B - x_A; y_B - y_A; 0)$ і $\vec{b} = \vec{AC} = (x_C - x_A; y_C - y_A; 0)$. Скористаємось відомими фактами з теорії векторного добутку векторів. Відомо, що

$$\begin{aligned} S_{\Delta ABC} &= \frac{1}{2} |\vec{AB} \times \vec{AC}| = \frac{1}{2} \sqrt{0^2 + 0^2 + \begin{vmatrix} x_B - x_A & y_B - y_A \\ x_C - x_A & y_C - y_A \end{vmatrix}^2} = \frac{1}{2} \begin{vmatrix} x_B - x_A & y_B - y_A \\ x_C - x_A & y_C - y_A \end{vmatrix} = \\ &= \frac{1}{2} |(x_B - x_A)(y_C - y_A) - (x_C - x_A)(y_B - y_A)| = \\ &= \frac{1}{2} |x_B y_C - x_B y_A - x_A y_C - x_C y_B + x_C y_A + x_A y_B| \end{aligned}$$

Розглянемо визначник $\begin{vmatrix} x_A & y_A & 1 \\ x_B & y_B & 1 \\ x_C & y_C & 1 \end{vmatrix}$ і розкладемо його за елементами третього стовпця:

$$\begin{vmatrix} x_A & y_A & 1 \\ x_B & y_B & 1 \\ x_C & y_C & 1 \end{vmatrix} = (-1)^{1+3} \begin{vmatrix} x_B & y_B \\ x_C & y_C \end{vmatrix} + (-1)^{2+3} \begin{vmatrix} x_A & y_A \\ x_C & y_C \end{vmatrix} + (-1)^{3+3} \begin{vmatrix} x_A & y_A \\ x_B & y_B \end{vmatrix} = \\ = x_B y_C - x_B y_A - x_A y_C - x_C y_B + x_C y_A + x_A y_B.$$

Отже, $S_{\Delta ABC} = \frac{1}{2} \begin{vmatrix} x_A & y_A & 1 \\ x_B & y_B & 1 \\ x_C & y_C & 1 \end{vmatrix} = \frac{1}{2} \begin{vmatrix} x_B - x_A & y_B - y_A \\ x_C - x_A & y_C - y_A \end{vmatrix}$.

Зауваження. Суть методу фазового укрупнення в даній ситуації полягала в наступному. Маючи фігуру на площині — трикутник ABC , ми перейшли до тривимірного простору, в одній з площин якого знаходиться даний трикутник, використали одну з геометричних властивостей векторного добутку векторів — результату операції, яка не визначена в двовимірному просторі (на площині) і отримали компактну на вигляд формулу у матричній формі.

Задача 4. Довести, що визначник ортогональної матриці, тобто матриці $\begin{pmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{pmatrix}$, яка має

$$\text{властивості} \begin{cases} a_1^2 + a_2^2 = 1, \\ b_1^2 + b_2^2 = 1, \\ a_1 b_1 + a_2 b_2 = 0; \end{cases} \text{ дорівнює } \pm 1.$$

Доведення. В ортонормованому базисі $\langle \vec{i}, \vec{j}, \vec{k} \rangle$ розглянемо вектори $\vec{a} = (a_1; a_2; 0)$ і $\vec{b} = (b_1; b_2; 0)$.

Оскільки $\vec{a} \cdot \vec{b} = a_1 b_1 + a_2 b_2 + 0 = 0$, то $\vec{a} \perp \vec{b}$. Тому $\cos(\widehat{\vec{a}, \vec{b}}) = 0$, а отже, синус напрямленого

(орієнтованого) кута між векторами \vec{a} і \vec{b} дорівнює ± 1 .

$$\text{З іншого боку, } \sin(\widehat{\vec{a}, \vec{b}}) = \frac{|\vec{a} \times \vec{b}|}{|\vec{a}| |\vec{b}|} = \sqrt{0 + 0 + \begin{vmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{vmatrix}^2} = \begin{vmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{vmatrix}.$$

$$\text{Тому } \begin{vmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{vmatrix} = \pm 1, \text{ а отже, } \begin{vmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{vmatrix} = \pm 1.$$

Задача 5. Три сторони AB, BC, AD рівнобічної трапеції $ABCD$ ($BC \parallel AD$) мають довжини a, b, c ; M – точка площини, для якої вираз $AM^2 + BM^2 + CM^2 + DM^2$ набуває найменшого значення; точка G задовольняє умову $\vec{GA} + \vec{GB} + \vec{GC} + \vec{GD} = \vec{0}$. Обчислити відстань між точками G і M .

Розв'язання. Методом координат доведемо, що точки G і M співпадають не лише для даної трапеції $ABCD$, а й для довільних чотирьох точок A_1, A_2, A_3, A_4 .

Справді, якщо $A_i(x_i; y_i)$, $G(x_G; y_G)$, то $\vec{GA}_i = (x_i - x_G; y_i - y_G)$, $i \in \{1, 2, 3, 4\}$.

Векторна рівність $\vec{GA}_1 + \vec{GA}_2 + \vec{GA}_3 + \vec{GA}_4 = \vec{0}$ еквівалентна системі рівнянь

$$(x_1 - x_G) + (x_2 - x_G) + (x_3 - x_G) + (x_4 - x_G) = 0, (y_1 - y_G) + (y_2 - y_G) + (y_3 - y_G) + (y_4 - y_G) = 0.$$

Звідси координати точки $G(x_G; y_G)$ обчислюються за формулами $x_G = \frac{1}{4}(x_1 + x_2 + x_3 + x_4)$,

$$y_G = \frac{1}{4}(y_1 + y_2 + y_3 + y_4).$$

Нехай в прямокутній декартовій системі координат точка M задана своїми координатами: $M(x; y)$. Тоді

$$\begin{aligned} f(M) &= AM^2 + BM^2 + CM^2 + DM^2 = \\ &= (x - x_1)^2 + (y - y_1)^2 + (x - x_2)^2 + (y - y_2)^2 + (x - x_3)^2 + (y - y_3)^2 + (x - x_4)^2 + (y - y_4)^2 = \\ &= 4x^2 + 4y^2 + x_1^2 + x_2^2 + x_3^2 + x_4^2 + y_1^2 + y_2^2 + y_3^2 + y_4^2 - 2(xx_1 + yy_1 + xx_2 + yy_2 + xx_3 + yy_3 + xx_4 + yy_4) = \\ &= 4x^2 + 4y^2 + x_1^2 + x_2^2 + x_3^2 + x_4^2 + y_1^2 + y_2^2 + y_3^2 + y_4^2 - 2x(x_1 + x_2 + x_3 + x_4) - 2y(y_1 + y_2 + y_3 + y_4) = \\ &= 4 \left[\left(x - \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4}{4} \right)^2 + \left(y - \frac{y_1 + y_2 + y_3 + y_4}{4} \right)^2 \right] + C, \text{ де} \end{aligned}$$

$$C = (x_1^2 + \dots + x_4^2) + (y_1^2 + \dots + y_4^2) - \frac{1}{4} [(x_1 + \dots + x_4)^2 + (y_1 + \dots + y_4)^2].$$

Оскільки C не залежить від точки M , то вираз $f(M)$ набуває найменшого значення, коли

$$x = \frac{1}{4}(x_1 + x_2 + x_3 + x_4), \quad y = \frac{1}{4}(y_1 + y_2 + y_3 + y_4).$$

Отже, точки G і M співпадають. Тому $GM = 0$.

Задача 6. Довести, що з усіх трикутників даної площі найменший периметр має рівносторонній трикутник.

Доведення. Формула Герона для обчислення площі трикутника виглядає: $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$, де

$$p = \frac{a+b+c}{2}.$$

Використовуючи співвідношення між середнім арифметичним та середнім геометричним трьох додатних чисел

$$\sqrt[3]{uvt} \leq \frac{u+v+t}{3}, \text{ отримаємо:}$$

$$\frac{S^2}{p} = (p-a)(p-b)(p-c) \leq \left(\frac{(p-a) + (p-b) + (p-c)}{3} \right)^3 = \frac{p^3}{27}.$$

Отже, $S \leq \sqrt{\frac{p^4}{27}} = \frac{p^2}{3\sqrt{3}}$, причому рівність має місце лише при $a = b = c$.

Звідки випливає, що найменший периметр при сталій площі має той трикутник, для якого має місце рівність $S = \frac{p^2}{3\sqrt{3}}$,

тобто той, у якого $a = b = c$.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Готман Э.Г., Скопец З.А. *Задача одна – решения разные.* – К.: Рад. шк., 1988. – 173 с.
2. Працьовитий М.В. *Аналітична геометрія. Геометричні перетворення. Тема 3: Рухи (Ізометричні перетворення площини).* – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 56 с.
3. Працьовитий М.В. *Елементи векторної алгебри. Множення векторів.* – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 116 с.
4. Працьовитий М.В., Гончаренко Я.В. *Олімпіади з математики для абітурієнтів.* – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 44 с.
5. Фомин С.В. *Системы счисления.* – М.: Наука, 1987. – 48 с. – (Популярные лекции по математике).

УДК 378.015.31:316.647.5:[659.1:004](043.3)

Образцова А. Я.

ЧИННИКИ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

Аннотація

В статтю аналізуються фактори впливу соціальної реклами на формування личности сучасного студента

Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи.

Сьогодні вчені визначають молодь як соціально-демографічну групу суспільства, що виділяється на основі сукупності характеристик, особливостей соціального положення та обумовлених тими чи іншими соціально-психологічними властивостями, які визначаються рівнем соціально-економічного, культурного розвитку, особливостями соціалізації у суспільстві [4].

Студентська молодь є частиною молоді, і, на відміну від інших груп молоді, характеризується особливостями перебігу процесу соціалізації в освітньому процесі. Термін "студент" має латинське походження та в перекладі українською мовою означає людину, що старанно працює, навчається, тобто оволодіває знаннями [3]. Студент – той, хто навчається у вищому чи середньому спеціальному навчальному закладі.

В Україні студентом є особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу та навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього чи освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Період студентського віку має специфічні закономірності та являє собою важливий етап у формуванні особистості. У цей період відбувається

становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, цінностей, переконань. Студентські роки молоді людини, на думку О.В. Винославської, слід розглядати не тільки як підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й як першу сходинку до зрілості [3].

Студентство, як соціальна група, вирізняється знаннями, цілями та цінностями, поведінкою, оцінкою та ставленням до оточуючого середовища. Свідомість сучасного студента є особливо сприйнятливою, здатною переробляти та засвоювати величезний потік інформації. У цей період розвиваються критичність мислення, прагнення дати власну оцінку різним явищам, пошук аргументації, оригінального рішення. Разом з тим в цьому віці ще зберігаються деякі установки та стереотипи, властиві попередньому віку. Це пов'язано з тим, що період активної ціннісно-творчої діяльності стикається у молодій людини з обмеженим характером практичної, творчої діяльності, неповною включеністю молоді людини в систему суспільних відносин [5].

Значну роль у формуванні особистості студента у сучасному суспільстві мають політичне становище у країні, освітнє та культурне середовища, розвиток інноваційних технологій, засоби масової інформації, зокрема соціальна реклама.

Серед названих чинників соціальна займає особливе місце, оскільки вона завдяки своїм особливостям як засобу комунікації здатна за короткий проміжок часу в стислій лаконічній формі розповсюдити інформацію серед широких мас населення, зокрема серед молоді, необхідну для популяризації діяльності соціальних служб України.

Взаємодію соціальної реклами на формування особистості студента можна розподілити за декількома основними напрямками:

- реклама як носій інформації про навколишній світ (виконує функцію поширення знань);

- реклама як зразок міжособистісних стосунків між протилежними статями, різними націями тощо (виконує функцію наслідування);

- реклама як спосіб світоглядної орієнтації (виконує функцію вибору або переваги конкретних ціннісних пріоритетів [2].

У нашій країні соціальна реклама регламентується Законом України "Про рекламу". Зокрема, в статті 1 соціальна реклама визначається як "інформація, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей та розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку" [1].

Соціальна реклама є каналом практично-орієнтованої комунікації між суспільством та репрезентантами громадського інтересу. Вона примушує людей замислитися та зробити свій вибір за допомогою специфічних ознак:

- позитивності ("не проти", а "за", у тому числі за відсутність чого-небудь - антивоєнна, антидискримінаційна тощо);

- особистісного спрямування (у об'єктиві не предмет, а людина);

- спираючись на соціально-схвалювані норми та дії, цінності та стереотипи;

- не спровокуванні протиріч між різними соціальними, віковими, гендерними та іншими групами.

Соціальна реклама виконує об'єднуючу роль у суспільстві, зміцнює зв'язки між різними соціальними групами:

- сприяє формуванню дбайливого відношення до національних традицій, культурної та природної спадщини;

- на відміну від комерційної реклами, що закликає до споживання чого-небудь, може закликати до відмови від використання чого-небудь в інтересах самого споживача (здоров'я, безпеці та інше); - окреслює умови та способи для безпосередньої участі громадян в позитивних соціальних процесах (від збереження окремих видів флори та фауни до збереження генофонду країни),

тобто відповідає на питання "як?", пропонуючи декілька варіантів (зроби такий сам, допоможи іншим, розкажи, як можна допомогти іншим);

- формує не негайну та одноразову дію, а стійку пролонговану соціально-значущу поведінку.

У соціальній рекламі виділяють основні взаємозв'язані напрями:

- боротьба з вадами та загрозами, попередження катастроф або небажаних наслідків;

- декларація цінностей, добродійних намірів: здоров'я, робота (кар'єра), сім'я (діти), зарібок (дохід), особисте щастя, безпека (комфорт) та інше;

- заклики до творення. Ґрунтуються на прагненнях досягнення соціальних та індивідуальних ідеалів;

- соціальна психотерапія.

Соціальна реклама реалізується за допомогою таких основних методів:

- усна реклама: радіотрансляції, актуальні репортажі, літературні та мистецькі програми, салогани, вірші тощо;

- телереклама: художні, постановочні та документальні телевізійні ролики, заставки, кліпи тощо;

- візуальні образи: соціальні плакати, щити, листівки, значки та інша

- атрибутика, емблеми на товарах масового споживання, графіті, комп'ютерна

- графіка, комікси, фотографія, листівки, карикатура тощо.

Головними чинниками впливу на формування особистості на загальносуспільному рівні виступають прийняті соціальні норми поведінки, громадська думка, державні закони та політика, інформаційне середовище. Вони пов'язані з загальнолюдськими цінностями, нормами взаємодії, поведінки, ставленням, очікуваннями, думками більшості членів суспільства. Ці чинники справляють вплив на рівні громад, націй, держав та регіонів світу. Саме на цьому рівні роль та можливості соціальної реклами стосовно формування особистості студента проявляються особливо яскраво, тому що реклама взагалі є потужним інструментом формування соціальних правил, моди, норм, громадської думки, політики.

Соціальні норми поведінки, притаманні певному суспільству, можуть змінюватися в результаті тривалої, цілеспрямованої рекламної діяльності серед населення.

Соціальна реклама - це один з найбільш активних інструментів швидкого реагування та цільового впливу у вирішенні соціальних проблем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про рекламу» від 3 липня 1996р. – № 270/96 – Верховна Рада України. Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/>

2. Астахова Т.В. Связи с общественностью для третьего сектора/ Т.В. Астахова. – М., 1996. – 30 с.

3. Винославська О.В. Деякі відмітні риси «Я»- концепції сучасного студентства // Демографічна ситуація в Карпатському регіоні: реальність, проблеми, прогнози на XXI століття. Матеріали міжнародної наукової конференції. 15-18 травня 1996. – С.169-176.

4. Волков Ю.Г., Нечипуренко В.Н., Попов А.В., Самьгин С.И. Социология: Учеб. пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 1999. – 512 с.

5. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977. – 156 с.

УДК: 376.1-056.3:159.937.52

Омельянович І.М.

РОЗВИТОК ОРІЄНТУВАННЯ У ПРОСТОРОВИХ ВІДНОШЕННЯХ МІЖ ПРЕДМЕТАМИ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

В статье сделан анализ проблемы развития ориентации в пространственных отношениях между предметами у детей с интеллектуальной недостаточностью и представлена система упражнений, которые можно использовать на начальном этапе обучения детей данной категории.

Формування просторового орієнтування вважається одним із головних напрямків психофізичного розвитку дитини та її пізнавальної сфери. Оволодіння системою чуттєвих орієнтирів на практичному і вербальному рівні дає дитині перші початкові уявлення, за допомогою яких вона орієнтується у просторі, визначає просторові відношення між об'єктами, своє положення у просторі відносно інших об'єктів, напрямок руху в просторі тощо.

Проблема розвитку просторового орієнтування дітей з інтелектуальною недостатністю досліджувалася видатними вченими-дефектологами (М.Г.Аббасов, О.П.Гаврилушкіна, Т.М.Головіна, І.О.Грошенко, В.В.Ек, Р.Т.Ібаньєс, Л.М.Кассал, Н.Ф.Кузьміна-Сиром'ятнікова, В.О.Липа, Г.М.Мерсіянова, С.Л.Мирський, Н.П.Павлова, Л.А.Пепік, М.М.Перова, Н.П.Сакуліна, В.М.Синьов, Н.М.Уманська та ін.), але залишається актуальною і сьогодні.

Результати нашого дослідження свідчать, що рівень знань учнів з орієнтування в просторі протягом навчання в початковій школі зростає не суттєво. Аналіз рівня знань учнів з орієнтування у просторових відношеннях між предметами свідчить, що лише невелика кількість дітей може виконувати практичні завдання на визначення та розрізнення форми, величини, розміру, місця розташування, віддаленості, протяжності тощо.

Вербальне позначення просторових відношень викликало значні труднощі в більшості з дітей, оскільки рівень практичного виконання школярами завдань дещо вищий, ніж рівень словесного позначення просторових положень предметів. Кількість першокласників, які виконували дії практично, але не змогли позначити словесно просторові відношення предметів, значно перевищувала кількість тих дітей, які знали словесні позначення, але практичних вправ не виконували.

Отже, відсутність у мовленні дітей з інтелектуальною недостатністю назв, які позначають просторову термінологію, не забезпечує учням можливості виконувати словесну інструкцію, яка містить характеристики простору і є керівництвом до дії.

Ми дослідили рівень знань і вмінь орієнтування у просторових відношеннях між предметами у дітей з інтелектуальною недостатністю в 1-му класі на початку й наприкінці навчального року. Результати представлені на діаграмі (рис. 1).

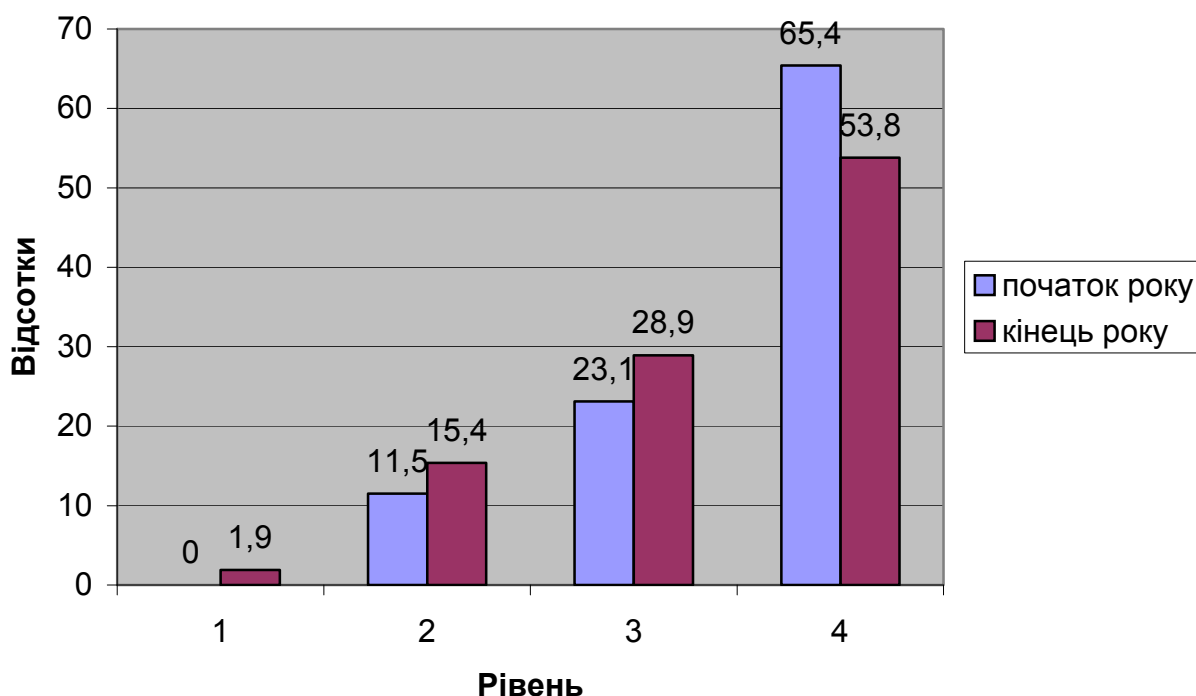


Рис.1. Дані про розподіл першокласників за рівнями орієнтування у просторових відношеннях між предметами (у %): 1 – високий, 2 – достатній, 3 – середній, 4 – низький рівень

До високого рівня були віднесені учні, які усвідомлено виконували завдання стосовно визначення просторових відношень предметів, а саме на визначення форми та величини. Діти вміли порівнювати предмети за розміром, висотою, шириною, правильно визначали протяжність, диференціювали предмети за формою, могли позначити всі просторові ознаки словесно.

До достатнього рівня були віднесені учні, які самостійно або з допомогою експериментатора вміли диференціювати форми геометричних фігур, позначати їх відповідною термінологією та вміли визначати розмір предметів. Іноді вони припускалися помилок, але після втручання експериментатора були спроможні самостійно їх виправити й обґрунтувати свою відповідь.

До середнього рівня були віднесені учні, які не змогли визначити геометричну форму, величину, довжину, протяжність, але інколи могли словесно позначити ці просторові характеристики. Серед цих дітей були й такі, які надавали неправильну відповідь, і коли експериментатор виправляв помилки, вони не звертали на це уваги. Під час виконання завдань такі діти нерідко відволікалися, були імпульсивні.

До низького рівня були віднесені учні, яким було не під силу виконати завдання за словесною інструкцією, що містила характеристики форми та розміру, і в активному словнику цих дітей не виявилось термінів для позначень просторових відношень предметів.

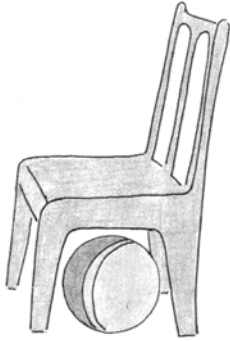
Аналіз результатів свідчить, що у більшій половині дітей наприкінці навчання в першому класі рівень орієнтування у просторових відношеннях між предметами низький, а високий рівень має лише 1,9 %.

Ґрунтуючись на джерелах психолого-педагогічної літератури (М.Г.Аббасов [1], Т.М.Головіна [2], І.О.Грошенко [3] Матвеева М.П. [5], Петрова В.Г [4], Синьов В.М. [5], Хохліна О.П. [5] та ін.) та враховуючи результати нашого дослідження ми розробили систему вправ, спрямовану на розвиток орієнтування у просторових відношеннях між предметами, яка дасть можливість навчити дітей розрізняти просторові відношення в розташуванні одних і тих же та різних предметів, визначати положення предмета відносно інших об'єктів, вживати в правильному значенні прийменників і прислівників, які позначають просторові відношення та дозволять учням більш точно усвідомлювати і оцінювати розташування об'єктів і відношень між ними.

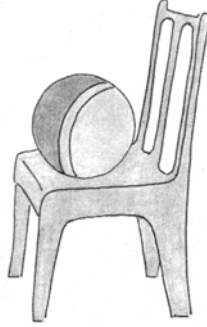
На початку навчання можна пропонувати дітям вправи спочатку на визначення просторових відношень: *під, в, біля, на, між*.

Вправа 1. Визначення просторових відношень предметів: *під, в, біля, на* та співвідношення їх з напрямками простору.

1. Розглянь малюнок (мал. 1, 2). Де знаходиться м'яч?

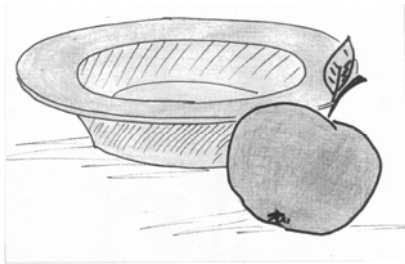


Мал. 1.

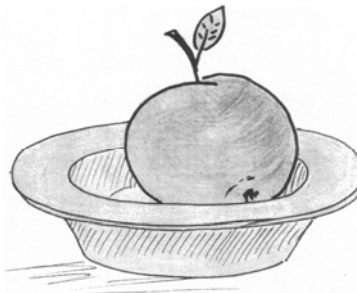


Мал. 2.

2. Розглянь малюнок (мал. 3, 4). Де знаходиться яблуко?



Мал. 3.

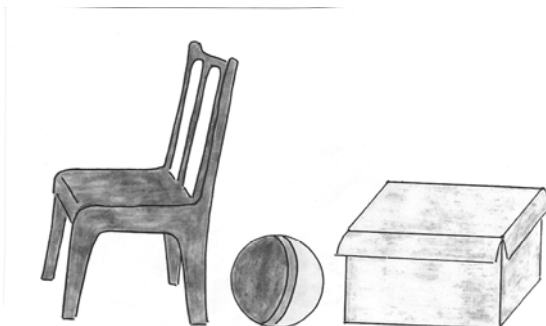


Мал. 4.

Далі пропонуються вправи, в яких потрібно визначити положення одного предмета відносно інших, завдання, які сприяють формуванню таких відношень як *перед, над, за, ближче, далі, між* (посередині) тощо.

Вправа 2. Визначення просторових відношень предметів *між* (посередині) та напрямків простору.

Розглянь малюнок (мал. 5). Де знаходиться м'яч? Що знаходиться біля коробки? З якого боку від коробки знаходиться м'яч? Що знаходиться біля стільця? З якого боку від стільця знаходиться м'яч? Закінчи речення "М'яч знаходиться ..."



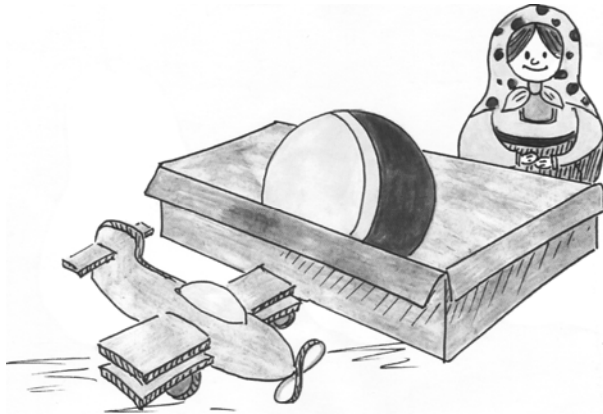
Мал. 5.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Вправа 3. Визначення просторових відношень предметів в, за, біля, позаду.

Розглянь малюнок. Де знаходиться мотрійка відносно коробки? Де знаходиться м'яч? Де знаходиться літак? (мал.6).

Розглянь малюнок. Покажи візок, який знаходиться перед дівчинкою, а який за дівчинкою? (мал.7).



Мал.6.



Мал. 7.

Вправа 4. Визначення просторових відношень предметів ближче, далі.

Розглянь малюнок. На якому малюнку корова знаходиться ближче, а на якому далі? (мал. 8, 9).



Мал. 8.



Мал. 9.

Вправи такого типу можна використовувати з різними малюнками у великій кількості, поки діти не навчаться правильно визначати ці просторові відношення предметів і позначати їх словесно.

Розвиток просторового орієнтування на міжпредметній основі розглядається нами як один із найважливіших шляхів усвідомленого навчання, який забезпечить уміння учнів переносити знання просторових характеристик з одного навчального предмета на інший, використовувати набуті знання під час професійно-трудоного навчання та у практичній діяльності.

Використання на початку шкільного навчання спеціально розроблених завдань і вправ на міжпредметній основі, наповнених змістом просторового характеру, які впливатимуть на розвиток орієнтування у просторі з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, допоможе суттєво підвищити рівень їх орієнтування у просторі, а також підвищить рівень усвідомленого засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, використання системи вправ, спрямованої на розвиток у першокласники в орієнтування у просторових відношеннях між предметами дозволить учням засвоїти словесні позначення просторових характеристик, встановлювати усвідомлений зв'язок між словом і образом, сформує вміння переносити ці знання з одного навчального предмета на інший та дасть можливість використовувати набуті знання і вміння у побутовій діяльності та в повсякденному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аббасов М. Г. Состояние некоторых навыков пространственной ориентировки у младших умственно отсталых школьников / М. Г. Аббасов // Дефектология. – 1977. – № 1. – С. 38–42.
2. Головина Т.Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков / Т.Н. Головина / [под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной]. – Москва : Педагогика, 1980. – С. 95–122. (Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе).

3. *Грошенко І. А. Некоторые особенности пространственной ориентировки и способы ее развития у учащихся вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства / И. А. Грошенко // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 33–41.*

4. *Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника / Петрова В.Г., Белякова И.В. – М.: Академия, 2002. – 160 с.*

5. *Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психология розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.*

УДК 94(477)«19»:81'373.23+929 Багрянний І.

Подобєд О.А.

І. БАГРЯНИЙ: ПРОБЛЕМА АНТРОПОНІМІЇ

Основываясь на широкой источниковой базе было установлено настоящую фамилию писателя и политического деятеля XX ст. Ивана Багряного, а также установлено причины выбора им разнообразных псевдонимов.

Здавалося, життєвому шляху та діяльності письменника, політичного та громадського діяча, публіциста і художника Івана Багряного (1906 – 1963 рр.) присвячено чимало праць. Його багатогранна діяльність стала об'єктом досліджень літературознавців, істориків і журналістів як українських, так і закордонних. Проте на сьогодні залишаються актуальними питання, пов'язані зі встановленням справжнього прізвища та спектру псевдонімів І. Багряного.

Що стосується прізвища І. Багряного, то дослідники загалом висувують дві версії. Згідно першої, прізвище, дане Івану Павловичу від народження, було «Лозов'яга». Такої думки дотримувалися, зокрема, у 1990-х рр. дослідник В. Усань [1, с. 127], а у другому десятилітті XXI ст. – автори другої книги п'ятого тому «Історії української культури» (К., 2011) [2, с. 186]. Натомість літературознавець Л. Череватенко [3, с. 61], історик Л. Шевченко [4, с. 162] та ін. вважають, що справжнім прізвищем І. Багряного було «Лозов'ягін». Для того, щоб знайти істину звернемося до архівних джерел.

У метричній книзі («Книги регистрации родившихся, бракосочетавшихся и умерших») м. Охтирки Харківської губернії (нині – Сумська обл.) за 1906 р. під порядковим номером 104 зазначалося, що 19 вересня (за новим стилем – 2 жовтня) в родині Павла Петровича та його дружини Євдокії Іванівни народився син, якого назвали Іваном. Також вказувалося прізвище новонародженого – «Лозов'ягін» [5, арк. 56 зв.].

Документи 1920-х рр. подають прізвище І. Багряного по-різному. Так, у посвідченнях, виданих І. Багряному, як учневі Краснопільської художньо-промислово-керамічної профшколи (1923 р.), члену охтирського товариства «Селянський будинок» (1926 р.) та члену Всесоюзної профспілки робітників освіти (1926 р.) зазначалося прізвище «Лозов'ягін» [6, арк. 16, 15, 11]. У низці документів (анкети, заяви), заповнених власноруч Іваном Павловичем у другій половині 1920-х рр. під час вступу та навчання у Київському художньому інституті, вказувалося прізвище «Лозов'ягін» (незалежно від мови написання, української чи російської) [6, арк. 1, 2, 5, 7, 10]. Водночас у документі, що засвідчував роботу І. Багряного у 1926 р. в Охтирському дитмістечку зазначалося – «Лозов'яга» [6, арк. 14].

Архівно-слідчі справи І. Багряного 1930-х рр. так само фіксують декілька варіантів написання прізвища: «Лозов'ягін» [7, арк. 1, 2, 4, 12, 14, 16, 39, 99, 104, 109, 113; 8, арк. 1, 2, 4, 6, 7 зв., 26, 27, 78], «Лозов'ягін» [7, арк. 15, 17; 8, арк. 42] та «Лозов'яга» [7, арк. 62, 100]. Кількісно переважає перший варіант. В усіх трьох випадках прізвища вживалися поряд із псевдонімом «Багрянний».

В автобіографії, датованій 11 січня 1944 р., І. Багрянний писав: «Батьківське моє прізвище – Лозов'яга» [9, арк. 94].

На нашу думку, вихідним документом у вирішенні питання офіційного прізвища І. Багряного має бути метрична книга. Тому вважаємо, що справжнє прізвище Івана Павловича – «Лозов'ягін».

Не викликає сумнівів, що на прізвищі «Лозов'ягін» залишився відбиток русифікаційної політики, що проводилася за царських часів в Україні. Прізвище «Лозов'яга», «під яким жив увесь його (І. Багряного. – О.А.) слобожансько-козацький рід» [10, с. 245], було перекинуто на «Лозов'ягін». Розмірковуючи над етимологією прізвища «Лозов'яга» дослідник О. Шугай слушно припустив, що хтось із предків І. Багряного по дідовій лінії мів майстерно виготовляти з лози різноманітні речі [11, с. 222].

Щодо літературно-мистецької псевдонімії І. Багряного. Загалом І. Багрянний у мистецькій та публіцистичній діяльності послуговувався понад 20-а придбаними іменами (І. Полярний, І. Багрянний, Микола Багрянний, М. Василенко, С. Дорошенко, В. Залуцький, Дон Кочерга, С. Кучер, Д. Рябовол, І. Рябовіл, С. Рябовіл, Рябовол, П. Січинський, Сорок Сорок, О. Турчин, С. Коцур, Харитон Стерно, Христофор Стерно, Т. Цимбал) [12, с. 18] та криптонімами (І. П., І. Б., С. К., С. С.). До вибору мистецьких псевдонімів він ставився відповідально. Кожен із них ніс певне смислове навантаження.

Традиція приховувати та зашифровувати власні імена в українській літературі була розвинута ще з давньоруських часів. Зазвичай митці слова псевдонім обирали з політичних мотивів. Українське національне відродження XIX ст. спровокувало наступ царизму на українську культуру, що, у свою чергу, спричинило великий розвиток псевдонімності. Політичну конспірацію у XX ст. зумовило переслідування українських письменників радянською владою. Митці, які виїхали за кордон, послуговувалися псевдонімами з метою вберегти рідних, що залишилися на Батьківщині, від неприємностей.

Під своїм першим псевдонімом «Іван Полярний» поет дебютував у 1925 р. Вибір псевдоніма був не випадковим. Світогляд юнака формувався в атмосфері протиріч, що мали місце в українському суспільстві 1920-х рр. І. Багрянний розумів, що пропагандистсько-агітаційна політика радянської влади суперечила реальному стану речей в Україні. За умов, коли творчість деяких письменників було притаманне оспівування «досягнень» нової влади, І. Багрянний, з огляду на набутий життєвий досвід і пряломінійний характер, більш тверезо дивився на події. «Полярний», тобто абсолютно протилежний. Протилежний своєю творчістю тим «халтурникам» і «червоним графоманам», проти яких виступав у 1920-ті рр. М. Хвильовий. Отож, вибір першого псевдоніма обумовлювався суспільно-політичними причинами.

Згодом, 19-річний поет виявив, що вже існує письменник із таким самим прізвищем (Леонід Полярний) і почав пошуки нового псевда. Наступного року твори письменника публікуються під йменням, яке його подальша творчість та політична діяльність зробили всесвітньо відомим – Іван Багряний». Автор статті «Повернення Багряного» Г. Хвостенко, на нашу думку, помилково вважав, що вибір псевдоніма був зумовлений подіями Жовтневого перевороту 1917 р., який І. Багряний нібито «прийняв усією душою» [13, с. 2]. На вибір псевдоніма безперечний вплив мали памфлети М. Хвильового «Камо грядеши» (1925 р.).

У роки Другої світової війни, працюючи в газеті «Голос Охтирщини» (ред. І. Яценко), І. Багряний використовував ряд псевдонімів, про які йшлося вище. Працюючи в газеті як автор та художник і регулярно підписуючись під своїми творами іншими іменами, він, за умов війни та окупації, міг бути недосяжним як для радянської, так і для німецької влади.

В еміграції І. Багряний при мистецькому оформленні книг використовував псевдоніми «О. Турчин» та «В. Залуцький». Можна припустити, що вибір псевдонімів у цьому випадку був продиктований бажанням створити враження масовості художників, які працюють з видавництвом «Прометей», у якому побачили світ книги, до мистецького оформлення яких долучився І. Багряний.

Слід зазначити, що обравши нове прізвище «Багряний» письменник залишив власні ім'я та по батькові. Псевдонім «Іван Багряний» в еміграції став офіційним прізвищем Івана Павловича. Саме це прізвище зазначалося в усіх офіційних документах, у тому числі й у посвідченні особи [14, арк. 1]. «Багряними» стали друга дружина Галина та діти письменника Нестор і Роксолана.

Таким чином, встановлено, що справжнім прізвищем І. Багряного було «Лозов'ягін»; аргументовано, що дідівське прізвище «Лозов'яга» за умов царської русифікаторської політики зазнало модифікацій. З'ясовано, що вибір І. Багряним псевдонімів зумовлювався в основному суспільно-політичними причинами. Досліджено, що в еміграційний період життя Івана Павловича псевдонім «Багряний» став його офіційним прізвищем.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Усань В. «Ми ще каратимем хамів мечем республіки...» / Вадим Усань // Березіль. – 1996. – № 9-10. – С. 127-144.
2. Історія української культури : [у 5 т.]. – К. : Наукова думка, 2001. – Т. 5. – Кн. 2. : Українська культура ХХ – початку ХХІ століть. – 1032 с.
3. Череватенко Л. «Ходи тільки по лінії найбільшого опору і ти пізнаєш світ» / Леонід Череватенко // Дніпро. – 1990. – № 12. – С. 61 – 76.
4. Шевченко Л. А. Багряний Іван Павлович / Л. А. Шевченко // Енциклопедія історія України : [у 10 т.]. – К. : Наукова думка, 2005. – Т. 1 : А-В. – 688 с. – С. 162.
5. Державний архів Сумської області. – Ф. 745. – Оп. 1. – Спр. 148.
6. Державний архів міста Києва. – Ф. Р-622. – Оп. 1. – Спр. 523.
7. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГО України). – Ф. 263. – Оп. 1. – Спр. 69429 фп.
8. Галузевий державний архів Служби безпеки України. – Ф. 6. – без оп. – Спр. 76073-фп.
9. ЦДАГО України. – Ф. 269. – Оп. 2. – Спр. 105.
10. Гришко В. Карби часу : Історія, література, політика. Публіцистика : [у 2 т.] / Василь Гришко. – К. : Смолоскип, 1999. – Т. 1. – 1999. – 868 с.
11. Шугай О. Іван Багряний або Через терни Гетсиманського саду : [роман-дослідження] / Олександр Шугай. – К. : Видавництво «Рада», 1996. – 479 с.
12. Коновал О. Згадаймо Івана Багряного та його творчість / Олексій Коновал // Нові дні. – Торонто. – 1991. – № 499. – С. 18.
13. Хвостенко Г. Повернення Багряного / Г. Хвостенко // Сумщина. – 7 вересня 1991. – №5. – С. 2.
14. Центральний державний архів-музей літератури і мистецтва України. – Ф. 1186. – Оп. 1. – Спр. 57.

УДК 378.147:37.013.42:37.035.91

Паламарчук К.В.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ, РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Анотація

В статті досліджено погляди учених на питання критеріїв і показателів, рівней сформованості лідерських якостей майбутнього соціального педагога.

Розглянувши та теоретично проаналізувавши праці сучасних українських та зарубіжних науковців, таких як О.В. Винославська, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.М. Марченко, С.Д. Максименко, С.О. Соловієнко, Г.В. Щокін, В.В. Ягоднікова, нами було виявлено схожість думок, щодо процесів які є передумовами будь яких вчинків людини. Науковці виділяють: *емоційно-вольову, мотиваційну, особистісну та ділову сфери*.

Емоційно-вольову сферу розподіляють: на почуття, емоції та волю [1, С. 46-48; С. 52]. На сьогоднішній день існує досить багато визначень. О.В. Винославська вважає що почуття - це внутрішнє відношення людини до того, що відбувається в її житті, що вона пізнає або робить, яке переживається в різноманітній формі [2, С. 168]. Почуття в розумінні С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко – це специфічні людські узагальнені переживання ставлення до людських потреб [3, С. 197]. Г.В. Щокін почуття кладе в основу емоційної сфери. На його думку почуття – це внутрішнє відношення людини яке переживається відносно того що відбувається в житті, що вона пізнає чи робить. Відповідно, почуття, автор розподіляє на емоції, афекти, настрої, стреси, пристрасті та почуття у вузькому їх значенні [4, С. 47]. Ознайомившись з думками науковців ми можемо зробити висновок що почуття - це внутрішні переживання людини відносно подій в її житті.

Емоція на думку О.В. Винославської у більш вузькому значенні - це безпосереднє, тимчасове переживання якогось певного більш постійного почуття [2, С. 168]. Емоції – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності [5, С. 197]. В основу емоційної сфери науковці покладають: амбівалентність, апатію, астенічні емоції, афект, депресію, допитливість, емоційність, емпатію, іронію, настрій, натхнення, почуття, пристрасть, стрес, тривожність. Г.В. Щьокін до емоційної сфери відносить також емоційність (властивість людини що характеризують його зміст, якість та динаміку його емоцій та почуттів) та тривожність (схильність індивіда до переживання тривоги, яка характеризується низьким рівнем виникнення почуття тривоги) [3, С. 49; 20]. На нашу думку емоція – це активна форма тимчасового переживання людиною більш постійних почуттів.

За В. Селівановим під волею слід розуміти активність особистості, і передусім активність регуляції в умовах подолання труднощів [2, С. 185]. Воля – це психічний процес свідомої та цілеспрямованої регуляції людиною своєї діяльності та поведінки з метою досягнення поставлених цілей [5, С 208]. Г.В. Щьокін вважає що вольова сфера – це усвідомлена організація та саморегуляція людиною своєї діяльності та поведінки, направлена на боротьбу з труднощами при досягненні поставленої цілі [4, С. 51]. До основних ознак вольової сфери науковці відносять: вимогливість до себе, вимогливість до якості власної праці, витриманість, відповідальність за доручену справу, володіння собою, дисциплінованість, дієву активність, емоції, звиягу (героїзм), зібраність, зосередженість, імпульсивність, ініціативність, комфортність, мотивацію, мужність, навіюваність, наполегливість, настійливість, нестримність, об'єктивну оцінку, обов'язковість, організованість, передбачуваність, податливість, ретельність, рішучість, самовладання, самокритичність, самоповагу, самоконтроль, самостійність, силу волі, сміливість, упертість, цілеспрямованість. Вказані вольові якості особистості не тільки реально виявляються, але й формуються у здійсненні нею вчинків. Саме через вчинення відбувається розгортання потенціалу вольових якостей особистості [2, С. 191].

Сукупність мотивів поведінки і діяльності розглядається як *мотиваційна сфера* особистості. Мотиваційну сферу людини можна оцінювати за розвиненістю, гнучкістю, структурністю. Чим більше різноманітних потреб, мотивів, цілей в людини, тим більш розвинена її мотиваційна сфера. Чим різноманітніше способи задоволення потреб, тим гнучкіше мотивація. Таким чином, зміст мотивів є найбільш істотною характеристикою спрямованості особистості та рівня її вихованості. Мотивами можуть виступати потреби, інтереси, прагнення, бажання, почуття, думки. У цілому, ця сфера є динамічною й змінюється в залежності від багатьох обставин. Мотиви розрізняються не тільки за змістом, але й за рівнем усвідомленості, стійкості. Спрямованість особистості є результатом виникнення стійко домінуючих мотивів поведінки, а також інших особливостей особистості, що допомагають чи заважають реалізувати мотиви [2, С. 208-210]. В мотиваційній сфері виділяють: бажання (це недостатньо сильний мотив), хотіння (це активний мотив, що спонукує до дії), інтерес (це спрямованість особистості на певний предмет, явище), схильність (це спрямованість не тільки на предмет, але й на саму діяльність), ідеал (це вища форма мотивації, що виражає основні напрями особистих прагнень людини) [2, С. 208-210]. Також додають: відповідальність, людяність, вимогливість, справедливість, скромність [6, С.62-64].

Проаналізувавши праці Ягоднікової В.В. до якостей *особистісної сфери* ми можемо віднести: вплив на інших; оригінальне, творче мислення; оперативність; комунікативні вміння; організаторські вміння; зібраність; вимогливість до себе; самостійність; цілеспрямованість; енергійність; самовдосконалення; терпимість та готовність якісно виконувати однотипну роботу; психологічна стійкість; критичність та самокритичність завдяки якій лідер оцінює не тільки свої успіхи але і невдачі; надійність; здатність виконувати обіцянки; оптимістичність; рішучість; здатність мати стиль поведінки в залежності від умов; необхідність слідувати за своїм лексиконом; уміння завойовувати авторитет; ефективно спілкуватись та керувати конфліктом [7, С.7; 26, С.62-64].

Ділові якості особистості – це узагальнені, специфічні властивості особистості, які характеризують можливості застосування особистісного потенціалу в суспільно-громадській, державно-політичній, виробничій сферах і обумовлюють успішність виконання професійної діяльності загалом [5, С. 31]. До якостей *ділової сфери* можна віднести: активність; акуратність; бережливе ставлення до природи; вимогливість; відповідальність; відсутність шкідливих звичок; впливовість; гідність; гнучкість мислення; готовність до ризику та співпраці; гуманістичний світогляд; дисциплінованість; ділова культура, спрямованість; доброзичливість; емоційна зрілість; енергійність; життєстійкість; загальна ерудованість; задоволеність; заповзятливість; здатність до конкуренції, саморозвитку та співпраці; здатність ризикувати; ініціативність; інтелігентність; компетентність; комунікабельність; контактність; любов до професії; наполегливість; незалежність; оперативність; оптимізм; організаторські здібності; організованість; орієнтація на успіх; особиста саморегуляція; підприємливість; порядність; посидючість; прагнення до самореалізації; прагнення до успіху; практичність; працездатність; принциповість; професійна саморегуляція; ретельність; рішучість; соціальна активність та відповідальність; старанність; сумлінність; схильність до нового; творчість (творчий потенціал); товариськість; уміння жити поряд з іншими; уміння йти на виправданий ризик; цілеспрямованість; чесність та ін. [7, С.7; 5, С. 31-33, С.62-64].

Отже, проаналізувавши праці науковців ми отримали змогу виділити емоційно-вольову, мотиваційну, особистісну та ділову сфери діяльності індивіда. Також нами було виділено та об'єднано основні показники кожної із сфер, що дає можливість в подальшому використовувати узагальнені наукові знання для розробки програми формування лідерських якостей майбутнього соціального педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологія: схеми, опорні конспекти, методика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред.. М.С. Корольчука. – К. : Ельга, Ніка-центр, 2005. – 320с.
2. Психологія: Навч. посіб. / О.В.Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін.; за наук. ред. О.В. Винославської. – Київ : Фірма "ІНКОС", 2005. – 352 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посібник / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256с.
4. Основы психологических знаний: учеб. пособие / Авт.-сост. Г.В. Щёкин. – 4-е изд., стереотип. – К. : МАУП, 2001. – 128с.
5. Мартинець Л.А. Ділова людина : шляхи становлення : заняття зі старшокласниками / Лілія Мартинець. – К. : Шк. Світ, 2011. – 128 с. – С.31-33

6. Киреева И.В. Личностные качества современного лидера / И.В. Киреева // Молодежь и будущее Украины : матер. первой Всеукраинской студенческой научно-практической конф. / Отв. ред. В.И. Носков. – Донецк : ДИУ, 2003. – 209с.

7. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В.В. Ягоднікова. – Луцьк : 2006. – 21 с.

Пільгуєва О.А.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З БОТАНІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ В ІТАЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Фразеологические единицы с ботаническим компонентом являются интересным объектом исследования в силу того, что ботанический компонент отражает этноспецифические условия окружающей человека природы, из которой тот или иной народ заимствует для фразеологических образов наиболее яркое и запоминающееся и наделяет его определенной эмоционально-экспрессивной национальной окраской.

С помощью комплексного подхода проведен анализ фразеологических единиц с ботаническим компонентом итальянского и украинского языков.

Анализ фактического материала подтверждает, что культурно-национальная специфика критериев оценки обнаруживается, прежде всего, в форме антропометричности, под которой имеется в виду такое соотношение объекта оценки и определенного эталона, в котором на первый план выдвигаются свойства, приписываемые человеком этому эталону как символу независимо от номинативной стороны языковой единицы и позволяет сделать следующие выводы:

- взаимная связь языка и культуры является очевидной. Каждый язык неотделим от культуры, которая составляет его содержательный аспект.

- в языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами и т.п.

Для кожної мови характерною є оригінальність її фразеології, яка пов'язана з унікальністю щоденного життя, звичаїв, культури і ментальністю народу. Дослідження фразеології будь-якої мови являє особливий інтерес в рамках такого актуального напрямку сучасних лінгвістичних досліджень, як лінгвокультурології, так як фразеологічні одиниці є найціннішою лінгвістичною спадщиною, у якій відображаються бачення світу, побутовий, історичний і духовний досвід. Суб'єкт фразеологічної номінації та мовленнєвої діяльності - це завжди суб'єкт національної культури.

Фразеологічні одиниці з ботанічним компонентом є цікавим об'єктом дослідження в силу того, що ботанічний компонент відображає етноспецифічні умови навколишнього середовища, з якого той чи інший народ запозичує для фразеологічних образів найбільш яскраве і наділяє його певним емоційно-експресивним національним забарвленням.

Фразеологія природи будь-якої мови включає складну емоційну гамму, яка відображає як практичний, так і естетичний екологічний досвід людини. Така фразеологія створюється за антропоцентричним принципом, згідно з яким «людина - мірило всіх речей».

Відображення природи, зокрема її рослинного світу, у фразеологічних образах пов'язане з традицією ще дохристиянських часів, коли людина вважала себе частиною природи, а саму природу персоніфікувала, вела з нею діалог. Релігійно-міфологічний погляд людини на світ розвивався поступово як антропологічний, приймаючи форму специфічного сприйняття пояснення природи та її явищ через сферу побуту людини.

Екологічне оточення значно відрізняється в різних куточках Землі і особливостями клімату, фауни, флори, і просто ландшафтними характеристиками. Потрапляючи в сферу людської діяльності, природні утворення втягуються в сферу культурних інтересів соціуму і отримують назви, які відображають суспільний досвід носіїв мови, їх суб'єктивні та прагматичні оцінки.

У складі фразеологізмів тих мов, що зіставляються є, крім загальних ботанічних компонентів, ряд компонентів, що позначають національно-специфічні рослини, характерні для флори Італії та України. До таких ботанічних компонентів в італійській мові відносяться *alloro лавр, edera плющ, oliva оливка, limone лимон, vite виноградна лоза*.

Серед українських можна виділити такі компоненти, як *блекота, бузина, гречка, хрін*.

Аналіз матеріалу показує, що в складі фразеологізмів обох мов ботанічний компонент представлений такими частинами мови, як іменник: італ. *mangiare il fieno in erba* 'витратити те, що ще не зароблено', *ottenere la palma* 'отримати перемогу', укр. *задати перцю з маком* 'завдати клопоту', *яблуко розбрату* 'причина ворожнечі'. В українській мові рідше зустрічаються ботанізм-прикметники: *дати березової каші* 'покарати різками'; *макової росинки в роті не мав* 'давно не їв'.

Проведений аналіз дозволив виділити найпродуктивнішу групу фразеологізмів з ботанічним компонентом, об'єднану концептом «ставлення людини до чого-небудь», що дає оцінку яких-небудь явищу. Прикладами можуть послужити такі одиниці: італ. *mangiar l'aglio* 'змиритися з непростотою ситуацією'; *patata bollente* 'складна проблема, небезпека'; *un mazzo d'agli* 'неприємний результат'; *spremere come un limone* 'використати когось з корисливою метою'; *mangiare la foglia* 'зрозуміти ситуацію'; *distinguere il grano dal foglio* 'розрізняти добре та погане'; *legare la vigna con le salsicce* 'жити в достатку'; *in fiore* 'момент найбільшого розквіту'; укр. *через гречку прогнати* 'провчити'; *яблуку ніде власти* 'людно'; *мати на горіхи* 'бути покараним'; *стрибає у гречку* 'про того, хто знаходиться у позашлюбному зв'язку'; *хрін редьки не солодший* 'одне не краще за інше'; *на городі бузина, а в Києві дядько* 'йдеться про непослідовність чіїхось висловлювань'; *як трава* 'несмачний'; *на вербі груші* 'щось зовсім неправдоподібно, небилиця'; *любити як кіт тютюн* 'зовсім не любити'; *хоч мак сію* 'про незвичайну тишу'.

Семантичний аналіз досліджуваних одиниць показує, що група фразеологізмів з ботанічним компонентом, об'єднана концептом «характер та інтелектуальні здібності людини» також є однією з найпродуктивніших. Наприклад: італ. *una patata*

'неосвічена, дурна людина'; *essere conosciuto come la mala erba* 'бути відомим з негативної сторони'; *stare un po' sul pero e un po' sul pomo* 'постійно змінювати думку'; *non essere terreno da piantar vigne* 'бути людиною, яку важко обдурити'; *dormire sugli allori* 'пожинати плоди колишнього успіху'; *essere una pigna verde* 'бути жадібним'; укр. *тихіший за воду, нижчий за траву* 'дуже скромний, покірний'; *одного поля ягода* 'подібний до когось'; *збирає мед з кропиви* 'про людину, яка має зиск там де ніхто не сподівається'; *наколоти гороху з капустою* 'наговорити або наробити чогось нерозумного'; *блекоти об'їстися* 'поводити себе як себе як божевільний'.

При цьому слід зазначити, що фразеологічні одиниці, що позначають негативні риси характеру людини, в обох мовах представлені більшою кількістю одиниць, ніж одиниці, що позначають позитивні риси характеру людини

Фразеологічні одиниці з ботанічним компонентом використовуються також для опису зовнішності людини: італ. *tutto fiori e bacelli* 'мати квітучий вигляд'; *nel fiore degli anni* 'у повному розквіті юності'; *un fiore di serra* 'тендітної статури'; укр. *струнка як берізка* 'струнка, про дівчину'; *як маків цвіт* 'про рум'янець особи'; *як та ружа* 'гарний, вродливий'

Аналіз фактичного матеріалу підтверджує, що культурно-національна специфіка критеріїв оцінки виявляється, перш за все, у формі антропометричності, під якою мається на увазі таке співвідношення об'єкта оцінки та певного еталону, в якому на перший план висуваються властивості, приписувані людиною цьому еталону як символу.

Проведений аналіз фразеологічних одиниць з ботанічним компонентом італійської та української мов за допомогою комплексного підходу дозволяє зробити наступні висновки:

- Взаємний зв'язок мови та культури є очевидною. Кожна мова невіддільна від культури, яка складає його змістовний аспект. Мова не тільки миттєво відображає сучасну культуру, а й фіксує її попередні стани і передає її цінності від покоління до покоління;

- У мові закріплюються у вигляді фразеологізмів саме ті образні вирази, які асоціюються з культурно-національними еталонами, стереотипами, міфологемами і т.п. та які при вживанні у мові відтворюють характерний для тієї чи іншої лінгвокультурної спільності менталітет;

- Виникнення переносних значень у слів, які у своєму початковому вживанні є назвами рослин, стають можливим завдяки специфічним, часто яскраво вираженим властивостям окремих флористичних об'єктів, які можуть бути поставлені у відомий аналогічний зв'язок з подібними властивостями інших об'єктів, в тому числі і з властивостями людини. Найчастіше це перенесення на основі метафори, рідше метонімії;

- Різне географічне положення та кліматичні умови Італії та України зумовлюють розбіжності у ботанічному складі фразеології італійської та української мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арсентьева Е.Ф. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в английском и русском языке)*. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1986. – 128с.
2. Виноградов В.В. *Лексикология и лексикография: Избранные труды*. – М.: Наука, 1977. – 312с.
3. Воркачев С.Г. *Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки*. – 2001. - №1. – С. 64-72.
4. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996 – 381с.
5. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. *Фразеологічний словник української мови*. – Київ: Освіта, 1998. – 223с.
6. *Итальянско-русский фразеологический словарь под ред. Рецкера Я.И.* – М.: Русский язык, 1982.- 105с.

УДК 811.134.2'38

Полікарпова Є.А.

ДЕЯКІ ФОРМИ ВИЯВУ АВТОРСЬКОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ІСПАНОМОВНОМУ ТЕКСТІ (НА МАТЕРІАЛІ СТАТЕЙ ВЕНЕСУЕЛЬСЬКОЇ ЖУРНАЛІСТКИ МАЄ ПРИМЕРА)

Стаття була підготовлена на матеріалі работ известной венесуэльской журналистки Мае Примэра, работы которой постоянно появляются в испанской газете "Эль Паиз". В статье были рассмотрены основные характеристики публицистического стиля, способы выражения авторской индивидуальности данного стиля и их критерии. Практический материал составляет работы Мае Примэра, что и дает возможность проанализировать авторский стиль автора, основным характеристиками которого есть: употребление метафоры, точность и достоверность информации.

Мае Примэра – шеф редактор венесуэльської газети "Таль Куаль", роботи якої постійно з'являються в відомій іспанській газеті "Ель Паіз". Більшість її статей присвячені економічним та політичним проблемам Венесуели, які є досить актуальними в наш час, оскільки Венесуела є одним з провідних постачальників нафти в світі. Так, в своїй статті від 24 жовтня 2008 року "El petróleo se veía contra Chávez" вона вказує ймовірні негативні наслідки від падіння цін за венесуельський барель нафти. Але в своїх статтях вона не намагається нав'язати свою думку читачеві, а навпаки через чітко подані дані та факти змушує читача сформувати свою власну думку. Наприклад в статті "La caída de los precios del petróleo amenaza a la estabilidad de Venezuela" знаходимо наступну інформацію: *El julio de 2008, el barril de crudo venezolano se cotizaba en 126 dólares. Desde entonces, los precios han caído en más del 50% y al cierre de ayer se situaban en 60,32 dólares por barril...*[13] В іншій своїй статті "La economía de "trancón" автор надає нашій увазі як переваги та і недоліки від дешевого бензину, схилиючи читача до своєї думки. Вплив журналіста здійснюється за допомогою експресивних елементів: вставних слів, різних конструкцій, тропів та стилістичних фігур. Такі експресивні елементи виконують функцію оцінки подій даного автора. В більшості публікацій Мае Примэра переважає негативна оцінка подій. Наприклад: *"Venezuela tiene una de las económicas más estables del mundo. Pero los números indican lo contrario."*[16] "los números indican lo

contrario” – це експресивний елемент з негативною оцінкою. Основними рисами її статей є: 1. Вживання різних метафоричних засобів, наприклад: *los hechos bajos, tener un bajón, estar en la gloria, cambiar de tercio, página virgen* тощо. 2. Правдивість події (за допомогою даних, фактів), наприклад: “*El 28 de junio de 2007, otro de los helicópteros venezolanos que Morales había empleado para sobrevolar su territorio cayó en las afueras de Cochabamba.*”[14] 3. Точність образу, наприклад: “*El 4 de 2008 fue un día de suerte. La Guardia Nacional de Venezuela decomisó un arma durante la inspección de rutina en el Centro Penitenciario de Yare, a 60 kilómetros de Caracas. Luego vino el fuego cruzado entre reclusos y guardias.*” [11] Має Прімера в своїх публікаціях дуже часто вживає фрагменти доповідей політиків чи пряму мову, щоб оживити текст та дозволити читачам сформулювати свою власну точку зору. Наприклад: “*El país está preparado para soportar cualquier precio del petróleo...*” dijo Yugo Chávez.[8]

Журналістка часто вживає розмовну лексику, яка є простою для сприйняття, оскільки її статті переважно орієнтовані на масового читача. Щодо лексичних ресурсів, які використовує Має Прімера у свої статтях, є досить багато похідних та складно похідних слів, для яких характерним є вживання афіксів, які можуть набувати різного значення в залежності від лексеми з якою сполучаються. Наприклад, префікс *-a* не має того ж самого значення в слові *amoral* і *aterrizar*, а суфікс *-al* в таких совах, як *robleal* та *artesanal*. Тобто важливим є конотативне значення, яке можуть набувати деякі афікси в певному контексті. Наприклад: *le dijo cuatro palabritas*. Як всім відомо, складно похідні слова утворюються шляхом одночасної префіксації та суфіксації, або одночасної деривації та словотвору. Наприклад: *apreciar, desterrar, irrealidad, sietemesino* тощо. Серед суфіксів, які часто зустрічаються в політичній та економічній лексиці Має Прімера є суфікс *-dor (-tor, -sor)*, який позначає агента дії, наприклад: *exportar – exportador, mediar – mediador, producir – productor. La ofensiva presidencial comenzó a principios de octubre, en medio de denuncias efectuadas por el partido del Gobierno sobre un supuesto plan de magnicidio, en el que Chávez ha involucrado alternativamente a gobernadores opositores y disidentes de la alianza oficial.*[8] Суфікс *-nte (- ante, - ente, - iente)*, вербальний суфікс, який набуває форми *- ante*, якщо поєднується з дієсловом першої дієвідміни і *- ente, - iente* – з дієсловами другої та третьої дієвідміни. Такий суфікс надає значення агента дії, похідного від дієслова і в процесі розвитку мови такі слова перетворилися на іменники та прикметники, наприклад: *presidir – presidente, visitar – visitante* тощо. Наприклад: “*Dos veces e ha librado el presidente de Bolivia, Evo Morales, de verse envuelto en trágicos accidentes aéreos.*”[14] “*Gobierno ha creado enormes compromisos recurrentes, pero con base en ingresos petroleros que históricamente nunca han sido recurrentes.*”[10] Інший суфікс *-ción (-sión)*, яких слугує для утворення вербальних іменників, які позначають дію або результат дії: *distribuir – distribución, atender – atención* тощо. Наприклад: “*Hay otro elemento decisivo en la descomposición de la vieja guerrilla: el narcotráfico, su principal fuente de financiación junto con los secuestros.*”[9] Суфікс *-ble*, який існує для утворення прикметників (майже завжди від дієслів): *exportar – eportable, agrupar – agrupable, comunicar comunicable*. Наприклад: “*Venezuela debe reajustar sus cuentas para sobrevivir bajar las importaciones, el gasto exterior, y el gasto público administrativo sin sacrificar el social. Proclamar que no pasará es una conducta poco razonable.*”[8] Суфікси *-ismos, -istas*, які вказує на думку або політичну приналежність: *mesianismo, fascismo, socialismo, pepetismo, chavismo*, характер, якості чи форми: *autoritarismo*, економічні тенденції: *neoliberalismo*, історико-політичну ситуацію: *bolivarianismo* тощо. Наприклад: “*Esta estrategia, señala el mismo informe, tiene como adjetivos de comunicación “enaltecer el orgullo de ser chavista” y “romper el paradigma de un torneo electoral y convertirlo en un esfuerzo por la patria”, entre otros.*”[9] Префікс *-re*, значення даного префікса в політичній лексиці співпадає з значенням слів, які вказують на повторюваність дії, наприклад: *religitimación, reelección, refundar, recrear, refacer, reconstruir, reconstituir* тощо. Наприклад: “*La Asamblea Constituyente de Ecuador aprobó ayer una nueva Ley Fundamental que refuerza los poderes del presidente, especialmente en materia económica.*”[7] Префікс *-in*, який має неоднозначний характер перекладу, може надавати слову значення заперечення або заборону, наприклад: *ingobernabilidad e inconstitucionalidad*. Продуктивність даного префікса зумовлена його частим вживанням з суфіксом *-able*: *ingobernable, intorelable*, що в політичній лексиці позначає неможливість чогось. В своїх текстах автор часто використовує складні сова, це слова, які утворюються шляхом двох або більше лексем. Існують декілька способів утворення таких слів, одним з яких є безсполучникове поєднання елементів, оскільки слова такого типу можна часто зустріти в лексиці Має Прімера, наприклад: “*Entre las modificaciones que se hicieron en la medianoche del jueves está el reconocimiento como idiomas oficiales de las lenguas kichwa (quechua) y shuar: una línea del texto más qe, de paso, recompuso la malograda relación entre la mayoría oficial y las fuerzas indígenas.*”[12]

Статті Має Прімера також характеризуються вживанням великої кількості абreviatur та власних назв, наприклад: “*RNE (Radio Nacional de España), ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Según cifras del Ministerio de Energía y Petróleo de Venezuela, la producción actual es de 3,4 millones de barriles al día, y el último informe de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) es de 2,33 millones, más de un millón de barriles menos de lo que publicita Miraflores.*” [10] “*La Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDAS) ha emitido cuatro medidas provisionales entre 2006 y 2008 en las que exhorta al Gobierno venezolano a adecuar las condiciones de vida en las cárceles a los estándares internacionales.*”[14]

Іспанська мова, як і будь – яка інша мова постійно поповнюється словами іншомовного походження. Основними причинами лексичних запозичень є: 1.Необхідність давати імена новим явищам, предметам, місцям тощо, наприклад: *jeep, fútbol, pub* тощо. Основна зовнішня причина таких запозичень є тісні політичні, торгово-економічні зв'язки між народами – носіями мови 2.Необхідність якомога точного розуміння значення слова, наприклад, іспанське слово *emparedado* повністю не відповідає значенню американізму *sándwich*. 3.Намагання модернізувати або надати загального значення деяким слів в певних фразах, наприклад: *conducir el balón, trabajar como baby-sitter* тощо. Способи запозичень можуть бути наступними: транслітерація чи транскрипція слова, наприклад: *graffiti, surfing*; слона-гібриди, слова, які зазнали деяких змін аби увійти до складу іспанської мови, наприклад: *zarrear, hamburguesería, rapero, escanear* тощо; семантичні кальки, коли запозичення є частковим, запозичується лише значення слова, наприклад: *ratón, fin de semana*.

В статтях автора зустрічаються германізми, які зазвичай позначають військові поняття, наприклад: “*El domingo había amenazado con apelar a los tanques de guerra si los electores dan el triunfo a “la oligarquía” en el Estado de Carabobo.*”[9] Арабізми, яких в іспанській мові налічується понад 4000 тисячі завдяки довготривалому перебуванню арабів на території Іберійського Півострова (майже 8 віків). Зазвичай це слова – пов'язані зі звичками, знанням та способом життя арабів, наприклад: *alcazar, almeha, alcalde, alguacil, zanahoria, fanega, cifra, sandia*, топоніми: *Alcalá, Calatayud, Denidorm, Cuadalquivir*. Галліцизми, слова, що походять з французької

мови, наприклад: "Zulia y Nueva Esparta, los únicos Estados gobernados por la oposición tradicional de los 24 que formaron el país y Sucre, Guárico y Carabobo, gobernados por antiguos aliados del oficialismo." [8] Англiцизми – це запозичення, яких найбільша можна зустріти в іспанській мові починаю з XIX століття, що пов'язано з науково-економічним прогресом США, яке пов'язано в свою чергу з економічними та культурними сферами. І саме в Латинській Америці такі запозичення є найбільш помітним. Тематика використання англiцизмів може бути різноманітною (торгівельно-економічна сфера тощо): *túnel, vagón, yate, golf* тощо. Наприклад: "El domingo había amenazado con apelar a los *tanques de guerra* si los electores dan el triunfo a "lo oligarquía" en el Estado de Carabobo." [9] Слова грецького походження, які ввійшли до словникового запасу іспанської мови з латини і які почали вживатися переважно як наукові терміни: *alfabeto, matemáticas, laberinto, democracia, teléfono, epilepsia*. Наприклад: "Esa semana, otra cárcel copió la *táctica* con 300 cautivos." [12] Дослідивши статті Має Прімера, можна зазначити, що найбільша частина лексичних запозичень походить з грецької та французької мови, менше – з англійської.

Отже, опрацювавши низку робіт Має Прімера, можна зазначити, що в більшості її публікацій переважає негативна оцінка подій. Але в своїх статтях вона не намагається нав'язати свою думку читачеві, а навпаки через чітко подані дані та факти змушує читача сформулювати свою власну думку. Вплив журналіста здійснюється за допомогою експресивних елементів: вставних слів, різних конструкцій, тропів та стилістичних фігур. Такі експресивні елементи виконують функцію оцінки подій даного автора.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ардреева Е.С. *Диалектика текста. Опыт логики-лингвистического синтеза*. М., 2001. с.71
2. Валгина Н.С. *Теория текста*. М., 2004. с.280.
3. Виноградов В.В. *Проблема авторства и теория стилей*. М., 1961. с. 614
4. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. М., 1981. с. 139.
5. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. М., 2003. с.264.
6. Солганик Г.Я. *Лексика газет*. М., 1982. с.112.
7. http://www.elpais.com/articulo/internacional/Chavez/advertir/revolucion/armada/elpepiint/20081114elpepiint_5/Tes
8. http://www.elpais.com/articulo/internacional/amenaza/estrategia/electoral/elpepiint/20081113elpepiint_3/Tes
9. http://www.elpais.com/articulo/economia/trancon/elpepueconeg/20081109elpnegeco_5/Tes
10. http://www.elpais.com/articulo/semana/Venezuela/hora/ajuste/elpepueconeg/20081102elpneglse_9/Tes
11. http://www.elpais.com/articulo/internacional/Venezuela/lanza/primer/satelite/socialista/elpepiint-20081030elpepiint_8/Tes
12. http://www.elpais.com/articulo/internacional/Venezuela/lanza/satelite/socialismo/elpepiint/20081029elpepiint_16/Tes
13. http://www.elpais.com/articulo/internacional/petroleo/vuelve/Chavez/elpepiint/20081024elpepiint_1/Tes
14. http://www.elpais.com/articulo/economia/caida/precios/petroleo/amenaza/estabilidad/Venezuela/elpepueco/20081023elpepueco_2/Tes

УДК 378.091.12:376-056.262-051:159

Паламар О.М.

АНАЛІЗ СКЛАДУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТИФЛОПЕДАГОГА

Представлены теоретико-методологические основы классификации компетенций тифлопедагога; определены критерии выделения универсальных и профессиональных компетенций в процессе подготовки специалиста-тифлопедагога. Приведены примеры когнитивно-ориентированных, деятельностно-ориентированных, ценностно-ориентированных профессиональных компетенций.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти вимагають реалізації компетентного підходу до моделювання змісту освітньої та професійної підготовки фахівця. Актуальною є побудова системи освіти, де кінцевим результатом процесу навчання є формування фахових компетенцій.

Компетентний підхід у сфері спеціальної підготовки передбачає розробку змісту освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника ВНЗ «мовою компетенцій», орієнтування на результати навчання, що надасть можливість для порівняння освітніх систем країн Європи (співвіднесення дипломів та кваліфікацій). Становлення змісту кваліфікацій, які зіставляються та порівнюються з європейськими аналогами, є одним з факторів розширення мобільності фахівців, розвитку єдиного освітнього простору.

В європейському проекті TUNING [6] зазначено, що компетенції являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок та умінь. Тому поняття «компетенція» включає **знання і розуміння** (теоретичні знання, здатність знати та розуміти); **знання, як діяти** (практичне застосування знань у конкретних ситуаціях); **знання, як бути** (цінності, як складова способу сприйняття свого оточення та життя у соціальному контексті) [6]. Компетенція – це здатність застосовувати знання, уміння та особистісні якості для успішної діяльності у певній галузі [5]. За своєю сутністю вони відображають комплекс видів діяльності, які повинен здійснювати фахівець певної галузі.

Аналіз наявних у літературних джерелах підходів до класифікацій компетенцій фахівця засвідчив, що широкоживим є поділ компетенцій на дві компліментарні групи:

- 1) загальні (універсальні, базові, ключові, надпрофесійні та ін.);
- 2) професійні (конкретні, предметні, предметно-спеціалізовані).

Ключові компетенції, на думку І.А.Зимньої [3], – це найбільш загальне визначення адекватного прояву соціального життя людини у сучасному суспільстві. У трактуванні дослідниками суті даного поняття помітні акценти на якостях особистості (В.І. Байденко [1], Б.Оскарсон, А.Шелтон, Є.Ф.Зеєр) або «наскрізних» знаннях та умінь, що мають властивість широкого перенесення (А.М.Новіков, Ю.Ф.Тельнов [5]). Важливими критеріями універсальних компетенцій вчені вважають узагальненість, яка надає можливість широкого перенесення компетенції на різні сфери та види діяльності, та функціональність, яка відображає аспект включення у певний вид діяльності (Г.І. Ібрагімов).

Професійні компетенції мають предметно-спеціалізований характер (В.І. Байденко [1]) та відповідають вимогам до професійної підготовленості. Склад професійних компетенцій певної кваліфікації є інваріантним для усіх спеціальностей даного напрямку підготовки та варіативним для кожної спеціальності (О.О.Шехонін, І.Г.Галяміна [2]). При цьому до складу професійних компетенцій мають входити компетенції, інваріантні для усіх напрямів даної освітньої галузі. Отже, набір професійних компетенцій спеціальності «Тифлопедагогіка і спеціальна психологія» включатиме інваріантні (загальні) та варіативні (спеціальні) складові (дивись рис. 1).

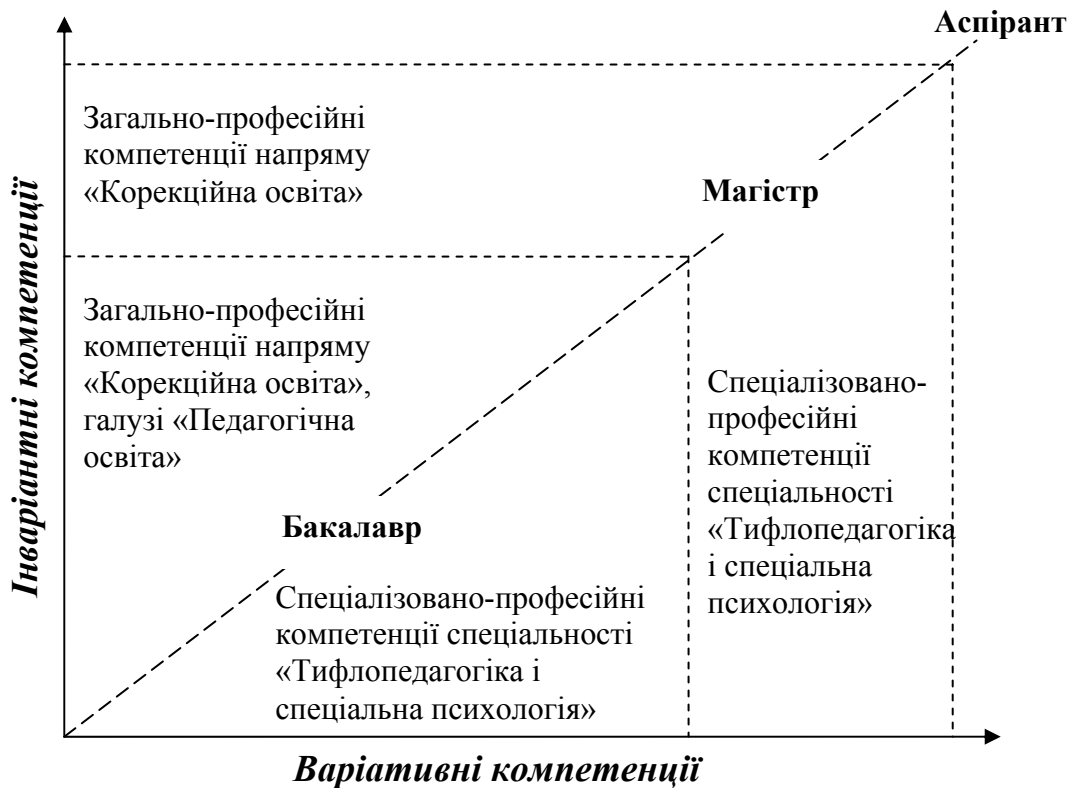


Рис. 1. Професійні компетенції тифлопедагога у нормативній моделі професійної діяльності.

На нашу думку, основними критеріями виділення групи загально-професійних компетенцій є їх прикладна спрямованість та можливість міжпредметного перенесення. Спеціалізовано-професійні компетенції тифлопедагога вирізняються своєю корекційно-розвитковою спрямованістю та вузькопрофільним характером.

Тифлопедагог здійснює такі виробничі функції: навчальну, виховну, корекційно-розвиваючу, діагностичну, реабілітаційну, організаційно-педагогічну, соціально-педагогічну, комунікативну, освітньо-гносичну. Ці функції реалізуються у типових завданнях (компетенціях) шляхом застосування системи професійних умінь. У складі професійних компетенцій тифлопедагога, визначених Галузевим стандартом вищої освіти, можна виділити психологічний компонент.

Наприклад, однією зі спеціалізовано-професійних психологічних компетенцій тифлопедагога є здійснення розвитку компенсаторних механізмів аналітико-синтетичної діяльності мислення та мовлення. Спираючись на теорію компенсації, фахівець має створювати умови для вироблення компенсуючих механізмів аналітико-синтетичної діяльності мислення та мовлення дитини з порушеннями зору. Дане професійне предметно-розумове уміння повинно реалізовуватися як стереотипна дія з опорою на матеріальні носії інформації.

Кожна професійна компетенція включає три складові (Ю.Г.Татур [4], проект TUNING [6]) – когнітивну (знання та розуміння), діяльнісну (практичне застосування знань), ціннісну (ставлення до змісту компетенції та емоційно-вольова регуляція діяльності). Для кожної компетенції властива акцентація однієї з названих ознак, тому можна говорити про різні типи компетенцій: когнітивно-орієнтованих, діяльнісно-орієнтованих, ціннісно-орієнтованих (В.І. Байденко [1], Ю.Г.Татур [4]). Дане положення важливо враховувати при формуванні адаптованих до вимог компетентнісного підходу засобів оцінювання результатів навчальної діяльності студентів.

Наприклад, спеціалізовано-професійна психологічна компетенція, що полягає у здатності визначати ступінь і структуру дефекту дитини з порушеннями зору, відокремлювати первинну ознаку від вторинних або побічних відхилень, передбачає взаємодію таких складових:

- розуміння складної структури дефекту, чітке поняття про первинний та вторинний дефект. Здатність розрізняти симптоми первинних та вторинних відхилень у розвитку дитини з порушеннями зору;
- уміння практично використовувати діагностичний інструментарій з метою з'ясування ступеня вторинного порушення, прогнозувати процес подальшого психофізичного розвитку дитини;
- готовність реалізовувати діагностичні та корекційно-розвиткові заходи, усвідомлення соціальної значущості та особистої відповідальності за результати діяльності.

Очевидно, що у структурі даної спеціалізовано-професійної психологічної компетенції провідне значення відіграє її операційно-діяльнісний компонент. Отже, при визначенні засобів оцінки рівня сформованості даної компетенції особливу увагу слід приділити з'ясуванню різних форм прояву її діяльнісної складової.

Таким чином, процес підготовки фахівця-тифлопедагога у ВНЗ передбачає формування у студентів універсальних та професійних компетенцій (загально- та спеціалізовано-професійних). Чітке визначення структури кожної психологічної компетенції є однією з умов розробки ефективних засобів оцінки рівня розвитку психологічної компетентності тифлопедагога в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

4. Тамур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М., 2004. – 17 с.

5. Тельнов Ю.Ф. Реализация компетентностного подхода к обучению на основе управления знаниями (http://www.setlab.net/?view=telnov_competences)

6. <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>

УДК 511.72+519.21

Працьовитий М.В.

Q_{∞}^* -ЗОБРАЖЕННЯ І ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ

Обсуждаются системы изображений действительных чисел с конечным и бесконечным алфавитом, в частности, с двоичным; возможности их использования в различных теориях, включая метрическую, вероятностную и фрактальную теории чисел; определяется специфическое изображение с бесконечным алфавитом и описывается его геометрия.

В с т у п. Вивчення основних понять математичного аналізу (зокрема, функцій, збіжності, неперервності, диференціювання, інтегрування тощо) неможливо без точного наукового означення поняття дійсного числа. Перші строги теорії дійсних чисел були незалежно створені в другій половині 19 ст. німецькими математиками К. Вейєрштрассом, Г. Кантором, Р. Дедекіндом:

1. Теорії дійсних чисел як теорія нескінченних десяткових рядів (К.Вейєрштрасс); 2. Теорія дійсних чисел як фундаментальна послідовність раціональних чисел (Г.Кантор); 3. Теорія дійсних чисел як перерізів (дедекіндових) на множині раціональних чисел (Дедекінд).

Пізніше було побудовано ряд інших теорій, які були аналогами вказаних і створена загальна аксіоматична теорія дійсних чисел. Сьогодні плідно розвиваються чимало теорій (моделей загальної аксіоматичної теорії), які є аналогами теорії Вейєрштрасса. Одна з родин таких містить теорію дійсних чисел як теорію двійкових рядів і їх різнопланових узагальнень та метричні вчення двосимвольних кодувань. Часто вони ґрунтуються на відомій теорії дійсних чисел та ідеї іншого нового способу їх представлення та зображення (формального запису). Ці системи зображення дійсних чисел мають класичний двійковий алфавіт $\{0, 1\}$ і або нульову, або ненульову надлишковість, тобто мають єдине (не більше двох) або, навіть, нескінченну кількість зображень одного і того ж числа. До згаданих зображень відносяться Q_2 -зображення, Q_2^* -зображення, медіантне, циліндричне, марковське, f -зображення, ланцюгове A_2 -зображення, зображення чисел ланцюговими дробами Данжуа, а також зображення чисел неповними сумами збіжних рядів. Ці зображення мають свою специфічну геометрію, породжують свої метричні відношення і є потужним засобом для задання і дослідження математичних об'єктів зі складною локальною будовою (множин, функцій, мір, випадкових величин, перетворень, динамічних систем тощо).

Зауважимо, що в класичному розумінні під системою числення розуміють спосіб позначення та найменування натуральних чисел. Тривалий час десяткова система числення є загальноживаною системою зі скінченним алфавітом і нульовою надлишковістю для подання та зображення не лише натуральних, але і всіх дійсних чисел. Аналогічними властивостями володіє система числення з довільною натуральною основою $s \geq 2$. Двійкова система числення ($s = 2$) відома давно, нею на початку XII століття користувався Леонардо Пізанський. В 1494 році Лука Пачолі використовував її для розв'язання задач про мінімальне число зважування гир різної маси. Систематичний виклад двійкової системи числення зробив Дж. Непер в 1617 році. Традиційна десяткова система числення використовує десять цифр 0, 1, ..., 9. В ній числа розкладаються в ряди за степенями числа 10, яке називається основою системи числення. В цій системі цифри виконують дві функції: 1) функцію чисел (одноцифрові числа та коефіцієнти в розкладах), 2) функцію знаків (символів) для зображення числа. Існують системи зображення чисел, у яких вказані ролі цифр розведені.

1. Означення Q_∞^* -зображення числа.

Нехай $N_0 = N \cup \{0\} = \{0, 1, 2, \dots\}$, $L = N_0 \times N_0 \times \dots$; $Q_\infty^* = \|q_{ik}\|$ – задана матриця, яка має властивості:

1. містить нескінченну кількість рядків і стовпців;
2. $q_{ik} > 0 \quad \forall i \in N_0, \forall k \in N$; 3. $q_{0k} + q_{1k} + \dots + q_{ik} + \dots = 1$;

4. для довільної послідовності натуральних чисел (α_n) :
$$\prod_{n=1}^{\infty} q_{\alpha_n n} = 0.$$

Означимо числа β_{ik} рівностями: $\beta_{0k} \equiv 0$,
$$\beta_{ik} \equiv \sum_{j=0}^{i-1} q_{jk}, \quad i \in N, \quad k \in N.$$

Тоді $\beta_{01} < \beta_{1k} < \dots < \beta_{ik} < \dots < 1$.

Теорема 1. Для довільного $x_0 \in [0; 1)$ існує єдина послідовність (α_k) , така, що $(\alpha_k) \in L$ і

$$x_0 = \beta_{\alpha_1 1} + \sum_{k=2}^{\infty} [\beta_{\alpha_k k} \prod_{j=1}^{k-1} q_{\alpha_j j}] \equiv \square_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots}^{Q_\infty^*}. \quad (1)$$

Доведення. 1. Доведемо спочатку існування розкладу (1). Оскільки $[0; 1) = \bigcup_{i=0}^{\infty} [\beta_{ik}; \beta_{(i+1)k})$, то існує

$\alpha_1 = \alpha_1(x_0)$ таке, що

$$\beta_{\alpha_1 1} \leq x_0 < \beta_{(\alpha_1+1)1} \quad \text{або} \quad 0 \leq x_0 - \beta_{\alpha_1 1} \equiv x_1 < q_{\alpha_1}.$$

Якщо $x_1 = 0$, то $x_0 = \beta_{\alpha_1 1} \equiv \square_{\alpha_1(0)}^{Q_\infty^*}$, тобто $\alpha_{1k} = 0$ для всіх $k \in N$. Нехай $x_1 > 0$. Оскільки

$$[0; q_{\alpha_1}) = \bigcup_{i=0}^{\infty} [\beta_{ik} q_{\alpha_1}; \beta_{(i+1)k} q_{\alpha_1}),$$

то існує $\alpha_2 = \alpha_2(x_0)$ таке, що

$$\beta_{\alpha_2 2} q_{\alpha_1} \leq x_1 < \beta_{(\alpha_2+1)2} q_{\alpha_1} \quad \text{або} \quad 0 \leq x_1 - \beta_{\alpha_2 2} q_{\alpha_1} \equiv x_2 < q_{\alpha_1} q_{\alpha_2}.$$

Тоді

$$x_1 = \beta_{\alpha_2 2} q_{\alpha_1} + x_2 \quad \text{і} \quad x_0 = \beta_{\alpha_1 1} + \beta_{\alpha_2 2} q_{\alpha_1} + x_2, \quad \text{де} \quad 0 \leq x_2 < q_{\alpha_1} q_{\alpha_2}.$$

Якщо $x_2 = 0$, то $x_0 \equiv \square_{\alpha_1 \alpha_2(0)}^{Q_\infty^*}$. Якщо ж $x_2 > 0$, то процес продовжується і за скінченну кількість кроків ми отримаємо

$$x_0 = \beta_{\alpha_1 1} + \beta_{\alpha_2 2} q_{\alpha_1} + \dots + \beta_{\alpha_k k} q_{\alpha_{k-1}} + x_k.$$

Оскільки $0 \leq x_k < q_{\alpha_1} q_{\alpha_2} \dots q_{\alpha_k} \leq \prod_{i=1}^k \max_i \{q_{i_k}\} \rightarrow 0 \quad (k \rightarrow \infty)$, то намічений процес є збіжним і має місце

розклад (1). Існування розкладу (1) доведено.

2. Єдиність. Припустимо, що деяке число x має два розклади

$$\square_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots}^{Q_\infty^*} \quad \text{і} \quad \square_{\gamma_1 \gamma_2 \dots \gamma_k \dots}^{Q_\infty^*},$$

причому $\alpha_m \neq \gamma_m$, але $\alpha_i = \gamma_i, \quad i = \overline{1, m}$. Не порушуючи загальності, вважатимемо, що $\alpha_m > \gamma_m$. Досить

розглянути випадок $\alpha_n = \gamma_{m+1}$. Розглянемо різницю δ цих зображень.

$$\delta = \delta_1 \prod_{j=1}^{m-1} q_{\gamma_j j} = (\beta_{\alpha_m m} - \beta_{\gamma_m m} + \sum_{k=1}^{\infty} \beta_{\alpha_{m+k}(m+k)} \prod_{j=m}^{m+k-1} q_{\alpha_j j} - \sum_{k=1}^{\infty} \beta_{\gamma_{m+k}(m+k)} \prod_{j=m}^{m+k-1} q_{\gamma_j j}) \prod_{j=1}^{m-1} q_{\gamma_j j}.$$

Але
$$\delta_1 \geq \beta_{\alpha_m m} - \beta_{\gamma_m m} - \sum_{k=1}^{\infty} \beta_{\gamma_{m+k}(m+k)} \prod_{j=m}^{m+k-1} q_{\gamma_j j} > 0,$$

оскільки $\beta_{\alpha_m m} - \beta_{\gamma_m m} \geq q_{\gamma_m m}$, а $\sum_{k=1}^{\infty} \beta_{\gamma_{m+k} (m+k)} \prod_{j=m}^{m+k-1} q_{\gamma_j j} < q_{\gamma_m m}$. Отже, $\delta > 0$. Отримали

протиріччя з тим, що мали два зображення одного і того ж числа.

Єдність і всю теорему доведено.

Оскільки кожне число $x_0 \in [0;1)$ має єдине Q_{∞}^* -зображення, то коректно визначеними є функції: $\alpha_k(x)$ – k -тий Q_{∞}^* – символ (цифра) числа x , які ми будемо використовувати далі.

О з н а ч е н н я 1. Розклад числа x в ряд (1) ми називатимемо Q_{∞}^* -представленням, а скорочений його запис $\square_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots}^{Q_{\infty}^*}$ – зображенням числа x . Якщо всі стовпці матриці $Q_{\infty}^* = \|q_{ik}\|$ мають однакові стовпці, то Q_{∞}^* -зображення називатимемо Q_{∞}^* -зображення.

О з н а ч е н н я 2. Число $x \in [0;1)$, яке має Q_{∞}^* -зображення з періодом (0), називається Q_{∞}^* -раціональним. Решту чисел називатимемо Q_{∞}^* -іраціональними.

Зауважимо, що Q_{∞}^* -раціональність числа напряду не пов'язана з його раціональністю. Можна навести приклади Q_{∞}^* -раціональних чисел, які є іраціональними і Q_{∞}^* -іраціональних, які є раціональними, при різних матрицях $Q_{\infty}^* = \|q_{ik}\|$.

Зауважимо, що система Q_{∞}^* -зображення дійсних чисел використовує нескінченний алфавіт – множину всіх натуральних чисел N , але роль цифр в ній дещо інша, ніж в десятковій системі. Цифра є символом у зображенні числа і не відіграє ролі числа у виразі ряду (1). Зображення чисел елементарними ланцюговими дробами теж використовує нескінченний алфавіт (множину N), але символи в цьому зображенні відіграють роль чисел у представленні числа.

Теорема 2. Якщо всі елементи матриці $Q_{\infty}^* = \|q_{ik}\|$ є раціональними числами і всі стовпчики, починаючи з деякого однакові, то число, Q_{∞}^* -зображення якого має період, є раціональним.

О з н а ч е н н я 3. Циліндром рангу m з основою $a_1 a_2 \dots a_m$ (де $a_i \in N$) називається множина $\square_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_m}^{Q_{\infty}^*} = \{x : \alpha_i(x) = a_i, i = \overline{1, m}\}$.

Безпосередньо з означення циліндра випливають наступні властивості:

1. $\square_{c_1 \dots c_m}^{Q_{\infty}^*} = \bigcup_{i=0}^{\infty} \square_{c_1 \dots c_{m_i}}$;
2. $\square_{c_1 c_{m-1} c_m}^{Q_{\infty}^*}$ є піввідрізком з кінцями $a = \square_{c_1 \dots c_{m-1} c_m}^{Q_{\infty}^*}(0)$ і $b = \square_{c_1 \dots c_{m-1} (c_m+1)(0)}^{Q_{\infty}^*}$;
3. $\square_{c_1 \dots c_m}^{Q_{\infty}^*} = \prod_{j=1}^m q_{c_j j}$;
4. $\frac{|\square_{c_1 \dots c_{m_i}}^{Q_{\infty}^*}|}{|\square_{c_1 \dots c_m}^{Q_{\infty}^*}|} = q_{i(m+1)}$;
5. Для довільної $(c_n) \in L$ має місце рівність: $\bigcap_{m=1}^{\infty} \square_{c_1 \dots c_m}^{Q_{\infty}^*} = x \equiv \square_{c_1 \dots c_m \dots}^{Q_{\infty}^*} \in [0;1)$.

Циліндричні множини (відрізки та інтервали) відіграють важливу роль у побудові метричної, ймовірнісної та фрактальної теорії дійсних чисел, що відповідають цьому зображенню. Перша займається розв'язанням задач про міри континуальних множин, визначених властивостями їх зображень; друга – вивченням розподілів цифр випадкової величини з наперед заданим розподілом та розподілу самої випадкової величини за розподілами її цифр; третя – дослідженням фрактальних властивостей (тих, що пов'язані з дробовими розмірностями) множин чисел, визначених характеристичними властивостями їх зображення.

Однією з найпростіших моделей Q_{∞}^* -зображення є Q_{∞}^* -зображення з матрицею, кожен стовпчик якої є набором $(2^{-1}, 2^{-2}, 2^{-3} \dots)$. Таке зображення має тісний і навіть нерозривний зв'язок з класичною двійковою системою.

Вперше Q_{∞}^* -зображення введено автором в кінці 80-х років ХХ ст. і широко використовувалося для дослідження математичних об'єктів зі складною локальною будовою: множин, функцій, розподілів ймовірностей, мір та ін., зокрема воно знайшло відображення в монографії [1].

Геометрія Q_∞ -зображення є складнішою, ніж геометрія S -ового зображення, але серед всіх Q_∞ -зображень є самою простою, навіть, N -самоподібною. Аналогом Q_∞ -зображення є зображення чисел рядами Люрота (знакододатними [2] та знакозмінними [7]).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жихарєва Ю.І., Працьовитий М.В. Властивості розподілу випадкової величини, L -символи якої в зображенні знакододатним рядом Люрота, є незалежними // Труды ИПММ НАН України. – 2011. Т.23. – С. 71-83.
2. Жихарєва Ю.І., Працьовитий М.В. Зображення чисел знакододатними рядами Люрота: основи метричної теорії // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 200-211.
3. Працьовитий М.В. Поліоснове Q -представлення і фрактальні математичні об'єкти з ним пов'язані // Фрактальний аналіз та суміжні питання. – Київ: ІМ НАН України – НПУ імені М.П. Драгоманова. – 1988. – №2. – С. 14-35.
4. Pratsiovytyi M., Leshchynskiy O. The Q_∞^* -representation and a distribution connected with it // Voronoi Conference on Analytic Number Theory and Space Tilings: Abstracts. — Kyiv: Institute of Mathematics Nat. Acad. Sci. Ukraine, 1998. – P. 51-52.
5. Працьовитий М. В. Метрична, ймовірнісна та фрактальні теорія φ_∞ - розкладів дійсних чисел // International Conference «Modern Stochastics: Theory and Applications», June 19-23, 2006, Kyiv: Abstracts. — Kyiv: 2006. — P.72.
6. Працьовитий М.В., Лещинський О.Л. Властивості випадкових величин, заданих розподілами елементів свого \tilde{Q}_∞ -зображення // Теорія ймовірностей та мат. статистика. – 1997. – №57. – С. 134-140.
7. Працьовитий М.В., Хворостіна Ю.В. Множина неповних сум знакозмінного ряду Люрота та розподіли ймовірностей на них // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 106-118.
8. Турбин А.Ф., Працевитий Н.В. Фрактальные множества, функции, распределения. – К.: Наукова думка, 1992. – 208 с.

УДК 159.922.7

Поліщук Ю.Б.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статтє описуєтьєтьє понятіє синдрому дефіциту уваги с гіперактивністю, рассматриваютьєтьє особенности поведєния гіперактивных дітей младшего школьного возраста.

На сьогоднішній день саме з проблемами гіперактивності дітей найчастіше звертаються до психологів. Ще декілька десятиків років тому термін «синдром дефіциту уваги та гіперактивності» зустрічався лише у спеціальній літературі з психології та педагогіки, сьогодні ж мало хто не чув про це.

За даними досліджень зарубіжних вчених кількість гіперактивних дітей становить від 4 до 9,5 % у популяції. За даними українських досліджень у нашій країні таких дітей на сьогодні від 50 – 150 тисяч, серед яких хлопчиків – 22%, а дівчаток – 10% [4].

Якщо розглянути значення слова гіперактивний, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, дане слово складається з частки «гіпер... перша частина складних слів, що вказує на збільшення чого-небудь проти норми...» та «активний – енергійний діяльний» [2].

У Великому психологічному словнику за редакцією В.П. Зінченка та Б.Г. Мещерякова дитяча гіперактивність визначається як синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), гіпердинамічний синдром (ГД), який проявляється не властивими для нормальної дитини неуважністю, відволіканням, імпульсивністю та гіперактивністю [1].

Вважається, що основні прояви синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) відмічаються ще у дошкільному віці, але вони не є такими проблемними, як у шкільному віці, тому що частково компенсуються нормальним розумовим та соціальним розвитком. Проблеми починаються при вступі дитини у школу, на думку О. Халецької та В. Трошина [9] це обумовлено динамікою розвитку вищої нервової діяльності, вік 5,5 – 7 років та 9 – 10 років є критичними періодами розвитку систем мозку, які відповідають за увагу, пам'ять, розумову діяльність. Усі ці чинники співпадають з кризою 7 років.

СДУГ характерні такі ознаки як: порушення уваги, імпульсивність та надмірна рухова активність.

Н.Н. Заваденко вважає, що неуважність дітей зі СДУГ проявляється у слабкій концентрації уваги, в зниженні вибірковості уваги та у вираженому відволіканні з частими переключеннями з одного заняття на інше. Діти постійно відволікаються на уроці, не можуть довести справу яку розпочали до кінця, гублять свої речі. У вчителя часто складається враження, що дитина не чує звернену до неї мову, інструкцію до виконання завдання. Дитина зі СДУГ часто не доводить справу до кінця та не може довго утримувати увагу на важких, на її думку нецікавих заняттях, а ось дивитись телевізор, грати у комп'ютерні ігри, тобто робити те що їй подобається може годинами. Ось така вибірковість уваги пов'язана з цікавістю, задоволеністю від діяльності. Виражене відволікання на сторонні подразники навіть призвело до того, що раніше дітей саджали на уроках за парти зі спеціальними перегородками. Але даний підхід не приніс очікуваних результатів, тому що діти відволікалися на будь-які сторонні стимули, які зустрічалися їм під час виконання завдання [3].

Із-за особливостей уваги дитині важко розділити усі подразники з навколишнього середовища на головні та на другорядні, яким потрібно приділити увагу, а на які зовсім не потрібно звертати. Особливості сприйняття таких дітей призводять до того, що

вони дуже швидко занурюються у нову справу забуваючи чим займалися до цього і не задумуючись про те, що робити далі, наслідками цього є труднощі у формуванні звичок та навичок, неадекватність та непередбачуваність у поведінці [7].

На думку А. Сиротюк гіперактивність дітей проявляється в надмірній руховій активності, неможливості всидіти на одному місці довгий час, виконання непотрібних, зайвих рухів під час уроку. В гіперактивних дітей ще з раннього дитинства тривалість сну нижче норми, вони навіть рухаються у вісні. Польські вчені встановили, що рухова активність гіперактивної дитини на 25% - 30% більша ніж у звичайних дітей. У руховій сфері у даних дітей є проблеми з руховою координацією, сформованістю праксиса та дрібної моторики. Дітям важко застібати гудзики, зав'язувати шнурки, працювати з ножицями, голкою, мають несформований почерк [8].

Спеціалісти вважають, що рухову активність гіперактивної дитини не потрібно подавляти, а потрібно створювати умови для задоволення цієї потреби. Тому що під час руху завдяки гіпервентиляції легенів відновлюються зв'язки між структурами мозку, тобто рух для гіперактивної дитини не тільки природня потреба, а ще й засіб захисту організму [5].

Імпульсивність гіперактивних дітей проявляється у тому, що вони не можуть дочекатися своєї черги, відповідають на запитання не дослухавши його до кінця, часто втручаються у бесіди та ігри інших. В результаті своєї імпульсивності, яка проявляється не тільки в поведінці, а ще й у непослідовності та хаотичності своїх думок діти спочатку діють, а потім вже думають, тому вони ніколи не можуть спрогнозувати власну поведінку, подумати про наслідки у майбутньому [3].

У своїх роботах Л. Яськова описує таку характерну ознаку гіперактивних дітей як хронічну енергетичну недостатність, яка в даній категорії дітей ще недостатньо досліджена та описана. В кожній людини мозок працює в певному «добовому» ритмі для якого характерні робота днем та відпочинок у ночі, але іноді в результаті дії певних чинників (хвороба, втома, одноманітна праця) мозок починає працювати 30-40 хвилин, а потім відпочивати 10-15 секунд, за цей короткий період мозок «відключається» та відпочиває, накопичуючи енергію для подальшої роботи. Гіперактивні діти страждають на хронічну енергетичну недостатність і час їх працездатності це 10-15 хвилин, а паузи відпочинку мозку тривають 3-5 хвилин. В цей період «зовнішня» діяльність дитини не припиняється, вона може далі читати або писати, але нічого не розуміючи при цьому, може не чути звернену до неї мову. Тому часто зустрічаються у зошитах дітей ознаки дисграфії, деякі речення важко прочитати, але від дітей з класичною дисграфією їх відрізняє те, що все ж таки зустрічаються грамотно написані речення. Та спостерігається те, що на початку уроку діти роблять менше помилок, ніж у кінці [10].

В гіперактивних дітей виникають труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими. Гіперактивні діти балакучі та відкриті, вони швидко йдуть на перший контакт але пізніше в грі із-за надмірної імпульсивності, відволікання, невміння довести до кінця почату справу вони виявляються поганими партнерами. У класі вони постійно кричать, метушливі, можуть брати чужі речі, тому з ними не прагнуть товаришувати і дитина стає ізгоем у колективі [8].

Вчителі не долюблюють цих дітей за те, що вони порушують дисципліну та заважають роботі класу, багато хто з них навіть і не підозрює в дитини СДУГ, а вважає просто цих дітей педагогічно запущеними.

Вдома теж виникають проблеми із-за постійного порівняння гіперактивних дітей з їх більш успішними братами та сестрами. Батьків дратує недисциплінованість, неслухняність дітей, те що вони не допомагають, не виконують доручень, при цьому зауваження та покарання ні до чого не призводять. У родині часто буває напружена обстановка батьки почувають себе винними, сваряться між собою, шукаючи ефективні способи виховання дитини [3].

Враховуючи усі особливості гіперактивних дітей рівень інтелекту в них являється вище норми та серед них є багато дітей широко обдарованих. На думку Г.Б. Моніної дуже часто в таких дітей проблеми зі здоров'ям поєднуються з обдарованістю і навіть в останні роки таких дітей почали називати "діти з подвійною виключеністю". Цей термін ввів у 1983 році Елкінд «twice-exceptional students» - «діти з подвійною виключеністю». Він критикує наявні методи ідентифікації таких дітей і розробляє принципи тестування та рекомендації для навчання таких дітей [6].

Психолог М.Жамкочьян вважає, що з гіперактивних дітей виростають мандрівники, авантюристи, творці компаній, тому що подорослішавши ці діти захоплюються чимось конкретним, проявляючи увагу, зосередженість, посидючість. Все що їм не цікаво вони вчать без особливої старанності, а ось предмет свого захоплення досконало. В старшому шкільному віці СДУГ не зникає, а трансформується у якийсь талант, певне вміння. А якщо в дитинстві зруйнувати позитивні здібності, погасити гіперактивність дитини, то можна лишити її перевагу у майбутньому житті, позбавити того стрижня довкола якого можна будувати своє життя [7].

Американський вчений Е. Хеллоуелл порівнює СДУГ з подарунком з якого важко зняти обкладинку, але якщо людина навчиться з цим справлятися, то СДУГ ошчасливить її. Сильні сторони дитини можна розвивати та використовувати таким чином, що недоліки не будуть помітні. Вчений вважає, що гіперактивні діти володіють високим інтелектом, творчим потенціалом, високою чутливістю, рішучі та енергійні. Вони нетрадиційно мислять і готові йти на ризик, який у майбутньому може перетворити їх на успішних підприємців [11].

Отже, гіперактивним дітям властиві такі особливості розвитку як: дефіцит уваги, надмірна активність та імпульсивність, які створюють проблеми у навчанні та спілкуванні. Але більшість таких дітей є талановитими та широко обдарованими, у результаті чого формуються яскраві та неординарні особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: Прайм-Евронек, 2003.- 672 с.*
2. *Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел.- К., Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005.- 1728 с.*
3. *Заваденко Н.Н. Как понять ребенка. Дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н.Н. Заваденко.- 2-е изд. доп.- Москва: Школа – Пресс 1, 2001.- 128 с.*
4. *Куцінко О. Синдром гіперактивності у дітей і школа XXI століття / О. Куцінко // Психолог. Шкільний світ.- Київ: Шкільний світ, 2010.- № 2.- С. 3 – 8.*

5. *Монина Г.Б., Рузина М.С. Ох уж эти одаренные дети! Талант и синдром дефицита внимания: двойная исключительность.* – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. - 128 с.
6. *Монина Г.Б. Стратегия помощи детям с двойной исключительностью (Одаренность и синдром дефицита внимания с гиперактивностью) / Г.Б. Монина // Начальная школа плюс До и После.- 2009.- № 6.- С. 82-85.*
7. *Русакова М.П. Як спілкуватися з гіперактивною дитиною / М.П. Русакова // Обдарована дитина.- 2006.- № 3.- С. 56-59.*
8. *Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам.* – М.: ТЦ Сфера, 2002.- 128 с.
9. *Халецкая О.В., Трошин В.Т. Минимальные дисфункции мозга в детском возрасте. Н.- Новгород, 1995.- 37 с.*
10. *Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД.- СПб.: ГП "Иматон", 1997.- 80 с.*
11. *Hallovell E., Raley S. Delivered from distraction: getting the most out of life with attention deficit disorder. N.Y.: Ballantine Books, 2005.-416 p.*

Правдюк О.В.

ПРОГРЕСИВНІ ІДЕЇ КУЛЬТУРРЕГЕРІВ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (XIX СТОЛІТТЯ)

Тенденції розвитку вітчизняного історико-педагогічного напрямку науки у сучасних реаліях характеризуються зростанням інтересу до вивчення культурно-освітнього досвіду численних регіональних культур та національних етносів. Такий підхід надає можливості із сьогодишніх позицій оцінити їх педагогічну спадщину, генезис найважливіших педагогічних проблем та явищ, спроектувати все це у площину модернізації та оптимізації української освіти та виховання. У даному контексті певний інтерес представляє Південь України як поліконфесійний та поліетнічний регіон і, зокрема, педагогічна система менонітів, що тривалий час формувалася в умовах іншомовного та іншодуховного соціокультурного середовища. Метою пропонованих тез є характеристика особливостей системи загальної середньої та професійної освіти менонітів впродовж XIX – початку XX століття. У процесі розвитку господарської діяльності менонітів, виникнення мережі початкових шкіл у колоніях та розвитком їх адміністративного устрою у 20-х рр. XIX століття актуалізувалася потреба в організації як середніх загальноосвітніх інституцій, так і спеціалізованих навчально-виховних закладів для підготовки вчителів, державослужбовців та господарників. Виникненню таких установ передувало створення у 1820 р. за ініціативою Й. Корніса Християнської шкільної асоціації (Christlicher Schulverein) у колонії Орлов (Ohrloff). Метою нового органу управління було розвиток освіти та покращення матеріального стану шкіл менонітів. Заклад Ohrloff Vereinsschule (з 1860 року - Орловське центральне училище) став зразком для облаштування подібних навчальних закладів (Zentralschule) в інших менонітських поселеннях [1; с.80]. З часом, аналогічну середню школу було засновано у Гальбштадті, в інших поселеннях. При цьому, слід зазначити, що джерела фінансування училищ були різними. Наприклад, якщо училище в Орлові утримувалося на кошти шкільної асоціації або товариства, у Гальбштадті – виключно за рахунок місцевої адміністрації, яка була зацікавленою у спеціальній підготовці фахівців для роботи у місцевих установах. Останнє вимагало вільне володіння російською мовою. Це обумовило пріоритетну позицію російської мови як навчального предмету у змісті освіти Гальбштадтського училища. Акцентуємо, що ініціатива створення середніх навчальних закладів не завжди належала лише громадським органам. Важливу роль у цьому процесі відігравали й окремі освітні діячі. Так, у 1838 р. П. Шмідтом було засновано приватну школу в колонії Штайнбах (Steinbach). За ініціативою Г. Хізе у Хортиці (1842 р.) відкрито середній навчальний заклад (Fortbildungsschule) Хортицьке училище, як і Гальбштадтське, перебувало під опікою місцевої адміністрації колоній. Офіційний уряд дозволив відкрити зазначений навчальний заклад за умови, що в ньому матимуть змогу навчатися учні з бідних родин (спочатку їх було 6, але з часом їх кількість збільшувалася). У 1857 р. у Гнаденфельді було засновано школу подібного типу - Bruderschule. З часом усі означені навчально-виховні інституції отримали узагальнюючу назву – Центральні училища (Zentralschulen).

Представники інших етносів також мали можливість відвідувати менонітські школи, однак, за так званим, «залишковим принципом». Зокрема, у Статуті Александронського менонітського приватного центрального училища (стаття III) зазначалося, що в училище приймаються особи інших віросповідань та чинів за умови наявності вільних місць, на які не претендували меноніти [2, арк. 37]. З часом можливість навчання представників православного віросповідання у менонітських середніх школах була ліквідована. У 1857 р. Опікунський комітет разом з директором училищ Таврійської губернії видали постанову про заборону навчати дітей православної віри в центральних колоністських училищах. Таке рішення обумовлювалося релігійним чинником: поширенням серед православного населення регіону протестантських ідей. Побоювання влади та офіційної церкви було об'єктивним, адже у менонітських школах не викладався Закон Божий православної віри. [3, с.140-141; 126, с.183]. Однак, архівні документи засвідчують, що й після означеної заборони мали місце випадки навчання дітей православних, лютеран, католиків у середніх школах менонітів. Цей факт пов'язаний з тим, що діти купців і чиновників користувалися можливістю отримати середню освіту у найближчих до них середніх освітніх закладах на територіях колоній. Наприклад, П. Фрізен стверджував, що у Гнаденфельдському училищі навчалися діти українців, росіян та інших народів краю.

У системі середньої спеціальної освіти менонітів, особливе місце посідали чоловічі комерційні училища. Одна з головних причин відкриття розглянутих навчальних закладів полягала в необхідності підготовки фахівців для промислових, комерційних та сільськогосподарських підприємств. Їх специфікою була подвійна підпорядкованість: педагогічному комітету, що складався з учительського колегіуму і представника правління, та комітету соціального контролю, який обирався генеральними зборами об'єднання. Крім того опосередкований вплив на навчальний заклад (через право затвердження директора та вчителів) мав офіційний уряд. Фінансування училищ здійснювалося, переважно, шляхом пожертвувань шкільних товариств. Спеціальні комерційні училища діяли у колоніях Гальбштадт (175 учнів) і Гнаденфельд (210 учнів).

У Гальбштадті та Гнаденфельді діяли також і торгові школи [2, арк.38]. У 1907 р. Молочанське Менонітське товариство сприяння освіті сформулювало нову мету: заснувати менонітську середню школу, яка б відповідала успіхам німецької вищої школи

та надавала учням наблизені до неї знання із право вступу до державних вищих навчальних закладів. Таким навчальним закладом стала Гальштадтська комерційна школа менонітського товариства сприяння просвіті, підпорядкована Міністерству торгівлі та промисловості. Даний навчальний заклад здійснював підготовку фахівців протягом чотирьох років на базі центральних училищ або підготовчого класу, що відкрився власне при комерційному училищі. Про це свідчив Статут: «У перший (5) клас училища приймаються діти у віці 14 – 18 років, які володіють знаннями в обсязі чотирьох класів комерційних училищ» [3, s.10 - 11]. Завдяки ґрунтовності підготовки та високому рівню освіти, Гальштадтське комерційне училище в найкоротший час отримало визнання Міністерства торгівлі та промисловості і було віднесено до навчальних закладів першої категорії. Його випускники мали право навчатися в університетах і вищих школах без складання вступних іспитів, або зі складанням лише іспиту з латинської мови. Зміст освіти в училищі загалом відповідав програмі державних шкіл. Специфічним було тільки збільшення уроків релігії та поглиблене вивчення німецької, російської та англійської або французької (за вибором) мов. Програма з німецької мови і літератури відповідала програмам вищих навчальних закладів Німеччини. Останній факт засвідчує про ґрунтовність мовної підготовки майбутніх комерсантів. Високому освітньому рівню навчального закладу сприяла й ґрунтовна матеріально-технічна база: комерційна школа мала значний бібліотечний фонд, музей зразків товарів, фізичний кабінет і хімічну лабораторію, обладнання до яких завозилося з-за кордону, переважно, з Німеччини. Сільськогосподарські школи менонітів озброювали учнів знаннями прогресивних методів господарювання. Це сприяло ефективному використанню земельних фондів, налагодженню принципово нової системи господарювання у регіоні. Фактично менонітами на початку ХХ ст. було створено новий тип навчальних закладів, що за програмою підготовки відповідали середнім професійним училищам. Питання функціонування означених навчальних закладів середньої ланки освіти розв'язувалося традиційно для усієї менонітської школи: дані заклади перебували у віданні опікунського комітету та характеризувалися чітко конфесійною спрямованістю.

Таким чином, необхідність спеціальної підготовки фахівців з документознавства, юриспруденції, освітньої діяльності обумовила становлення та розвиток середньої освіти менонітів. Інтегруючим компонентом цієї системи були центральні училища, що відкривалися, переважно, за приватною ініціативою менонітів. Причинами створення центральних училищ була потреба у ґрунтовній якійсній освіті. Саме центральні училища стали осередками виховання місцевої національної інтелігенції, забезпечували збереження мови, культури, традицій тощо. Разом із центральними училищами до середньої спеціальної освітньо-виховної ланки менонітів входили й професійні сільськогосподарські, комерційні училища, жіночі заклади тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Злобина Л.Г. Развитие образования в Александровске / Л.Злобина, Н.Малаховская // *Наукові праці історичного факультету*. - Дніпропетровськ: МП "Промінь", 1997. - Випуск II. - С. 79-85.
- 2.Оп. 4. - Спр. 8. – Арк. 38. – *Програма предметов, преподаваемых в Александрокронском частном менонитском центральном училище*.
- 3.Frisen P.M. Die AltEvangelische Mennonitische Bruderschaft in Rußland (1789 – 1910) im Rahmen der mennoitischen Gesamtgeschichte / P.M.Frisen.- Halbstadt: Raduga, 1911. – 776 s.

Прусина В.В.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Автор розглядає можливість формування економічної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення курсу «Ділова англійська мова»

Стрімкий соціально-економічний прогрес ставить нові вимоги до якості освітнього рівня фахівців, зокрема випускників технічних ВНЗ. Згідно даних спостереження експертів Світової організації праці, у світовому масштабі безробіття серед молоді до кінця поточного року сягне 13%. [7] Це найвищий рівень з 1991 роком (близько 90% безробітної молоді проживає в країнах з перехідною економікою). Ситуація з пошуком роботи в Україні погіршується у відповідності зі світовими тенденціями, за даними Держкомстату, у 2008 році кількість безробітних серед молоді в державі складала 13 % - це в два рази вище ніж серед всього населення. У 2009 році збереглася та ж тенденція: вже біля 18% безробітних серед молоді й близько 9% серед всього населення. [6]

Високий рівень безробіття серед молоді ставить питання відповідності вищої освіти вимогам сучасного ринку праці в умовах ринкової економіки. Країни Західної Європи знайшли нове вирішення проблеми безробіття - розроблення нових стандартів вищої освіти, які б допомогли студентів отримати не лише знання, вміння та навички, а й компетенції, які, в свою чергу, формують основу професіоналізму фахівця – професійну компетентність. Як відомо, професійна компетентність – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця.[4] Отже, як можна побачити з визначення професійної компетентності – це полівалентне утворення, яке включає в себе різноманітні новоутворення (компетенції), сукупність яких складає професіограму сучасного фахівця. Якщо мова йде про професійну діяльність, неможливо оминати поняття економічної компетентності, як важливої складової професійної компетентності, адже професійна діяльність – це економічні відносини суб'єкта з іншими суб'єктами професійної діяльності (мікроекономічні відносини) та суб'єкта з компанією, регіоном, державою (макроекономічні відносини). Таким чином, сформована економічна компетентність є гарантом професійної адаптації фахівця до змін на ринку праці та пропедевтичним засобом безробіття.

На нашу думку, формування економічної компетентності можливе не лише в процесі вивчення економічних дисциплін, але й під час вивчення предметів гуманітарного циклу. У державних документах, зокрема постанові Кабінету Міністрів України № 1719 від 13 грудня 2006 р. визначено що до гуманітарних наук належить філософія, історія і філологія. [3] Тому виходячи з вищевизначеного визначення, ми беремо англійську мову як предмет гуманітарного циклу в процесі вивчення якого можливе

формування економічної компетентності майбутнього інженера. Отже, ми можемо говорити про інтегративний курс метою якого є формування предметної компетентності, у нашому випадку економічної.

Взаємопроникнення традиційних наукових дисциплін, що відбувається останнім часом, вимагає перегляду загальноприйнятої структури наукових знань, як способу вироблення нових підходів до освіти. Ця проблема, разом з проблемами гуманізації та демократизації освіти, знаходить одне з можливих вирішень у розробці інтегрованих курсів і програм.

Вивчення проблеми інтеграції наук містить у собі, в першу чергу, розгляд філософської та педагогічної інтерпретації цього поняття. З позиції філософської науки *інтеграція* (від лат. integer – повний, цільний) являє собою:

- a) процес або дію, що має своїм результатом цілісність;
- b) об'єднання, з'єднання, відновлення цілісності.

Отже, під поняттям «інтеграція» мається на увазі сторона процесу розвитку, пов'язана із об'єднанням різнорідних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як в рамках уже складеної системи – у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості, – так і при появі нової системи із раніше не пов'язаних елементів.[5]

Сутність інтеграції наук і наукових знань розглядається науковцями як міцніючий взаємозв'язок, взаємодія шляхом широкого використання спільних цілей, коштів, прийомів і т.п. дослідження навколишньої дійсності, конденсація знань у складених формах пізнання і вираження пізнаного, що постійно удосконалюється.

На думку І.Зимньої, іноземна мова як наукова дисципліна є «безпредметною», «неосяжною».[2] Вона є носієм інформації, формою існування в індивідуальній та суспільній свідомості. Таким чином, завдяки своєму «безпредметному» характеру, іноземна мова може бути використана в процесі формування економічної компетентності.

Ми вбачаємо можливим розробку і впровадження в освітній процес інтегрованого навчального курсу «Ділова англійська мова» на основі інтеграції предметних областей іноземної мови й економіки, націленого на удосконалення економічної освіти майбутніх фахівців. Зважаючи на інтегрований характер навчання загальна цільова спрямованість цього курсу реалізується через подвійну систему цілей:

- A) орієнтованих на досягнення студентами економічної компетентності;
- B) прогрес студентів у вивченні іноземної мови.

Перша група цілей інтегрованого курсу відображається у наступних задачах:

- формування у студентів ціннісних орієнтацій у сфері економічної освіти, потреби вдосконалення рівня економічної освіти;
- засвоєння студентами знань, умінь та навичок в економічній сфері;
- формування у студентів економічно значущих якостей особистості (самостійність, конкурентоспроможність, відповідальність, трудолюбство), досвіду їх використання у практичній діяльності.

Друга група цілей відображена у наступних завданнях:

- формування у студентів навичок ділового спілкування як в усній, так і в письмовій формах;
- розширення активного словника студентів, зокрема з економічної проблематики;
- формування у студентів навичок роботи з джерелами ділової інформації та подальший їх розвиток;
- удосконалення загальноосвітніх умінь студентів, навичок самостійної роботи, необхідних для подальшої формальної, неформальної освіти та професійного удосконалення;
- посилення мотивації студентів до вивчення іноземної мови за рахунок насичення інтегрованого курсу інформацією економічного змісту, включення студентів у практичну економічну діяльність з використанням іноземної мови.

Відповідно цілей і завдань нами було розроблено зміст учбових занять інтегрованого курсу. Ми пропонуємо наступний алгоритм з формування економічної компетентності майбутніх інженерів в процесі вивчення англійської мови:

- ознайомлення студентів з проблемою;
- вивчення проблемної ситуації у групах;
- пошук спільного або командного вирішення проблеми;
- обговорення прийнятих рішень;
- порівняння власних вирішень проблеми з рішеннями представників компанії;
- аналіз власної діяльності: позитивні та негативні сторони, пошук помилок, виявлення внеску кожного члена команди;
- висновки й пропозиції.

Інтеграція академічних дисциплін «Англійська мова» і «Економіки» з метою формування економічної компетентності стає можливою завдяки «безпредметності», а тому і «поліпредметності» дисципліни «Англійська мова». Це дозволяє наповнювати предмет будь-яким текстовим матеріалом з урахуванням цілей формування предметної компетентності.

Формування економічної компетентності в процесі вивчення англійської мови має свої переваги: студенти більш вмотивовані у вивченні мови, розуміючи її значущість у подальшому професійному житті. Саме тому, інтегрований курс «Ділова англійська мова» може слугувати теоретико-практичним супроводом предметів соціально-економічного циклу у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гурьев А.И. *О соотношении понятий «интеграция» и «межпредметные связи»// Наука и школа. – 2002. - №2. – с.56-58.*
2. Зимняя И.Я. *Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. - 222 с.*
3. *Збірник нормативно-правових документів з вищої освіти// Укл.: В.Д.Шинкарук, А.В. Кудін, К.М.Левківський та ін./ За заг. ред. С.М.Ніколаєнка. – К.,2007. – 87 с.*
4. *Енциклопедія освіти. – К.:Юрінком Інтер., 2008. – 1037 с.*
5. *Философский энциклопедический словарь. – М:ИНФРА,2000. – 576 с.*

УДК 159.922.8.: 159.922.72

Пилипенко Н.Г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В статті розглянуті психолого-педагогічні умови розвитку та корекції інтелектуальних здібностей студентської молоді. Визначено специфіку розвитку прогностичних, рефлексивних та вербальних здібностей студентської молоді.

Постановка проблеми. За результатами теоретичного аналізу проблеми інтелектуальних здібностей молоді в дослідженні інтелектуального компоненту життєвої стратегії ми виділяємо наступні складові, що є, на нашу думку, функціонально значущими для процесу побудови моделі життя особистості: 1) прогностичні здібності; 2) рефлексивні здібності; 3) вербальні здібності. Відповідно до цього висновку, постає питання організації спеціальної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на підвищення інтелектуальних здібностей студентської молоді, а саме, рефлексивних, прогностичних та вербальних здібностей, значущість яких для процесу становлення життєвих стратегій нами теоретично обґрунтована та емпірично доведена.

Метою статті є визначення психолого-педагогічних умов ефективної корекційно-розвивальної роботи психолога (педагога), спрямованої на вдосконалення інтелектуальних здібностей студентської молоді на таких рівнях: прогностичні, рефлексивні та вербальні здібності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз теоретичних положень та емпіричних досліджень, проведених вченими Г.О. Бизяєвою, І.А. Зимньою, Т.М. Зелінською, В.Д. Менделевич, Н.П. Ничипоренко, Л.О. Регуш, С.О. Ставицькою, О.Б. Старовойтенко, М.О. Холодною [1; 4; 5; 6] дозволили виділити певні психолого-педагогічні умови розвитку прогностичних, рефлексивних та вербальних здібностей молоді.

Зокрема Л.О. Регуш зазначає, що необхідними умовами, які сприяють розвитку прогностичних здібностей, виступають, по-перше, розширення досвіду пізнавальної діяльності (збагачення почуттєвого досвіду, арсеналу знань, збільшення словникового запасу тощо), по-друге, вдосконалення властивостей тих пізнавальних процесів, які задіяні у процесі прогнозування [5]. Приміром, у випадку з мисленням, здатність до прогнозування визначається такими його якістьми, як аналітичність, глибина, перспективність, усвідомленість, доказовість та гнучкість [5].

Окрім того, як зазначає Л.О. Регуш успішність прогнозування обумовлена рівнем розвитку спостережливості та її компонентів (сенсорний, понятійний, емпатійний та прогностичний). Прогнозування, яке відбувається при низькому рівні спостережливості, спирається на проєкцію, як несвідоме приписування об'єкту прогнозу своїх власних дій та вчинків. Високий рівень розвитку спостережливості, навпаки, дозволяє будувати прогноз на основі розуміння почуттів та думок людини, яка є об'єктом прогнозу, а відтак, забезпечує адекватність прогнозу [5].

Досліджуючи проблему розвитку рефлексії в навчально-виховному процесі Г.О. Бизяєва стверджує, що важливою умовою для активізації рефлексивного мислення тих, хто навчається є відкрита та підтримуюча позиція педагога, його здатність бути неупередженим та сприймаючим різні точки зору, відкритість до діалогу, емоційна налаштованість на розуміння вихованців, відсутність категоричності в оцінках тих суджень, що висловлюються учнями, гнучкість комунікативних стратегій та пластичність у пошуку альтернативних способів вирішення проблем. Під час активізації рефлексивного мислення суб'єктів учіння педагогу також слід зосередитись на стимулюванні таких його параметрів, як глибина та критичність думки, об'єктивність аналізу та оцінки, усвідомлення власної відповідальності за вибір та прийняття рішень [1]. На переконання вченої вік від 17 до 25 років є надзвичайно багатим за своїм духовним потенціалом для розвитку рефлексивних здібностей: молода людина в цьому віці визначає власну життєву позицію, свідомо робить вибір свого подальшого розвитку [1]. Отже молодість за своїми характеристиками та віковими завданнями є сприятливою для розвитку рефлексивних процесів мислення.

Як зазначає М.О. Холодная, основою продуктивного інтелектуального функціонування та інтелектуальної рефлексії, яка є здатністю розмірковувати про підстави власного мислення, виступають метакогнітивні здібності та метакогнітивний досвід, які дають змогу суб'єкту довільно керувати власними когнітивними ресурсами. Ключова роль для процесу інтелектуального рефлексування серед метакогнітивних здібностей належить метакогнітивній обізнаності, яка передбачає знання суб'єктом своїх пізнавальних можливостей, інтелектуальних ресурсів, вміння простежувати хід власної інтелектуальної діяльності та здійснювати її стимулювання [6]. Отже, необхідним етапом розвитку рефлексивного мислення та формування рефлексивних вмінь є здобуття метакогнітивного досвіду та розвиток метакогнітивних здібностей, які відповідають за координацію пізнавальної активності, організацію та регуляцію інтелектуальної діяльності.

Як стверджують Т.М. Зелінська та С.О. Ставицька, в юнацькі роки виникає повноцінне теоретичне мислення, коли думка остаточно поєднується зі словом. В цей період відбувається взаємозбагачення інтелекту та мовлення: "інтелект стає мовленнєвим, а мовлення інтелектуалізованим" [2]. Вчені також зазначають, що вдосконалення мовленнєвого інтелекту та понятійної форми мислення суттєво прискорює інтелектуальний розвиток юнаків в цілому [2]. В свою чергу І.А. Зимняя підкреслює, що мовленнєва діяльність людини "формується і розвивається в єдності із загальним інтелектуальним розвитком, в якому вона опосередковує становлення і якісну своєрідність функціонування вищих психічних процесів і станів, які, в свою чергу, обумовлюють сам мовленнєвий розвиток" [4].

Основним засобом організації мислення та регуляції пізнавальних процесів в юнацькому віці, на переконання Т.М. Зелінської та С.О. Ставицької, виступає внутрішнє мовлення [2], яке за твердженням Л.С. Виготського є особливим внутрішнім планом мовленнєвого мислення [3]. Процес переходу внутрішнього мовлення у зовнішнє мовлення є складною динамічною трансформацією, оскільки представляє собою не просту вокалізацію внутрішнього плану мовлення, не простий переклад, а перетворення абсолютно

своєрідного синтаксису і смислового строю у інші структурні форми, притаманні лише зовнішньому мовленню [3]. Отже, для ефективного розвитку вербальних здібностей молоді необхідним є створення такого навчально-виховного середовища, яке сприятиме активізації внутрішнього мовлення та розгортанню мовленнєвої діяльності, що, в свою чергу, прискорить розвиток мовленнєвого інтелекту.

Зауважимо, що теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до розвитку та корекції інтелектуальних здібностей молоді засвідчив, що цей напрямок психологічної та педагогічної наук є мало розробленим, на що вказує недостатність необхідних програм навчально-виховної спрямованості, що мали б на меті активізацію інтелектуального потенціалу студентської молоді (особливо у сукупності таких напрямків, як рефлексивний, прогностичний та вербальний).

В цілому, ґрунтуючись на аналізі розглянутих наукових досліджень, ми визначили наступні умови психолого-педагогічного впливу, які сприятимуть найбільш ефективному процесу розвитку та корекції інтелектуальних здібностей студентської молоді: 1) створення та реалізація корекційно-розвивального тренінгу згідно з чітким концептуальним розумінням його призначення, ролі та базисної ідеї; 2) активна позиція студентської молоді щодо розвитку власних інтелектуальних здібностей; 3) висока мотивація та емоційна налаштованість на зміни; 4) позитивна емоційна атмосфера тренування; 5) когнітивно-емоційна включеність молоді у процес тренування; 6) урахування вікових особливостей інтелектуального розвитку студентської молоді; 7) комплексний підхід, цілеспрямованість та послідовність корекційно-розвиваючого впливу на інтелектуальні здібності молоді.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, ми виділили основні психолого-педагогічні умови ефективної корекційно-розвивальної роботи психолога (педагога), спрямованої на вдосконалення інтелектуальних здібностей студентської молоді на таких рівнях, як прогностичні, рефлексивні та вербальні здібності. Перспективою подальших досліджень є розробка корекційно-розвивального тренінгу, що буде спрямований на активізацію інтелектуального потенціалу і розширення інтелектуальних можливостей студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бизязева А.А. *Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия* - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. - 216 с.
2. *Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб./О.В.Скрипченко, Л.В.Долінська, З.В.Огороднійчук та ін. 3-тє вид., випр. і доп.* - К.:Каравела, 2012. - 400 с.
3. Вьюотский Л. С. *Мышление и речь. Изд. 5, испр.* — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.
4. Зимняя И.А. *Способ формирования и формулирования мысли как реальность языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность / Под ред. Н.В. Уфимцева. М.: Институт языкознания РАН, 1993, 174 с.*
5. Регуш Л.А. *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего.* - СПб., Речь, - 2003. - 352 с.
6. Холодная М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп.* — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.

УДК 159.953.5:376.68

Першина А.В.

МЕТОДОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ ІНШОЇ КРАЇНИ

В статтє проанализированы подходы к проведению диагностики психологической адаптации студентов-иностранцев к обучению в высших учебных заведениях других стран.

Проблема адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах чужої країни дуже актуальна як складова проблеми отримання вищої освіти в цілому. У світовому просторі над цим питанням дискутують багато років, адже навчання за межами рідної країни завжди вважалося престижним та перспективним. Тому і проблема адаптації завжди існувала.

Існування низки труднощів: 1) мовний бар'єр, виникаючий через лінгвістичні та паралінгвістичні тонкощі, притаманні мовній традиції приймаючої країни; 2) «зміна культурного механізму», адже студент постійно розривається між новим культурним середовищем, в якому він опинився, та власними культурними цінностями, які він наслідував і набував на протязі свого життя; 3) зміщення центру підтримки від звичних родини, сусідів і друзів на нове соціальне середовище, де на нього дивляться як на представника чужої культури чи як на небажаного прибульця; 4) багатогранна відповідальність перед родиною, спонсором чи державою, чи іншими органами, які могли надати фінансову підтримку здобуття вищої освіти закордоном, ну і звісно перед самим собою.

Протягом багатьох років вчені різних країн намагалися винайти ефективну та надійну індивідуальну міру, яка б прогнозувала міжкультурне пристосування, за багатьох причин. По-перше, коли вчені концентрують увагу на змінних культурного або специфічного змісту, таких як знання культури країни перебування, в такому випадку практично неможливо визначити ефективну міру, бо це вимагає оцінки знань про цю країну, що є особливим для кожної окремої культури, а також необхідно б було припустити існування даного знання, яке ще й до того торкалося б різних сфер певної культури. За таким же принципом можна було б оцінити знання культурних стереотипів. (Matsumoto, 2004)

Іншим фактором, який не дозволив виокремити ефективну та індивідуальну міру, стала відсутність структурування найважливіших компонентів процесу адаптації. Ідентифікація окремих психологічних ключових змінних для процесу міжкультурної адаптації полегшує вирішення проблеми спеціального знання окремої культури, а також дає перспективи виокремлення певного потенціалу міжкультурного пристосування як функціональної складової індивідуальних психологічних можливостей особистості. У цьому випадку, потенціал міжкультурного пристосування не залежить від знання студентів культури приймаючої країни чи від їх відношення до культури цієї країни, чи від рівня володіння мовою країни тимчасового проживання. Таким чином, здатність пристосування має більш широкий спектр ніж просто знання чи усвідомлення перебування у іншому культурному суспільстві. (Babiker, I.E., Cox, J.L., & Miller, P., 1980)

Matsumoto, LeRoux, Bernhard, Gray (Matsumoto, D., LeRoux, A.J., Bernhard, R., & Gray, H., 2004) розробили власний метод виміру різниці потенціалу міжкультурного пристосування індивіду, яка базується на структуруванні окремих факторів, попередньо виділених ключовими у процесі міжкультурного пристосування. Вчені дослідили такі фактори як регуляція емоцій, критичне мислення, відкритість/ гнучкість, почуття міжособистісної безпеки, емоційне налаштування щодо традиційного мислення, терпимість щодо двозначності сприйняття, та емпатію. Для дослідження скористалися «Особистісним опитувальником Айзенка», «шкалою депресії Бека», «шкалою ситуативної тривожності», «статерольовим опитувальником Бема», «багатофазовим особистісним опитувальником», розробленим в університеті Міннесоти, «особистісним опитувальником» університету Каліфорнії, «п'яти-факторним особистісним опитувальником (NEO-PI)», «особистісним опитувальником «F-scale»», спрямованим на виявлення авторитарних тенденцій у студентів, «Індексом міжособистісної реакційної здатності» (Davis, 1983). На основі усіх цих методик вище зазначені вчені склали свій опитувальник, який складається із 193 пунктів, з метою спростити процес дослідження і сконцентрувати увагу на головних об'єктах дослідження.

Т.С. Медведська (Т.С. Медведська, 2001), зробивши більший акцент у дослідженні проблеми адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ Росії на міжособистісній, етнічній та соціальній толерантності, вказує на особливу роль внутрішньої позиції студента та індивідуально вибраного стилю поведінки у між культурному суспільстві. Пані Медведська говорить про безсумнівну залежність результату успішної адаптації від наявності у студентів терпимості до культури країни перебування. Т.С. Медведська (Т.С. Медведська, 2001) у своєму дослідженні звернулася до таких методик емпіричного дослідження як: «Опитувальник для виміру толерантності» (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М.М.Магура), експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), особистісний опитувальник «Адаптивність» (Крупнов А.І.)

Jingyun (Jingyun, 2000) досліджував різні демографічні відмінності, які можуть впливати на подолання проблем адаптації студентів у іншій країні, такі як стать, вік, сімейне положення, національність, термін перебування у чужій країні, попередній досвід подорожування закордон та кількість друзів. У опитуванні брали участь студенти представники різних країн, носії різних мов – китайці, японці, корейці та іспанці. У своєму дослідженні вчений не застосовував жодних спеціальних методик, окрім самостійно розробленого, перекладеного на мови представників усіх досліджуваних культурних традицій опитувальника, який містив 40 запитань. А також студенти повинні були відповісти на 6 відкритих запитань стосовно країни їх перебування (в даному випадку – Сполучених Штатів Америки).

Слід звернути увагу на такий уповільнюючий фактор як культурна дистанція, тобто наскільки одна культурна традиція відмінна від іншої. Дослідження підтверджують, що чим більша ця культурна різниця, тим складніше проходить період адаптації й тим більше виникає проблем у студентів, що адаптуються. Babiker, Cox та Miller (Babiker, I.E., Cox, J.L., & Miller, P., 1980) розвивали концепцію культурної дистанції та її впливу на тимчасових мігрантів під час аккультурації та пристосування до чужини. Головною метою дослідження було вироблення певного інструменту виміру відмінності між двома контактуючими культурними традиціями. За основу був покладений соціальний та фізичний фактори. Для цього вченими було спеціально розроблено методичку, яка отримала назву «Індекс Культурної дистанції», а також було застосовано шкалу симптомів Лівінгстона, що являє собою опитувальник, сконцентрований на п'яти життєстверджуючих моментах життя індивіда, які у подальшому вплинули на його самооцінку.

Тривалість перебування у чужій країні багато вчених (Jingyun, 2000; Matsumoto, 2004 та ін) вважають одним із ключових факторів успішності процесу адаптації. Спостереження і дослідження підтверджують, що чим довше індивіди перебувають закордоном, тим спокійніше і рівніше проходить процес адаптації.

Існування певних обмежень: проведення дослідження у режимі он-лайн має ризик того, що деякі респонденти приділяли мало і недостатньо уваги при заповненні тестів і опитувальників; відсутність особистого контакту. Також неможливість опитати усіх студентів іноземців на території певної країни через брак часу як для проведення самої процедури, так і для обробки отриманих результатів; через фізичну неможливість проводити такого масштабного дослідження однією людиною, де як вже прояснилось краще мати особистісний контакт із опитуваними. При особистому тестуванні теж існують деякі фактори: емоційний чи фізичний стан студента-іноземця у період проведення опитування, його особисте відношення до науковця, який проводить опитування, розуміння цілей опитування, змісту питань тестів тощо. Також об'єм тестів та опитувальників теж може впливати на якість отриманих результатів.

Висновки. Дослідження окремо взятої групи студентів-іноземців, що дало б більш глибокі та якісні результати та в подальшому вироблення більш ефективного способу і методу впливу на покращення їх адаптації у чужій країні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Babiker, I.E., Cox, J.L., & Miller, P. *The measurement of cultural distance and its relationship to medical consultations, symptomatology and examination of performance of overseas students at Edinburgh University.* Babiker, I.E., Cox, J.L., & Miller, P. // *Social Psychiatry*, 15, - 1980. - 109-116.
2. Jingyun, L. *Cross-cultural contact: A study of factors that contribute to culture shock on ESL students' adjustment in the English Language Institute at the University of Tennessee, Knoxville.* / Jingyun, L. //Ph.D., University of Tennessee; 0599). Source: DAI-A 61/02, 2000.
3. Matsumoto, D., LeRoux, A.J., Bernhard, R., & Gray, H. *Personality and behavioral correlates of intercultural adjustment potential.* Matsumoto, D., LeRoux, A.J., Bernhard, R., & Gray, H.// *International Journal of Intercultural Relations*, 28(3-4), - 2004. - 281-309.
4. Медведська Т.С. *Толерантність в контексті психологічної адаптації: іноземні студенти Російського Університету Дружби Народів/ Медведська Т.С.// Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия «Психология и педагогика» - 2001 - №1 – www.rudn.ru*

ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ СУЧАСНОЇ ІГРАШКИ

В статті представлено аналіз підходів к педагогической классификации детских игрушек в разные исторические периоды, обусловленных требованиями к ним, как атрибутам игровой деятельности детей дошкольного возраста.

Сьогодні педагогічна наука визначає іграшку як предмет, створений для гри дітей, що використовується з метою всебічного, гармонійного розвитку особистості, залучення її до праці і відпочинку [2, с.139].

Тривала історія їх розвитку та різноманітність є основою класифікації іграшок для дітей за різними ознаками і критеріями. Аналіз педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволяє нам презентувати наступний узагальнений варіант найпоширеніших класифікацій іграшок останнього століття.

Автор	Класифікація іграшок
Т. Лубенець (1909 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • така, що спонукає до наслідування • побутова • іграшка, спрямована на фізичний розвиток • наукова
Н. Бартрам (1912 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • саморобні іграшки; • іграшки казки і байки; • птахи та тварини в іграшках; • іграшки, що знайомлять з народами Росії; • іграшки, що знайомлять з народними традиціями; • механічні іграшки
М. Бернштейн (1929 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • іграшки, що розвивають тіло; • іграшки, що розвивають органи; • іграшки, що розвивають розум та кмітливість; • іграшки, що розвивають характер і волю; • іграшки, спрямовані на емоційний розвиток; • іграшки, що стимулюють розвиток творчості та винахідливості; • іграшки, що сприяють самоусвідомленню
Є. Фльоріна (1935 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • моторно-спортивні та тренувальні, які сприяють розвитку дитячого організму; • іграшка сюжетна та іграшка-образ людини, тварини, транспорту, меблів; • творчо трудова іграшка – напівфабрикати, з яких дитина сама створює образ для гри; • технічні іграшки: сюжетні; такі, що демонструють дію фізичних законів, процесів; передбачають дитяче конструювання і технічне винахідництво; • настільні ігри; • веселі іграшки. вони призначені для забави, розваги, їх не можна використовувати у будь-якій грі. До них належить багато народних іграшок; • музичні іграшки; • театральні іграшки - призначені здебільшого для дітей старшого дошкільного віку, збагачують художнє сприймання, підводять дітей до театральної гри
Авторський колектив наукових співробітників центрального науково-методичного кабінету (Е. Батуріна, В. Захарова, О. Русакова, О. Солов'єва, С. Чешева) (1959 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • ляльки та предмети для ігор з ними • іграшки-тварини • технічні • ігровий будівельний матеріал • іграшки-саморобки та предмети необхідні для ігор • іграшки-забави
А. Макаренко (1972 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • готові іграшки (ляльки, машини та ін.), які ознайомлюють дитину з предметами навколишнього світу, розвивають уяву; • напівготові іграшки (розрізні картинки, кубики, конструктори, розбірні моделі), що сприяють розвитку логічного мислення; • іграшки-матеріал (пісок, глина, дерево, картон, папір), використання яких забезпечує творчу діяльність дитини
О. Косаковська (1980 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • сюжетні • технічні • іграшки-«знаряддя праці»

	<ul style="list-style-type: none"> • іграшки-забави • театральні • музичні • спортивні
С. Новосьолова (1987 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • за принципом співвіднесення з різними видами ігор: сюжетно-образні, дидактичні, спортивні, іграшки-забави • за ступенем готовності: готові, збірно-розбірні, заготовки для іграшок-саморобок, матеріали для іграшок-саморобок • за матеріалом виготовлення: дерев'яні, пластмасові, металічні, резинові, з тканини, паперу, кераміки, фарфору, фаянсу, пап'є-маше, з інших матеріалів • за величиною: мілкі, середні, великогабаритні • за функціональними можливостями: без рухливих деталей, механічні, гідравлічні, пневматичні, магнітні, електрифіковані, електронні, з додатковими атрибутами, набори, комплекси серії • за художньо-образним представленням іграшки: реалістичний, узагальнений, конструктивний образ
М. Бениаминова (1991 р.)	<ul style="list-style-type: none"> • іграшки-саморобки • сюжетно-образні іграшки • технічні • іграшки-забави • спортивно-моторні • музичні та озвучені • театральні • маскарадні та ялинкові
Т. Поніманська (2006 р.)	<ul style="list-style-type: none"> - за станом готовності: готові, збірно-розбірні, заготовки і напівфабрикати для іграшок-саморобок, набори різних матеріалів для створення іграшок-саморобок; - за видом сировини: дерев'яні, пластмасові, металічні, з тканин, гумові, з паперу і картону, з кераміки, порцеляни і фаянсу, з деревних матеріалів, пап'є-маше, з нових синтетичних матеріалів; - за розміром: дрібні — від 3 до 10 см, середні — від 10 до 50 см, великогабаритні - відповідно до росту дитини в різні вікові періоди; - за функціональними властивостями: <ol style="list-style-type: none"> 1. прості, без рухливих деталей, з рухливими деталями; 2. механічні, у т. ч. із заводними та інерційними механізмами; гідравлічні; пневматичні; магнітні; 3. електрифіковані, зокрема електротехнічні, електромеханічні, радіофіковані, на електронній елементній основі; 4. електронні (на комп'ютерній основі); 5. набори іграшок або деталей, пов'язаних між собою за призначенням або функціональною ознакою; ігрові комплекти, поєднані спільною темою; - за художньо-образним вирішенням: реалістичні, умовні, конструктивні

Крім того, сучасна ігрова індустрія пропонує ще й електронні іграшки з програмованим принципом дії, комп'ютерно-ігрові комплекси, віртуальні іграшки та інші їх різновиди, які ще й досі не зазначені в педагогічних класифікаціях.

Таким чином, можна констатувати, що процес класифікації дитячих іграшок є досить динамічним. Він фіксує тенденції розвитку іграшкового асортименту та відображає їх аналіз педагогічною наукою. На сучасному етапі виникає потреба у переосмисленні наявних новоутворень у цьому напрямку та удосконаленні існуючої класифікації дитячих іграшок, з урахуванням вимог сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бениаминова М.В. *Воспитание детей* / М.В. Бениаминова – М., 1991. – 350 с.
2. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник* / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, - 1997. – 376 с.
3. Коссаковская Е.А. *Игрушка в жизни ребенка. Пособие для воспитателя детского сада* / Под. ред. [и с предисл.] С.Л. Новоселовой – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, - 1980. - 62 с.
4. Макаренко А.С. *Книга для батьків. Лекції про виховання дітей* / А.С. Макаренко – К., 1972. – 427 с.
5. *Педагогические требования и возрастная адресованность игрушек (Методические рекомендации)* Авт. коллектив Новоселова С.Н., Дворнигина Е.В., Локуциевская Г., Реуцкая Н.А. и др. Москва. - 1987. – 56 с.
6. Поніманська Т.І. *Дошкільна педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів* / Т.І. Поніманська – К.: «Академ-видав», 2006. – 456 с.
7. *Пособия и игрушки для детского сада. Систематизированный перечень.* /Авт. коллектив Е. Батурина, В. Захарова, О. Русакова, О. Соловьева, С. Чешева и др. Второе издание. Гос-е учебно-пед-кое издат-во Министерства просвещения РСФСР, - Москва, - 1959. - с.62;

ОСВІТА ЯК ОСНОВА ДУХОВНОЇ БЕЗПЕКИ СУСПІЛЬСТВА

Рассматриваются проблемы, связанные с поиском новой парадигмы подготовки человека к жизни, которая бы обеспечила не только адаптивное отношение человека к действительности, но и развитие самой действительности. Центром этой парадигмы является образование, которое развивается как ответ на вызовы цивилизации и одновременно как ответ на потребности человека найти свое место и возможности самореализации в новом глобальном пространстве.

Ключевые слова: образование, духовная безопасность, реформы образования, воспитание, гуманитарные ценности.

З початком XXI століття освіта постала перед низкою історичних викликів, а саме: необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. Також слід віднайти раціональні схеми співвідношень між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти.

Акцентуючи увагу на духовній безпеці, ми виходимо з того, що вона дозволяє суспільству і його культурним цінностям зберігати життєво важливі параметри в рамках норми, що історично склалася. Порушення цієї норми - дорога до національної катастрофи, розпаду суспільства як цілісної системи. Небезпека духовної кризи частенько посилюється його невидимістю і певною віддаленістю його наслідків.

Який же головний чинник обумовлює проблему духовної безпеки?

Думається, що за останні два десятиліття деформувалася багатовікова система освіти, серцевиною якої було виховання (родинне і державне). Невипадково Аристотель в трактаті «Політика» писав: «Навряд чи хто-небудь сумніватиметься в тому, що законодавець повинен віднести з винятковою увагою до виховання молоді, оскільки в тих державах, де цього немає, і самий державний лад терпить збиток. Адже виховання повинне відповідати кожному державному ладу... [2, с. 628]».

Крім того, все помітніше стає боротьба за духовний вплив і розподіл світового простору. Стратегічне геополітичне завдання світових лідерів щодо країн, що розвиваються, - зробити їх собі подібними, соціально-економічно і культурно. Геополітичного впливу (у тому числі у сфері освіти) не уникала і Україна. Педагогічна ж практика свідчить, що копіювати сучасні зарубіжні зразки науки і вищої освіти - це свідомо прирікати себе на труднощі. В Україні своя історія освіти, свої традиції і новації. І в світлі ідей синергетики ми можемо стверджувати, що система освіти розвивається лише тоді, коли є відкритою системою. Відкриті системи несуть декілька можливих напрямів розвитку. І нам бачиться, що гуманітарна освіта, детермінована історією української держави, українською філософією, літературою і мовою, є головною умовою духовної безпеки, заставою «величі народу і незалежності державного буття» [3]. Ми солідарні з академіком А.С. Запесоцьким в тому, що «копіювання західних моделей освіти, орієнтованих на розвиток людської суб'єктивності або на передачу максимального обсягу знань і освоєння технологій, неминуче спричиняє за собою кризу соціально-культурної самоідентичності, бо інструментальна природа цих моделей робить незначимою духовно-етичну складову освітнього процесу, змінюючи тим самим справжню суть даного соціального інституту [4, с. 6]. В кращому разі така спрямованість в освіті орієнтує на формування добротного ремісника (homo faber). Тому найважливішим державним завданням в області освіти є розробка такої гуманітарної моделі, яка б стала ефективним інструментом геополітики і чинником забезпечення духовної безпеки України.

Нам здається, що з безлічі погроз, які оточують людину, найбільшу з них несе вона сама. Це виражається в його неорганізованості, безвідповідальності, терпимості до негативних соціальних явищ, стихійності тощо, що так чи інакше пов'язане з системою виховання.

Освіта затверджує національну ідею, сприяє розвитку культури українського народу. Національне виховання є одним з головних пріоритетів і органічним компонентом розвитку освіти. В основу національного виховання повинні бути встановлені принципи гуманізму, демократизму, культурної відповідності, спадкоємності і спадковості поколінь, толерантності.

Добре відомий вислів: «Скажи, хто твій друг, і я скажу, хто ти». Побудуємо аналогію: «Якщо ви хочете зрозуміти, хто перед вами, дозвольте йому говорити». І це природно. Бо в мові людини закладена культура його носія. Російський поет і державний діяч П.А. Вяземський у вірші «Англіїці» відмітив: «Мова є сповідь народу». Якщо ми розуміємо слово «філософія» як «любов до мудрості», то і слово «філологія» - це «любов до слова». А людина, на нашу думку, в своїй основі є філософ і філолог. Філософія допомагає йому шукати істину в бутті, а філологія - в написаному, сказаному. Філологія виступає різновидом філософської антропології - вчення про людину, його суть і призначення. І якщо суспільство нехтує словесною суттю кожної людини, то тим самим створюється загроза його існуванню. Ось чому такі важливі гуманітарні знання, оскільки гуманітарність лежить в основі минулого, сьогодення і майбутнього людей, а їх етичний світ визначається відношенням до слова.

Той, хто погано говорить, не може виразити свою думку словом, а хто не «чує» того, що говорить і не розуміє його, частенько викликає тривогу, подив, жаль, підозріння... Погане відношення до слова ображає гідність не лише самої людини, але і народу, вітчизни. Воно деформує свідомість людини, впливає на його фізичне і психічне здоров'я. В той же час, зазіхаючи на свободу слова, ми тим самим обмежуємо свободу людини, зменшуємо безпеку держави, втрачаємо національність... «Нетвердість» же в слові, викликана нерозвиненою гуманітарною свідомістю, сприяє пониженню типа особи, втрати нею інтелектуальних і етичних навиків, вироблених багатьма поколіннями.

Немає сумніву в тому, що людина «живе» в мові. Все різноманіття світу дивним способом уміщається в мовних конструкціях, формуючи світобачення. І коли ми говоримо, що розуміємо те, що оточує, то це означає його опис у відповідних поняттях. Вчорашні школярі, що тим часом прийшли у вуз, не володіють понятійним апаратом, не знають законів природних наук і правил граматики.

В чому причина подібного (майже масового серед сучасної молоді) явища?

Можливо, в «лінощах розуму». І від цього свого часу нас застерігав київський князь В. Мономах в своїй педагогічній повісті «Повчання». Звертаючи увагу молодих людей на розвиток ініціативи і самостійності, він повчав: «Частіше перечитуйте: і мені не

буде соромно, і вам буде добре»; «Що умієте хорошого, то не забувайте, а чого не умієте, тому вчитеся» [1, с. 167]. Тема «лінощі розуму» прозвучала і в статті І. Канта «Що таке освіта?» Він виділив два поняття: «освіта» і «неповноліття». Освіту він визначав як вихід людини із стану свого неповноліття, в якому він знаходиться із власної вини, а неповноліття - як нездатність користуватися своїм розумом без керівництва з боку когось іншого (опікуна). Головними ж причинами стану неповноліття «із власної вини» він рахував лінощі і боязкість [5, с. 27]. «Мені немає потреби мислити, - писав він, - якщо я в змозі платити; і цією нудною справою займаються замість мене інші [5, с. 27]». Більш ніж очевидно, що ми маємо помилкове розуміння свободи і відповідальності. Але така позиція багатьох сучасних людей. І щоб змінити це, скажімо, у сфері освіти, необхідно зробити переоцінку знання, стосунки до нього, прославити роль знання, значущість його носія і творця. Вихід із стану необізнаності сам І. Кант пов'язував з «опікунами»: «Знайдуться самостійно мислячі, які розповсюдять довкола дух розумної оцінки власної гідності і покликання кожної людини мислити самостійно [5, с. 27]».

У роботі «Антропологія з прагматичної точки зору» І. Кант сформулював правила грамотного мислення. Необхідно мислити: а) самому; б) завжди у згоді з самим собою; в) так, щоб бути здатним дивитися на мислиме очима іншого. Йому ж належать думки: «Людина є щось більше, ніж машина»; «Освіта - це мужність користуватися власним розумом» тощо.

«Лінощі розуму» стають головною небезпекою нашого часу у зв'язку з відходом від гуманізму і зміною аксіологічних орієнтирів, особливо під впливом різних квазінаукових учень. Ваговитий внесок до дегуманізації суспільства вносять ЗМІ, формуючи у дітей і підлітків агресивний, збочений образ світу.

Чи можемо ми сьогодні говорити, що така загроза минула? Питання зовсім не це риторичне. Однією з драматичних проблем сьогодення є певне протистояння природничо-наукової і гуманітарної культур. Можливо, англійський письменник Ч. Сноу був першим, хто звернув увагу світової спільноти на цю проблему. У його лекції «Дві культури і наукова революція» прозвучали твердження про те, що в ХХ ст. відбувається розрив, що прискорюється, між двома культурами, що традиційно склалися, - природничо-науковою і гуманітарною. А це може привести до загибелі цивілізації, якщо не прийняти термінових заходів щодо зближенню «двох культур». Проблема, позначена півстоліттям назад, залишається і сьогодні актуальною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антологія педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. - М., 1985.
2. Аристотель. Сочинения: В 4 т. - М., 1984. - Т. 4.
3. Бєрулава М.Н. *Нація в опасності // Педагогіка. - 2009. - № 5.*
4. Запесоцкий А.С. *Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогіка. - 2002. - № 2.*
5. Кант И. *Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1966. - Т. 6.*

УДК 373. 5. 015. 3: 17. 022. 1: 785

Проворова Є.М.

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ ЕСТРАДНОМУ КОЛЕКТИВІ

Создание позитивной воспитательной среды, в которой бы дети подросткового возраста имели возможность развития собственных творческих способностей и творческих возможностей через восприятие современной эстрадной музыки лежит в основе организации системы внешкольного образования. Работа данного вида и определенного направления имеет большое значение для формирования личности с учетом интересов, приоритетов и ценностных ориентаций молодого поколения.

Суттєвий потенціал для створення позитивного виховного середовища, в якому б діти підліткового віку мали можливість розвивати музичні здібності та творчі можливості засобами сучасної естрадної музики мають заклади позашкільної освіти. У наш час, час зміни освітніх пріоритетів, особливо істотно зростає соціальна значущість позашкільних навчальних закладів, робота яких має будуватися насамперед з урахуванням інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій дітей та молоді. Вчені-педагоги Т.Антоненко, В.Бутенко, С.Карпенчук, В.Оржеховська, І.Підласий, І.Харламов та інші зазначають, що педагогічна робота з учнями середнього шкільного віку – найважливіша й найскладніша з сьогоденних виховних задач. Для цього педагогам необхідно глибоко осмислити особливості розвитку і поведінки сучасного підлітка, вміти поставити себе на його місце в умовах навчально-виховного процесу і реального життя. Тільки так можна перебороти деяку відчуженість підлітків від учителів, школи, батьків, суспільства [1, 2, 3].

У педагогіці підлітковий вік найчастіше визначають як середній шкільний, перехідний від дитинства до юності. Він збігається з навчанням в основній школі (5-9 класи) [2, с.101]. Належить звернути увагу, що у підлітковому віці зростає соціальна активність школяра, що спрямована на засвоєння суспільних та культурних взірців і цінностей. Головним у формуванні особистості підлітка вбачається розвиток його аксіологічно-мотиваційної та моральної сфер. Представники психологічної науки (Л.Божович, Л.Благодьжина, М.Неймарк, Є.Савонько) розглядають ціннісні орієнтації підростаючої особи в аспекті домінуючих мотивів поведінки [4]. А Є.Савонько зазначає, що при виникненні конфлікту між вимогами і прагненнями до бажаної оцінки – переважним мотивом поведінки виявляється самооцінка. Це пов'язано з прагненням підлітків до незалежності й самостійності суджень і дій [4, с.81-111].

Таким чином, дієвими чинниками психічного розвитку школяра є подолання протиріч між породжуваними у цьому віці новими потребами й можливостями їх задоволення. Протиріччя виникають між вимогами до підлітка з боку сім'ї, дорослих, шкільного колективу, референтних груп, вуличних компаній і власними установками та поведінкою підлітка.

Підлітковий вік характеризується висуненням на перший план пошуку змісту життя, самостійного визначення морально-естетичних ідеалів. Проте, не можна розвиток підлітка розглядати поза різноманітних колективних видів діяльності: навчальної, трудової, суспільно-організаційної, художньої, спортивної тощо. На нашу ж думку, саме ці види діяльності набувають найбільшого значення у розвитку учнів цього віку. Адже у підлітків виникає підвищена увага до своїх успіхів і досягнень у процесі саме такої діяльності, яка отримує ту чи іншу суспільну оцінку. Сучасні підлітки мають різноманітні музичні смаки, деякі з них розбираються у музичних стилях сучасної розважальної музики, але в більшості своїй вони не мають конкретного уявлення щодо естрадних

музичних стилів, про те, як саме створюється сучасна естрадна пісня (в технології), та яким чином відбувається “розкрутка” (тобто популяризація) сучасного музичного проекту. Як будь-яке явище масова культура, зразки молодіжної музики створюють у хлопців і дівчат ілюзію причетності до яскравих подій із життя людей естради. Серпанок ореолу довкола знаменитостей стимулює інтерес до них, прагнення до ідентифікації з особою музикантів або героями пісень. Схильність до наслідування «зіркам» сучасної естрадної музики є типовим для підлітково віку та ранньої юності. Ідопоклонництво в цьому віці - це, з одного боку прихована форма потреби в романтичному або героїчному, або просто поклоніння лідерів, а з іншого боку – бажання відокремитися за допомогою символів молодіжної музики, а також своєрідне повалення авторитетів батьків і дорослих, що не розділяють симпатії підлітків.

Проблема значного відчуження підлітків від сім'ї, школи, падіння впливу громадських виховних організацій на учнівську молодь призводить до того, що в їхньому моральному й естетичному становленні утворюється своєрідний вакуум, який заповнюється в макросередовищі не кращими зразками продуктів засобів масової комунікації, а в мікросередовищі – залученням до різних за спрямованістю неформальних організацій, вуличних компаній і угруповувань, діяльність яких переважно набуває антиморального, антикультурного, антисоціального характеру. Проте, дитина повинна мати можливість вільно обирати сферу дозвілля, форми соціокультурної діяльності для розвитку своєї емоційної, інтелектуальної, соціальної та етичної (морально-духовної) сфер власної свідомості й дії.

На розв'язання зазначеної проблеми спрямована діяльність багатьох освітньо-виховних закладів і установ, адже “на зміну монопольному становищу школи, де вчитель діяв з позицій абсолютної моральної й соціальної норми, приходять соціальна й культурна взаємодія усіх інститутів виховання” [5, с.150]. Позашкільні навчальні заклади все більш перетворюються у центри відродження духовності. Позашкільне виховне середовище привертає сьогодні все більшу увагу психологів, соціологів, педагогів, бо саме тут відбувається активний контакт підростаючої особи із навколишнім світом, акумулюється її життєвий і культурний досвід.

У педагогіці розглядається ряд понять: позаурочна, позакласна, позашкільна навчально-виховна робота. Терміном “позакласна робота” частіше всього позначається виховна робота, яку виконує класний керівник і вчителя-предметники з учнями своєї школи. Термін “позашкільна робота” означає виховну роботу, що здійснюється спеціальними позашкільними навчальними закладами. Ці поняття дуже часто зливаються і поєднуються в одно поняття “позашкільна робота”. Терміни “позаурочна” і “позанавчальна виховна робота” можна розглядати як найбільш широкі, вони охоплюють усі види і форми виховної роботи зі школярами, які проводяться поза межами уроку або навчального часу [3, с.435]. Позашкільна робота спрямована на задоволення інтересів і потреб школярів у різних галузях знань і видах діяльності, розкриття і розвиток їхніх талантів і здібностей, виховання суспільної і пізнавальної активності. Вона сприяє забезпеченню безперервності і послідовності виховного процесу.

Специфіка виховної роботи у позашкільних навчальних закладах полягає у тому, що здійснюється вона у сфері дозвілля. У цьому середовищі підлітки розкріпачені і відчують себе більш вільно, ніж у школі. Тут немає жорсткої дисципліни і панує педагогіка співробітництва. Принциповою умовою ефективності виховного впливу у позашкільній роботі, на наш погляд, є створення суб'єкт-суб'єктної гармонійної єдності почуттєвої, вольової сфери творчої діяльності учнів на будь-якому етапі їх розвитку, гуманізація педагогічного процесу.

Гуманізація позашкільної роботи з підлітками полягає в її олюдненні, тобто визнанні цінностей дитини як особистості, її права на свободу, щастя, соціальний захист як людини, стимулювання та спрямування її внутрішніх сил на самовиховання і самовдосконалення. Треба дати підлітку простір для вибору діяльності та засобів організації свого повноцінного життя, відчуття своєї цінності, значущості, людської гідності, реалізації своєї поведінки і діяльності згідно зі своїми прагненнями і соціальними нормами, для осмислення і засвоєння універсальних загальнолюдських цінностей. “Пріоритет загальнолюдських цінностей щодо ставлення до усіх інших цінностей – індивідуальних і колективних – це не просто добре бажання і красива фраза, а аксіологічний імператив, що усвідомлюється різними напрямками філософської думки на основі вже зараз існуючих загальнолюдських цінностей в людській культурі, імператив, без здійснення якого, людство припинить своє існування” [6, с.99].

Позашкільний педагогічний процес охоплює такі галузі знань, мистецтва, практичної діяльності, які виходять за межі шкільних уроків. Його плани й програми, на відміну від стабільних навчальних програм школи, не мають обов'язкових вимог, а є лише рекомендаційними. Вони повинні бути більше зорієнтовані на місцеві традиції, а головне на інтереси й ціннісні орієнтації дітей певного віку, певного регіону.

Співробітники Інституту проблем виховання АПН України Л.Масол, Н.Ганнусенко, О.Комаровська, С.Ничкало, О.Оніщенко, В.Рагозіна розробили програму “Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності”, яка “...передбачає суттєві зміни у традиційній практиці позаурочної виховної роботи. Її нерегламентований, неформальний характер потребує і неформальних методів впливу, пошуку й об'єднання в систему формуючих ситуацій, у яких активною ланкою є спільна творчість педагога і школяра” [7, с.2].

Ми вважаємо, що головним засобом виховання тут виступають музичні заходи, які подаються у яскравій, цікавій формі з урахуванням вільного вибору музичних творів для слухання та виконання. Глибоко зацікавлене ставлення педагогів-вихователів, працівників позашкільних навчальних закладів, керівників творчих колективів до справ і турбот школярів, до їх ефективного естетичного розвитку є стимулом активності дітей у мізичній творчій діяльності. Тому музично-педагогічний процес у позашкільних навчальних закладах, з одного боку, має будуватися з урахуванням потреб, інтересів, запитів, ціннісних орієнтацій та творчих нахилів дітей, а з іншого – формувати й розвивати їхні потреби, інтереси й орієнтації.

Форми організації позашкільних занять відрізняються великою різноманітністю. Вони спрямовані на відтворення кращих явищ музичного мистецтва на основі творчих ініціатив вихованців і вихователів, доброї волі всіх і кожного, за принципами самоорганізації й максимально повного розширення естетичних орієнтацій, культурного досвіду, духовної єдності особистості й колективу в спільній творчій діяльності.

Науковці з гуманітарних галузей науки (психології, культурології, соціології, музикознавства), досліджуючи особливості роботи позашкільних навчальних закладів і форми музичного дозвілля підлітків, дійшли загального висновку про те, що сучасна музика масових молодіжних жанрів характеризується значним педагогічним потенціалом, який ще недостатньо реалізується у процесі музично-естетичного виховання підлітків. Дієвим засобом соціокультурного й морального розвитку дітей підліткового віку

може стати *естрадний вокальний ансамбль*, який має низку переваг. Адже діти, які є учасниками такого ансамблю можуть розвиватися у *кількох напрямках: пізнавально-світоглядному, морально-емпатійному та художньо-виконавському*.

Таким чином, під моральним вихованням підлітків ми розуміємо двосторонній (педагог - вихованці) процес цілеспрямованого устремління до наполегливого засвоєння та послідовного впровадження у життєдіяльність дітей загальнолюдських духовно-моральних цінностей, ідей гуманності та патріотизму, а також формування таких особистісних якостей, як совість, чесність, справедливість, порядність, гідність. Особистісно орієнтований підхід у розгляді проблеми морального виховання дітей підліткового віку засобами естрадної музики, вимагає визнання особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи та передбачає опору на природний процес саморозвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник / С.Г.Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. - 304 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. педвузов: В 2 кн. - Кн. I: Общие основы. Процесс обучения / И.П.Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 576 с.
3. Харламов И.Ф. Педагогика: Уч. пособие / И.Ф.Харламов. – М.: Высшая школа, 1990. - 2-е изд., перераб. и доп. - 576 с.
4. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.Божович и Л.Благонадёжиной. - М.: Педагогика, 1972. - 352 с.
5. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.05 / Київський ун-т ім.Тараса Шевченка. - К., 1997. - 400 с.
6. Столович Л.Н. Философия. Эстетика. Смех / Л.Н.Столович. – Спб.: Тарту, 1999. – 384 с.
7. Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності: Програма / Уклад. Масол Л., Ганнусенко Н., Комаровська О. та ін. // Шкільний світ. - 2002. - № 11(139). - С.1-16

Ремньова А.Г.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Актуальність звернення до теми виховання толерантної особистості пов'язана з необхідністю формування гуманістичного світогляду підростаючого покоління. Адже сьогоднішня молодь опинилася в умовах не тільки соціально-економічної, але й духовної кризи, коли знецінюються одвічні загальнолюдські чесноти: почуття любові й відданості своїй Батьківщині і своєму народові, обов'язок, гідність, доброта, милосердя. Тому саме навчальні заклади повинні цілеспрямовано формувати цінності підростаючого покоління, до яких входять цінності гуманізму, співпраці, співтворчості, взаємоповаги. Консолідуючим у складі комплексу таких цінностей є толерантність.

Необхідність розв'язання проблеми виховання толерантності учнівської молоді підтверджується низкою важливих програмних документів в українській освіті: вимогами Закону України „Про освіту”, Національною доктриною розвитку освіти, Державною національною програмою „Освіта. Україна XXI ст.”, Концепціями національного та громадянського виховання.

Один з найважливіших міжнародних документів – Декларація принципів толерантності (Париж, 1995) – надає перевагу у розвитку ідей толерантності саме системі освіти та вихованню. Декларація визначає толерантність як „повагу, сприйняття та розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості”, „обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму, демократії та правопорядку”[3, с.8].

Українські вчені І.Бех, Г.Балл, О.Безкоровайна, Л.Бернадська, Т.Білоус, О.Волошина, О.Грива, Е.Койкова, О.Матієнко, Ю.Тодорцева, О.Швачко в різному ступені розробили теоретичні та методологічні питання педагогіки толерантності. Але ще не всі аспекти проблеми виховання толерантності розглянуто і вивчено.

Мета цієї статті полягає у тому, щоб з'ясувати особливості виховання толерантності у молодших підлітків в загальноосвітніх навчальних закладах України. Це необхідно для розробки виховних стратегій у формуванні толерантної особистості учнів 5-7-х класів.

Толерантність є особистісною інтегративною якістю, що включає в себе цілий ряд характеристик особистості: терпимість, комунікативність, вміння розуміти іншого, відповідальність, самостійність, чуйність, повагу до інших. Толерантна особистість має певні складові (когнітивну, аксіологічну, інструментальну та якісну). Критеріями толерантності є такі інтегративні характеристики особистості як: терпимість, емпатійність, комунікативність, емоційна стабільність, соціальна активність, достатній рівень культури та освіти; достатній рівень розвитку мислення[2, с.17].

Молодший підлітковий вік, згідно класифікації А.Капської [4, с.91], - це період розвитку дітей від 11 до 13 років, старший підлітковий вік – 14-16 років. На наш погляд, саме молодший підлітковий вік є найбільш чутливим до формування толерантності, адже у цьому віці починають закладатися когнітивні та емоційно-особистісні передумови для формування майбутнього світогляду особистості. Підлітка починають цікавити інші люди, їхні погляди, ціннісні орієнтації, поведінка. У цьому віці підвищується інтерес до самого себе, до свого внутрішнього світу, починає розвиватися рефлексія, відповідальність, відбувається інтенсивне формування самосвідомості, самооцінки. Саме в цьому віці відбувається значне зростання моральних, інтелектуальних сил, починається перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному і соціальному відношенні.

Специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка є відчуття дорослості, яке виступає структурним центром його особистості. Саме ця якість виражає його нову життєву позицію у ставленні до себе, людей і світу в цілому, визначає спрямованість і зміст активності, нові бажання, переживання й афективні реакції. Хоча молодшому підліткові властиве почуття дорослості, воно не завжди є усвідомленим.

Формування дорослості пов'язане з розвитком самостійності підлітків. Якщо вихователі свідомо надають дитині самостійність, то між почуттям дорослості, що формується у підлітка, і ставленням до нього дорослих суперечностей не виникає, а тому в підлітка не має незадоволення ставленням дорослих. У зв'язку з цим немає й підстав для вияву різних форм протесту. Якщо ж вихователі продовжують ставитися до підлітка, як до маленького, то виникає суперечність між цим ставленням і почуттям дорослості підлітка [1, с.97].

Педагогам, як і батькам підлітків, які поступово дорослішають, іноді буває дуже складно обрати правильну модель поведінки у стосунках з підлітком. З одного боку, вони визнають факт дорослішання підлітка, розширюють сферу його діяльності, підвищують фізичні навантаження, змінюють норми його оцінювання, але разом з цим продовжують ставитися до підлітка як до дитини. З іншого боку, незавершеність фізичного розвитку підлітка, його невеликий життєвий досвід не дозволяють йому самому вважати себе дорослим. Також підлітки не можуть себе забезпечувати фінансово. Все це змушує їх відчувати свою залежність від дорослих, яка проявляється у різних формах. Перша найпоширеніша форма залежності підлітка від дорослих – це пряме безпосереднє підпорядкування підлітка волі дорослого. У навчальних закладах такі стосунки складаються там, де панує авторитарний стиль виховання, де учня сприймають як матеріал, з якого можна ліпити те, що визначили дорослі. Така позиція педагогів породжує агресію зі сторони підлітка (явну або приховану) і навчити його толерантності дуже важко, адже він сам є об'єктом нетерпимості зі сторони дорослих.

Інша форма залежності підлітка від дорослого може проявлятися у вигляді протекціонізму. Тобто дорослі постійно допомагають підліткам, намагаються все зробити за них, постійно опікуються їх проблемами, не дають можливості проявити самостійність. Така модель стосунків дорослих з підлітками породжує інфантилізм, егоцентризм, низькі комунікативні здібності, підвищену конфліктність. Це може стати серйозною перешкодою у вихованні толерантної свідомості школярів і їх толерантного ставлення до інших людей.

Найоптимальнішим шляхом формування дорослості підлітка є шлях надання йому самостійності. Виховна робота має бути спрямована на формування окремих якостей особистості, що відображають певні етапи дорослішання: відповідальності, емоційної стабільності, самостійності, умінні відстоювати свої погляди, судження. Толерантність як інтегративна якість особистості у молодшому підлітковому віці є необхідною складовою у формуванні дорослого ставлення до життя, адже вона допомагає зважено і спокійно вирішувати складні питання і проблеми, враховувати інші точки зору, думки та погляди однолітків або дорослих. Педагогам слід звернути увагу на власні стереотипи та упередження, адже вони також впливають на формування толерантної або інтолерантної установки свідомості вихованця.

Для особи підліткового віку почуття дорослості є специфічною формою самосвідомості, соціальної за змістом [1, с.96]. Тому, саме підлітковий вік є найбільш чутливим до засвоєння соціальних цінностей.

Виховання толерантності як інтегративної якості молодших підлітків сприятиме у вирішенні проблеми соціалізації особистості, тому що процес виховання толерантності пов'язаний з формуванням самостійності, відповідальності, соціальної активності, розвитком критичного мислення. Толерантна особистість – це людина, яка усвідомлює себе частиною цілісного світу, і водночас розуміє, що всі люди є різними, виявляє повагу та сприймає інші точки зору, але при цьому не відмовляється від своїх переконань і визнає таке право за іншими. Отже, процес соціалізації толерантної особистості відбувається швидше і активніше, при цьому толерантна людина, оволодіваючи новими ролями і правилами, набуває здатності творити щось нове, неповторне, унікальне.

Таким чином, виховання толерантності, як якості особистості, що характеризується сукупністю сформованих знань норм моралі та загальнолюдських цінностей, вмінням використовувати їх у різних видах діяльності, проявляти у стосунках з іншими людьми, які відрізняються поглядами, національністю, мовою, культурою, звичаями, є необхідною умовою для вирішення проблеми гуманізації сучасної освіти.

Толерантність особистості, прийнята за мету виховного процесу, здатна допомогти у розв'язанні цілого ряду завдань сучасної педагогічної теорії і практики. Найбільш сприятливим віком для формування толерантності є підлітковий вік, тому при розробці виховних стратегій по вихованню толерантності слід враховувати вікові особливості молодших підлітків. Разом з тим проблема виховання толерантності у учнів 5-7-х класів має ще багато нерозкритих аспектів і потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. *Виховання особистості: Підручник* / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.: іл.
2. Грива О. А. *Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: [монографія]* / О. А. Грива. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2005. – 228 с.
3. *Декларація принципів толерантності* / [Проголошена та підписана 16 листопада 1995 р.]. – Париж: ООН, 1996. – 16с. – (нормативний директивний правовий документ)
4. Капська А.Й. *Основні закономірності моделювання виховного процесу // Нові технології виховання* / Капська А.Й. – К.: ІСДО, 1995. – С.91-95

Олексюк-Казо Л.М.

ЗМІСТОВА ІНФОРМАЦІЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

В статті розглянуто вплив наукової і художньої інформації декоративно-прикладного мистецтва на систему національного виховання особистості майбутнього вчителя технологій.

Ключові слова: декоративно-прикладне мистецтво, національне виховання, патріотизм, духовність, культура.

Актуальність статті. Формування національно свідомої, патріотично налаштованої студентської молоді вимагає наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу у вищій школі змістом, в якому б відображалась справжня історія країни і народу, культурні традиції, українська символіка та забезпечувались можливості постійного духовного вдосконалення особистості. Сучасна вища школа формує не тільки високі професійні якості вчителя технологій, але й патріота, який не байдужий до долі України, національної освіти та української культури.

Актуальними для сучасної вищої педагогічної науки та освітньої практики є питання формування в молоді життєвих цінностей, орієнтування національної системи освіти на ідеї ствердження гуманістичності, національної самосвідомості, патріотичних почуттів, оволодіння цінностями української та світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

Аналіз наукових досліджень. Національно-патріотичне виховання на традиціях українського народу одержало відображення в працях сучасних педагогів, таких як: В.Каюков, Б.Ступарик, О.Ярмоленко, Ю.Бондаренко, В.Довбищенко, П.Ігнатенко, М.Стельмахович, Г.Філіпчук та інших.

Декоративно-прикладне мистецтво передає духовні здобутки українського народу, споконвічне прагнення етносу одночасно з загальнолюдською системою культури. Тільки в середовищі національної культури з використанням надбань традиційної педагогіки можливо успішно розв'язувати завдання формування творчої, всебічно розвиненої особистості з високим рівнем національної самосвідомості. Певні дослідники-педагоги звертають увагу на вплив декоративно-прикладного мистецтва на трудове, естетичне, моральне виховання (С. Божович, С. Герасимов, І.Зязюн, Н.Кочережко, В.Прядко, Д.Джола), а Б.Лихачова, А.Блахут, О.Поліщук, Т.Сиротенко, С.Чебоненко, Л.Єнтіс, О.Гевко - доводять необхідність використання декоративно-прикладного мистецтва для поглиблення знань з історії культури України, збагачення і урізноманітнення практичної роботи. В процесі аналізу навчальних і виховних програм, підручників, посібників, методичних розробок з'ясувалось, що потенціал декоративно-прикладного мистецтва використовується не в повній мірі, що зумовлено низьким рівнем дослідження національного виховання студентської молоді на ґрунті вивчення декоративно-прикладного мистецтва та відсутності розробок практичного застосування з визначенням змісту національно-виховного впливу.

Мета статті полягає у визначенні сутнісно-змістової інформації декоративно-прикладного мистецтва, що сприятиме національному вихованню майбутніх вчителів технологій.

Вивчення історичних ракурсів народного декоративно-прикладного мистецтва виховує любов до рідного краю, української держави. Ми пишаємось тим, що з часів Київської Русі український народ розвивав різноманітні ремесла, про що свідчать літописні дані та описи іноземців. Художні ремесла ставили Київську Русь на рівень нарозвиненіших країн світу таких, як Візантія.

Знайомство з історією розвитку композиції формує естетично-художні засади, а також викликає почуття гордості за рідну країну, адже найдревніші стоянки епохи палеоліту, такі як, наприклад, Мезинська на Чернігівщині, дають цікаві матеріали, які підтверджують розвиток українських орнаментів з прадавніх часів. Браслети і фігурки пташок, виготовленні з кіла мамонта, прикрашені римованим зигзагоподібним та меандровим орнаментом. У мисливських палеолітичних племенах зигзагоподібний і меандрів орнамент відбивав прагнення людині втримати і зберегти за допомогою магічних знаків такі людські якості, як силу і доброту.

Важливим для розуміння композиційних закономірностей є закон традиції, який тісно пов'язаний з художньою спадщиною, генетичним кодом художньої традиції. Характер цього зв'язку історично визначився в різноманітних структурах художньої системи: канонічної, традиційної і новаторської. Художня традиція регулює складний процес відбору, освоєння, трансляції і розвитку історичного соціокультурного досвіду. В українській народній творчості знайшли місце найвідоміші канонічні культури: трипільська, скіфська, антична, ранньослав'янська, древньоруська та інші. Але і розвиток новаторської художньої структури неможливий без традицій та професійної майстерності. Закон традиції забезпечує прямий вихід на етнічну та світову художню пам'ять.

Згадуючи інтер'єрні особливості художньої системи житла українця в законі цілісності наголос робиться на локальних особливостях кожного регіону України. Гуцульська хата з дерев'яними «митими» стінами, в якій меблі, посуд та інші предмети прикрашені різбленням та випалюванням, піч виблискує кахлями, ліжко вкрите ліжником, а на стіні - ікони на склі, поруч підвішені писанки тощо - повна гармонія, яка не втратила свого значення сьогодні. В Карпатах досить широко представлені подібні інтер'єри, а стилізовані варіанти «під старовину» розкидані по всій країні. Батьківська оселя, мала батьківщина викликають щирі патріотичні почуття в душі кожного українця.

З безпосереднім використанням творів декоративно-прикладного мистецтва пов'язана перш за все функціонально-ужиткова інформація, але в них також зберігаються відомості національної орієнтації. Основними носіями широкого спектру цієї інформації є композиційні елементи форми твору (знак, символ, метафора, алегорія, емблема) та оздоблення. Всі ці елементи є семантичними засобами, які студенти вивчають у розділі «Композиція декоративно-прикладних творів».

Особливо важливими для формування національних почуттів, національної самосвідомості в інформаційному полі теорії декоративно-прикладного мистецтва є розділ «Символи і знакові системи», який вводить студентів в сферу українського символічно-знакового зображення, починаючи з трипільської культури, та розділ «Види декоративно-прикладного мистецтва», де розглядаються типові для України види творчості: вишивання, в'язання, писанкарство тощо.

Українська система символічного відображення світу належить до найдавніших і найбагатших систем традиційної культури на планеті, чим по праву пишаємось і виховуємо гордість за Україну в майбутніх вчителів технологій. Давні традиційні символи, пов'язані з світобудовою: знаки вогню і води, сонячні та місячні символи, а також міфологічний неперевершений образ світового дерева, або Дерева життя, рослинні і тваринні символи несуть у собі світопорядковуючі уявлення українців, філософію народної творчості.

В національному вихованні великий духовний потенціал належить рідній мові, яка є могутнім засобом єднання народу, консолідації його національних сил. Декоративно-прикладне мистецтво має великі можливості для розвитку рідної української мови, тому що звучання назв технік вишивання: «барвінки», «солов'їні вічка», «курячий брід», «кривульки», «вівсюг», «через чисницю» тощо знайомить студентів з мелодикою української мови, збагачує їх словарний запас, концентруючи в собі весь культурно-історичний шлях нації. Безмежна народна фантазія щодо варіативності художньо-технічних засобів вишивання. Багатство візерунків

подільської або подніпровської вишивки, мережок Київщини, високої художньої майстерності ювелірної чистоти вишивки Полтавщини прославляють український талант у всьому світі.

Отже, народне декоративно-прикладне мистецтво унікальне за можливостями виховного впливу на молодь та формуванню в неї національного світогляду, глибокої духовності, патріотичних почуттів. Система національного виховання ефективно працює за умови розвитку наукової та художньої інформації сутнісно-змістового або образно-символічного блоку, що розкриває істотні ознаки, змістові характеристики, образну і символічну наснагу декоративно-прикладного мистецтва.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція національно-патріотичного виховання молоді. Міністерство України у справах сім'ї, молоді і спорту. Міністерство освіти і науки України. Міністерство оборони України. Міністерство культури і туризму України. №3754/981/538/49 від 27.10.2009.
2. Зязюн І.А. *Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти.//Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія/ за ред. І.А. Зязюна. - К., 2000.*
3. Олексюк-Казо Л.М. *Основи прикладної творчості.* - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006.
4. Олексюк-Казо Л.М. *Практикум з декоративно-прикладної творчості.* - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004.

Олексюк-Казо Л.М. Смысловая информация декоративно-прикладного искусства в системе национального воспитания.

В статье рассмотрено влияние научной и художественной информации декоративно-прикладного искусства на систему национального воспитания будущих учителей технологий.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, национальное воспитание, патриотизм, духовность, культура.

Oleksyuk-Kazo L.M. Semantic information of arts and crafts in the national education system.

In this paper we consider the influence of scientific and artistic media arts and crafts on the system of national education of future teachers of technology.

Keywords: arts and crafts, national education, patriotism, spirituality and culture.

УДК 37.01:327

Плахтій Ю.В.

ОСВІТНЯ СИСТЕМА УКРАЇНИ І РИНОК МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

В докладе рассмотрены факторы, которые определяют перспективы образовательной системы Украины на рынке международных образовательных услуг. Особенное внимание уделено европейским стандартам качества образования и проблемам украинской образовательной системы в достижении этих стандартов. Обосновано, что определяющим направлением развития системы высшего образования Украины ради повышения ее конкурентоспособности является интеграция в европейское образовательное пространство в русле выполнения требований Болонского процесса.

Суспільство, яке орієнтується на позитивні зміни, потребує нових освітніх орієнтирів, котрі базуються на розумінні, що вища освіта перетворюється на глобальне підприємство. Такий підхід призвів до формулювання нової стратегічної мети вищої школи, яка включає в себе побудову конкурентоздатної економіки, заснованої на знаннях, підвищення якості зайнятості населення та зміцнення соціальної єдності суспільства. Саме така стратегічна мета визначила основні цілі Болонського процесу.

На сьогодні, в Україні до європейських вимог адаптовано новий перелік галузей знань і напрямів, за якими в Україні здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Починаючи з 2007-2008 навчального року підготовка бакалаврів у вищих навчальних закладах здійснюється за 48 галузями та 141 напрямом (до цього підготовка здійснювалася за 17 галузями, 77 напрямками і 586 спеціальностями). У стадії розробки перебуває новий перелік спеціальностей з підготовки магістрів. Здійснюються організаційні заходи із запровадження "Додатку до диплома" європейського зразка (Diploma Supplement) [1, с. 14].

Однак, у цілому, формування ринку освітніх послуг в Україні відбувається, на жаль, дещо сповільненими темпами. Найбільшою проблемою української системи освіти на міжнародному ринку освітніх послуг є її незадовільна якість. 24 березня 2007 року на підсумковій колегії МОНМС України було зазначено, що жоден з наших університетів не увійшов до рейтингового списку п'ятиста університетів світу, а більшість з них взагалі не відомі за кордоном.

Визначальним напрямом розвитку системи вищої освіти України задля підвищення її конкурентоздатності є інтеграція у європейський освітній простір у руслі виконання вимог Болонського процесу. У ході інтеграції української системи освіти до європейського освітнього простору перед нею постає ряд проблем: психолого-дидактична некомпетентність більшості викладачів вищої школи; перехід на кредитно-модульну систему організації навчального процесу, що потребує: забезпечення відповідності "вартості" кредиту обсягу і складності учбового матеріалу; визначення педагогічного навантаження в умовах функціонування кредитно-модульної системи; зв'язок вищої школи з ринком праці; практика студентів у реаліях ринкової економіки; розмежування академічної й професійної спрямованості вищої освіти в Україні; приведення освітніх кваліфікаційних ступенів України до стандартів Європейського союзу.

Складнощі у вирішенні цих проблем зумовлені причинами соціального та психологічного характеру. До соціальних причин слід віднести зацікавленість переважної більшості ректорів ВНЗ у збереженні існуючого стану та технологічну й інформаційно-просвітницьку незабезпеченість переходу до європейських стандартів освіти. До психологічних - звичка і готовність населення використовувати усталені схеми відносин між споживачами та виробниками освітніх послуг (хабарі, знайомства тощо); неприйняття значною частиною професорсько-викладацького складу інноваційних методів і технологій в освіті [2, с. 113].

На якість, а відтак і конкурентоздатність української освіти негативно впливає збереження багатьох рис радянської освітньої системи, які все ще притаманні системі освіти в Україні.

Формування ринку освітніх послуг в Україні можливе шляхом досягнення збалансованості між попитом і пропозицією на ринку праці. Важливим у цьому процесі є розуміння того, що ринок освітніх послуг – це комплексне утворення, яке не обмежується лише діяльністю ВНЗ.

В Україні, на відміну від країн Заходу, практично відсутній зв'язок між рівнем освіти й рівнем реального доходу. Сьогодні в країнах Європи частка робочих місць для фахівців з вищою освітою сягає 30-40%. За даними Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), вища освіта піднімає рівень доходів дипломованих фахівців не менш ніж у 1,5-2 рази [3, с. 142]. Відсутність такої кореляції в Україні накладає відбиток на мотивацію студентів при одержанні вищої освіти. Диплом розглядається лише як формальне підтвердження рівня освіти, а не як свідчення справжньої професійної кваліфікації. Таке зміщення мотивації навчання визначає формальне ставлення студентів до отримання знань, що негативно впливає на якість освіти. Щоб виправити ситуацію необхідно на державному рівні проводити політику приведення у відповідність рівня кваліфікації рівню реального доходу.

У процесі переходу на двоступеневу систему вищої освіти "бакалавр - магістр" потрібно насамперед враховувати, що ступінь бакалавра має бути орієнтований на застосування практичних знань. Завдяки цьому в Європі бакалавр затребуваний на ринку праці, тому там спостерігається тенденція до розширення можливостей працевлаштування бакалаврів і встановлення обсягу підготовки магістрів на рівні 10-20% від числа бакалаврів. В Україні трудове законодавство не адаптоване до ступеня бакалавра, тому бакалавру важко влаштуватися на роботу, відповідну своїй кваліфікації, оскільки в суспільній свідомості бакалавр – це людина з неповною вищою освітою [4, с. 67]. Як наслідок – більшість студентів прагне будь-що продовжувати навчання, що негативно позначається на якості магістерської освіти. На Заході ступеня магістра домагаються лише ті, хто планує продовжувати академічну кар'єру.

Важливим напрямом підвищення якості освіти в Україні є диверсифікація джерел фінансування. Тут вагомою стратегією повинен бути курс на залучення бізнесу до фінансування наукової діяльності. На Заході корпорації створюють університети і вкладають значні кошти у розвиток науки і освіти. Так, американський концерн General Motors заснував університет "Мічигана-Флінта", де готує фахівців для концерну. Корпорація Intel щорічно виділяє понад 100 млн. доларів на підтримку науки й освіти, стимулюючи підготовку кваліфікованих фахівців для галузі інформаційних технологій і створення нових університетських програм з передових технологій. У рамках ІХ міжнародної виставки навчальних закладів "Сучасна освіта в Україні – 2006" внесок корпорації Intel у розвиток системи освіти України був відзначений срібною медаллю [5, с. 93].

Але для успішного розвитку цього напрямку в Україні необхідно зміцнити наукову складову в університетах. Сьогодні наука знаходиться переважно у віданні Академії наук, що не відповідає вимогам часу. Необхідно максимально наблизити науку й освіту.

Створення цивілізованого ринку освітніх послуг в Україні та забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної освіти на міжнародному ринку потребує урахування впливу наступних чинників: глобалізації, технологій, конкуренції.

Зазначені чинники визначають методологічне підґрунтя для дослідження і вирішення проблем модернізації системи освіти в Україні задля підвищення її конкурентоздатності, яке передбачає: аналіз якості освітніх послуг з точки зору потреб регіонів, держави та світової спільноти у сфері професійної підготовки;

постійне вдосконалення діяльності освітніх закладів відповідно до викликів часу; безперервність освіти, збереження єдиного освітнього простору, характер розвитку якого визначається потребами суспільства.

Отже, в Україні для досягнення цілей Болонського процесу і підвищення конкурентоздатності системи освіти, найперше, необхідно: сприяти європейському співробітництву у забезпеченні якості освіти з метою розробки співмірних критеріїв і методологій її визначення; прийняти систему вищої освіти, що базується на двох основних циклах – переддипломному (бакалаврському) та післядипломному (магістерському); запровадити загальноєвропейську систему наукових ступенів; ввести систему кредитів за зразком ECTS як ефективний засіб забезпечення широкомасштабної студентської мобільності;

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Україна: стратегічні пріоритети. Аналітичні оцінки / За ред. А. С. Гальчинського. – К.: НІСД, 2003. – 328 с.*
2. *Грудзинский А.О. Университет как предпринимательская организация // Социс. – 2003. – № 4. – С. 113 – 119.*
3. *Серкіс Ж. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 140 – 150.*
4. *Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння й визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія. – К.: Вид-во МАУП-МКА, 1997. – 208 с.*
5. *Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2003. – 200 с.*

УДК 377.015.31:316.42

Пригара І. М.

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТУ

Раскрыта роль и значение социального воспитания как категории социальной педагогики. Проанализировано содержание данного понятия как условия формирования социальной мобильности у учащихся ПТУ.

Ключевые слова: социальное воспитание, ученики профессионально-технических заведений, социальная мобильность, формирование личности.

Актуальність теми. В соціально-педагогічній науці все більше і більше приділяють уваги саме вихованню соціально-активної людини, котра вміє застосовувати отримані нею знання в суспільному житті, а не людині, яка не може використати свій потенціал для самореалізації і потребує допомоги спеціалістів. Однак система соціального становлення особистості - допомога дітям, підліткам, молоді, в умовах сьогодення ще недостатньо вивчена і розроблена. Розв'язання даної проблеми активізувало багатьох вчених і практиків до виявлення шляхів їх вирішення, які можуть допомогти особистості навчитися жити, розвиватися, утверджуватися серед людей. У зв'язку з цим формування громадянина як інтегрованої особистості, яка характеризує її взаємовідносини із суспільством, державою, змушує проаналізувати можливість оптимізації соціально-педагогічного процесу.

Виховання є головним методом соціального прогресу та соціальних реформ. Все соціальне оточення дитини впливає на неї, допомагає її вихованню або ускладнює його.

На даний момент соціальне виховання (поряд із соціальним навчанням) розглядається як метод соціальної педагогіки, націлений на зміну та формування особистості учня. Нині поняття "соціальне виховання" та "соціальне навчання" розмежовують, але зберігаються й такі позиції вчених, де ці поняття розглядають як ідентичні. У недалекому минулому у термін "соціальне виховання" вкладалося різне розуміння. Іноді воно ототожнювалося із соціальною педагогікою як соціальний аспект будь-якого виховання. Воно розумілося і в значенні соціальної етики як наслідок мети морального виховання і соціальної поведінки в душі громадянської зрілості.

Розглядаючи генезу соціального виховання, можна сказати, що воно не було однаковим в кожний період розвитку людства, але спільною рисою було те, що людина готувалася не до життя в цілому, а до життєдіяльності в різноманітних соціокультурних умовах на всіх історичних етапах.

Наприклад, О. Кузьменко трактує соціальне виховання як створення умов і заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань [3, с.12]. О. Безпалько розуміє його як „створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у нього соціально позитивних ціннісних орієнтацій”[1, с.8]. Схеми процесу соціального виховання за О. Безпалько, виглядає так: включення дитини в систему життєдіяльності різноманітних організацій, набуття та накопичення соціального досвіду, знань, умінь, їх інтерналізація, як результат набутого соціального досвіду – поведінка особистості[5, с.29].

А. Мудрик стосовно поняття „соціальне виховання” дав таке пояснення: „Виховання здійснюється суспільством і державою у створених для цього організаціях” [5, с.48]. Автори першого вітчизняного фахового навчального посібника – Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик – термін „соціальне виховання” визначають „як система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння та засвоєння дітьми та молоддю загальнолюдських та спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки”[2, с.147]. Підсумовуючи думки відомих вчених можна сказати, що соціальне виховання необхідна умова для оволодіння та засвоєння молоддю спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них сталих ціннісних орієнтацій, соціально-спрямованої поведінки.

Звичайно, на формування та становлення особистості впливає багато факторів соціального середовища. В процесі засвоєння соціального досвіду вона випрацьовує в собі ті якості та характерні особливості, які необхідні їй для успішної особистісної та професійної самореалізації. І від того якими ці фактори будуть і в якому соціальному середовищі людина знаходиться, залежить її подальше становлення як повноцінної особистості.

Доведено, що особистість формується в процесі соціалізації, тобто в результаті засвоєння суспільного досвіду через включення її в широку систему оточуючого соціального середовища. Враховуючи, що сучасне покоління живе в епоху зростання ролі особи як творця соціального світу і творця самої себе, прагнення людини бути активно причетною до своєї історичної і особистісної долі, до самореалізації зумовлено не тільки ускладненням світу і значним підвищенням його динамізму, але й зростанням потреб сучасної людини, яка піднялася на якісно вищий ступінь свого соціокультурного розвитку, ніж попередні покоління.[5,6] А це висуває проблему створення такої системи освіти та виховання, яка була б спроможною забезпечити формування у індивідів високих особистісних якостей, головні з яких - психологічна та організаційна готовність до орієнтації на власні сили у виконанні життєвих завдань, високий рівень мотивації до досягнення життєвого успіху, здатність до нагромадження, відновлення та раціонального використання життєвої енергії.

Важливість вивчення та аналізу даної теми полягає в тому, що в даний час, коли в нашій країні радикально змінюються всі суспільні відносини і соціальні інститути, вивчення особливостей соціалізації молоді стає особливо затребуваною та актуальною дослідною проблемою, що привертає увагу не лише науковців, але і практичних працівників різного рівня - від політиків до вчителів та батьків.

Важливим фактором, що забезпечує успішну соціалізацію є формування молоді людини як активного суб'єкта суспільного життя. Дійсне ж засвоєння індивідом соціального досвіду, включає в свою структуру момент активного пристосування до оточуючого світу не тільки в колі сім'ї чи стінах школи, але в першу чергу поза їх межами, адаптацію як „автоматичне” виховання визначених соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням індивіду у певному соціальному середовищі зі своїми специфічними цінностями, нормами, взірцями. [4,6]

Однак, стан нинішньої системи виховання в цілому можна характеризувати як складний, що пов'язано з розпадом головних цілеутворювальних елементів виховної політики, пошуком нових орієнтирів у навчанні та вихованні. Відбуваються зміни ціннісних орієнтацій в різних соціально-демографічних групах населення України, в тому числі серед молоді і, перш за все, серед представницької її частини – студентства. Студентство як найбільш освічене і соціально активна макрогрупа молоді особливо гостро відчуває зміни, що відбуваються в житті суспільства. Внаслідок відомих інноваційних та деструктивних тенденцій в суспільному розвитку відбувається фіксоване соціологами зростання прагматизму й індивідуалізму у молоді і студентства.

У цих суперечливих умовах соціальне виховання стає затребуваним на всіх рівнях суспільного життя. Саме соціальне виховання може і повинне справляти сьогодні свій ефективний вплив на формування у молодого покоління духовних цінностей та ідеалів, індивідуального і суспільного світогляду, поведінкових стереотипів і конкретних вчинків для успішного формування соціальної мобільності. Значна роль у вихованні соціально орієнтованої особистості належить освітнім навчальним закладам, що відповідає вітчизняним педагогічним традиціям, які враховують інтереси особистості, суспільства і держави в цілому. При цьому

вони покликані не лише готувати висококваліфікованих фахівців, а й виховувати в них соціально ухвалені якості, готовність виконувати суспільно значущі соціальні ролі, використовуючи сучасні педагогічні технології. [2,3,5]

Отже, можна підвести підсумок вище сказаного, що соціальне виховання як метод соціальної педагогіки є важливим чинником формування соціальної мобільності в учнів ПТУ і має бути створено такі умови державою, працівниками навчальних закладів для молоді, які б сприяли подальшій професійній реалізації, особистісному зростанню. Держава і навчальний заклад повинні забезпечити всі необхідні умови, щоб учень чи випускник даного закладу міг отримати всі знання і навички, необхідні йому для повноцінної реалізації себе як спеціаліста в своїй галузі і бути затребуваним фахівцем, мати можливість розвиватися в системі своєї професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 134 с.
2. Коваль Л., Зверева І., Хлебик С. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 390 с.
3. Кузьменко О. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: Автореф. дис... канд. пед. наук. (13.00.01). – К., 1998. – 18 с.
4. Лукашевич М.П. Особливості соціалізації української молоді в сучасних умовах // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія - №4.-2009.- С.34 – 36
5. Мудрик А. Социальная педагогика: Учеб. для студ. педвуз. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 184 с.
6. Социальная педагогика: курс лекций / Под общей ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

УДК 378.145

Приходько А.Ф.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ В ЗМІСТІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ПОСЛУГ

В статтє рассмотрены особенности междисциплинарных связей в процессе подготовки будущих социальных работников к оказанию социально-экономических услуг, определены аспекты интеграции знаний с разных дисциплин для обеспечения такой деятельности в практической работе.

Необхідною умовою підвищення ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до надання клієнтам соціально-економічних послуг є забезпечення міждисциплінарного підходу в змісті теоретичної підготовки, який інтегрує в собі педагогічний, психологічний, соціологічний, економічний та юридичний аспекти проблеми.

Організація практичної діяльності соціального працівника до надання клієнтам соціально-економічних послуг щодо своєчасного інформування, виявлення та практичної допомоги особам, що опинились в складних життєвих обставинах і потребують соціально-економічних послуг, перш за все зосереджується на вивченні майбутніми соціальними працівниками причин і витоків малозабезпеченості, бідності та складних життєвих соціально-економічних ситуацій як соціально-економічних явищ, а також дослідження природи поведінки осіб, що потребують соціально-економічних послуг від спеціалістів соціальної роботи. Спираючись на те, що освіта повинна будуватись на основі взаємозв'язку між окремими навчальними предметами [1], ми вважаємо, що для ефективного формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання клієнтам соціально-економічних послуг необхідно побудувати процес підготовки їх до цієї діяльності з урахуванням внутрішньо-предметних і міждисциплінарних зв'язків, відповідно спираючись знання з таких галузей, як психологія, економічна теорія, соціологія, правознавство. Характеризуючи міжпредметні зв'язки, слід зазначити, що у Педагогічному словнику вони тлумачаться як "дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнюючих дій. В Українському педагогічному словнику (1997р.) міжпредметні зв'язки тлумачаться як "взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою" [2, с. 210]. На думку авторів словника, міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функцію, оскільки підвищують продуктивність перебігу психічних процесів. Варто зазначити, що проблема міжпредметних зв'язків традиційно досліджується на рівні формування змістової основи знань, а останнім часом і як дієвий шлях удосконалення змісту навчання. І.Д. Зверев, В.М. Максимова, Н.А. Лошкарьова та ін. визначають міжпредметний зв'язок як самостійний дидактичний принцип, що передбачає вивчення навчального матеріалу з урахуванням змісту суміжних дисциплін. В.М. Максимова зазначає, що визначити роль міжпредметного матеріалу на занятті допоможе усвідомлення характеру взаємодії між елементами окремих дисциплін – лінійної (нові знання служать для поглиблення вже набутих); протилежної (нові знання уточнюють або й спрямовують засвоєнні раніше відомості), проблемної (нові знання створюють умови для розв'язання навчального завдання). Правильній побудові заняття сприятиме розуміння характеру змістових зв'язків, які можуть бути синхронними (матеріал суміжних дисциплін опрацьовується одночасно), репродуктивними (спиратися на засвоєне з інших предметів), перспективними (певне питання розглядається лише в основних рисах з орієнтацією на більш докладне вивчення на заняттях з іншого предмета)[3].

Що стосується формування професійної готовності соціального працівника до надання клієнтам соціально-економічних послуг, то необхідно чітко визначити взаємозв'язок між такими навчальними предметами, як «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», «Прикладні методики в соціальній роботі», «Соціально-правовий захист населення», «Соціальне забезпечення населення», «Соціальне страхування», «Система служб соціального забезпечення», «Інноваційні методики в соціальній роботі», «Соціальна робота у сфері зайнятості населення». Для того, щоб зрозуміти причини та

можливі чинники появи малозабезпеченості та бідності, можливі умови настання втрати працездатності, що зумовлює втрату трудового або інших видів доходів, необхідно з'ясувати причини та наслідки впливу соціально-економічних процесів на соціальний добробут суспільства, що в свою чергу є неможливим без економічних знань та знань нормативно-правових актів, що регулюють надання соціальної допомоги, пільг, субсидій, фінансових компенсацій для осіб, що опинились в складних життєвих обставинах. Саме тому необхідно побудувати процес підготовки майбутніх соціальних працівників до надання клієнтам соціально-економічних послуг на інтеграції знань з різних дисциплін, які містять такі аспекти:

- медико-біологічний (взаємозв'язок між станом здоров'я, спадковими й вродженими порушеннями в психічному й фізичному розвитку, травмами, набутими в процесі виконання трудової діяльності й потребами і можливостями в соціально-економічних послугах);
- соціально-економічний (взаємозв'язок рівня трудових та нетрудових сукупних доходів сім'ї, матеріального стану домогосподарств, наявних непрацездатних членів сім'ї, безробітних, пенсіонерів, ін., непристосованості до життя в соціумі і в трудових колективах зокрема й можливостями отримання соціально-економічних послуг);
- психологічний (взаємозв'язок між психічними станами осіб, що опинились в складних життєвих обставинах, поява стресу та нерівноваженості в період економічних криз, явищ порушення макроекономічної рівноваги (безробіття, гіперінфляція і т.ін), стихійних лих травм та захворювань й можливостями отримання соціально-економічних послуг);
- соціально-правовий (взаємозв'язок між існуючими нормами в законодавстві, появою нових нормативно-правових документів або їх зміни, реформування податкової системи та відповідних обсягів сплати податків та загальнообов'язкових страхових внесків й можливостями отримання соціально-економічних послуг);
- педагогічний (зв'язок між змістом освітніх програм психофізіологічним особливостям особам, що навчаються, темпу психологічного, інтелектуального, морального розвитку й навчання підлітків, відсутністю інтересу до навчання, закритістю для позитивного педагогічного досвіду й можливостями отримання соціально-економічних послуг).

У розробці змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до надання клієнтам соціально-економічних послуг ми побачили, що підготовка соціального працівника носить комплексний, інтеграційний, міждисциплінарний характер, включаючи блоки соціально-економічного, психологічного, медико-біологічного, педагогічного й соціально-правового, що дозволяє соціальному працівнику надавати професійну допомогу у вигляді соціально-економічних послуг особам, що їх потребують.

Логіка опису представленої умови вимагає створення моделі міждисциплінарної інтеграції з позиції підготовки майбутніх соціальних працівників до надання клієнтам соціально-економічних послуг, яка становила б собою взаємозв'язок між циклами навчальних дисциплін і самими предметами (рівень міждисциплінарних зв'язків), у рамках цієї роботи нас цікавлять соціально-економічний, соціально-правовий, педагогічний, психологічний, і медико-біологічний аспекти проблеми, що досліджується.

Ми вважаємо, що при визначеній структурі процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної роботи матиме, де студенти отримують необхідні знання з різноманітних дисциплін про один об'єкт (соціально-економічний, соціально-правовий, медико-біологічний, педагогічний і психологічний аспекти досліджуваної проблеми й, звичайно, фахові дисципліни), то процес підготовки носитиме інтеграційний характер і забезпечуватиме повноцінну підготовку з цієї проблеми.

Науковці стверджують, що на сучасному етапі розвитку педагогічних наук вже недостатньо для інтеграції навчальних дисциплін використовувати лише міждисциплінарні зв'язки, необхідно виявити більш високі рівні системності змісту освіти [1, с. 3-9]. Пропонуються три рівні інтеграції змісту підготовки, які представлені таким рівнем міждисциплінарних зв'язків (його джерелом виступають загальні структурні елементи змісту освіти, перенесення яких може здійснюватись у напрямку будь-яких дисциплін); рівнем дидактичного синтезу (передбачає інтеграцію форм навчальних занять); рівнем цілісності (змістовна й процесуальна інтеграція в рамках утворення нового цілісного предмета й розв'язання всіх дидактичних завдань інтегрованих курсів). У сучасній дидактиці необхідність взаємопроникнення змісту навчальних дисциплін не викликає сумнівів. Методологічною основою міждисциплінарної інтеграції є інтегративний підхід у професійній освіті, сутність якого обґрунтована в працях академіка А.П. Беляєвої. Оскільки міждисциплінарні зв'язки є вихідними елементами дидактичних систем, то такий спосіб взаємозв'язку навчальних дисциплін можна назвати міждисциплінарною інтеграцією. Визначаючи міждисциплінарну інтеграцію, як взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін та створення освітнього потенціалу за рахунок використання педагогічних методів, засобів і організаційних форм навчання. Така інтеграція особливо характерна для професійної діяльності, що вимагає комплексного розв'язання завдань, якою є діяльність соціального працівника щодо надання соціально-економічних послуг клієнтам.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берулова М.Н. *Интеграционные процессы в образовании // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. – Бийск: НИЦБигПИ, 1994. – С. 3 – 9.*
2. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.*
3. Максимова В.Н. *Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.*

ПРОБЛЕМИ ДЕРЖАВНО – ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА В УКРАЇНІ

Постановка проблеми.

Сучасні тенденції розвитку вітчизняної економіки переконливо доводять необхідність серйозного осмислення концептуальних проблем її генезису та знаходження оптимальної і ефективної взаємодії державного та підприємницького секторів. Стратегічне значення активізації їх співробітництва в умовах слабкості, інверсійності та деформованості ринкових відносин пов'язано зі значними можливостями й потребами підприємництва у здійсненні реструктуризації економіки, створенні ефективного конкурентного середовища, активізації інноваційних процесів, підвищенні інвестиційної спрямованості економіки, забезпеченні довгострокового соціально-економічного зростання, тобто вирішення цілого ряду важливих соціально-економічних питань.

Відсутність сприятливих умов для достатнього розкриття потенціалу підприємництва в економічній практиці України актуалізує необхідність створення ефективної системи участі держави у забезпеченні його функціонування на новій, якісній основі, яка б цілком відповідала цілям економічного розвитку, враховувала національні особливості та стала б дієвим механізмом взаємодії держави і бізнесу у ринкових умовах. У зв'язку з цим, виникає потреба у комплексному дослідженні особливостей державно-приватного партнерства в Україні в сучасних умовах. Останнє дасть можливість виявити проблеми та актуалізувати розвитку такої форми взаємодії держави і бізнесу, але й обґрунтувати напрями підвищення її ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемами взаємодії держави та приватного сектору, розвитку державно-приватного партнерства займаються такі вчені-економісти, як В. Варнавський, З. Варналій, В. Геєць, Я. Жаліло, І. Запатріна, О. Кужель, К. Ляпіна, К. Павлюк, О. Полякова, Л. Федулова та інші. Цими науковцями висвітлено методологічні і макроекономічні аспекти регулювання державою трансформаційної економіки та меж її втручання, розроблено ряд аспектів стосовно проблем відродження і розвитку підприємництва, в тому числі малого, запропоновано певні важелі механізму підтримки підприємництва у трансформаційній економіці, розглянута сутність, роль державно-приватного партнерства, висвітлено потенційні можливості та інтереси сторін у його використанні, виявлено широкое коло переваг та недоліків такої форми партнерства. Однак, феномен державно-приватного партнерства потребує подальшого дослідження, саме з урахуванням особливостей його здійснення в сучасних умовах в Україні, за яких постає необхідність переосмислення взаємодії держави та бізнесу.

Невирішені раніше частини загальної проблеми

Економічний аналіз показав відсутність аналізу проблем взаємодії державного і приватного секторів, яка б могла бути основою державної політики на етапі ринкових трансформацій.

Формулювання цілей статті

Метою даної статті є з'ясування проблем, що виникають при взаємодії державного і приватного секторів в сучасних умовах в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження означеної проблематики передбачає, на нашу думку, розгляд сутності державно-приватного партнерства, виявлення характеру взаємодії держави і бізнесу через проблеми їх взаємозв'язку в економіці України.

Правовою базою державно-приватного партнерства в Україні є Закон України «Про державно-приватне партнерство» (01.07.2010 р.). Згідно цього нормативно-правового акту під державно-приватним партнерством розуміють систему відносин між державним та приватним партнерами, при реалізації яких ресурси обох партнерів об'єднуються, з відповідним розподілом ризиків, відповідальності та винагород (відшкодувань) між ними, для взаємовигідної співпраці на довгостроковій основі у створенні (відновленні) нових та/або модернізації (реконструкції) діючих об'єктів, які потребують залучення інвестицій, та користуванні (експлуатації) такими об'єктами [4]. Вчені-економісти уточнюють та доповнюють трактування даного поняття. У вітчизняній господарській практиці державно-приватне партнерство перебуває на стадії формування, що позначається на малочисленності досліджень означених аспектів. Так, М. Циганкова акцентує увагу на унікальності механізму державно-приватного партнерства, який дозволяє реалізовувати інвестиційні проекти без використання фінансових пільг [8, с. 102]. На думку К. Павлюка та С. Павлюка трактування поняття державно-приватного партнерства включає конструктивну взаємодію держави, приватного сектору, громадянських інститутів в економічній, політичній, соціальній, гуманітарній та інших сферах суспільної діяльності [6].

Російський вчений В. Варнавський стверджує, що державно-приватне партнерство – це інституціональний і організаційний альянс між державою і бізнесом з метою реалізації національних і міжнародних, масштабних і локальних, але завжди суспільно значущих проектів у широкому спектрі сфер діяльності [2, с. 34]. Англійський учений Г. Ецковіц акцентує увагу на дослідженні питань формування нового інституціонального середовища як передумови мотивації приватного сектора до участі у державно-приватному партнерстві [1].

Феномен державно-приватного партнерства в науці є цілком визначеним явищем. Однак, варто зазначити, що взаємодія держави і бізнесу не завжди має конструктивний характер. Останнє виключало б наявність недоліків, а отже і необхідність шляхів підвищення якості такої співпраці. Отже, на наше переконання, державно-приватне партнерство має альтернативність наслідків – стимулювання або стримування розвитку національної економіки. Крім того, сумнівним є твердження про паритетність та рівноправність представлених партнерів – держави і бізнесу. Прикладом є вітчизняна дійсність, коли держава не виступає виразником суспільних потреб, а представляє інтереси пануючих в економіці фінансово-промислових груп. У зв'язку з цим, є підстави та необхідність досліджувати проблеми державно-приватного партнерства в Україні.

Серед основних проблем реалізації державно-приватного партнерства слід, на нашу думку, виділити наступні:

- корупційність надання преференцій суб'єктам господарювання, рейдерство та криміналізація владних структур як ознака взаємодії приватних та державних секторів;

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

- непрозорість механізму проведення державних закупівель, що характеризується обмеженням бюджетних асигнувань, нецільовим використанням державних коштів, неналагодженою системою контролю за виконанням зобов'язань, наявною репутацією держави як ненадійного і неплатоспроможного замовника;

- наявність значних ризиків та існування слабких недієвих механізмів їх диверсифікації для приватного інвестора в разі співробітництва із державою;

- відсутність достатньої культури, управлінських методик, навичок та практики взаємодії держави і бізнесу на паритетних основах, що послаблює отримання позитивного ефекту від такої форми співпраці;

- незацікавленість державного сектору в участі у спільних з приватним сектором проєктах через обмеженість та нестачу державних фінансових і матеріальних ресурсів;

- мінливість та нестабільність законодавчої бази та політичної ситуації в країні, що посилюють суперечності взаємодії державного і приватного секторів;

- функціонування корпоративного сектору економіки, представленого бізнес-групами на галузевому або регіональному рівнях із міцними внутрішніми зв'язками, які характеризуються особистими взаємовідносинами з представниками органів державної влади;

- низький авторитет держави в суспільстві та недовіра приватного сектору до можливостей ефективної і продуктивної співпраці держави і бізнесу тощо.

Висновки. Отже, дослідження сутності та проблем державно-приватного партнерства в Україні дозволяють зазначити, що слабкість взаємодії держави та бізнесу не дозволяє виявити весь позитивний потенціал такої співпраці та стати універсальним механізмом для вирішення низки завдань соціально-економічного розвитку країни в сучасних умовах. Виявлення засобів вирішення проблем розвитку державно-приватного партнерства в Україні стане напрямом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Etzkowitz Henry. The triple helix: university-industry-government innovation in action / Henry Etzkowitz. — New York; London: Routledge, 2008. — 164 p.*

2. *Варнавський В. Партнерство государства и частного сектора. / Варнавський В. — М.: Наука, 2005. — 260 с.*

3. *Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.ukrstat.gov.ua.*

4. *Закон України «Про державно-приватне партнерство» від 01.07.2010 року № 2404-17 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. — Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2404-17>*

5. *Канова О. А. Основні аспекти державно-приватного партнерства / О. А. Канова // Управління розвитком. — 2011. — № 21 (118). — С. 147-150.*

6. *Павлюк К. В. Сутність і роль державно-приватного партнерства в соціально-економічному розвитку держави [Електронний ресурс] / К. В. Павлюк, С. М. Павлюк // Наукові праці КНТУ. — 2010. — № 17. Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/pkntu_e/2010_17/stat_17/02.pdf*

7. *Тарануха Ю. В. Предприятие и предпринимательство в трансформируемой экономике / Тарануха Ю. В. — М.: "Издательство Дело и Сервис", 2003. — 368 с.*

8. *Циганкова М. О. Ідентифікація інвестиційного партнерства держави та бізнесу / М. О. Циганкова // Економіка і прогнозування. — 2006. — № 2. — С. 101-116.*

Анотація

В даній статті розглянута сутність державно-приватного партнерства та визначено його проблеми в Україні. Автори зазначають, що хаотичність, розрізненість зусиль, різноспрямованість та неналагодженість механізмів державно-приватного партнерства у вітчизняній економіці не дозволяє виявити весь його позитивний потенціал для вирішення завдань соціально-економічного розвитку.

Аннотация

В данной статье рассмотрена сущность государственно-частного партнерства, определены его проблемы в Украине. Авторы отмечают, что хаотичность, разрозненность усилий, разнонаправленность и неотлаженность механизмов государственно-частного партнерства в отечественной экономике не позволяет выявить весь его позитивный потенциал для решения задач социально-экономического развития.

Annotation

This article examines the essence of public-private partnerships, identified problems in Ukraine. The authors note that the chaotic fragmentation of efforts in different directions and not regulated public-private partnership in the domestic economy can not identify all its positive potential for solving social and economic development.

Поліщук Ю.В.

ЗОБРАЖЕННЯ УРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА В ІСТОРИЧНОМУ РОМАНІ І.С. НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО «КНЯЗЬ ЄРЕМІЯ ВИШНЕВЕЦЬКИЙ»

В историческом романе И.С. Нечуя-Левицкого «Князь Еремия Вишневецкий» негативным образами представителей польской шляхты и отступников-украинцев противопоставляются образы казаков, во многом превосходящих своих противников.

Казацкие атаманы и простые казаки изображены, в основном, в традиционном фольклорном духе и выступают олицетворением лучших черт украинского народа. Все позитивные черты образа князя Еремии автор мотивирует его казацким происхождением.

І.С.Нечуй-Левицький відомий широкому загалу насамперед як автор творів з життя українського села та православного духовенства другої половини ХІХ ст. Однак історична тема також посідає важливе місце у його творчості: романи «Князь Єремія Вишневецький» та «Гетьман Іван Виговський», казка «Запорожці», драми «В диму та полум'ї» і «Маруся Богуславка», ряд науково-популярних нарисів.

Авторська позиція щодо зображення історії близька до поглядів Т. Шевченка періоду «Трьох літ»: описуючи минуле, слід не захоплюватись оспівуванням колишньої слави, а шукати корені сучасних негараздів, називати і визнавати свої помилки, аби уникнути їх повторення. Звертаючись в романах до подій середини ХVІІ ст., письменник зосереджує увагу на переломних моментах (події напередодні війни 1648-1654рр. та початок Руїни), даючи їм оцінку в першу чергу не з соціальних, а з морально-етичних позицій. Тому центральними персонажами стають неоднозначні постаті – малопопулярний гетьман Виговський та князь-перевертень Ярема Вишневецький.

У романі «Князь Єремія Вишневецький» головною є проблема національного зрадництва. Розкриваючи образ Єремії, Нечуй-Левицький детально досліджує причини його відступництва. На думку письменника, це спадковість – палка козацька кров, власний невірноважений характер, навчання у єзуїтів та шляхетське середовище. Історія Єремії, за авторським задумом, має проілюструвати згубні наслідки відриву людини від свого національного коріння і засвоєння нею неприродних для себе, насамперед зовнішніх, пластів чужої культури. Зрікшись свого народу і віри, ставши польським магнатом, князь Вишневецький змушений постійно доводити, що він нічим не гірший за поляків, а хворобливе честолюбство вимагає ще й перевершити шляхетське оточення у всьому: і в багатстві, і в гонорі, і в ненависті до України. При цьому герой не усвідомлює, що всі ті позитивні риси, які дійсно вивищують його над зображеним підкреслено нікчемним польським панством (сміливість, військова звияга, талант полководця, господарність, невибагливість у особистому побуті, нелюбов до пиятики) закладені саме його українським походженням. Децю іронічно описуючи вітання Єремії у Варшаві після поразки поляків під Зборовом як героя за те, що він хоча і втік з поля бою, але не першим, а останнім, автор наголошує: «Шляхта і великі пани тоді так впали, так розм'якшилися від розкоші через панщину й неволю хлопів, що між ними князь Єремія був герой, бо ще вдержував прості давні українські нориви. Польща оборонялась українською головою і завзяттям простого на вдачу українського князя, завзяттям давніх українських козаків»[1, 264].

З огляду на центральну проблему, представникам козацького табору приділено у романі менше уваги.

Образи ватажків повстання Кривоноса та Лисенка (Вовгури) подані традиційно – як непримиренних ворогів польської шляхти, захисників народу і месників за його кривди. В стилі народних переказів про козаків-характерників розповідається про підбурювання до повстання селян та жовнірів перевдягнутими у старців козаками під самим носом у Єремії. У портретних характеристиках козацьких ватажків, що дотримуються у побуті давніх простих звичаїв, підкреслюється їх фізична сила, витривалість, перевага над зманіженими і випеченими, більше схожими на «тілистих паній», ніж на вояків, шляхтичами: «Лисенко був вже літній, але здоровий та плечистий чоловік. Замазані чорні кулаки лежали на колінах, неначе дві довбні. Товста зчорніла шия була ніби витесана з дубини»[1,125]. Водночас, автор не ідеалізує цих персонажів. На вбивства і катування з боку шляхти козаки відповідали тим же, хоча на цьому увага не акцентується так, як на звірствах Єремії. Зокрема, про Лисенка сказано, що його «...перегода подразнили Вовгурою за його жорстокі нориви, за його катування католиків, поляків та жидів в той час, як почалося на Україні повстання Хмельницького»[1,125].

У традиційному для фольклору та попередньої літературної традиції дусі подано декілька образів старих козаків.

Образ кобзаря Максима Шкандиби перегукується з образом Волоха у «Гайдамаках» Т.Шевченка. Кобзар береже колишню славу і надихає народ на боротьбу за волю: «Ще в битвах з поляками за часів Павлюка він запалював завзяття, загравав до оборони рідного краю своїми струнами, своїми думами. І од того часу, як були побиті козаки, й народ знов опинився в неволі в панів, його кобза не вгамовувалась, переносила невольницькі думи од міста до міста... розбуркувала приголомшений народ, будила, неначе од сну і козацтво, і громаду»[1,135]. Особливо підкреслюється, який вплив має на людей спів кобзаря: «Громада стояла, наче в церкві», «Стрепенулась уся громада, як один чоловік... Одне серце стало і в діда Максима, і в громади...»[1,136].

Образи дідів-запорожців Мехтодя Кандзуби та Пархіма Запалихати, які добровільно виказують себе Єремії як призвідців до бунту в Немирові, втілюють кращі риси козаків – захисників свого народу, - саможертвність, сміливість, зневагу до смерті. Конаючи у страшних муках, діди ще й дражняться і насміхаються з Єремії, виходячи таким чином моральними переможцями: «Єремію неначе вхопив обценьками за горло отой здоровий старий реготун і здушив що було сили в здорових кулачищах. Дід знав, де в князя боляче, і карав князя словами гірше, ніж князь дошкуляв козакам муками»[1,163].

Поряд з окремими образами козаків у романі можна виділити також узагальнений образ козацького війська. Хоча основна увага зосереджується на зображенні війська польського та порядків у польському таборі, військо козаків постійно виступає як контраст. Якщо пани насправді не готові до війни, вибралися, немов на весілля або на прогулянку, сподіваючись, що легко розженуть голоту нагаями, то в козацькому таборі панує дисципліна, козаки серйозно ставляться до ворога, готуються до боїв, влаштовують засідки. Такі ж порядки, на подив шляхти, заводять у себе і Єремія: «В час війни, в час походів, я забороняю п'янство в своєму таборі і сам їм просту страву... Війна – це великий піст, а не масниця»[1, 220].

Епічна картина сходження двох ворожих військ перед боєм, створена у стилі народних дум та історичних пісень, доповнюється символікою кольорів: «Опівдні поляки вгляділи, що з-за горбів та з переярків понад низинами неначе висунулась чорна хмара, скільки можна було засягти оком. Хмара росла, розкидалась і вздовж і впоперек, неначе полягла на пригорках і зайняла сливе половину небокруга...т з-за одного пригорка висунулось запорозьке військо в червоних, як жар, жупанах... На чорному фоні виступила довга червона смуга. Здавалось, ніби десь в хмарі промкнувся червоний промінь сонця і ніби облив кривавою смугою чорну хмару саме посередині...»[1, 226].

Описуючи перемогу козацького війська над польським, автор приділяє увагу не стільки військовим аспектам бою, як моральній перевазі козаків, що б'ються за праве діло, за свободу свого народу, над панами та князями-зрадниками, які захищали

свої привілеї: «І поліг пишний цвіт польської шляхти! Поліг не за славу, добро й волю, не за високу ідею, а за зло й кайдани, й неволю і те пекло для України, в котрому вони й надалі бажали смажити та шкварити народ на Україні.

А скільки поміж мосьцивими панами полягло й українських перевертнів, що наклали головами за пишний шляхетський рай, до котрого вони так слочували, і заводили пекло для своєї колишньої України! [1, 243].

Однак, постійно наголошуючи на перевазі козаків над шляхтою, письменник не вдається до їх ідеалізації. Так, після перемоги замість наздоганяти шляхту козаки кинулися грабувати покинутий польський табір.

Можна зробити висновок, що і козацька демократія не розглядається як однозначно позитивне явище: однією з причин, що штовхнули Єремію до пошуків польської корони замість гетьманської булави було небажання залежати від примх юрби: «Не бажається мені стати козацьким гетьманом... Якийсь Крутихвіст... скине тебе з гетьманство і видере з твоїх рук булаву...» [1, 29].

Хоча основним завданням Нечуя-Левицького у романі «Князь Єремія Вишневецький» було дослідження причин і наслідків національного зрадництва, описуючи життя польської шляхти і українських перевертнів, письменник на протиположності їм виводить образи козаків, постійно підкреслюючи їхню перевагу. Єремія своїми кращими рисами завдячує саме українському корінню.

Образи козацьких ватажків і простих козаків більш узагальнені, ніж образи шляхти, часто подані у фольклорному дусі, відбивають народні погляди на козацтво як уособлення кращих національних рис.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Нечуй-Левицький І. Князь Єремія Вишневецький. Гетьман Іван Виговський.* - К., 1991.
2. *Мищук Р. Уроки історії - уроки моральності // Нечуй-Левицький І. Князь Єремія Вишневецький. Гетьман Іван Виговський.* - К., 1991.
3. *Мищук Р. До характеристики індивідуального стилю І.Нечуя-Левицького // Індивідуальні стилі письменників XIX - початку XX ст.* - К., 1987.

УДК 159.922**Праченко О.К.****ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

В статтє автор рассматривает теоретические аспекты проблемы развития и формирования гендерной толерантности, как условия формирования зрелых отношений между представителями разных полов.

Постановка проблеми. Аналізуючи вплив соціальних трансформаційних процесів на гендерну картину суспільства, варто відзначити їх неоднорідність та неструктурованість.

Провідну роль у галузі досліджень гендеру відіграють роботи зарубіжних психологів (Бем С., Берн Ш., Маєрс Т., Шерріффс А. та ін.). У вітчизняній психології дана проблема розглядається переважно у двох напрямках: психологічному та соціально-психологічному (Агеєва В. С., Балакірева О., Говорун Т. В., Кікінежді О. М.). У межах психологічного напрямку дослідження спрямовані на визначення відмінностей між статями, особливостей статевої диференціації, формування психологічної статі (Бендас Т. В., Воронцов Д. Т., Ільїн, Є.П., Кльоцина І.С., Кошенова М. І., Логвінова Д. В. та ін.).

У рамках розвитку гендерних підходів з позиції соціалізації молоді людини на перший план виходить проблема розвитку гендерної толерантності, як чинника формування зрілих стосунків між представниками різних статей (Дж. Батлер, С. Бенхабіб, О. О. Вороніна, К. Гілліган, Л. Ірігарей); адекватного прийняття своєї статевої ролі (Г.М. Андрєєва, Л.І. Божович, І. З. Дубровіна, В. С. Мухіна, Ж. Піаже, Е. Еріксон); набуття системи цінностей та етичних принципів (Дж. Б. Елштайн, М. С. Кімелл, Ш. Муфф, Г. Рубін, С. А. Ушакін, Н. Фрезер); підготовки до трудової діяльності та сімейного життя (Д. М. Ісаєва, В. Є. Каган, І. С. Клецина, Я. Л. Коломинський, І. С. Кон, В. І. Слободчиков). Водночас постає проблема створення умов, при яких різноманітні поглядів, позицій, установок, ролей не розчиняється в загальній ідентичності, а, навпаки, зберігає самобутність і множинність.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі проблеми розвитку та формування гендерної толерантності.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження.

Юнацький вік - сензитивний період для формування соціокультурної толерантності як моральної якості особистості, тому що для юнацького віку властиві порівняно високий освітній рівень, активне присвоєння культури, відносна економічна самостійність, розвиток пізнавальної мотивації, підвищена потреба в комунікації, соціальна активність [5]. Визначальними тенденціями для цього вікового періоду є підвищений інтерес до власної особистості, самопізнання, самовиховання і прагнення до розширення соціальних зв'язків. Вік 18-20 років є періодом найбільш активного розвитку моральних почуттів і характеризується підвищеним інтересом до моральних проблем. Відповідно, формування соціокультурної толерантності передбачає формування гендерної толерантності [5].

Малкіна-Пих І.Г. визначає гендерну толерантність як неупереджене ставлення до представників іншої статі, неприпустимість апріорного надання людині недоцінок, нібито властивих його статі, свобода від ідей про перевагу однієї статі над іншим. Толерантність передбачає готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди [6].

На думку дослідниці самосвідомість особистості включає суб'єктивне переживання себе як представника статі, як носія специфічних для статі характеристик та особливостей поведінки, що співвідноситься з уявленнями про маскуліність і фемінінність [6].

Для формування самосвідомості важливим є процес засвоєння норм, правил, установок, що узгоджуються з культурними уявленнями про роль, стан і призначення чоловіка і жінки в суспільстві, тобто процес гендерної соціалізації. Гендерна ідентичність, що виникла в результаті взаємодії Я та інших характеристик, проявляється як суб'єктивний досвід психологічної інтеріоризації чоловічих і жіночих рис.

Засвоєння гендерних ролей починається з дитинства в силу традицій, типових для конкретного суспільства. З дитинства хлопчики і дівчатка виховуються в різних "субкультурах". Результатом диференціальної гендерної соціалізації є набуття гендерної ідентичності, гендерних установок та гендерного стилю як найважливіших факторів адаптації до соціуму [1; 8].

Демонстрація гендерно неадекватної поведінки до цього часу, незважаючи на істотне пом'якшення гендерних установок суспільства, може викликати дезадаптивні наслідки як серед дітей, так серед дорослих [4]. Культурні фактори відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні статевих відмінностей в поведінці, перекриваючи і перебільшуючи біологічні передумови гендерних відмінностей [1]. Прагнучи впорядкувати знання про навколишній світ, переробляючи соціальну інформацію, людина, як правило, користується певними схемами або стереотипізованими стимулами [3; 4]. Гендер є найважливішою соціальною категорією, за допомогою якої ми обробляємо інформацію про оточуючих нас людей. С. Л. Бем пояснює механізми передачі гендерної інформації в соціальному середовищі за допомогою гендерної схематизації, яка представляє собою когнітивну готовність людини кодувати й організувати інформацію про себе та інших відповідно культурним визначень "чоловіче - жіноче" [3].

Специфічним схематизованих і спрощеним когнітивним конструктом, що базується на чіткій системі орієнтирів щодо прийняттого і неприйняттого для чоловіків і жінок, є гендерні стереотипи, які керують опрацюванням отриманої інформації.

Берн Ш. зазначав, що гендерні стереотипи впливають на процес пізнання людиною навколишнього світу і самого себе, сприйняття і запам'ятовування інформації [4]. Серед інших дослідників поширені уявлення про те, що надмірно жорстке дотримання традиційних стереотипів маскулітного чоловіка і фемінінної жінки може принести більше шкоди, ніж користі, оскільки воно пов'язане з певними обмеженнями, що викликають напругу, стрес і конфлікт гендерної ролі.

В.О. Айнштейн робить акцент на моральну сторону виховання особистості, під якою він розуміє особистість, що володіє високими моральними якостями, громадянськістю, толерантністю [2].

В.Д. Шадриков вважає, що одним із завдань, що стоять перед освітою, є виховання особистості з неідеологізованою системою мисленням, тобто особистості конструктивно мислячої, особистості, яка допускає множинність істин і вважає це природним явищем; особистості, яка поважає позицію іншого, особистості терпимої, моральної [7].

Таким чином, в основу соціальної та інтелектуальної зрілості особистості покладене вироблення системи поглядів не тільки на світ, а й своє місце в ньому, усвідомлення себе носієм певних суспільних цінностей. Важливе місце у цьому процесі займає розвиток гендерної толерантності, яка є важливим компонентом життєвої позиції зрілої особистості, що має свої цінності та інтереси і одночасно з повагою відноситься до позицій і цінностей інших людей.

Висновки. Отже, для формування загальної культури особистості важливим є формування в юнацькому віці такої моральної якості особистості, як толерантність. Формування гендерної толерантності розширює можливості самореалізації особистості, що сприяє розвитку емоційної стійкості і гнучкості, розвитку почуття власної гідності та вміння поважати гідність інших людей незалежно від індивідуальних (гендерних) особливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева А. В. Идентичность: особенности становления в юношеском возрасте/ Алексеева А. В. // Журнал практического психолога. 1999. - № 1. - С.3-9.
2. Айнштейн В. О проблеме воспитания в вузе/ Айнштейн В. О // Высшее образование в России. 1998. - № 3. - С.75-82.
3. Бем С. Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов/ Бем С. Л. [Пер. с англ.] - М.: "Российская политическая энциклопедия" (РОССПЭН), 2004. - 336 с.
4. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения/ Берн Ш. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 318 с.
5. Зиновьев Д. В. Социокультурная толерантность - ее сущностные характеристики/ Зиновьев Д. В. // Парадигма. 1998. № 1. С.50-61.
6. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия./ Малкина-Пых И. Г. - М.: Эксмо, 2006. - 928 с.
7. Шадриков В. Д. Деятельность и способность (Программа "Обновление гуманитарного образования в России")/ Шадриков В. Д. М.: Издательская корпорация "Логос", 1994. 287с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Эриксон Э. [пер. с англ.]/общ. ред. и предисл. А.В.Толстых - М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. - 352 с.

Патинок О.П.

ДИНАМІКА СТАНОВЛЕННЯ ДІЯЛЬНІСНО-ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація

В статті проаналізовано становлення поведінкового компонента відповідальності у студентів - майбутніх соціальних працівників на протязі їх навчання у вищому навчальному закладі, яке характеризується динамічністю і має тенденцію конструктивного розвитку.

Відповідальність соціального працівника є професійно значущою якістю, яка має складну структуру, що включає в себе когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти і є системою відповідальних ставлень спеціаліста до людей, самого себе, визначеної системи мотивів, форм і способів поведінки, через які ці ставлення реалізуються в повсякденній професійній діяльності.

Метою нашого дослідження є виявлення динаміки становлення поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників в процесі їх професійної підготовки. Побудова дослідження ґрунтувалася на положенні М.В.Савчина про те,

що поведінковий компонент відповідальності трактується як сукупність вчинків, завдяки яким у зовнішньому та внутрішньому плані індивід реалізує предмет відповідальності чи добирає засоби для цього [3].

Для діагностики особливостей становлення поведінкового компоненту відповідальності студентів була використана розроблена нами методика «Діагностика проявів відповідальності у юнацькому віці». При розробці методики за основу був взятий підхід, запропонований Н. О. Шевченко у методиці «Діагностика правдивості у молодших школярів» [1].

Розкриття особливостей становлення поведінкового компоненту відповідальності студентів здійснювалося у трьох аспектах: вивчення особливостей прояву поведінкового компоненту відповідальності майбутніх соціальних працівників впродовж їх навчання у вузі; дослідження впливу випадковості або ж навмисності порушення вихідної вимоги, заради досягнення утилітарної мети, на прояви відповідальної поведінки; аналіз специфіки впливу особистості носія соціальних норм та вимог на відповідальну поведінку студентів на різних етапах їх навчання [1].

При діагностиці рівнів прояву поведінкового компоненту відповідальності студентів, для уточнення функціонального місця відповідальності в структурі дій студента, вводився наступний методичний прийом. Як незалежні змінні, в зміст ситуацій вводились чинники, які визначають вибір відповідальної чи безвідповідальної поведінки. Враховувалися такі типи чинників: випадковість — навмисність порушення вимоги у вихідній ситуації; особистість носія нормативних вимог (батьки, викладач, стороння людина) [1].

Вплив випадковості — навмисності порушення вимоги у вихідній ситуації на вибір відповідально-безвідповідальної поведінки студента аналізувався за такою схемою: випадкове порушення: сумарний бал відповідальності коливається від 0 до 3. Бал «3» означає, що при випадковості-умисності порушення студент завжди визнає за краще обрати відповідальну поведінку. Бал «3», тобто три вибори безвідповідальної поведінки, означає, що студент зорієнтований на безвідповідальні вчинки незалежно від умов дії; навмисність порушення: сумарний бал відповідальності коливається від 0 до 3. Бал «3» означає, що навіть при навмисному порушенні студент готовий відповідати за свій вчинок. Бал «0 - 3» за відповіді, що характеризують низький рівень відповідальної поведінки, показує, що студент свідомо не тільки порушує соціальні норми та вимоги заради досягнення своїх утилітарних цілей, але й всіляко намагається приховати це. Низький рівень прийняття студентом соціальних вимог та соціальних норм призводить, як правило, до стійкої недисциплінованості та низької професійної підготовки.

Вплив особистості носія соціальних норм та вимог на відповідальну поведінку студента аналізувався за такою схемою: батьки: бал «2» означає, що студент за будь-яких обставин надає перевагу відповідальності перед батьками. Бал «0» означає повну безвідповідальність, незалежно від санкцій батьків; викладач: бал «2» означає, що студент за будь-яких обставин намагається бути відповідальним перед викладачем. Це свідчить про високий рівень прийняття студентом позиційних норм та вимог. Бал «0» означає недовіру до викладача і, як правило, низьку відповідальність, незалежно від санкцій викладачів; сторонні люди: бал «2» означає високу ступінь прийняття студентом соціально-рольових відносин. Стороння людина в очах студента - майбутнього соціального працівника, хоч немає можливості використати будь-які санкції за порушення, та має дуже високий статус, що призводить до відповідальної поведінки. Бал «0» - неприйняття соціально-рольових структур, намагання ухилитися від відповідальності у будь-якій ситуації [2].

При аналізі особливостей становлення поведінкового компоненту відповідальності студентів отримані за цією схемою показники допомагали більш точно визначити рівні розвитку поведінкового компоненту відповідальності та дати їм більш чітку характеристику.

Згідно з методикою, високий рівень поведінкового компоненту відповідальності має числове вираження від 5 до 6 балів. Він характеризується наявністю нормативного відповідального способу регуляції поведінки, як принципу, який реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії; середній рівень поведінкового компоненту відповідальності має числове вираження від 2 до 4 бала. Він показує, що відповідальність як моральна норма не зовсім сформована, а регуляція поведінки здійснюється на основі аналізу ситуативних умов дії. Саме фактори ситуації визначають вибір відповідальної поведінки студентом; низький рівень прояву поведінкового компоненту відповідальності у соціальній роботі має числове вираження 0 балів або 1 бал. Він показує, що у студента — майбутнього соціального працівника відповідальність не є нормою поведінки, а побудова взаємин з оточуючими залежить від ситуативних умов [2].

Як показали результати дослідження, на першому курсі у студентів наявний середній рівень розвитку поведінкового компоненту відповідальності. Це є свідченням того, що у більшості першокурсників (67,39%), відповідальність як моральна норма ще не повністю сформована, саме тому вибір відповідальної поведінки студентом зумовлюється конкретною ситуацією. У 26,08 % студентів зафіксовано високий рівень прояву поведінкового компоненту відповідальності, що вказує на те, що для цих студентів відповідальна поведінка вже стала принципом регуляції поведінки, який не залежить від ситуативних умов її здійснення. І лише у 6,52% студентів низький показник, який засвідчує, що для них відповідальна поведінка є швидше випадком, ніж нормою. На четвертому курсі, порівняно з першим, значно зростає кількість студентів з високим показником розвитку поведінкового компоненту (38,1%), дещо зменшується кількість студентів з низьким рівнем (4,76%) та суттєво зменшується з середнім рівнем (57,14%) за рахунок збільшення кількості студентів з високим показником поведінкового компоненту. Зазначені особливості вказують на стійку тенденцію конструктивного розвитку поведінкового компоненту відповідальності студентів у процесі їх професійного зростання.

Додаткове дослідження впливу особистості носія соціальних вимог на прояви відповідальної поведінки дозволило з'ясувати значущість цього чинника у процесі формування поведінкового компоненту відповідальності.

Найбільш дієвими для стимулювання відповідальної поведінки першокурсників є вимоги батьків. Саме у цих відповідях проявляються вікові особливості першокурсників, а саме: їх прагнення до незалежності, ідеалізація дружби, заради якої можна поступитися хорошими взаєминами з батьками [2].

До четвертого курсу, за дієвістю впливу на здійснення відповідальних вчинків, вимоги батьків переходять на друге місце. Окрім того розширюється варіативність виправдань студентами прояву низького рівня відповідальної поведінки, навіть, якщо вимоги виходять від батьків. Водночас розвиток самосвідомості призводить до того, що у них зростає рівень суб'єктивного контролю і усвідомлення того, що не батьки несуть відповідальність за їх вчинки, а вони самі. Підтвердженням зазначених тенденцій є те, що

для четвертокурсників, за дієвістю, на перше місце (з другого на першому курсі) переходять вимоги сторонніх людей, котрі безпосередньо не можуть їх покарати за низьку відповідальність, але дуже дієвими стають внутрішні етичні інстанції студентів, які спонукають до виконання взятих. Окрім того, у випускників розширюється бачення можливих варіантів виходу із ситуації, коли необхідно зробити вибір між двома справами.

Як на першому, так і на четвертому курсі, найменш дієвими у спонуканні до вибору студентами відповідальної поведінки є вимоги викладача. Але на четвертому курсі дещо змінюються поведінкові прояви відповідальності студентів, пов'язані з посиленням вимог викладача. Відповідно, на четвертому курсі збільшується варіативність відповідей студентів щодо шляхів виконання взятих зобов'язань.

Отже, аналіз проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що динаміка становлення відповідальності студентів впродовж їх навчання у вузі відзначається тенденцією до конструктивного розвитку її діяльно-поведінкового компоненту.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. *Діагностика особистості молодшого школяра: Методичні матеріали для шкільного психолога / За ред. В.Г.Панка. – К.: Республіканський науково-методичний Центр психологічної служби в системі освіти, 1992. – с.8 – 28.*

2. *Патинюк О.П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника. Дис. ... канд. психол. наук. НПУ імені М.П.Драгоманова. - К., 2008.*

3. *Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна. Віта, 1996. – 130 с.*

159.923.2

Пасічник Р. Ф.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

В статті розкриваються сутність професійної ідентичності з точки зору соціально-психологічних умов і факторів її становлення на етапі професійного навчання в вищому навчальному закладі.

Не зважаючи на великий обсяг теоретичних та прикладних досліджень, що стосуються різних видів соціальної ідентичності, проблема професійної ідентичності сучасного фахівця залишається недостатньо вивченою. Зокрема, ведеться полеміка стосовно того, чи доречним буде формування стабільної (незмінної) професійної ідентичності, що засвідчує «вірність» особистості обраній професії. Зростання темпів науково-технічного прогресу, швидка мінливість світу професій, спеціальностей і спеціалізацій вимагає від сучасного фахівця певної готовності до зміни професійної діяльності, гнучкості професійної ідентичності.

Соціальна ідентичність складається з окремих ідентифікацій та визначається приналежністю індивіда до різних соціальних категорій: раси, національності, класу, професійної групи, статі і т.д. [1, с. 626]. Вона є важливим регулятором самосвідомості та соціальної поведінки людини. З цих позицій професійну ідентичність можна розглядати в якості одного із варіантів соціальної ідентичності. Вчені підкреслюють, що поряд з особистісною ідентичністю, соціальна ідентичність вибудовує єдину когнітивну систему «Я-концепції». Соціальна ідентичність складається з тих аспектів образу «Я», які впливають із прийняття індивідом себе як члена певних соціальних груп.

Професійна ідентичність складається з тих компонентів образу «Я», які є наслідком прийняття індивідом себе як представника певної професійної групи і з цих позицій розглядається нами як соціально-психологічне явище.

Як сфера самосвідомості, професійна ідентичність містить емоційно забарвлене знання про власну приналежність до певної професійної спільноти, відповідно до якого в індивіда формується система професійних цінностей та форм поведінки, прийнятих в референтній професійній групі [2].

Наявність професійної ідентичності передбачає, що особистість визначає себе в ракурсі змісту та структури практичної діяльності, ототожнюється з нею. Її характеризує прийняття провідних професійних ролей, цінностей, норм, що спонукають особистість до ефективної практичної діяльності та до постійного професійного самовдосконалення.

Професійна ідентичність, як є невід'ємна складова професійної самосвідомості особистості є інтегральним утворенням, що включає такі елементи:

1. Усвідомлення норм, правил, моделей професії як еталонів для порівняння та оцінки власних якостей.
2. Усвідомлення цих якостей в інших людях, порівняння себе з деяким ідеальним зразком чи конкретною людиною.
3. Врахування оцінки себе як професіонала з боку колег.
4. Самооцінка людиною своїх окремих сторін – розуміння себе, своєї професійної поведінки, емоційне ставлення та оцінка себе.
5. Позитивне оцінювання себе в цілому, своїх позитивних якостей, перспектив, що приводять до позитивної «Я – концепції». Цей рівень професійного самовизначення підвищує впевненість в собі, задоволеність професією, приводить до зростання прагнення до самореалізації.

Дана ідентифікаційна структура виконує такі специфічні функції [3]:

1. Стабілізуючу – забезпечує необхідний ступінь професійного центризму та стійкості професійно-ментальної позиції.
2. Перетворюючу – забезпечує зміни професійно важливих якостей фахівця та міру ідентифікації себе з професією.

Професійна ідентичність утворюється в результаті співвіднесення інтеріоризованих моделей професії і професійної діяльності з професійною Я-концепцією. Вона вимагає прийняття людиною певних ідей, переконань, оцінок, правил поведінки, що визнані та розділяються членами даної професійної групи (професійного співтовариства).

Становлення професійної ідентичності відбувається протягом професійного циклу, який закономірно проходить кожна людина. Професійний цикл – це послідовність періодів чи етапів життя людини, що включають знайомство зі світом професій та професійний вибір, одержання освіти і професійної підготовки, початок самостійної роботи та накопичення досвіду, кар'єрний ріст і періоди подальшої професіоналізації [4, с.714].

Ідентифікація з конкретним працівником приводить до того, що в період з 5 до 10 років у дітей формується намір здобути в майбутньому цю професію і цей намір стає частиною їх Я-концепції. Однак набуття конкретної професійної ідентичності розпочинається з того моменту, коли, зробивши певний професійний вибір, молода людина починає готувати себе до неї, набуває певного трудового досвіду, який надалі буде визначати її вибір і початок трудової кар'єри (від 15 до 25 років). Отже, не можна ототожнювати професійну ідентичність фахівця та професійну ідентичність студента – майбутнього фахівця.

Розвиток професійної ідентичності найбільш інтенсивно відбувається в студентський період – період цілеспрямованого оволодіння системою професійних знань, практичних навичок та вмінь в обраній галузі діяльності. За своєю суттю професійна ідентичність того, хто тільки розпочав опанування професією, - це єдність уявлень про себе, емоційних переживань і усвідомленої активності, обумовлених професійним навчанням, на основі чого формується почуття тотожності з самим собою як майбутнім спеціалістом. Найхарактернішими особливостями такої ідентичності є ймовірнісний, індивідуальний та нерівномірний характер її розвитку.

Реальний досвід трудової діяльності значною мірою корегує професійну ідентичність. Коли молода людина включається в трудову діяльність може виявитись, що її очікування не виправдались, не співпадають з реальністю, рівень оволодіння конкретними професійними знаннями, вміннями та навичками є недостатнім, робота може виявитись нудною, керівники – несправедливими, заробіток – низьким. Все це приводить до розчарування, фрустрації і, як наслідок, перешкоджає подальшому професійному росту.

Провідною умовою розвитку професійної ідентичності є професійне навчання, в ході якого відбувається якісний стрибок в розвитку ідентифікаційних структур, які виражають належність людини до конкретної професії.

Психологічними умовами розвитку професійної ідентичності студента виступають: формування адекватного уявлення про себе як про майбутнього спеціаліста в певній галузі; усвідомлення перспектив та смисло-життєвих орієнтацій; позитивні емоції у зв'язку з переживанням професійної самототожності; активність спрямована на оволодіння професією; актуалізація та розвиток механізмів самопізнання, рефлексії та самопрогнозування.

Вчені підкреслюють величезну роль наставників у формуванні професійної ідентичності, які не тільки забезпечують зворотній зв'язок молодому професіоналу, але й підвищують почуття його компетентності та самостійності. Майстри-професіонали не тільки виступають в якості зразка для наслідування в соціальному та професійному планах, але й підтримують просування молодих працівників у професіоналізмі.

Шнейдер Л.Б. зазначає, що умовою становлення професійної ідентичності є практика соціальної взаємодії з іншими та з самим собою. Особисте включення студента в засвоєння професійної діяльності, набуття професійного досвіду в процесі навчання, використання діалогічного підходу у взаємодії «викладач-студент» забезпечують поєднання емоційно-ціннісного та професійно-особистісного досвіду їх носіїв [4].

Відданість молодій людині своїй роботі та професії посилюється в результаті її зростаючої корпоративної лояльності та адаптації до очікувань і норм, властивих даній професії. Лояльність розвивається в міру того, як молодий фахівець ідентифікується зі своєю професією. В результаті тривалого періоду роботи на певному підприємстві люди ідентифікуються зі своєю професійною групою. В міру того, як людина набуває досвіду в роботі, вона навчається продуктивним прийомам розв'язання різноманітних задач, починає розуміти необхідність рахуватися з визнаними авторитетами в своїй професійній групі і жити відповідно до прийнятих в цьому середовищі норм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агеев В.С., Толмасова А.К. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2003. – С. 624 – 638.
2. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности: [монография] / Н.Л.Иванова, Е.В.Конева. - Ярославль: «Аверс Пресс», 2003. - 132 с.
3. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. - С. 51-59.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис, условия становления // Автореферат ... доктора психологических наук. – М., 2001.

УДК 811.161.2

Полиця Т. Д.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ»

Концепт належить до тих «проблемних» понять, які функціонують на стику різних наукових дисциплін, що й зумовлює складність його дослідження, а феномен, позначений цим терміном, такий же давній, як і сама людина. Проблема концепту тісно пов'язана з проблемою формування думки у свідомості людини.

Філософським підґрунтям дослідження поняття слугують праці концептуалістів – представників напряму середньовічної схоластичної філософії, який виник у дискусії про форми існування загального між реалістами та номіналістами. Засновником концептуалізму вважають французького філософа та теолога П. Абеляра, автора самого терміна «концепт», використовуваного на позначення явища, що виникало в розумі на основі спільного, загального в одиничних речах [ФЕС, 300]. Концептуалісти стверджували, що «концепт – це особливе загальне поняття, виражене словом». Абелярівське розуміння концепту пізніше було розширене філософами і зараз «під концептом розуміють поняття – ідею, що містить у собі певний підхід до дійсності» [Там само].

На думку російського філософа С. Аскольдова, концепти являють собою «ембріони мисленневих операцій», якщо «вимовлене ким-небудь слово розуміється у власному значенні, то це означає, що той, хто це розуміє, здійснює деякий миттєвий акт, який служить зародком цілої системи мисленневих операцій» [Аскольдов 1997, с. 275].

Розвиток когнітології та когнітивної лінгвістики привернув увагу учених до проблеми концепту у другій половині ХХ століття. Виконана велика кількість досліджень вітчизняними та зарубіжними науковцями, проте досі немає єдиного загальноприйнятого визначення згаданого поняття. Це пов'язано з тим, що кожен дослідник тлумачить концепт з певної, близької йому, наукової концепції.

Метою розвідки стала спроба визначити основні підходи до тлумачення поняття «концепт» на сучасному етапі розвитку лінгвістики.

В українському мовознавстві чітку диференціацію та групування відомостей про концепт виконано Вікторією Іващенко у монографії «Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології)» (К., 2006). Авторка виділяє чотири основні напрями наукового осмислення поняття «концепт» у сучасній парадигмі лінгвоцентричного знання: *лінгво-логіко-філософський*, *психолінгвістичний*, *лінгвокультурологічний*, *лінгвопсихологічний* [Іващенко 2006, с. 46–47]. У межах кожного з них виокремлено погляди на концепт, які були актуальними на певних етапах наукового розвитку чи підтримувалися окремими науковими концепціями. У названій монографії подано таке визначення концепту: концепт – «це ментально-мовне утворення, співвіднесене, з одного боку, з предметом думки, що є елементом / фрагментом об'єктивної дійсності / об'єктом предметної сфери – власне предметом, явищем, процесом, або ідеалемою тощо, тобто референтом; з другого, – з його вербальними (вербалізаторами) та невербальними корелятами [Іващенко 2006, с. 100]. Дослідниця розмежовує поняття науковий концепт, художній, концепти етнокультури, концепти як особливі відмінні одиниці когніції.

З появою нових дисциплін – когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології – у сучасному мовознавстві сформувалися два підходи до розуміння поняття «концепт»: *лінгвокультурний*, *лінгвокогнітивний* [Карасик 2002, с. 97].

Один із сучасних вітчизняних дослідників концептів П. Мацьків виділяє такі підходи: *когнітивний (семантико-когнітивний)*, *культурологічний (лінгвокультурологічний)*, *інтегративний* [Мацьків 2007, с. 21].

Основоположником *семантико-когнітивного підходу* вважають О. Кубрякову. Вона тлумачить концепт як термін, що використовують для пояснення ментальних одиниць чи психічних ресурсів нашої свідомості, а також інформаційної структури, яка відображає знання та досвід людини: оперативна змістова одиниця пам'яті, ментальної лексики, концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, відображеної в людській психіці [КСКТ, с. 90]. Прихильники згаданого напрямку визначають концепт як дискретне ментальне утворення, що є базовою одиницею розумового коду людини (З. Попова та І. Стернін); як «інформаційну структуру свідомості, різносубстратну, певним чином організовану одиницю пам'яті» (О. Селіванова); одиницю мислення і пам'яті (Ж. Краснобаєва-Чорна) [Попова 2007, с. 34; Селіванова 2006, с. 256; Краснобаєва-Чорна 2008].

Культурологічне визначення концепту наведено у праці Ю. Степанова «Словарь констант русской культуры»: «Концепт – це згусток культури у свідомості людини, те, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини; те, за допомогою чого звичайна людина, не «творець культурних цінностей» – сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї» [Степанов 1997, с. 43]. Лінгвокультурні концепти розглядають також В. Карасик, Г. Слишкін, В. Маслова та ін.

Все більше мовознавців об'єднують *інтегративний підхід до розуміння концепту* (П. Мацьків, М. Скаб), який поєднує певним чином лінгвокультурний та когнітивний компоненти з перевагою того чи того аспектологічного вияву. У межах цього підходу концепт визначають як особливе психоментальне утворення, в якому фокусується пізнання, культурологічна, ціннісна та наукова інформація; як «згустки знань і уявлень суб'єкта про якусь сутність, що розкривається в метафоричному вживанні слова і текстах, побудованих цим суб'єктом» [Скаб 2007, с. 80]. Це поняття, регламентоване «значенням слова чи його ближчими значеннями», має стосунок до «ментальної діяльності, що спирається на досвід народу, на його традицію та історію, соціально і суб'єктивно осмислене, і через ці сфери (ступені) вступає у співвідношення з іншими поняттями (близькими чи протилежними) і розглядається в межах смислової парадигми (реалізації глобальних смислів)» [Мацьків 2007, с.27]. Цей підхід видається найменш дискусійним, оскільки дає змогу найповніше описувати різні концепти, зупинятися на їхніх характерних особливостях, культурній, науковій значущості.

Аналізуючи погляди різних дослідників, В. Маслова визначає три основних підходи до розуміння концепту в сучасному мовознавстві (*культурологічний*, *семантичний* та *когнітивний*) і зупиняється на визначеннях концепту в межах *семантичної теорії*, *теорії посередництва між словом та реальністю*, *теорії концепту* Ю.Д. Апресяна, *теорії розуміння концепту в широкому значенні* [Маслова 2008, с. 46]. Концепт, на її думку, є «семантичним утворенням», що «позначене лінгвокультурною специфікою і в той чи інший спосіб характеризує носіїв певної етнокультури» [Маслова 2008, с. 50].

На думку Ю. Прохорова, в науковій літературі можна виділити два підходи до визначення концепту: 1) *концепт у вузькому розумінні* – це зміст поняття, яке, поступово розвиваючись, актуалізуючи в мові окремі семантичні ознаки, збільшує свій обсяг; 2) *концепт у широкому розумінні* – виражає «співзначення «національного колориту» функції мови як засобу мислення та спілкування» [Прохоров 2008, с.17].

Отже, у працях сучасних дослідників поняття «концепт» тлумачиться по-різному, залежно від поглядів автора на сутність самого явища. Останнім часом виділяють (*лінгво*)*культурологічний*, *когнітивний* та *семантичний* підходи до вивчення концепту, які не заміняють і не виключають один одного, а взаємодоповнюються. Прикладом такої взаємодії стало *інтегративне* бачення концепту в сучасній лінгвістиці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аскольдов 1997 – Аскольдов-Алексеев С.А. *Концепт и слово // Русская словесность. Антология / Под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267–279.*

2. Іващенко 2006 – Іващенко В.Л. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології) / В.Л. Іващенко: Монографія. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2006. – 328 с.
3. Карасик 2002 – Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Владимир Ильич Карасик: Монография. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Краснобаєва-Чорна 2008 – Краснобаєва-Чорна Ж.В. Концепт ЖИТТЯ в українській фраземіці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 / Жанна Володимирівна Краснобаєва-Чорна. – Донецьк, 2008: <http://www.dlib.com.ua/kontsept-zhyttja-v-ukrayinskiy-frazemitsi.html>.
5. Маслова 2008 – Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / Валентина Авраамовна Маслова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск: Тетра Системс, 2008. – 272 с.
6. Мацьків 2007 – Мацьків П. Концептосфера БОГ в українському мовному просторі: Монографія / Петро Васильович Мацьків. – Дрогобич: Коло, 2007. – 332 с.
7. Попова 2007 – Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. – 314 с.
8. Прохоров 2008 – Прохоров Ю.Е. В поисках концепта / Юрий Евгеньевич Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 176 с.
9. Селіванова 2006 – Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля, 2006. – 716 с.
10. Скаб 2007 – Скаб М. Динаміка семантики концепту душа в українській мові / М.В. Скаб // Українська мова. – 2007. – № 3. – С. 80–89.
11. Степанов 1997 – Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М., 1997. – 824 с.

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ:

КСКТ – Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: МГУ, 1997. – 245 с.

ФЕС – Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 743 с.

В статье рассмотрены основные подходы и направления в изучении концептов, представленные в научных трудах современных лингвистов.

УДК 316. 614-056

Пустовіт В. С.

ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СІМ'Ї, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ подходов к изучению семьи, обозначены проблемы семей, которые воспитывают детей с функциональными ограничениями здоровья, описаны их проявления в современных условиях.

Ключевые слова: семья, социальный институт, социальная группа, функции, ребенок с функциональными ограничениями здоровья.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство останнім часом все більше уваги приділяє найвразливішим групам населення. До цієї групи можна віднести сім'ї, що виховують дитину з функціональними обмеженнями здоров'я. Це пов'язано із тенденцією щодо збільшення кількості атипових дітей, яка зумовлена цілою низкою екологічних, соціальних, економічних та інших чинників, що негативно впливають на загальне здоров'я населення. Серед порушень фізичного характеру, що спричиняють інвалідність дітей, виділяються вроджені аномалії, захворювання органів чуття, опорно-рухового апарату, органів дихання, ендокринної системи тощо.

Дослідники звертають увагу на важливу роль сім'ї в процесі розвитку і виховання дитини, особливо для дітей з функціональними обмеженнями здоров'я, адже для них родина є ще й першим і основним реабілітаційним середовищем. Водночас, не можна зводити вивчення родини лише до її реабілітаційного та виховного потенціалу для дитини з особливими потребами. Сім'я – це особлива соціальна система із специфічними зв'язками і стосунками. Варто зазначити, що зміна стану одного з членів сім'ї впливає на стосунки з іншими членами сім'ї і на відношення родини загалом із соціальним оточенням. Поява дитини з функціональними обмеженнями здоров'я помітно позначається майже на всіх сферах життєдіяльності родини, викликаючи потребу у підтримці і допомозі не лише для самої такої дитини, але й для членів цієї родини чи й сім'ї загалом. Для успішної допомоги цим сім'ям важливо розуміти весь спектр ризиків, з якими вони стикаються.

Все це зумовлює **актуальність** вивчення специфіки життєдіяльності родин, що виховують дитину з функціональними обмеженнями здоров'я.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу функцій сім'ї та наближення до окреслення специфіки функцій сімей, що виховують дитину інваліда.

Для реалізації мети було поставлено такі **завдання**:

- 1) проаналізувати теорії щодо вивчення сім'ї;
- 2) здійснити теоретичний аналіз проблем, з якими стикаються сім'ї, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями;
- 3) узагальнити основні групи цих проблем та окреслити їх характерні риси.

Виклад основного матеріалу. Сім'я відіграє надзвичайно важливу роль для розвитку як особистості, так і суспільства в цілому. Вона є первинним агентом соціалізації особистості, незамінним провідником між дитиною та суспільством, найбільшим носієм цінностей та уявлень про світ. Саме у сім'ї та від сім'ї у дитини формуються певні погляди, переконання, норми моралі, закладається базис необхідний для повноцінного функціонування особистості.

Сім'я являє собою об'єднання людей, пов'язаних спільністю побуту та взаємною відповідальністю, що ґрунтується на шлюбі та кровній спорідненості. Вона відіграє особливу й важливу роль в усій історії розвитку та функціонування людського суспільства. Сім'я є необхідним компонентом соціальної структури будь-якого суспільства, а також головним осередком організації побуту, найважливішою його виробничою та споживчою одиницею. Через сім'ю змінюються покоління людей, у ній народжується людина, відбуваються її соціалізація та виховання, через неї продовжується рід і, значною мірою, реалізується обов'язок піклуватися про старших і непрацездатних членів суспільства. Основу сім'ї становить шлюбний союз між чоловіком та жінкою у формах, санкціонованих суспільством. Усю сукупність найважливіших проблем, пов'язаних із сім'єю, вивчає така спеціальна соціологічна теорія, як соціологія сім'ї. [1].

Соціологія сім'ї як окрема галузь науки виникла у 20-тих роках ХХ століття. Важливий внесок у розвиток даної науки зробили Дж. Мердок, Т. Парксонс, Ф. Енгельс, Р. Коллінз.

Найбільш відомими спеціалістами в галузі соціології сім'ї на Заході є І. Най, Дж. Хілл (США), Ф. Мішель (Франція), З. Тишка (Польща), Л. Чех-Сомбаті (Угорщина), А. Г. Харчев, Л. М. Мацковський, І. В. Бестужев-Лада (Росія) та ін.

Українські соціологи (Л. Р. Аза, Н. А. Лавриненко, М. Й. Боришевський, С. О. Татенко, В. І. Зацепін, Ю. М. Якубова та ін.) вивчають важливі проблеми, пов'язані з репродуктивною поведінкою сім'ї, поєднанням професійних і сімейних ролей працюючих жінок, розподіл влади та обов'язків у сім'ї тощо.

Як *соціальний інститут* сім'я характеризується сукупністю соціальних норм та зразків поведінки, що встановлюють відносини між подружжям, між батьками та дітьми, між іншими членами родини.

Дослідження сім'ї як соціального інституту ґрунтується на вивченні соціальних інститутів та соціальної структури суспільства, дослідженням яких займався ще засновник соціології О. Конт, котрий намагався виділити в суспільстві соціальні інститути, що зумовлюють зміни у суспільстві. Також сім'я є тим інститутом, котрий здійснює інтеграцію суспільства та його функціонування, оскільки саме в сім'ї у людини формується відчуття соціальності.

Ідеї О. Конта мали продовження в соціологічних концепціях Е. Дюркгейма та В. Паретто, що розглядали суспільство як систему. Найбільш детально дані ідеї відображені у концепції структурного функціоналізму, розробленого Т. Парсонсом, який розглядав суспільство як стабільну систему, яка знаходиться в стані рівноваги.

У рамках групового напрямку сім'я аналізується в першу чергу *на рівні малої соціальної групи*. Засновником даної соціологічної теорії є Ф. Ле Пле, на якого вплинули ідеї О. Конта про сім'ю.

Сім'ю як малу соціальну групу розглядає Ч. Кулі, який є одним із засновників групового напрямку в дослідженні сім'ї, де взаємозв'язок особистості і суспільства розглядається на рівні первинних або міжособистісних відносин.

Піділ підходів на інституціональний і груповий є досить умовним, адже представники так званого групового напрямку (Ч. Кулі, Е. Берджесс) враховували вплив макросередовища на сімейні стосунки. Окрім того, Т. Парксонс намагався поєднати макро- і мікроаналіз сім'ї, оскільки стабільність сім'ї залежить як від зовнішніх, так і від внутрішніх відносин.

Дещо з іншої точки зору від структурного функціоналізму досліджує проблематику втрати сім'єю своїх традиційних функцій Е. Берджесс, акцентуючи увагу на зміні типів сім'ї на рівні малої соціальної групи.

Питанню соціальних функцій сім'ї, зокрема репродуктивної та соціалізуючої, приділяли надзвичайну увагу такі вчені як А. Г. Харчев, А. І. Антонов, В. А. Борисов та інші. [4].

Функції сім'ї — це обов'язки і завдання кожного її члена стосовно один до одного і суспільства в цілому. В соціології виділяють наступні функції, що забезпечують повноцінне існування сім'ї як соціального інституту та як соціальної групи: економічну, виховну, репродуктивну, господарсько-побутову, комунікативну, регулятивну, дозвілєву та інші:

- 1) репродуктивна функція, тобто функція дітонародження забезпечує відтворення населення;
- 2) господарсько-побутова функція пов'язана із підтримкою на належному рівні господарських та побутових умов для підтримання фізичного здоров'я членів сім'ї, догляд за дітьми;
- 3) економічна функція передбачає накопичення матеріальних благ одними членами сім'ї для інших у випадку непрацездатності чи у зв'язку з іншими причинами;
- 4) виховна функція включає виховання батьками молодого покоління на основі збереження та передачі молоді основних духовних та культурних цінностей, трудових навичок;
- 5) функція соціалізації полягає в тому, що сім'я є первинним агентом соціалізації;
- 6) комунікативна функція, в ході реалізації якої відбувається задоволення потреб людини в спілкуванні на основі взаєморозуміння та підтримки, в ізоляції, в усамітненні.
- 7) регулятивна функція, під час якої сім'єю здійснюється моральна регламентація поведінки членів сім'ї у спілкуванні один з одним та з іншими людьми.
- 8) функція взаємодопомоги, що пов'язана з роллю сім'ї в наданні необхідної допомоги членам своєї родини та іншим людям чи соціальним групам.
- 9) дозвільна функція, котра передбачає задоволення потреб у спільному проведенні дозвілля.

Ми досліджуємо особливий тип сім'ї - сім'ю, що виховує дитину з функціональними обмеженнями здоров'я. Така сім'я специфічна, тому що саме в цій родині процес виховних та інших функцій є складніший, ніж у родині зі здоровою дитиною. Це пов'язано з тим, що поява нетипової дитини часто змінює життя всієї родини, її засади, ієрархію сімейних цінностей. Така дитина потребує значної кількості фінансових затрат, підвищення уваги у зв'язку з наявністю захворювання. [3].

Сім'я, що виховує дитину з обмеженими можливостями, виконує специфічні функції: включення в соціальне середовище, залучення до нормального життя і праці в межах можливостей дитини. [2].

Специфіка проблем сімей з дитиною, яка має функціональні обмеження здоров'я – це постійне психологічне і емоційне навантаження на сім'ю.

Стрес більшою мірою виявляється в матерів, які не лише зазнають надмірних обмежень власної свободи чи часу, але й демонструють дуже низьку самооцінку у зв'язку з тим, що не досить добре, на їх погляд, виконують свою материнську роль. Як правило, вихованням таких дітей займаються мами, тому можливість працювати у них відсутня. [2].

Через хворобу дитини і необхідність майже весь час приділяти саме їй, родина втрачає соціальні контакти, що викликає порушення комунікативної функції сім'ї. Нерідко така сім'я відчуває негативне ставлення з боку оточуючих. Навколишні часто ухиляються від спілкування і діти з обмеженими можливостями практично не мають можливості повноцінних соціальних контактів, достатнього кола спілкування, особливо зі здоровими однолітками.

Суспільство не завжди розуміє проблеми таких сімей і лише невеликий їх відсоток відчуває підтримку оточуючих. У зв'язку з цим батьки не беруть дітей з обмеженими можливостями в театр, кіно, видовищні заходи тощо, тим самим прирікаючи їх з народження на повну ізоляцію від суспільства. [3].

Поява в сім'ї дитини з функціональними обмеженнями здоров'я впливає і на репродуктивну функцію сім'ї. Адже батьки таких дітей бояться ризику мати ще одну дитину з обмеженнями у здоров'ї.

Висновки. Представлена тема мало досліджена в площині сімей, що виховують дитину з інвалідністю. Неготовність до появи такої дитини, стрес, що супроводжує родину після народження атипової дитини, необхідність відмовитись від насиченого життя, втому числі особистого та кар'єрного, змінює профіль традиційних функцій сім'ї. Саме ця ситуація потребує особливої дослідницької уваги до проблем сімей, що виховують дитину з функціональними обмеженнями здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Антонов А.И., Медков В.М. *Социология семьи*. [Текст] – М.: МГУ, 1996. – 304 с.
2. Дікова-Фаворська О.М. *Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології: Монографія*. [Текст] – Житомир: Полісся, 2009. – 488 с. – с.204 – 216.
3. Саєнко Л. І. *Проблеми сімей, які виховують дитину-інваліда // Людина і суспільство: основні тенденції розвитку і фактори трансформації у філософському, соціальному та психологічному вимірі*. [Текст] — Чернівці, 2006. — С.70–80.
4. Харчев А.Г. *Брак и семья в СССР*. [Текст] – М.: Наука, 1979. – 217 с.

УДК 141.7:37.091.4 Фребель

Папка Т.С.

ПРИНЦИП ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У ВИХОВАННІ ЯК ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ

Рассматривается творческое наследие немецкого педагога Ф.Фребеля. Исследуется роль философско-педагогических взглядов ученого в развитии дошкольного образования мира. Утверждается принцип природосообразности воспитания в философской интерпретации педагогических взглядов Ф.Фребеля.

Сучасна загально освітня ситуація в Україні характеризується підвищенням інтересом до здобутків просвітителів минулих років. Зокрема, до питань створення педагогічних концепцій та використання їх у сучасних освітніх закладах. Особливо цікавими у цьому плані є глибокооригінальні погляди та діяльність Ф.Фребеля, який вплинув на розвиток дошкільної освіти всього світу. Незважаючи на те, що педагогічні принципи Ф.Фребеля будуються на суб'єктивній метафізиці, їх цінність у об'єктивному змісті не втрачається і привертає увагу сучасних науковців.

Методичним орієнтиром слугують праці Прудченко І.І., Борисової З.Н., Виногардова М., Авраменко О.О. та інших.

Аналіз наукової літератури показав, що становлення світоглядних орієнтирів Ф.Фребеля, і як результат розробка педагогічної системи, відбувалося, в основному, під впливом ідей Й.-Г. Песталоцці, Ф. Шелінга, І.Г. Фіхте, К. Краузе. Ф.Фребель бачачи слабкі сторони концепцій своїх попередників, вважав необхідним будувати процес навчання та виховання дитини у відповідності з її внутрішньою, індивідуальною природою. Таке виховання спрямовується на саморозкриття, розвиток природних здібностей дитини, сил для її подальшого самовизначення [5].

Перш за все доцільно зазначити, що дитина, за Ф.Фребелем, подібна «витвору природи», яка лише у відповідній їй формі буде реалізовувати свої задатки і слідувати їм. У даному твердженні педагог іде всупереч усталеній свого часу точки зору про неприпустимість у вихованні слідувати за інстинктами. З цього приводу пророчими здаються наступні слова вихователя: «з часом інстинкти будуть виправдані у всій своїй ясності і справедливості у прийдешніх поколіннях, які будуть використовувати їх і цілковито їм довіряти» [7, с.44].

Ф.Фребель виокремлював думку, що дитинство, як етап у розвитку кожної людини, повторює історію розвитку людства в цілому (закон поступального розвитку людини) [7]. Відповідно до проголошеного принципу він проводив аналогію між інстинктами (спонуканнями), які людство розвивало в собі на різних ступенях культурно-історичного розвитку й вродженими інстинктами дитини. Серед останніх: інстинкт до діяльності, до мистецтва, природне спонукання до знань, вроджений інстинкт до релігії. Для їх виявлення, розвитку та закріплення педагог створив систему спеціальних занять та ігор.

Аналізуючи основні стадії розвитку дитини, Ф.Фребель вважає за необхідне вказати на поступову зміну цих стадій і, оскільки кожна стадія чи сходинка являє собою дещо своєрідне, педагог у процесі впливу повинен завжди погоджувати свої дії з тими вимогами, що легко диктуються певною стадією. Цим самим Ф.Фребель наголошує на законі природовідповідності. [2, с.92-94].

Оскільки, людина є єдиним самостійним організмом, то і виховання її повинно бути цільним, воно повинно виходити від одного пункту і розвиватися послідовно, поступово просуваючись вперед. У звичайному вихованні відсутня єдність, виходить не один процес виховання, а декілька. Повний розвиток кожного наступного рівня виховання, кожного наступного виховного віку лежить

в повному і міцному розвитку всіх і кожного з попередніх рівнів і періодів. Потрібно повноцінно переживати кожен віковий період, задовольняти всі його потреби, і базувати кожен наступний крок на попередніх.

На кожному етапі свого розвитку, у кожному віці істота, яка розвивається, повинна бути лише тим, чим визначила її природа. Кожна людина буде розвиватись тим краще, чим більше матиме змогу діяти вільно у відповідності до власних потреб. Кожна дитина з народження повинна трактуватися відповідно зі своєю природою, кожній дитині повинна пред'являтися можливість вільного і всестороннього тренування власної сили [7].

Акцентуючи проблемність філософської інтерпретації, зазначимо, що Ф.Фребель порівнював розвиток дитини з розвитком природи (рослини). Назва „дитячий садок” прийшла на думку Фребелю у виді аналогії дитини з ніжною рослиною, ріст якої залежить від уміння і турботи садівниці, – саме так лагідно називав педагог вихователя [4].

Ф.Фребель вважав дитину носієм вроджених ідей. На його думку, дитина народжується із зародками ідей, її діяльність зумовлена інстинктами і незалежна від оточення. Як уже було зазначено, дитина наділена чотирма інстинктами: діяльності, пізнання, художнім і релігійним. За трактуванням Ф.Фребеля, інстинкт діяльності, активності – прояв у дитині єдиного творчого божественного начала, інстинкт пізнання – закладене в людині прагнення пізнати внутрішню сутність усіх речей, тобто Бога. Отже, у розумінні природовідповідності виховання Ф.Фребель виходив з положення Й.-Г.Песталотці про саморозкриття людиною власних здібностей, філософії totoжності Ф. Шелінга та панентеїстичних вчень К. Краузе. Він уважав виховання процесом, який сприяє розвитку якостей, закладених у дитині природою. [3].

Віковий період не можна відділяти один від одного, вони зв'язані, як у людстві кожне покоління зв'язано з попереднім і визначає характер наступного. Тому у вихованні дітям потрібно все пропонувати у взаємозв'язку. Спостереження і розуміння таких явищ закладено в дитині природою, тому вихователі повинні лише йти назустріч природі, допомагати їй [1].

Ф. Фребелю вдалося втілити в життя ідею планомірного турботливого виховання в ранньому дитинстві, саме він став творцем „дитячих садів” – нових освітньо-виховних установ для дітей дошкільного віку. Повага до особистості дитини, обережне ставлення до дитячої душі, щира турбота про її фізичний, розумовий, психічний розвиток – ось головні вимоги до вихователя. Водночас, педагог – не лише доглядач за дітьми, він спрямовує їхній розвиток, відтак повинен враховувати й індивідуальні прояви на певному віковому етапі.

При цьому Ф.Фребель виходив із природних особливостей дітей молодшого віку (рухливість, безпосередність, допитливість, прагнення до наслідування та ін.) і вважав, що для задоволення потреб дитини в діяльності й спілкуванні необхідно організувати її заняття у товаристві ровесників. До засобів, за допомогою яких передбачається стимулювати розвиток природних задатків дитини, Ф.Фребель відносив гру і ручну працю. У його трактовці гра – діяльність інстинктивна, вищий ступінь дитячого розвитку, відображення внутрішнього світу дитини.

Ф.Фребель вважав, що процес саморозвитку повинен забезпечуватися певними умовами, які дають внутрішнім силам розвиватися і реалізовуватися зовні. Таким чином Ф.Фребель розвивав ідеї природовідповідності у вихованні дітей.

Ураховуючи викладене, підкреслимо, що *природовідповідність- закон* виховання, який педагог виводив з твердження про єдність і totoжність законів розвитку природи та людини [6]. Дитину, як і дорослу людину, Ф.Фребель розглядав носієм божественної сутності, істотою, що розвивається. Однак дитина розвивається в процесі саморозкриття, її зростання і розвиток є процесом розвитку задатків і здібностей. Рушійною силою цього розвитку виступає внутрішній імпульс. А так, як дитина є цільний організм, то виховання його повинно бути цільним, воно повинно розвиватися послідовно. У цьому і полягає принцип природовідповідності за Ф.Фребелем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраменко О.О. Проблема соціалізації особистості в педагогічній системі Фрідріха Фребеля. <http://www.nbuu.gov.ua>.
2. Виноградов Н. Очерки по истории идей дошкольного воспитания. - Л.-М., -1925.-156 с.
3. Каптеров П. Основатель детских садов.// Образование. - №1. – 1896.- С.16-39.
4. Клейн. Ф. Парижские Детские Сады // Пер. с француз. С.Кауфман. Под ред. и с предисл. С.Русовой. – Изд. Киевского Фребелевского Общества. – К., 1916. – 150 с.
5. Прудченко І.І. Філософські засади освітньо-виховної системи Ф.Фребеля (1782-1852) // Вища освіта України. - № 3 (Додаток 1).- Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології».- К.: ГНОЗИС, 2009.- С. 127-130.
6. Фребель Фридрих. Педагогические сочинения. Т.1: Воспитание человека / Пер. с немецкого И.Д.Городецкого; Под ред. Д.Н.Королькова. Изд. 2-е. – М.: Книгоиздательство К.И.Тихомирова, 1913. – 359 с.

УДК 37.015.31:502:159.923

Падалка Р.Г.

ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается проблема экологического сознания личности, взгляды отечественных и зарубежных ученых на трактовку данного понятия, история становления экологической психологии как самостоятельной отрасли психологической науки.

Аналізуючи стан проблеми екологічної свідомості особистості, можна впевнено говорити про те, що сьогодні вона є надзвичайно актуальною і гостро постає питання її глибокого вивчення. Адже зміни в навколишньому середовищі, викликані техногенним опосередкуванням взаємодії людини з довкіллям, призвели до значних змін у формах і засобах життєдіяльності людей. Значне відчуження людини від природи призводить до виникнення цілого комплексу негативних наслідків, що зумовлює необхідність пошуку шляхів переорієнтації світоглядних основ буття та суспільного виробництва у взаємодії людини з природою. Засоби

вирішення кризової ситуації у відносинах суспільства і природи необхідно шукати в самих причинах її виникнення, тобто в суспільній діяльності.

Людська діяльність має свідомий, доцільний характер, її особливості, в значній мірі, зумовлені специфічними рисами свідомості. Відомі вітчизняні вчені В. Зінченко, О. Леонтьєв, Б. Мещеряков визначають свідомість, як психічне відображення зовнішнього світу, як активне ставлення суб'єкта до цього відображення, як співвідношення чуттєвого і логічного відображення власного «Я». Свідомість полягає в узагальненому, оціночному та цілеспрямованому відображенні дійсності, в її конструктивно-творчому перетворенні, у випереджальному мислиннєвому моделюванні дій, у передбаченні їх наслідків, у раціональному регулюванні та самоконтролі людської діяльності [6]. При розгляді структури суспільної свідомості поряд з її традиційними формами (релігійною, моральною, естетичною, філософською, правовою, політичною та науковою) сучасники виділяють таку її форму як екологічна свідомість. Кожна з форм суспільної свідомості має специфічні способи та предмети відображення і особливий вид знань.

Дослідження екологічної свідомості як специфічної, самостійної форми суспільної свідомості розпочалися лише в ХХ ст. як наслідок відображення загрози глобальної екологічної катастрофи та наростання кризових явищ у взаємовідносинах суспільства та природи загалом. Екологічна свідомість формується на основі пізнання законів, що забезпечують цілісність природного середовища, і законів, що обумовлюють людську діяльність з метою збереження і покращання придатного для людського існування стану природи. Український психолог В. Скребець у своїй монографії «Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи» [7] стверджує, що екологічна свідомість це одна з форм прояву людської свідомості, яка ціннісно спрямована екологічним змістом.

Продовженням думки В. Скребця є змістовне трактування зазначеного поняття А. Львовичкіною [4] та О. Мамешіною. Екологічна свідомість, в очах науковців, постає як вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу, це рефлексія місця і ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення. А. Львовичкіна зазначає, що саморефлексія та саморегуляція породжуються щоразу, але в кожному випадку окремо. За цим же механізмом формується особисте ставлення людини до довкілля. Екологічна свідомість формується насамперед за допомогою стимулювання екологічного мислення, а його специфіка полягає в тому, що індивід мислить категоріями за допомогою яких будується система «Індивід – Середовище».

У психологічному контексті екологічна свідомість є предметом вивчення молодого напрямку психологічної науки – екологічної психології. На думку російського вченого В. Панова [5], початковою передумовою, яка відрізняє екopsихологію від інших психологічних дисциплін є уявлення про те, що психологічні проблеми вивчення свідомості та індивідуальності людини, її психічного розвитку, навчання, поведінки, психічного та фізичного здоров'я і т. д. слід розглядати в контексті системи «Індивід - Середовище». Такої ж думки дотримується і В. Скребець. Упродовж останніх десятиліть значний внесок у розробку загальнотеоретичних засад та прикладної сфери екологічної свідомості внесли українські вчені: В. Скребець; О. Рудоміно-Дусяньська; А. Львовичкіна; І. Шлімакова; Ю. Швалб та інші.

Єдиного тлумачення екосвідомості як психологічної категорії ще не існує, хоча існують кілька підходів до її визначення. Зазвичай дослідники розуміють екологічну свідомість як певне психічне утворення (частину свідомості), пов'язане із ставленням людини до природи. Відповідно до цього будуються різні концепції, на основі яких розробляють методологічні принципи, основні поняття, діагностичні методи вивчення особливостей екологічної свідомості. Наприклад, білоруська дослідниця О. Козленя [3] розуміє під екологічно-обумовленою свідомістю – мир, любов, мистецтво і науку – ланцюг, що пов'язує науково технічний прогрес та живу природу й життя.

Відомими є думки російських вчених С. Дерябо та В. Ясвіна [2], які екологічну свідомість трактують як сукупність екологічних уявлень (як індивідуальних так і групових) про взаємозв'язки в системі «Людина – Природа» і в самій природі. Вони наголошують, що саме такі уявлення є основою існуючого ставлення до природи та відповідних технологій і стратегій взаємодії з нею. В такому ж руслі розвиваються ідеї М. Кисельова, В. Деркача, А. Толстоухова, які констатують, що екологічна свідомість – це усталена й усвідомлена система уявлень про стан природного довкілля, здатність (індивідуальну, або колективну) до адекватного розуміння органічного зв'язку між людиною та природою і використання екологічних знань та переконань у всіх без винятку сферах практичної діяльності.

В дослідженні проблеми екологічної свідомості особистості нового забарвлення даному поняттю надає Є. Гірусов [1], розглядаючи екологічну свідомість як самостійну форму суспільної свідомості та сукупність поглядів, теорій і емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства і природного середовища в плані оптимального їх розв'язання, відповідно до конкретних проблем людської спільноти та природних можливостей. Екологічна свідомість ґрунтується на ідеологічних та моральних цінностях, але передбачає їх індивідуальне осмислення і формується із знань і переконань. Підґрунтям екологічної свідомості виступають екологічно доцільне ставлення до природи, вміння застосовувати науково обумовлені рішення по відношенню до неї.

На думку І. Шлімакової [8], у сучасному науковому світогляді можна виділити два підходи до розуміння поняття екологічна свідомість. Ряд вчених (С. Дерябо, В. Панов, В. Ясвін) при визначенні екологічної свідомості першоосновою вважають природу, ставлення до неї, зв'язки у системі «Людина - Природа». Інші науковці (А. Львовичкіна, В. Скребець, О. Рудоміно-Дусяньська, Ю. Швалб) основою для осмислення екологічної свідомості вважають сутність людської психіки, яка ініційована екологічним змістом. Ідеєю, що поєднує всі думки із приводу проблеми екологічної свідомості, є ідея неможливості подолання екологічної кризи без зміни пануючої екологічної свідомості. Основними механізмами її формування є соціальні впливи, саморефлексія, внутрішній діалогізм, предметність, сфера переживань, психічні стани.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гірусов Э.В. *Основы социальной экологии : учебн. Пособие для студ. Вузov/ Э.В. Гірусов. - М.: Изд-во Рос. Ун-та дружбы народов, 1998. - 168 с.*

2. Дерябо С.Д. *Экологическая педагогика и психология* / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. - 480 с.
3. Козленя Е.И. *К сущности вопроса об экологическом сознании* / Е.И. Козленя // *Актуальні проблеми психології: зб. Наук. Пр. Т.7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. - К., 2005. - Вип. 5, ч. 1 - С. 214 - 218.
4. Львовичкіна А.М. *Основи екологічної психології: Навч. посібник*. - К.: МАУП - 2004. - 136 с.
5. Панов В.И. *Экологическая психология: Опыт построения методологии* / В.И. Панов. - М.: Наука, 2004. - 197 с.
6. *Психологический словарь* / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М.: Педагогика - Пресс, 1996. - 440 с.
7. Скребець В.О. *Екологічна психологія у віддалених наслідках екологічної катастрофи [Текст] : монографія / Скребець В.О. - К. : Слово, 2004. - 440 с.*
8. Шлімакова І. І. *Психологічні умови формування екологічної свідомості школярів: гендерний аспект* : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шлімакова Ірина Іванівна ; Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. - Чернігів, 2009. - 234 арк.

УДК 378.091.12:159.9-051:81

Приходько Ю.О.

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Анотація. В статті розглядається один з аспектів професійної підготовки практикуючих психологів – речова компетентність, як складова його комунікативної компетентності. Аналізується готовність майбутніх спеціалістів даного профіля до непрямої практичної діяльності, в частині володіння ними вербальними засобами спілкування, акцент робиться на значенні діалогічного спілкування як важливої складової їхньої готовності до ефективного професійного виконання.

Особливості професії практикуючого психолога, зокрема її спрямованість на надання психологічної допомоги іншим, передбачає наявність у нього цілої низки особистісних якостей, психологічних знань та володіння певними вміннями й навичками практичної роботи, володіння набором технік, технологій та професійних дій, які забезпечують ефективність його діяльності. Професійне становлення майбутніх практикуючих психологів тісно пов'язане із формуванням у них комунікативної компетентності як однієї із найважливіших складових психологічної культури.

Поняття «комунікативна компетентність» досить широке за своїм змістом, свідченням чого є досить багатоаспектний його розгляд у працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема воно трактується як:

- компетентність у сфері соціального пізнання;
- складова соціально-психологічної компетентності;
- аспект комунікативного ядра особистості, що проявляється у взаємодії з іншими людьми та спільнотами;
- комплекс особистісних властивостей, що полегшує процес взаємодії;
- емпатійна властивість та знання про способи орієнтації людини у різних життєвих ситуаціях;
- вільне володіння вербальними (мовними) та невербальними (жестами, мімікою) засобами спілкування.

На наш погляд, для якісної професійної підготовки практикуючого психолога особливо актуальною є його мовленнєва підготовка як складова його комунікативної компетентності, яка передбачає вільне володіння вербальними засобами спілкування, про що наголошують у своїх працях вітчизняні вчені-психологи (О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, Ю.А. Паскевська, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелєва, Н.Ф. Шевченко, Т.І. Ханецька та ін.).

Основою мовленнєвої компетентності є мовна компетентність, яка розглядається як лінгвістичні знання індивіда, сукупність правил аналізу та синтезу одиниць мови, що дають змогу будувати та аналізувати речення, користуватися системою мови з метою комунікації. *Мовна компетентність* – це засвоєні категорії та одиниці мови, досягнуті закономірності і правила функціонування мови. *Мовленнєва компетентність* – це мовна система в дії, яка є інтегральною якістю особистості, що синтезує в собі загальну культуру мовлення та її специфічні вияви у професійній діяльності. Саме тому надзвичайно важливо на етапі професійної підготовки практикуючого психолога продовжувати поглиблювати у студентів знання мови, якою буде здійснюватись у майбутньому їхнє мовленнєве спілкування з клієнтами [1].

Аналіз навчальних планів підготовки практикуючих психологів, зокрема кількості годин, які виділяються на вивчення і поглиблення знань мови, свідчить, що цьому надзвичайно важливому питанню приділяється сьогодні у мало уваги. Водночас, практика свідчить, що часто студенти – майбутні практикуючі психологи недостатньо знають мову, а тому і мають погане мовлення загалом та професійне зокрема навіть на останніх курсах навчання. Щоправда, за час навчання у вищому навчальному закладі у багатьох із них з'являється квазі професійна лексика, яка, як свідчить практика роботи зі студентами, ніяк не є свідченням володіння ними професійною мовою і мовленням, а головне – мовними навичками спілкування, що конче необхідні у діяльності практикуючого психолога.

Дослідники даної проблеми стверджують, що організація процесу вдосконалення мовленнєвої компетентності майбутніх практикуючих психологів у вищому навчальному закладі є пусковим механізмом соціально-психологічної науковості індивіда, який у подальшому буде перевірено практикою його професійної діяльності. Моделювання ситуацій мовленнєвої взаємодії у системі "психолог-клієнт" під час підготовки студентів-психологів має враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності, яка полягає у психологічній взаємодії партнерів - психолога і клієнта, їхні взаємини, обмін засобами впливу, реакцію на цей вплив тощо [2].

У професійній підготовці практикуючого психолога важливе значення має не просто оволодіння студентами мовленнєвою культурою, а, передусім, культурою діалогічного спілкування, оскільки, як стверджують вітчизняні й зарубіжні вчені, саме діалог є

найефективнішим інструментом психологічного впливу психолога на клієнта, а діалогізм – найважливішою його професійною якістю. Діалогічність, на думку дослідниці даної проблеми Н.В. Чепелевої, є професійно значущою якістю особистості практикуючого психолога і центральним компонентом його гуманістичної спрямованості [3]. Адаже у діалозі психолог здійснює прийняття клієнта, тобто допомагає йому бути таким, яким він є насправді, виявляти справжні почуття, дотримуватись власної позиції, бути відкритим тощо.

Діалог потребує від психолога орієнтації на клієнта як рівноправного партнера по спілкуванню. Це вимагає від нього вміння взаємодіяти з клієнтом, створивши у консультативній бесіді з ним атмосферу довірливого спілкування: поступатися йому першістю у висловлюваннях, терпляче вислуховувати його, намагаючись якомога краще зрозуміти його проблему, не поспішати висловлювати свою власну думку із приводу почутого тощо.

Діалогічне спілкування в системі «психолог – клієнт» є несумісним не тільки із «насильницьким» способом впливу психолога на клієнта, але й із більш прихованим способом впливу на нього – маніпулятивним. Варто пам'ятати, що саме у процесі психологічного консультування та психотерапевтичного діалогу відбувається глибше розкриття клієнта, що неможливо зробити за допомогою інших інструментів психологічного впливу на нього. Сказане вище і обумовлює важливість оволодіння майбутніми практикуючими психологами теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками діалогічного спілкування на етапі їх професійної підготовки.

Формування професійних вмінь та навичок мовленнєвого спілкування майбутніх психологів має здійснюватися на практичних заняттях, де можуть удосконалюватися певні мовленнєві вміння за умови моделювання ситуації мовленнєвої взаємодії між психологом і клієнтом. В таких модельованих ситуаціях удосконалюється ціла низка професійних вмінь, зокрема вміння слухати і чути клієнта, розуміти приховані смисли та діяти відповідно до розуміння, вміння формулювати психотерапевтично правильне висловлювання та вміння регулювати емоційну напругу у взаємодії з клієнтом. Діалогічні ситуації враховують структуру мовленнєвих технік, зокрема техніки формулювання професійного висловлювання, запитань (відкритих, закритих, альтернативних, настановчих, уточнюючих), техніки повторення, перефразування, інтерпретації. Всі названі техніки сприяють становленню мовленнєвої компетенції майбутніх психологів, виробленню їх власної професійної мовленнєвої стратегії [2].

Не менш важливою умовою мовленнєвої підготовки майбутніх практикуючих психологів є активне використання діалогічної взаємодії між викладачами і студентами у процесі вивчення не лише дисциплін, спрямованих на спеціальну психологічну підготовку та дисциплін спеціалізації, але й усіх інших. Адаже діалогічність навчального процесу призводить до інтелектуального й особистісного збагачення обох учасників діалогу, засвоєння майбутнім фахівцем абсолютно нових норм спілкування, нової культури спілкування. Як стверджує Л.В. Долинська, «в процесі діалогічної взаємодії з викладачем майбутній фахівець набуває професійної інтенції, відбувається розвиток інтелектуальної, емоційної та мотиваційної сторін особистості студента... майбутня діяльність освоюється через співробітництво з викладачем та іншими студентами. Діалогічну взаємодію можна розглядати як багаторівневий процес, під час якого відбувається одночасне засвоєння як мотиваційно-сислової, так і предметно-операційної сторін професії, тобто, як особистісне, так і професійне зростання» [4, с. 95].

Отже, успішне формування мовленнєвої компетентності майбутніх практикуючих психологів можливе лише за умови спеціально створеного середовища у мовленнєвій підготовці. Мовленнєва компетентність є важливим показником готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності у недалекому майбутньому, а тому її формуванню на етапі професійної підготовки майбутнього фахівця має бути приділена належна увага.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шевченко Н.Ф. Паскевська Ю.А. *Практикум із основ мовленнєвої компетентності психолога // Практична психологія та соціальна робота.* – 2006. - № 11. – С.48-71.
2. Паскевська Ю.А. *Моделювання ситуації мовленнєвої взаємодії як умова розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх психологів // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 5 (29).* – К., 2005. – С. 207 – 212.
3. Чепелева Н.В. *Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології. Видання друге, стереотипне.* – К.: Либідь, 2001.- С. 242 – 249.
4. Долинська Л.В. *Діалогічна взаємодія викладача зі студентами як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Психологія. Зб. наукових праць. Випуск 2.* – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – С.93-97.

УДК 582.766.5:581.526.42/45(477.4)

Поліщук М.О.

ОГЛЯД СТАЦІОНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ EUONYMUS NANA M. VIEB. НА ПРАВОБЕРЕЖНОМУ ЛІСОСТЕПУ УКРАЇНИ

В статтю приводиться обзор стационарных исследований и особенностей распространения *Euonymus nana* M. Vieb. на территории Правобережной Лесостепи Украины, а также указываются результаты проведенных исследований на протяжении 2010-2011 гг. и перечень планируемых исследований на 2012-2014 гг.

Euonymus nana M. Vieb. – своєрідний, надзвичайно рідкісний та цінний для науки вид флори України з диз'юнктивним ареалом, родини Бруслинові (Celastraceae). Поширений в Румунії, Польщі, на Україні та в Молдавії, в Криму і на Північному Кавказі, а також трапляється в Монголії та на Тибеті [2, 5]. В Україні – Подільська та Придніпровська височини, Гірський Крим [13]. Росте

переважно в дібровах, грабово-дубових, дубово-грабових та грабових лісах, у чагарникових заростях, заплавинах серед верб [5]. Даний вид зустрічається в природних, вторинних, інколи порушених ценозах, де рослинний покрив досить порушений в результаті господарської діяльності людини. *Euonymus alba* являє собою сланкий вічнозелений кущик 10-50 см заввишки. Листки шкірясті, видовжено-ланцетні. Квітки бурувато-червоні, зібрані по 2-3 у напівзонтики. Коробочки 4-лопатеві, повислі, блідо-жовті або зеленкуваті. Виділяють дві екологічні форми – низькорослу не квітучу, приурочену до затінених місць та високорослу, квітучу і плодоносну, приурочену до освітлених місць. Цвіте в липні, плодоносить у серпні-вересні. Основним способом розмноження є вегетативний [13]. Локально продовжує вегетативно розмножуватися на тих ділянках, де залишився з давніх часів. У природних умовах насіння утворює дуже рідко.

За даними огляду літературних джерел, на території Правобережного Лісостепу України відомі наступні місцезростання *Euonymus alba* M. Vieb. На Поділлі її вперше знайшов А. Андржівський [14] в Надбужжі близько с. Харпачки кол. Гайсинського пов. Вінницької області. Даний вид там ріс на вологих затінених місцях. О. Рогович [11] показує *Euonymus alba* неподалік від смт. Сатанова, Городоцького району, Хмельницької області на березі р. Збруч. У 1913 р. зазначений вид відмітив Й. Пачоський (цит. за Клеопов, Гринь, 1933) на схилах долини Збруча в урочищі Товтрик, неподалік околиць с. Кринцілова Городоцького району. Відомий природодослідник С. Маковецький [7] спостерігав *Euonymus alba* досить рідко в тінистих лісах околиць сіл Михайлівка та Близанівка Дунаєвського р-ну Хмельницької обл. та околиці с. Проскурівка Ярмолинецького р-ну Хмельницької обл. Дослідник флори Вінниччини О.О. Савостьянов [12] у своїй праці під назвою “Дика рослинність Поділля” зазначає: “Із дуже рідких чагарників Подільського чорного лісу слід одмити бруслину-карлика (*Euonymus alba* M.V.), що зустрічається у вогких, переважно вербових, заростях Прибузького обширу (близько Глубочка, Бершаді), а також у поріччях Дністра та Смотрича”. Вивченням флори Вінниччини також займався М.П. Білосор (цит. за Клеопов, Гринь, 1933), який знаходив 1928 р. *Euonymus alba* з квітами в околицях с. Немерчі Могилівського району Поділля. У 1933 р. Ю.Д. Клеопов спільно з Ф.О. Гринем опублікували статтю: “Про умови росту та історію *Euonymus alba* M.V. в Понтійській області”. Автори цієї статті мали змогу докладно вивчити умови місцезростання *Euonymus alba* в Могилівському й Немирівському районах Поділля. В першому районі Ю.Д. Клеопов знайшов *Euonymus alba* 1927 р. в околицях с. Немерчі в грабовій діброві на лівому березі р. Лядави. В Немирівському районі *Euonymus alba* знайдено так само в грабових дібровах (*Carpinetum-Quercetum*) та в суг рудках (*Quercetum subagenosum*). У грабових дібровах її знайшли Ф. Гринь та В. Михайличенко в трьох пунктах: близько Ситківського лісництва, с. Верхньої Кропивни та с. Сорочотяжинців [3]. У гербарії Інституту ботаніки імені М. Холодного НАН України зберігається гербарний зразок *Euonymus alba*, зібраний О.І. Соколовським та В. П. Шидловським 26 липня 1935 року в лісі поблизу с. Кринцілова Городоцького р-ну (точнішого місцезростання не вказано). В 50-х роках В.В. Осичнюк вказав на Вінниччині більше 10 місцезнаходжень *Euonymus alba* (район Немирова, Жмеринки). На сьогодні вона відома в Ободівському лісництві (Бершадського району), де поширена в дифузних заростях 70-90-річного дубового насадження, в дубових та дубово-грабових лісах Жмеринського району, Бершадського району, урочищі Устьянська дача та Бритавському заказнику (Чечельницького району) [10]. Досліджувала *Euonymus alba* на території Наддніпровської височини В.В. Курсон [6]. Нею даний вид був знайдений під час експедиційних досліджень 1976 р. в Хирівському лісництві (87, 88-й кв.) Чорноліського лісгоспагу Знамянського р-ну Кіровоградської обл.; Матвіївському лісництві (52-й кв.) Кам'янського лісгоспагу Чигиринського р-ну Черкаської обл. За її словами, ці знахідки підтверджували уже відомі в літературі місцезнаходження *Euonymus alba*. Крім того, нею були виявлені нові місцезростання цього виду в Креселецькому лісництві (урочище Холодний яр, 55-й кв.) Кам'янського лісгоспагу Чигиринського р-ну Черкаської обл. та в Дмитрівському лісництві (6, 20-й кв.) Чорноліського лісгоспагу Знамянського р-ну Кіровоградської обл. У “Червоній книзі СРСР”, виданій 1978 року, зростання *Euonymus alba* в Хмельницькій області не було підтверджено ще з 1930-х років. Проте 1981 року С. Ковальчук і О. Кльоц [4] виявили місцезростання *Euonymus alba* в грабово-дубових лісах товтрового кряжа. Одне з місць уперше знайдено на Циківській дачі (17 квартал Циківського лісництва, Кам'янець-Подільський район). Знахідка бруслини карликової на Сатанівській дачі (урочище Зломна, 17 квартал Сатанівського лісництва Ярмолинецького лісгоспагу, на південній околиці с. Кринців Городоцького району), на думку С. Ковальчука та О. Кльоца, можливо, підтверджує вже відоме за гербарними зборами місцезростання цього виду. Провідні дослідники минулого вважали *Euonymus alba* третиннореліктовим видом, зокрема, І. Пачоський [9], W. Szafer [15], Б. В. Заверуха [1] та В. І. Мельник [8]. Останній автор аргументує свою точку зору наявністю викопних залишків цього виду у неогенових відкладах Європи та Кавказу. В майбутньому необхідні новітні палеоботанічні дослідження виду. В залежності від них ймовірним є сучасне тлумачення реліктовості. Созологічні дані за Червоною книгою України [13] свідчать про те, що *Euonymus alba* вирощується у ботанічних садах (Національному ім. М.М. Гришка, Донецькому НАН України, Нікітському ННЦ - УААН, Кам'янець-Подільському, а також Львівського, Київського, Ужгородського, Чернівецького ун-тів, Українського державного лісотехнічного ун-ту), в дендропарках «Асканія-Нова», «Олександрія», «Софіївка», «Тростянець». В дендропарках «Устимівському» (Полтавська обл.) та «Веселі Боковеньки» (Кіровоградська обл.) сформувались гомеостатичні інтродукційні популяції виду, подібні за структурою до таких природних місцезростань. Охороняється в заказниках загальнодержавного значення «Чорний ліс» (Кіровоградська обл.); «Бритавський», «Урочище Устьянська Дача» (Вінницька обл.); «Циківський», «Урочище Совий Яр», «Іванковецький», «Кармалюкова Гора» (Хмельницька обл.). Заборонено заготівлю рослин, порушення умов місцезростання, рубки лісів [13].

З 2010 року розпочаті комплексні дослідження роду *Euonymus* L. З кінця 2011 року вони виконуються як тема кандидатської дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата біологічних наук за спеціальністю 03.00.05. “Ботаніка”. В результаті проведених досліджень було встановлено, що поширеним місцезростанням *Euonymus alba* у природних умовах є підлісок грабово-дубового лісу, де у першому ярусі домінує дуб звичайний (*Quercus robur*) з участю ясена звичайного (*Fraxinus excelsior*), а другий ярус утворює граб звичайний (*Carpinus betulus*) з участю липи сердцелистої (*Tilia cordata*). Спостерігалась відсутність насінневого відновлення (*Euonymus alba* в умовах нашої країни плодоносить дуже рідко). На майбутнє планується виявлення нових місцезростань даного виду, а також поширення вегетативним шляхом *Euonymus alba* на нових ділянках. Дослідження заплановані в співдружності ряду установ біологічного профілю м. Києва та м. Кам'янець-Подільського. Внаслідок обробки літературних джерел та польових досліджень одержані попередні дані. Вони дозволили визначити необхідність сучасного окреслення регіону Правобережного Лісостепу України та встановлення пунктів стаціонарних та напівстаціонарних фітоценотичних досліджень. Відомо,

що представники роду *Euonymus L.*, зокрема, *Euonymus papa* представляють різні за складом лісові фітоценози. В Правобережному Лісостепу України проходить південно-східна межа їх поширення. Тому дослідження видів з диз'юнктивним, реліктовим характером становлять неабиякий інтерес. Нами планується у 2012-2014 рр. провести рекогносцировочні, напівстаціонарні, стаціонарні та камеральні дослідження видів роду *Euonymus*. Вони будуватимуться за сучасними методичними підходами флористів та фітоценологів світу. Дані місцезнаходження *Euonymus papa* підлягають уточнення в означений термін наших досліджень в дисертаційній роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заверуха Б. В. Бруслина карликова // Червона книга України. Рослинний світ. – К.: УЕ, 1996. – 608 с.
2. Заверуха Б.В., Андриенко Т.Л., Протопопова В.В. Охраняемые растения Украины. – К.: Наукова думка, 1983. – С. 54-55.
3. Клеопов Ю.Д., Гринь Ф.О. Про умови росту та історію *Euonymus papa* Vieb. в Понтіїській області. Вісн. Київ. ботан. саду, 1933, № 16, С. 103-115.
4. Ковальчук С. І., Кльоц О. М. Знахідки *Euonymus papa* Vieb. на Поділлі (Хмельницька область) // Укр. ботан. журн. – 1984. – 41, № 4. – С. 69-71.
5. Котов М.І. Родина Бруслинові – *Celastraceae* Lindl. // Флора УРСР – Т. VII. – К.: В-во АН УРСР, 1955. – С.192-201.
6. Курсон В.В. Поширення і еколого-ценотичні особливості *Euonymus papa* Vieb. на території Наддніпровської височини. // Укр. ботан. журн. – 1978. – С. 318-320.
7. Маковецкий С. Список растений Подольской губернии, дикорастущих и некоторых одичалых, "Зап. Подол. общ. естеств. и люб. прир.". – 1913. – Т. 2. – С. 53-122.
8. Мельник В. И. Редкие виды равнинных лесов Украины – Киев: Фитосоцицентр, 2000. – 212 с.
9. Пачоский И.К. Основные черты развития флоры юго-западной России. / Зап. Новорос. о-ва естествоиспытателей. – 1910. – Т. 34. – С. 1-430.
10. Реєстр природно-заповідного фонду Вінницької області. Державне управління екології та природних ресурсів у Вінницькій області. / Під заг. ред. О.Г. Яворської. – Вінниця, 2005. – 52 с.
11. Розович А.С. Обзорение семенных и высших споровых растений, входящих в состав флоры губерний Киевского учебного округа: Вольнской, Подольской, Киевской, Черниговской и Полтавской // [Киевские] Универ. известия, 1869. – 308 с.
12. Савостьянов О.О. Дика рослинність Поділля. Вінниця, 1925. – С. 16.
13. Червона книга України. Рослинний світ/ за ред. Я.П. Дідуха – К.: Глобалконсалтинг, 2009. – С. 407.
14. Andrzejowski A. Rys botaniczny krain zwiedzonych w podrzazach po miedzy Bohem a Dniestrem od Zbruczaz do morza Czarnego, odbutych w latach 1814, 1816, 1818, 1822 // Dziennik Wileński. – 1823. – S. 1-126.
15. Szafer W. Trzeciorderowe rosliny gorskie na wale scytyjskim w ostoi podolsko-wolynskiej // Acta Soc. bot. pol. – 1923. – V. 1, N 2. – S. 97-119.

УДК 159.955+378**Романова Ю.В.****ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Стаття посвящена вопросу формирования профессионального мышления будущих психологов в процессе обучения в высшей школе. Автор анализирует определения, особенные характеристики, качества и формы проявления профессионального мышления. Обосновывается актуальность такого анализа для включения в процесс подготовки будущих психологов современных психологических технологий, ориентированных на развитие профессионального мышления специалиста.

Пріоритетною сферою життя та діяльності людини в межах сучасної цивілізації, безумовно, є освіта, яка, в свою чергу, має своїм найважливішим напрямком ствердження перспективи людини для її майбутнього, наповнення новим змістом її буття. Особливості соціально-економічних та культурологічних перетворень, які відбуваються в сучасному світі та в Україні, зокрема, вимагають відповідної перебудови освітніх процесів у бік посилення гуманізації навчання, яка має поставити студента у центр навчальних впливів, орієнтує на всебічний розвиток його особистості і, водночас, сприяє розвитку та відтворенню його особистісних рефлексивних механізмів, ставлення до інших людей, до світу у цілому. Такі зміни зумовлюють темпи зростання суспільної потреби в поглибленому вивченні саме психологічної складової процесів, які відбуваються в сфері міжособистісних стосунків між індивідами у процесі навчання та життєдіяльності. Такі запити та очікування суспільства можуть задовольнити професіонали у галузі психології. Природно, що їх поява може бути забезпечена фаховою системою професійної підготовки. На жаль, слід констатувати, що темпи масової підготовки психологів-практиків у сучасних умовах значно випереджають темпи удосконалення якості їх освіти. Вимоги до спеціаліста такого профілю набувають не тільки суто професійних запитів, тобто оволодіння методологією професії, практичними навиками, технічними прийомами та процедурами вирішення конкретних завдань, а й відповідних очікувань, які пов'язані із формуванням професійного мислення індивідуально неповторної, інтелектуальної, творчої особистості, якій властиві філософське сприйняття життя, потенціал саморозвитку, розвинута система життєвих цінностей, мотивацій, переконань, ідеалів, суб'єктивних поглядів на об'єктивний світ і своє місце у ньому.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми формування професійного мислення майбутніх психологів в системі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Фактично з «дитинства» існування людства і дотепер дослідження процесу мислення, його генези, закономірностей протікання, різновидів, форм вияву, структурування не втрачають своєї актуальності. Більш того, кожний

новий етап розвитку суспільства відкриває нові, досі непізані грані, властивості та відношення цього процесу саме в сфері професійної діяльності людини. Різні аспекти мислення людини, пов'язані з особливостями його прояву в процесі професіогенезу під час навчання студентів у вишах, а також їх подальшої трудової діяльності активно вивчалися відомими зарубіжними дослідниками (Ф.Н. Гоноволін, Д.Н. Завалішина, Ю.К. Корнілов, А.К. Маркова, П.С. Решетніков, Б.М. Теплов, К. Беніган, П. Ізен, А. Мурес, Дж. Віллоксон та інші), а також вітчизняними вченими (В.П. Андронов, Г.С. Костюк, Т.В. Кудрявцева, В.О. Моляко, Н.І. Пов'якель, О.М. Столяренко та інші). Численні дослідження свідчать, що ефективність практичної діяльності людини пояснюється в першу чергу рівнем процесів мислення професіонала та його якісними особливостями. Професійне мислення дозволяє людині, яка володіє певною професією, виявляти нові внутрішні зв'язки, нові якості об'єктів своєї професійної діяльності, а значить, професійне мислення може бути віднесено до чинників, які визначають конкурентноздатність людини, надають їй можливість успішно вирішувати професійні завдання.

Під професійним мисленням найчастіше розуміється вид мислення, який формується при рішенні специфічних професійних завдань. Поняття «професійне мислення», як правило, застосовується у двох значеннях:

- якісному - за бажання підкреслити високий рівень фахівця, так званий рівень «акме» (Б.Г. Ананьєв, А.А. Баталов, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін та інші) ;
- предметному - за бажання підкреслити особливості мислення, яке обумовлено характером професійної діяльності (В.П. Андронов, Д.В. Вількеєв, Л.Р. Джелілова, М.М. Кашапов, О.В. Лопанова, О.М. Столяренко, Б.М. Теплов та інші) .

У першому випадку варто говорити про вищий рівень розвитку мислення (мислення вищого рівня), який тісно пов'язаний з самосвідомістю, професійною компетентністю, професійною ментальністю та професіоналізмом взагалі. В єдиному процесі становлення спеціаліста як професіонала особливого значення набуває знання закономірностей розвитку та становлення його мислення в період розквіту людського життя з урахуванням перетворень цілісної психологічної структури людини як індивіда, індивідуальності, особистості, У цьому варіанті професійне мислення виступає як сукупність інтелектуальних вмінь. У другому випадку йдеться про мислення професіонала конкретної галузі, тобто про фахово-професійне мислення під кутом зору специфіки фаху, галузі діяльності, класів завдань, технологій їх вирішення. При цьому професіоналізм мислення обмежується критеріями та особливостями відповідної професії, специфікою професійної діяльності та мірою успішності її виконання.

У дослідженнях професіоналізму та професійного мислення майбутніх психологів, які здійснювала Н. І. Пов'якель, утверджується думка про особливі характеристики та якості, що властиві професійному мисленню, серед яких основними виступають такі характеристики, як практичність, конструктивність, технологічність, оперативність, продуктивність, творчість, ініціативність, гнучкість, швидкість, розробленість, відкритість, системність, логічність, діалектичність, організованість, самоврегульованість тощо [4].

Як свідчить аналіз наукової літератури, на ступінь сформованості професійного мислення психологів впливає розвиток різних форм його прояву, а саме: теоретичне та практичне мислення, яке слід визначити за характером функціонування; аналітичне та інтуїтивне мислення - за характером перебігу пізнавальних процесів; репродуктивне та творче мислення - за характером вирішуваних завдань.

Отже, підсумовуючи, зазначимо наступне: професійне мислення психологів дає змогу оновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити й знаходити нові оригінальні засоби розв'язування професійних завдань, добре орієнтуватися в потоці різноманітної інформації. Важливою рисою професійного мислення майбутнього фахівця з психології є суб'єктивна здатність конкретного професіонала інтелектуально насичувати власні трудові процеси, тобто шукати, знаходити та ефективно розв'язувати психологічні проблеми в трудовій діяльності й творчо вирішувати їх. Як зазначає в своєму дослідженні Л.В. Лежніна, професіоналізм особистості передбачає об'єктивність психолога під час сприйняття, осмислення та аналізу складних ситуацій; вміння виділити коло завдань, які він спроможний вирішити; здатність застосовувати свій професійний досвід у відповідності до нових обставин та ситуацій [3]. На наш погляд, все це стає можливим при ефективному включенні у процес підготовки майбутніх психологів активних форм навчання: ділових, рольових ігор, тренінгів та інших практичних технологій, спрямованих на формування та розвиток професійного мислення як необхідної якості особистості, що, в свою чергу, стає однією з ключових компетенцій професіонала-психолога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование /Психология мышления/ под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 117-125.
2. Изучение практического мышления: итоги и перспективы / Под ред. Ю.К. Корнилова. - Ярославль, 1999. - 217 с.
3. Лежніна Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: Автореф. дис... док. психол. наук. : 19.00.07/ НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт». – М., 2009. – 47 с.
4. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: Автореф. дис... док. психол. наук.:19.00.07/НПУ імені Драгоманова. - К., 2004. – 32 с.
5. Теплов Б.М. Практическое мышление / Психология мышления/под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: АСТ:Астрель, 2008. – С. 221-225.

ІННОВАЦІЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Подання характеристика актуальних проблем, которые проявляются во время организации практики магистров социальной сферы. Представлено несколько путей преодоления отмеченных вопросов, которые будут способствовать совершенствованию ее организации и проведения средствами инновационных технологий.

Інтеграційні процеси в системі вищої освіти зумовлюють необхідність переосмислення теоретико-практичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. У цих умовах підвищення рівня практичної підготовки виступає передумовою успішного виконання майбутньої професійної діяльності. Оскільки особливого значення набуває в системі багаторівневої підготовці освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр», зокрема зі спеціальності «соціальна робота», то необхідно здійснити пошук нових та ефективних організаційних форм практики.

Проблемам професійно-практичної підготовки студентів в системі вищої освіти завжди приділялась належна увага, особливо при дослідженні проблем підготовки майбутніх учителів (Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, Н.Г.Ничкало, Н.Ф.Талізін та ін.). Останнім часом практична підготовка майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів досліджувалася у таких аспектах як: поєднання теорії та практики в професійній підготовці (М.А.Галагузова, А.Й.Капська, Г.М.Лактіонова, О.Г.Карпенко, Є.І.Мигович та ін.); організація різних видів практики (О.Г.Карпенко, Л.Г.Коваль, Ю.Р.Мацкевич, Л.І.Міщук та ін.), формування професійних умінь (В.Н.Багрий, З.З.Фалинська та ін.). Разом з тим, саме практична підготовка магістрів як майбутніх фахівців соціальної сфери потребує значної модифікації щодо напрямів належної організації.

Актуальність означеної проблеми зумовлена й тим, що розширення функцій професійної діяльності магістра соціальної сфери як фахівця, як викладача та як науковця-дослідника вимагає пошуку нової моделі професійно-практичної підготовки та технології її організації та контролю.

На сьогоднішній день, як показує досвід професійної підготовки соціальних працівників в умовах педагогічних університетів (зокрема НПУ імені М.П.Драгоманова), дієвою та ефективною вважається структурно-функціональна модель практики (О.Г.Карпенко), де визначено вид соціальної дії, сфера дії для кожного року навчання (бакалаврат і магістратура) та послідовність і види практик: ознайомлювальна, технологічна, стажерська, професійно-управлінська, виробнича, переддипломна. Базуючись на методологічних та нормативних позиціях Державного галузевого стандарту спеціальності "Соціальна робота", були визначені основні професійні функції, які повинен реалізовувати у своїй роботі соціальний працівник [1]:

- діагностична,
- прогностична,
- організаційна,
- комунікативна,
- посередницька,
- попереджувально-профілактична,
- охоронно-захисна,
- допомоги і підтримки (або соціально-терапевтична),
- медико-гігієнічна,
- аналітико-оцінювальна.

Відповідно до цього в означеній моделі практики майбутніх фахівців соціальної сфери було представлено [1]:

а) основні елементи моделі практики;

б) її структура як єдність стійких системоутворювальних ієрархічних взаємозв'язків між цими елементами і різними її рівнями;

в) функції окремих складових моделі, які у сукупності забезпечують цілісність практичної підготовки.

При цьому основна увага зверталась на формування у діяльності студентів основних видів професійних умінь. Серед них визначені наступні вміння: практичної роботи з клієнтом, дослідницької та управлінської роботи [1]. Розподіл студентів за базами практики відбувалося відповідно до пропозиції МОН (Лист про практичну підготовку студентів від 18.02.2009р.).

Тому, в першу чергу були залучені такі бази практики, які:

- є базами наскрізної практики;
- є базами можливого працевлаштування студентів випускного курсу;
- є базами абсолютної орієнтації на обрану тему магістерської роботи;
- є базами правозахисного напрямку певних категорій населення.

Вивчення проблеми організації практичної підготовки магістрів соціальної сфери показало, що назріла необхідність у переосмисленні її змісту та напрямів з урахуванням нових вимог (перехід до 2-річних навчальних планів), зокрема – упровадження наступних видів практики:

- професійний рівень підготовки магістрів соціальної сфери:
 1. виробнича практика;
 2. переддипломна практика.
- науково-дослідний рівень підготовки магістрів соціальної сфери:
 1. науково-дослідна практика.
 2. науково-педагогічна практика.
 3. переддипломна практика.

Новий підхід до організації і змісту педагогічної практики базується на принципових положеннях: інноваційна спрямованість, зв'язок з теоретичними дисциплінами, розвиток професійного мислення, опора на інноваційний досвід соціальної

професійної діяльності. Практика науково-дослідного рівня підготовки магістрів соціальної сфери виконує роль основи, яка дає змогу підготувати магістра до складної діяльності як фахівця, так і викладача та науковця-дослідника.

Методика організації різних видів практики магістрів майбутніх соціальних працівників повинна ґрунтуватися на відповідності між змістом практичної підготовки та функціональними компонентами професійно-практичної діяльності майбутнього фахівця. До її змісту мають бути включені як традиційні змістові (методичні рекомендації керівникам практик у формі методичного супроводу та вказівки для студентів-практикантів щодо проходження практики на відміну від формальних прав і обов'язків вказаних суб'єктів згідно з існуючим нормативно-методичним забезпеченням практики), так й інноваційні змістові (компетентісно орієнтовані завдання для кожного виду практики: науково-дослідна практика, науково-педагогічна практика, переддипломна практика. Саме впровадження системи інтегрованих компетентісно орієнтованих завдань для кожного виду практики сприятиме не тільки підвищенню ефективності навчання магістрів, а й забезпечить узгодженість між теоретичним і практичним навчанням, що саме й передбачає інтегрована програма практик.

Інтегрована програма практики магістрів повинна відображати вимоги до компетентісно орієнтованих завдань за рівнями зростаючої складності для різних видів практик. Їх зміст бажано подавати у вигляді алгоритму, що забезпечує неперервність виконання. Як приклад для здійснення такого принципу відбору інформації для компетентісно орієнтованих завдань, пропонуємо методику соціального проектування з урахуванням відповідної класифікації соціальних проектів. Так, за критерієм визначення соціальних проблем, що характерні для соціокультурної сфери, сфери життєдіяльності, особистісної сфери соціальні проекти можуть бути такі [2]:

- *соціальні проекти (програми)* – узагальнене спрямування на розв'язування низки соціальних проблем та соціально-педагогічних завдань або орієнтування на розв'язання специфічних проблем конкретної групи соціально незахищеного населення. Найчастіше реалізуються громадськими об'єднаннями;

- *оздоровчі програми* – фізкультурно-оздоровче спрямування на забезпечення додаткових умов фізичного й психічного благополуччя та самостійного забезпечення нормальної життєдіяльності. Реалізуються найчастіше в умовах культурно-дозвільних закладів;

- *соціально-педагогічні (соціально-психологічні) проекти* – спрямовані на усунення соціально-психологічної неадаптованості та забезпечення вдосконалення духовного потенціалу особистості. Реалізація проектних рішень в організаційних та неорганізаційних формах самодіяльності, творчості, мистецтва.

- *освітні та профорієнтаційні проекти (програми)* – додаткове або компенсаційне спрямування на формування особистості, що прагне до максимальної реалізації інтелектуальних, емоційних та творчих можливостей в різних видах діяльності.

- *соціально-реабілітаційні проекти (програми)* – спрямовані на діагностику та корекцію соціальних та психологічних проблем різних груп клієнтів.

- *професійно-адаптаційні проекти (програми)* – спрямовані на створення умов повного самовираження особистості, реалізації творчого потенціалу клієнтів у різних видах діяльності, стратегічності поведінки.

- *професійно-компенсаційний проект (програма)* – спрямовані заміщення засобів розв'язання проблем, що пов'язано з відсутністю умов самореалізації особистості.

Виявлення специфічності застосування методу проектів щодо організації практичної діяльності майбутніх соціальних працівників має велике значення для вдосконалення та розкриття переваг і відмінностей в існуючих моделях професійної підготовки в закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенко О. Г. *Організація практики студентів за спеціальністю 0402 „Соціальна робота“: [методичні рекомендації] / Олена Георгіївна Карпенко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 41 с.*
2. Курбатов В.И., Курбатова О.В. *Социальное проектирование: Учебное пособие. / В.И.Курбатов, О.В.Курбатова. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. - 416 с.*

УДК 378.016

Сушко О.С.

ПРО ПРИКЛАДНУ СПРЯМОВАНІСТЬ КУРСУ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В статті аналізуються поняття «прикладная» и «профессионально ориентированная задача» в курсі «Теория вероятностей и математическая статистика», исследуются методические особенности их использования с целью повышения качества подготовки специалистов экономических специальностей.

Вступ. Проблема засвоєння студентами різних спеціальностей основних понять теорії ймовірностей та математичної статистики останнім часом набуває особливої актуальності, оскільки на сьогодні цей напрямок математики отримав чисельні застосування у різних галузях науки й виробництва, досягнення яких певною мірою завдячують саме швидкому розвитку теорії ймовірностей. Сьогодні неможливо вказати науку, яка тією чи іншою мірою для свого розвитку не використовувала сучасні методи теорії ймовірностей, які поряд з іншими стали потужним інструментом дослідження сучасної економіки. Так для кожного студента економічного напрямку освіти є обов'язковими вміння здійснювати початкову обробку статистичних даних, обчислювати середні величини, моду, медіану, робити графічне представлення економічних залежностей, що характеризують стан і роботу підприємств, фірм, заводів тощо. Цілком сформованими у майбутніх спеціалістів економічної галузі мають бути навички обчислення математичних сподівань, дисперсій, середньо квадратичних обчислень, оскільки від точності їх результатів будуть залежати

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

рішення про інвестування тих чи інших проектів, про продаж чи розвиток підприємств. Тому в ВНЗ економічного профілю особливе місце має займати математична, статистико-ймовірнісна підготовка студентів, яка в подальшому дасть їм змогу оцінювати та прогнозувати процеси, що відбуваються в економіці, правильно моделювати та досліджувати економічні ситуації, приймати правильні рішення. Крім того, теорія ймовірності необхідна як для успішного засвоєння фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, які забезпечують базові економічні знання і закладають основи для подальшого вивчення спеціальних економічних дисциплін, так і для розвитку професійних компетентностей.

Постановка проблеми. Якісній підготовці спеціалістів з економіки та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяє прикладна спрямованість навчання теорії ймовірностей та математичної статистики, яка дозволить значно підсилити міжпредметні зв'язки за рахунок інтеграції фундаментальних та прикладних компонентів в змісті розділу стохастики. Особливо слід звернути увагу на те, щоб прикладне спрямування теорії ймовірностей та математичної статистики відповідало потребам засвоєння спеціальних економічних дисциплін і набуття студентами економічних спеціальностей практичних компетентностей з розв'язування деяких професійних задач математичними методами.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми прикладної спрямованості курсу «Теорії ймовірностей та математична статистика» приділяють увагу багато науковців, методистів і педагогів. Окремі аспекти даної проблеми висвітлені у роботах Я.В. Гончаренко [1], М.І. Жалдак, Г.О. Михалін [2], Ю.М. Колягін, В.В. Пікан [4], О.І. Скафа [5], Т.М. Задорожня [3] та ін.

Виклад основного матеріалу. Суть прикладної спрямованості полягає у здійсненні цілеспрямованого змістового і методологічного зв'язку курсу «Теорії ймовірностей та математичної статистики» з практикою, що передбачає введення специфічних відомостей, які характерні для дослідження прикладних проблем математичними методами.

Використавши сформульовані Ю.М. Колягіним і В.В. Пікан [4] положення про те, що *прикладна спрямованість* навчання математики - це орієнтація змісту і методів навчання на застосування математики в техніці та суміжних науках, у професійній діяльності, народному господарстві і побуті; розглядаємо *прикладну спрямованість теорії ймовірностей та математичної статистики на економічних спеціальностях* як орієнтацію змісту і методів навчання щодо застосування стохастики в професійно спрямованих курсах та майбутній професійній діяльності.

Погоджуючись з положеннями про те, що *прикладними* називаються задачі, які "виникають на практиці і вказують на необхідність математичних знань для людей найрізноманітніших професій", уточнюємо, що під *прикладною задачею економічного змісту* розуміємо сюжетну задачу, що є словесною моделлю реальної економічної ситуації, яка виникає на практиці та розв'язується засобами стохастики і належить до економічної спеціальності.

Умовно за об'єктом моделювання прикладні задачі економічного змісту можна поділити на три групи:

- задачі статистичної обробки економічної інформації;
- задачі на визначення ймовірності економічного ризику, зокрема задачі, які відносяться до питань страхування;
- задачі моделювання фінансово-економічних процесів та явищ.

Пропонуємо вашій увазі приклад задачі на визначення економічного ризику, що стосується питань страхування майна.

Задача. У середньому по страховій організації склалися такі показники збитковості страхової суми по добровільному страхуванню домашнього майна:

Показники	Роки				
Збитковість страхової суми, %	1	2	3	4	5
	0,8	1,0	1,2	1,8	2,0

Визначте:

1) середню збитковість страхової суми за тарифний період;

2) з ймовірністю 0,954 нетто-ставку і брутто-ставку при умові, що навантаження по страхуванню домашнього майна складає 21% в брутто-ставці.

Розв'язання.

Середня збитковість страхової суми за тарифний період визначається за формулою:

$$T_0 = q_c = \frac{\sum q_i}{n},$$

де n - число періодів, q - середня збитковість страхової суми.

$$T_0 = q_c = \frac{\sum q_i}{n} = \frac{0,8 + 1 + 1,2 + 1,8 + 2}{5} = 1,36.$$

2. Визначимо з ймовірністю 0,954 нетто-ставку і брутто-ставку при умові, що навантаження по страхуванню домашнього майна складає 21% в брутто-ставці. Нетто-ставка (T_n) складається з основної частини (T_0) та ризикової надбавки (T_p). Ризикова надбавка (T_p):

$$T_p = t \cdot \sigma,$$

де σ - середньоквадратичне відхилення збитковості страхової суми за попередній період, що визначається за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (q_i - q_c)^2}{n - 1}};$$

t - критичне значення, яке залежить від необхідної ймовірності, з якою зібраних внесків вистачить на виплати страхових відшкодувань за страховими випадками.

Значення t визначається як аргумент інтегральної функції Лапласа з умови $\Phi(t) = \frac{0,954}{2} = 0,477$, звідки $t = 2$.

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (q_i - q_c)^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{(0,8-1,36)^2 + \dots + (2-1,36)^2}{5-1}} = 0,5177.$$

$$T_p = t \cdot \sigma = 2 \cdot 0,5177 = 1,0354.$$

$$T_n = T_0 + T_p = 1,36 + 0,0354 = 2,3954.$$

Брутто-ставка (T_σ) розраховується за формулою:

$$T_\sigma = \frac{T_n \cdot 100}{100 - f},$$

де f (%) - частка навантаження в брутто-ставці.

$$T_\sigma = \frac{T_n \cdot 100}{100 - f} = \frac{2,3954 \cdot 100}{100 - 21} = 3,032.$$

Висновки. Прикладна спрямованість курсу теорії ймовірностей і математичної статистики забезпечує орієнтацію його змісту та методики навчання на забезпечення здатності свідомого застосування теорії ймовірностей та математичної статистики, зокрема, і математики в цілому при вивченні фундаментальних, професійно спрямованих дисциплін, а також у майбутній професійній освіті та діяльності. Навчальний матеріал слід відбирати з урахуванням його зв'язків із змістом професійних курсів та практичною діяльністю економістів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко Я.В. Теорія ймовірностей і математична статистика. Практикум. – К.:Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2011. – с.82-83.
2. Жалдак М. І. Теорія ймовірностей і математична статистика / Жалдак М. І., Кузьміна Н. М., Михалін Г. О. – Полтава : Довкілля-К, 2009. – 500 с.
3. Задорожня Т.М. Використання прикладних задач при вивченні теорії ймовірностей // Математика в шк. - 2005. - № 10. - с. 35 - 39.
4. Колягин Ю.М., Пикан В.В. О прикладной и практической направленности обучения математике// Математика в шк. – 1985. – №6 – с.27-32.
5. Скафа, Е. И. Организация эвристической деятельности по решению прикладных задач с параметрами //Дидактика математики : проблемы і дослідження [Текст] : міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 32 / Донецький нац. ун-т, Ін-т педагогіки АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. О. І. Скафа (наук. ред.) [та ін.]. - Донецьк : [б. и.], 2009. - с.161-166.

УДК: 371.2:377

Стех Є.О.

ТЕОРЕТИЧНІ СКЛАДОВІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В статті розглядаються особливості патріотичного виховання молоді професійно-технічних навчальних закладів на сучасному етапі.

Ключевые слова: патріотичне виховання, професійно-технічні навчальні заклади, учнівська молодь ПТУЗ.

У сьогоденні умовах відбувається перехід світової економіки до індустріального та постіндустріального етапу розвитку, що зумовлює глобальні соціальні, економічні, культурні, етнічні зміни в суспільстві. У зв'язку з подіями глобалізації відбувається модернізація складових освіти, а саме: спрямування на підвищення якості освіти і відповідність її світовим вимогам та потребам сучасної економіки. Держава проголошує це одним з головних пріоритетів своєї політики на сучасному етапі.

У глобалізаційному суспільстві, яке стрімко змінює цінності, погляди, позиції молоді, гостро постає питання патріотичного виховання, яке покликане формувати свідомого громадянина-патріота з активною життєвою позицією та небайдужим ставленням до Батьківщини.

Основну увагу концептуальним основам патріотичного виховання приділяють такі вчені як Г. Ващенко, О. Вишневський, В. Сухомлинський; психолого-педагогічне становлення патріотичної особистості розглядають І. Бех, М. Боришевський, К. Чорна; роль педагога у формуванні морально-патріотичних якостей громадянина порушують І. Зезюн, А. Капська, М. Фицула, В. Ягупов та інші.

До проблеми професійного виховання в системі професійної освіти зверталися такі вчені як В. Булаво, Я. Гнутель, Р. Гуревич, А. Лігоцький, І. Лікарчук, М. Пузанов, Г. Терещенко, С. Челишева, І. Сухніна та ін. Зосереджують увагу на теоретико-методологічному обґрунтуванні шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах: С. Батишев, А. Беляєва, С. Гончаренко, О. Дубинчук, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, О. Новиков, І. Смирнов тощо.

Патріотичне виховання має суспільний характер. Його складовими є сім'я, формальні та неформальні об'єднання, громадські організації, засоби масової інформації тощо. Отже, ми можемо стверджувати, що однією з особливостей прояву патріотичного виховання є його складові. Процес патріотичного виховання нерозривно пов'язаний з навчальними закладами, зазначимо, що в нашому випадку – це професійно-технічні навчальні заклади (далі – ПТНЗ). Мета ПТНЗ полягає у вихованні почуття патріотичності, національної гордості, розуміння власних дій і життєвої позиції, осягненні сенсу життя та визначення свого місця у суспільстві, сприянні активній позиції, прагненні до милосердя, доброти, поваги, спонуканні до самовиховання та самовдосконалення.

Проаналізувавши погляди В.Ягупова, ми стверджуємо, що до особливостей патріотичного виховання ми можемо віднести: родинне виховання на ідеях і засобах народного виховання, народної педагогіки. Першим інститутом соціального виховання є сім'я, яка виступає еталоном поведінки особистості в суспільстві як громадянина. Тому перші знання про патріотичне виховання індивід отримує беручи участь у родинних святах, обрядах, звичаях; патріотичне виховання в початковій школі, яке стає початковою ланкою при формуванні патріотичного виховання у ПТНЗ; патріотичне виховання на державному рівні – це розроблення концепцій та програм національно-патріотичного виховання, військово-патріотичного виховання, героїко-патріотичного виховання тощо [4].

Автор у процесі патріотичного виховання приділяє увагу такі засобам як: рідна мова, родовід, рідна історія, краєзнавство, природа рідного краю, народна міфологія, фольклор, національне мистецтво, народний календар, національна символіка, народні прикмети і вірування, виховні традиції, національні традиції, звичаї та обряди [10]. Отож, звернення до традиційних культурно-історичних надбань сприятиме більш ефективному процесу патріотичного виховання.

Важливою особливістю патріотичного виховання є завдання патріотичного виховання. З. Гасанов виділяє наступну систему завдань патріотичного виховання громадян, серед них: любов до Вітчизни та її багатонаціональному народу; патріотизм, який заключається у готовності служити Батьківщині, захищати її, поєднується з любов'ю до малої Батьківщини (рідна республіка, область, національний округ); поважне ставлення до всіх народностей країни, до їх історії, традицій, мови, культури, національної честі; любов до рідної мови, культури та історії свого народу; поважне ставлення до народу та розуміння його ролі в становленні та розвитку держави; повага до мови як важливого засобу міжнаціонального спілкування та взаємозближення; глибока повага до Конституції та інших законів; повага до прав і свобод людини незалежно від статі, раси, національності, мови, походження, майнового та посадового положення, місця проживання й ставлення до релігії; глибока повага до загальних цінностей (злагода, безпека, можливість для кожного народу обирати свою долю, забезпечення прав та свобод особистості) тощо [2, с. 61].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що патріотична особистість має активну життєву позицію у суспільстві, цікавиться історією рідного краю, дотримується українських традицій, готова на героїчні вчинки заради Батьківщини та спрямована на розбудову держави.

Потрапляючи в умови нового соціального середовища, а саме до ПТНЗ, учень стає суб'єктом впливу факторів, які позначаються на його становленні. ПТНЗ, на наше переконання, виступає як певне соціальне середовище, середовище життєдіяльності, до якого пристосовується і в якому функціонує учень. У нашому випадку ПТНЗ є об'єктивним фактором, що визначає життєві настанови, особистісну спрямованість, характер потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку тих, хто там навчається. Відповідно до цього, у сучасному суспільстві до першочергових завдань формування особистості як відповідального громадянина України належить формування патріотизму як складової громадських цінностей. Важливо не просто сформувати патріотизм як абстрактне почуття любові до рідної землі, народу, держави, а як реальну зацікавленість у розбудові власної держави, відродження національної ідентичності української самобутності, небайдужого громадянина до власної країни.

Ми погоджуємося з поглядами В. Гонського, що структура патріотизму як система якостей включає такі компоненти: патріотичні почуття (гордість, захоплення, тривога, відповідальність за долю Батьківщини); національна гідність людини, потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовиявленні; патріотична свідомість (осмислення громадянської ролі); національний такт (повага до національної гідності людей інших націй); потреба у збереженні й передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних цінностей; потреба й готовність до діяльності патріотичного змісту, захисту Вітчизни [3, с. 13].

Духовні цінності учнів ПТНЗ мають бути покладені в основу їх патріотичного виховання, класифікація запропонована М. Боришевським, у якій він виділяє такі групи: моральні (доброта, справедливість, толерантність, щирість, взаємодопомога, власна гідність, відповідальність, принциповість та непримиренне ставлення до протилежних явищ дійсності); громадянські (патріотизм, уболівання за долю Батьківщини та готовність практичними справами її зміцнювати, усвідомлена потреба віддавати свої сили служінню співвітчизникам, вірність громадянському обов'язку, громадянська дисциплінованість, повага до державної мови); професійні, або діяльнісні (усвідомлення учнем своїх обов'язків щодо активного і творчого навчання у ПТНЗ як одна з найвищих моральних і патріотичних цінностей), що є своєрідною квінтесенцією таких цінностей, як шанобливе ставлення до національно-історичних традицій і звичаїв українського народу, традицій свого навчального закладу; повага до ритуалів і символів ПТНЗ; творче ставлення до обов'язків учнів; прагнення постійно вдосконалювати свої професійні знання, навички та вміння; готовність до усвідомленого виконання конституційного обов'язку щодо захисту України у лавах Збройних сил; виявлення поваги до керівників і товаришів; намагання зміцнювати духовну єдність учнівських колективів тощо; світоглядні (національна ідея, ідеали та цінності українців тощо); інтелектуальні (здатність мислити критично й самокритично, спроможність плекати об'єктивні оцінки, погляди на різні явища, на саму людину, сенс її життя – як запорука здатності до самостійного вибору); естетичні (розвиненість естетичних смаків, відчуття прекрасного, вміння відрізнити справжню красу від імітацій, вульгарності); екологічні (глибоке усвідомлення неоціненного значення навколишнього природного середовища у життєдіяльності будь-якої людини й суспільства в цілому, бережливе ставлення до природи тощо); валеологічні (відповідальне ставлення до свого фізичного і психічного здоров'я, здатність до фізичного і духовного самовдосконалення) [1].

Отже, патріотичне виховання учнівської молоді у ПТНЗ покликане сформувати самостійну у розв'язанні повсякденних проблем, морально зрілу особистість, здатну зробити свідомий вибір. Процес патріотичного виховання має бути керований та системний з урахуванням інтересів та уподобань учнів, а також з наданням можливості самореалізації та вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Афанасьєв А. Проблема формування ідеалів патріотичного виховання та ціннісних орієнтацій на сучасному етапі / А. Афанасьєв, Н. Іщук // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 19–21.
- 2.Гасанов З. Т. Цели, задачи и принципы патриотического воспитания граждан / З. Т. Гасанов // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 59–63.
- 3.Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави / В. Гонський // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 9–14.
- 4.Ягунов В. В. Педагогіка: навчальний посібник / В. В. Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 364-787.24

Соляник М.Г.

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ, ЯКІ НАДАЮТЬСЯ СІМ'ЯМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Анотація

В статтє рассмотрено соціальні послуги, котріє предоставляються сємьям в складних життєвих обстєятельствах; форми роботи с сємьями в складних життєвих обстєятельствах; специфіку роботи с данною категорією клієнтов.

Сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах переважно сама не може подолати труднощі, проблеми з якими стикається. Часто значна кількість проблем у таких сємей виникає через одну проблему, яку сім'я не може подолати і вирішивши основну проблему, решта вирішується самостійно.

Основними причинами взяття під соціальний супровід сємей, які опинилися у складних життєвих обставинах, були: проблеми складних стосунків у сім'ї, залежностей або співзалежностей, безробіття, сирітство, інвалідність, ризик передачі дитини до інтернатного закладу.

Основним завданням діяльності в цьому напрямку є:

- здійснення соціальних заходів, спрямованих на вихід сємей зі складних життєвих обставин, які вони не в змозі самостійно подолати за допомогою наявних засобів і можливостей;
- попередження виникнення складних життєвих обставин в сім'ї;
- створення умов для самостійного розв'язання життєвих проблем, що виникають в сім'ї, та повернення до повноцінного життя родини [1].

Робота Центрів соціальних служб з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах здійснюється за такими напрямками:

- надання соціальних послуг різного спрямування членам родини, що фіксується у звітній роботі центрів соціальних служб у загальному переліку роботи з окремими клієнтами;
- комплексна соціальна допомога сім'ї у формі соціального супроводу.

При здійсненні центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді соціального супроводу найактуальнішими завданнями є: забезпечення комплексного підходу, запровадження оцінки потреб для визначення основних проблем сємейного неблагополуччя та складання плану роботи, необхідного для їх вирішення, раннє виявлення та попередження сємейного неблагополуччя, спрямування зусиль на роботу з сім'ями, які мають ризик виникнення цих явищ, залучення членів сємей та осіб до активної участі у вирішенні проблем, через які вони потрапили у складні життєві обставини тощо.

Для ефективного роботи у подоланні труднощів сємей у складних життєвих обставинах задіяні фахівці таких установ як: відділ у справах сім'ї та молоді; служба у справах дітей; центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центральна районна лікарня; відділ освіти; управління праці та соціального захисту населення; районний відділ управління Міністерства внутрішніх справ України.

Відповідно до Закону «Про соціальні послуги» від 19 червня 2003 року № 966-IV [2] та Наказу Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 29.12.2009 № 4569 «Про затвердження Примірного галузевого стандарту надання соціальних послуг сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах» [3] сім'я, які опинилися у складних життєвих обставинах надаються послуги:

1. Вирішення соціально-економічних та побутових питань: відновлення житла, розв'язання житлово-побутових проблем, в тому числі поліпшення житлово-побутових умов, сприяння в отриманні реєстрації, сприяння працевлаштуванню, отриманню натуральної (гуманітарної) допомоги, оформленню матеріальної допомоги, залучення спонсорів, благодійних фондів та недержавних організацій до вирішення матеріальних проблем сємей, забезпечення продуктами харчування та тимчасовим житлом в закладах соціального обслуговування.

2. Роз'яснювально-інформаційну роботу: надання членам сім'ї інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації, інформування про наявні пільги та соціальні виплати відповідної категорії, надання контактів служб, установ, організацій, до яких можна звернутися по відповідну допомогу, про заклади, які можуть надати послуги сім'ям з дітьми та дітям, умови отримання соціальних послуг, про реабілітаційні програми, діючі групи взаємопідтримки та взаємодопомоги тощо.

3. Психологічну допомогу: надання психологічних консультацій з метою покращення мікроклімату сім'ї, збереження психологічного здоров'я членів сім'ї, набуття впевненості в своїх силах, адаптація до середовища, поліпшення взаємин з оточуючими, обговорення наявних проблем з членами сім'ї та надання рекомендацій щодо їх вирішення, формування навичок подолання труднощів та конфліктів з оточенням, організація та координація психотерапевтичних груп та груп самопомоги, психологічна діагностика корекція та реабілітація.

4. Соціально-педагогічну допомогу: планування спільно з родиною дій щодо усунення причин, які спричинили складні життєві обставини, моніторинг виконання запланованих дій, виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів членів родини,

педагогічне консультування та формування навичок самопредставництва, захисту прав, ведення домашнього господарства, догляду та виховання дітей, розвиток комунікативних навичок, посередництво в організації дозвілля, спортивно-оздоровчої, творчої діяльності, залучення до спортивних змагань, художньої самодіяльності, волонтерської роботи, діяльності громадських організацій, профорієнтація, сприяння в отриманні послуг з професійної перепідготовки, професійного навчання членів сім'ї, які не працювали або втратили професійні навички внаслідок складної життєвої ситуації, допомога у пошуку роботи.

5. Збереження та відновлення здоров'я: формування здорового способу життя й подолання залежностей, навичок захищених статевих відносин, профілактики ВІЛ/СНІДу та інших інфекційних захворювань збереження репродуктивного здоров'я, сприяння в підтримці й охороні здоров'я, посередництво у здійсненні профілактичних, лікувальних та оздоровчих заходів.

6. Правова допомога: надання юридичних консультацій, проведення бесід з питань чинного законодавства, гарантій та пільг, здійснення заходів, спрямованих на захист прав та інтересів членів сім'ї, захист прав дітей, оформлення правових документів, представництво інтересів [4].

Метою надання соціальних послуг сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах є усунення причин, які заважають членам родини самостійно подолати складну життєву ситуацію, попередження вилучення дітей з родин, створення сприятливих умов для подальшого самостійного розв'язання проблем, що виникатимуть, та для розвитку й виховання дітей.

Надання соціальних послуг має ґрунтується на принципах виявлення ресурсів сім'ї та сприяння формуванню у членів сім'ї навичок і умінь для подолання складної життєвої ситуації.

Сучасні орієнтири сімейної політики в Україні: стабілізація сім'ї, зниження рівня розлучень; підвищення престижу сім'ї та сімейних цінностей у масовій свідомості; забезпечення розумово і фізично здорового покоління, орієнтації на середню сім'ю; підвищення виховного потенціалу сім'ї; адаптація сім'ї до ринкових умов життя.

В Україні можна виділити такі напрями реалізації сімейної політики: законодавче забезпечення; економічні заходи; соціальна робота з сім'єю.

Основний зміст соціально-педагогічної роботи з неблагополучною сім'єю складають забезпечення сім'ї різними видами соціального обслуговування (соціальної допомоги та соціальних послуг), реабілітаційна та профілактична робота, соціальний супровід окремих категорій сімей та соціальне інспектування неблагополучних сімей. Вони реалізуються в практичній діяльності соціального педагога шляхом використання різноманітних методів, прийомів і форм соціально-педагогічної роботи.

Таким чином, сьогодні сім'я стає центром соціальної роботи. Через вирішення сімейних проблем, зміцнення сім'ї як головного соціального інституту можна вийти на вирішення багатьох проблем сьогодення.

Одним із напрямків державної соціальної політики, спрямованої на профілактику сімейного неблагополуччя має стати робота з сім'єю, запровадження сімейно-орієнтованого підходу, враховуючи індивідуальні потреби та можливості кожної конкретної сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Становище сімей в Україні (за підсумками 2000-2009 років): Щорічна державна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище сімей та стан реалізації державної сімейної політики/ Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. – Київ, 2010. – 226с.*
2. *Закон України «Про соціальні послуги» від 19 червня 2003 року № 966-IV [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua>*
3. *Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 29.12.2009 № 4569 «Про затвердження Примірного галузевого стандарту надання соціальних послуг сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua>*
4. *Постанова Кабінету Міністрів України від 17.10.2007р. № 1242 «Про затвердження Державній цільовій соціальній програмі реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua>*

УДК 371.377

СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ ЯК НОСІЙ ЦІННОСТЕЙ ҐЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ

Синякова В.Б.

Анотація

В статті обосновано феномен гендерної компетентності соціального педагога, определены основные его составляющие, очерчены принципы профессиональной деятельности соціального педагога в направлении реализации им запроса общества относительно гендерного равенства граждан

Ґендерна рівність є показником культури нації та невід'ємною умовою особистісного зростання жінки та чоловіка, запорукою самореалізації індивіда у різних сферах життєдіяльності. Сучасна українська держава підтримує положення про те, що ґендерна рівність є основою демократичного суспільства та передумовою стабільного розвитку. Враховуючи означене, актуальним є гендерне забезпечення рівних прав чоловіків і жінок у суспільстві, ліквідація й уникнення проявів сексизму, ґендерної дискримінації та ґендерного насильства. Однак сучасному суспільству властива поліваріантність соціокультурних норм, а негативні наслідки цього явища проявляються у кризі взаємовідносин між статями. Як відзначає В. Каган, «...при всій своїй прогресивності ґендерна демократизація несе із собою і безліч труднощів: потреба у нових взаємовідносинах між статями випереджує здатність до встановлення, підтримки і розвитку цих нових відносин. Виникають складні колізії взаємовідносин традиційних та нових ґендерних стереотипів» [2, с.109]. У такій ситуації, підліток, молода людина, засвоюючи у процесі ґендерної соціалізації соціокультурні норми про рівні права чоловіків та жінок, не завжди здатні відтворити їх у своїй життєдіяльності, реалізуючи при цьому соціальний запит

суспільства щодо гендерної рівності. У зв'язку із цим Л. Надолінська наголошує: «Усім дослідникам, небайдужим до проблем підростаючого покоління, необхідно конкретно визначити мету і завдання гендерного виховання, основою якого є ідеал гармонії між людьми та розвитку ними своїх кращих потенцій, здатних відтворюватися у реальній людській взаємодії» [4, с.30]. У цьому ракурсі слід підкреслити, що саме цілеспрямована система гендерного виховання здатна коригувати несприятливі умови гендерної соціалізації сьогодення. За таких умов посилюється значення освітніх закладів як соціальних інститутів гендерної соціалізації, не втрачає свого значення і родина, а найбільш ефективно процес засвоєння егалітарних гендерних стереотипів забезпечується шляхом утворення альянсу цих інститутів.

Однією з головних умов ефективності просвітницької та профілактичної роботи з молодими людьми, підлітками у напрямі утвердження гендерної рівності є, безумовно, особистісні та професійні якості осіб, що складають близьке його оточення, зокрема й соціального педагога. Наявність відповідних якостей та рівень їх сформованості визначається в сучасних джерелах поняттям «компетентність», що дозволяє описати реальний рівень досягнень особистості, привласнений досвід, який постійно змінюється з розвитком особистості. Що ж до гендерної компетентності, то нами встановлено, що під цим поняттям, як правило, розуміється проінформованість соціального педагога про поняття «гендер» як сукупність психосоціальних і соціокультурних характеристик, які асоціюються з чоловічою або жіночою статтю в рамках певної культури. Як підкреслює Г. Ольховик, гендерно компетентний педагог повинен усвідомлювати власну гендерну ідентичність, вплив своїх гендерних установок на формування гендерних уявлень і цінностей у вихованців, утілювати ресурси гендерної педагогіки для підвищення якості освітньо-виховного процесу [5, с.48]. І. Загайнов виокремлює у структурі гендерної компетентності педагога три складові: мотиваційно-ціннісну, когнітивну та поведінкову [1, с.3]. Фактично аналогічну тріаду визначають такі дослідники, як В. Мошненко та С. Рожкова [6]. Вони вважають, що основними компонентами гендерної компетентності є: змістовний, рефлексивний та організаційний.

Особливої уваги заслуговує теоретична модель, розроблена О. Нагель [3], де поняття «гендерна компетентність» розкрито через складові:

1. Теоретична компетентність: сукупність знань законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності, положень та сутності гендерного підходу, сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства, знання форм і методів гендерного виховання, особливостей гендерної соціалізації, механізмів дії гендерних стереотипів. Теоретичний компонент гендерної компетентності, на думку О. Нагель, передбачає оволодіння соціальним педагогом низкою аксіом. Зокрема, чоловіки та жінки, як представники соціальних груп, більше схожі, аніж різні; це стосується переважної кількості психологічних характеристик чоловіків і жінок, особистісних особливостей для виконання різних соціальних ролей. Отже, немає підстав для жорсткої диференціації чоловічих і жіночих ролей; соціальні ролі чоловіків і жінок взаємозамінні та схожі; гендерна диференціація та поляризація в суспільстві є не біологічно зумовленими, а соціально сконструйованими. По-друге, соціальні статуси та позиції чоловіків і жінок у публічних і приватних сферах життєдіяльності не повинні вибудовуватися за принципом ієрархічності (жодна стаття не має права домінувати над іншою, відносини між статями повинні вибудовуватися на основі рівності прав і можливостей). По-третє, біологічні особливості кожної статі не можуть бути підставою і виправданням ситуацій гендерної нерівності. І останнє, гендерні відмінності особистості обумовлені дією низки факторів: біологічного, нейропсихологічного, а також педагогічного, який і проявляється у вихованні школярів, активному засвоєнні та відтворенні ними соціального досвіду.

2. Діагностична компетентність: готовність застосовувати діагностичні методи дослідження процесу гендерної соціалізації.

3. Особистісна компетентність: розуміння власних особистісних якостей, гендерних стереотипів, ідентичності, виконуваних гендерних ролей; самопізнання особистісних особливостей.

4. Технологічна компетентність: готовність соціального педагога застосувати гендерний підхід при організації основних видів діяльності.

Важливою складовою гендерної компетентності є «гендерна чутливість» соціального педагога, під якою розуміється здатність сприймати, усвідомлювати та моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних впливів соціального середовища, методів і форм роботи на формування гендерної ідентичності людини, здатність вловлювати і реагувати на будь-які прояви дискримінації за ознакою статі (сексизму) [7, с.1].

Відповідно до означених складових гендерної компетентності та спираючись на роботи дослідників цього питання [1; 6], нами було окреслено *принципи*, на реалізацію яких повинна бути спрямована професійна діяльність сучасного соціального педагога. Це, зокрема, гендерна соціалізація та інкультурація не повинні бути пасивними процесами; необхідна цілеспрямована соціально-педагогічна робота, яка сприяє гендерній соціалізації особистості, формуванню егалітарних соціокультурних норм; необхідно заохочувати підлітків незалежно від статі розвивати в собі низку людських якостей, що не обмежуються статевою приналежністю; формування егалітарних соціокультурних норм можливе лише на основі застосування принципу культурного релятивізму, уваги до особистого досвіду підлітків та розвитку їх критичного мислення. Ці принципи можуть бути реалізовані сучасним соціальним педагогом при умові наявності таких умінь: діагностувати рівень гендерного розвитку; здійснювати моделювання процесу гендерного виховання та соціально-педагогічного супроводу з урахуванням гендерних особливостей вихованців; аналізувати існуючі освітні програми та технології з точки зору гендерного підходу; розробляти методичне та дидактичне забезпечення процесу гендерного виховання; розробляти рекомендації для батьків.

Таким чином, сформована гендерна компетентність дозволить соціальному педагогу адекватно виокремлювати напрямки діяльності та будувати її з урахуванням гендерних особливостей учнів. Це, у свою чергу, дозволить зацентувати увагу на відмінності статей, а також спиратися при побудові взаємодії на наявні подібності в соціальній поведінці. Безперечно, педагогічний вплив не повинен бути безстатевим, він повинен мати особистісну гендерну спрямованість. Саме тому гендерна компетентність — важлива складова особистості соціального педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Загайнов И. А. Педагогические условия формирования гендерной компетентности современного учителя [Электронный ресурс] / И. А. Загайнов // Грани познания. Электронный науч.-образ. журн. ВГПУ. – 2009. – № 3-4. – Режим доступа к ресурсу : www.grani.ru
2. Каган В. Е. Половые аспекты индивидуальности / В. Е. Каган // Психологические проблемы индивидуальности. – Вып.2. – М., 1984. – С. 109-112.
3. Нагель О. П. Технологическая компетентность педагога в осуществлении гендерного подхода к образованию детей дошкольного возраста / О. П. Нагель, Т. Г. Березка, Н. А. Хорошилова // Дошкольная педагогика : Петербургский научно-практический журнал. – 2008. – №4. – С. 13-17.
4. Надолинская Лина Николаевна. Конструирование гендерного дискурса и стратегии гендерного партнерства (теоретические представления и реалии современной России) : дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Надолинская Лина Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2008. – 352 с.
5. Ольховик Г. А. Гендерный подход в формировании профессиональной направленности / Г. А. Ольховик // Среднее профессиональное образование. – 2006. – №11. – С. 47-49.
6. Рожкова С. В. Гендерная компетенция педагога [Электронный ресурс] / С. В. Рожкова, В. В. Мошненко // Преподаватель высшей школы в XXI веке : тр. междунар. науч.-практ. Интернет-конф. – Ростов н/Д, 2007. – Сб. 5, Ч. 1. – С. 125-130. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.t21.rgups.ru/doc/1/16.doc>
7. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс] / Л.В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 3 (19) – Режим доступа к ресурсу: www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm

Скиба М. В.

ТЕХНОЛОГІЧНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

В статті розглянуто досвід формування та функціонування технологічних платформ в Європейському Союзі. Запропоновано рекомендації щодо активізації застосування технологічних платформ в Україні.

В статье рассмотрен опыт формирования и функционирования технологических платформ в Европейском Союзе. Предложены рекомендации относительно активизации применения технологических платформ в Украине.

Підвищення конкурентоспроможності вітчизняної економіки не можливе без задіяння ефективних механізмів перетворення знань у продуктивну силу розвитку економіки, мобілізації ресурсів всіх суб'єктів національної інноваційної системи на перспективних напрямках науково-технологічного розвитку. Однією із найбільш гострих проблем інноваційного розвитку в Україні є не сформованість ринку інновацій, що в значній мірі пов'язано з несформованістю інституційного середовища для ефективної взаємодії науки, держави та бізнесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика інноваційного розвитку висвітлюється у працях провідних сучасних вчених: В.Геєця [1, 2], Л.Федулової [3], В.Сиденка [4] та багатьох інших, проте питанням формування та функціонування технологічних платформ як інструмента інноваційного розвитку не приділено достатньої уваги.

Метою статті є на основі дослідження європейського досвіду формування та функціонування технологічних платформ розробити рекомендації щодо активізації використання цього інструменту в Україні.

Концепція «Європейської технологічної платформи» (ЄТП) була запропонована Європейською Комісією 11 грудня 2002 року в Комюніке «Промислова політика в розширеній Європі» [7]. Європейські технологічні платформи створювались у відповідь на економічні та соціальні виклики суспільства як засіб «розширення ринку співпраці між зацікавленими сторонами та створення між ними довгострокового стратегічного плану науково-технологічного співробітництва. Основною метою створення технологічних платформ було визначено підтримку розробки та впровадження ключових технологій в ЄС, які мають життєво важливе значення для вирішення найважливіших економічних і соціальних проблем; визначення європейського погляду на розвиток та впровадження цих технологій; підтримка зростаючих обсягів інвестування в дослідження, наближаючи наукову сферу до промисловості, покращуючи ринки інноваційних продуктів.

Ініціаторами формування ЄТП є: великі підприємства, МСБ; державні структури на різних рівнях ЄС, національних та місцевих, включаючи політиків, представників урядових агентств, які беруть участь у фінансуванні, покупців технологій; дослідні інститути та академічне співтовариство; фінансові структури - приватні банки, Європейський інвестиційний фонд, Європейський банк реконструкції та розвитку, венчурні фонди та ін. А також, громадянське суспільство, включаючи неурядові організації, асоціації споживачів та інших представників користувачів технологій. Основними принципами реалізації технологічних платформ є: відкритість для приєднання та інформаційна прозорість; підвищення поінформованості; фінансовий інжиніринг; індивідуальність організаційної структури; інтернаціоналізація. На сьогодні сформовано більш ніж 36 ЄТП.

Метою національних технологічних платформ, що є своєрідними «дзеркалами» європейських технологічних платформ (ЄТП) та зосереджені на національному рівні, є координація європейських та національних амбіцій. НТП також є ефективною основою для забезпечення зв'язку між ЄС, національним і регіональним рівнями.

У 2006 році було в Україні було розпочато формування двох Національних технологічних платформ: УНТП «Агропродовольча» та УНТП «Виробничих процесів» (UTP of Production Processes - ManuFuture Ukraine) [10]. Проте, через несформованість відповідної правової бази щодо формування технологічних платформ, недостатні фінансові можливості, нерозвиненість мережі громадських професійних організацій сучасного рівня, які б могли ініціювати активність фахівців різноманітних галузей економіки, недостатній рівень зацікавленості у співпраці західних партнерів через неналагодженість зв'язків

та контактів, відсутність контактів з політичними суб'єктами технологічних платформ не набули широкого застосування як інструмент інноваційного розвитку в Україні.

Варто зазначити, що застосування технологічних платформ в країнах ЄС є різним. Наприклад, якщо в Австрії вони функціонують у вигляді агентств, які зводять разом зацікавлених сторін в сектори, які спільно фінансуються або фінансуються урядом, то, в Нідерландах діяльність платформ розглядається як засіб для тимчасового підприємства, яке закінчується, коли завершується програма. Польська технологічна платформа для мобільних пристроїв і бездротового зв'язку була заснована у 2005 році і спрямована на підвищення потенціалу польських компаній у наданні послуг з мобільних сервісів, додатків і технологій з метою підтримки економічного розвитку. Метою Польської ТП з авіонавтики (бюджет - 600 млн євро) було створення сприятливих умов для розвитку підприємств авіаційно-космічної промисловості в регіоні; розвиток аерокосмічних досліджень; посилення співпраці з університетами, вплив на економічну політику польського уряду щодо аерокосмічної галузі; поліпшення існуючої виробничої бази; залучення іноземних інвестицій; розвиток відносин з іншими європейськими центрами аерокосмічної промисловості. Дана ТП об'єднала 70 компаній і більш ніж 10 тис. працівників. Загалом, більш ніж дев'ятирічний досвід організації та функціонування Європейських технологічних платформ (ЄТП) доводить ефективність використання технологічних платформ як інструменту інноваційного розвитку, що діє на принципах пріоритетності задоволення суспільних потреб, врахування **інтересів бізнесу, державно-приватного партнерства у їх фінансуванні, прозорості та ясності процедур. На користь даного інструменту свідчить можливість його застосування в якості** об'єднуючого інструменту, для спільного визначення науковими організаціями, промисловими компаніями та іншими зацікавленими учасниками інноваційного процесу середньо- та довгострокових цілей наукових досліджень, формування дорожніх карт з їх досягнення.

Висновки. Технологічні платформи є інструментом вироблення спільних цілей, пріоритетів, напрямків розвитку та завдань широкого кола осіб, «групи інтересів» (представників науковців, влади, бізнесу) при розробці стратегічних програм досліджень і розробок, їх реалізації та впровадження. З метою активізації функціонування ТП в Україні доцільним при їх формуванні є чітко визначити:

- концепцію та цілі формування ТП (доцільно формувати у тих сферах, які можуть дати істотний внесок у підвищення конкурентоспроможності та усунення головних проблем);
- причетність основних учасників та зацікавлених сторін (оцінка пріоритетних тем на предмет відповідності їх конкретним потребам);
- впровадження і фінансовий інжиніринг (націленість на результат, реальне впровадження на ринку).

Перспективами подальших досліджень буде вивчення досвіду країн СНД щодо формування та функціонування ТП та розробка рекомендації щодо доцільності його використання в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. *Структурні зміни та економічний розвиток України : монографія / [Гейць В.М., Шинкарук Л.В., Артёмова Т.І. та ін.] ; за ред. д-ра екон. наук Л.В.Шинкарук ; НАН України ; Ін-т екон. та прогноз. – К., 2011. – 696 с.*
2. *Стратегічні виклики XXI століття суспільству та економіці України: в 3 т. / [За ред. Акад. НАН України В.М. Гейця, акад. НАН України В.П. Семиноженка, чл.-кор. НАН України Б.Є. Кваснюка]. – К.: Фенікс, 2007. – (Інноваційно-технологічний розвиток економіки). Т. 2. – 2007. – 564 с.*
3. *Технологічний імператив стратегії соціально-економічного розвитку України / за ред. д-ра екон. наук України Л.І.Федулової ; НАН України ; Ін-т екон. та прогноз. – К., 2011. – 656 с.*
4. *Глобалізація - європейська інтеграція - економічне розвиток: українська модель: в 2 т. [Сиденко В. Р.] – К. : Ін-т економіки і прогнозування НАН України, 2008 (Європейська інтеграція і економічне розвиток). Т. 2. – 2011. – 44 с.*
5. *Комюніке Європейської Комісії «Промислова політика в розширеній Європі». - Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu>.*
6. *Individual ETPs. – Режим доступу: http://cordis.europa.eu/technology-platforms/individual_en.html*
7. *Перечень технологических платформ. – Режим доступу: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/formation/doc20110610_14.*
8. *UTP of Production Processes – ManuFuture Ukraine. – Режим доступу: <http://www.manufuture.org/manufacturing/?p=387>.*

УДК 159. 923

Ставицька С. О.

ДУХОВНІСТЬ У РОЗУМІННІ МИСЛИТЕЛІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття посвячена проблемі розуміння і формування духовності людини в роботах мислителів ХХ століття. В роботі ми виходимо з тези, що кожен людина духовна по своїй суті, але його духовність може мати як соціальну, так і антисоціальну направленість.

Проведені у ХХ ст. наукові дослідження характеризуються не тільки вивченням самої людини, її внутрішнього світу та впливу на навколишній світ, скільки того, як природа і, насамперед, суспільство впливають, формують її. Певною мірою ця тенденція зберігається й сьогодні. Поняття *дух, душа, духовність* мало використовуються у сфері, що характеризує свідому психічну діяльність людини. Так, В. М. Шердаков вважає, що «слова „духовність” та „бездуховність” у побутовому вжитку містять зміст, що відрізняється від традиційно філософського, психологічного або релігійного. Духовність розуміють як щось безумовно позитивне, як першість вищих, духовних інтересів над матеріальними, а бездуховність - як відсутність вищих цілей і цінностей, панування нижчих, плотських інтересів і потягів. Тим часом, традиційне трактування поняття духовності інше. Людина, яка має розум та волю - це істота духовна» (підкреслено нами) [7, с. 27].

Ми розділяємо ці думки та приднуємося до такого підходу. З цієї точки зору, людина завжди є духовною, однак, її духовність різна і по різному виявляє себе. Тому, скоріше люди мають різну модальність та спрямованість власної духовності,

різний рівень її існування, що власне визначається рівнем розвитку самосвідомості людини і виражає її власну суб'єктивно неповторну індивідуальність. Разом з тим, обидва трактування мають раціональне зерно, бо людина, що володіє волею й розумом, може досягти найвищого рівня розвитку, і тоді, духовні інтереси стануть її природною потребою.

У роботах мислителів ХХ ст. зазначається, що духовність людини включає активне, дієве пізнання, яке супроводжується певними емоційними переживаннями й спрямовується вольовими потугами людини для її реалізації. Відповідно, воля, розум і почуття становлять три сфери духовного життя (сили єдиного духу), які постійно піддаються рефлексії в силу особливостей людської природи. Ідея духовності закладена в самій людині й проявляється в її зв'язку з часом, історією, у з'єднанні всіх часів у єдиному духовному просторі особистості. Такий підхід узгоджується з нашим розумінням базових компонентів у структурі духовної самосвідомості особистості. Отже, пов'язавши розвиток духовності в цілому з розвитком духовної самосвідомості кожної людини, ми приходимо до розуміння взаємодії в цьому процесі *пізнавально-когнітивного, емоційно-почуттєвого, поведінково-діяльностного компонентів під спрямовуючою силою мотиваційно-вольового.*

Наприкінці ХХ початку ХХІ століття духовність почала усвідомлюватися як засіб, підґрунтя, що рятує від наслідків панування „раціональності”, щось „самісне”, „субстанційне”, „божественне”. Духовність також ототожнюється із *самосвідомістю* як необхідністю прийняття рішень глобального значення в умовах духовної кризи суспільства [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Свою духовність людина спрямовує на інших людей, на суспільство та світ, тому духовність індивідів творить духовність суспільства, соціуму, світу (онтогенетичний аспект), а духовність світу творить духовність людини (філогенетичний аспект). Відповідно постає питання індивідуальної духовності, що на наш погляд, співвідноситься з проблемою розвитку духовної самосвідомості.

Як відзначав А. І. Зеліченко з одного боку, індивідуальний дух, безумовно, реальний: саме в ньому вміщено те, що робить людину людиною. Проте, намагатися „наукообразно” визначити „дух”, поняття, що відразу виводить за межі позитивістського знання, - справа не те що проста - принципово неможлива. Щоб перейти від інтуїтивних уявлень про дух до більш логічних і структурованих необхідно зрозуміти його онтологічний статус. Онтологія індивідуального духу включає: проблему пошуку джерела індивідуальної духовності – зовні чи усередині; усвідомлення того, що відбувається при осяянні або натхненні, коли безсвідомі знання прориваються у свідомість. Це питання - про існування Бога або Об'єктивного Духа. „З того, що ми не можемо визначити онтологічний статус духу логічно, не випливає, що потрібно відмовитися від спроб його розуміння. Найбільш доречним є розуміння з позицій віри чи довіри до авторитетів та неупереджене відношення до сукупності фактів, що свідчать про існування індивідуального духу” [6, с.35].

Необхідно зазначити, що наш інтерес до даної проблеми зосереджений на її розумінні саме із психологічних позицій, тобто з позицій індивідуального буття та розвитку індивідуальної самосвідомості „Вищі переживання”, у яких проявляється індивідуальний дух, відносяться до таких форм психічної життєдіяльності: розвиток, пошук істини, релігійність чи віра, любов, творчість ін. Конкретні прояви індивідуальної духовності людини можуть бути ближчими або до творчості, або до саморозвитку; до діяльної любові чи до індивідуальної релігійності (життя з Богом). У цьому змісті А. І. Зеліченко, виділяє чотири форми індивідуальної духовності, які виявляються одним інтегрованим цілим, де кожна з них „рівносильна” іншій:

погляд на духовність як на розвиток (саморозвиток) акцентує увагу на психодинамічній стороні процесу й найбільше тісно пов'язаний із психологічною традицією; для теології, у рамках якої історично йшла розробка проблем духовності, єдино можливе її розуміння - життя з Богом; розуміння духовності як любові має корінь як у теології, так й у традиціях гуманізму й романтизму; розуміння духовності як творчості бере початок в екзистенціальних концепціях про місце людини у світі.

У цих формах індивідуальної духовності реалізуються прагнення індивідуального духу: до гармонії (єдності та узгодженості всіх проявів людини), до рефлексії (знання, розуміння), до виходу за чуттєві межі (безоцінчне ставлення), до поширення себе на світ та злиття зі світом.

Відповідно до цих прагнень вчений виділив сім атрибутів індивідуального духу: динамічність, активність; мимовільність, керування психікою; існування у формі психічних явищ; рефлексія, прагнення до пізнання й самопізнання, свідомість та самосвідомість; самопоширення, свобода; тяжіння до духовного; прагнення до гармонії в організуючій психіку діяльності. Такі властивості, як свідомість, самопоширення, тяжіння до духовного, підводять до думки, що індивідуальний дух не є „кінцевою”, одиночною, ізольованою сутністю, а частиною Світу духовних сутностей.

Щоб зрозуміти індивідуальний дух, потрібно зіставити його з надіндивідуальним (абсолютним) духом, який реальний, але незбагнений й у цьому змісті нереальний. „Дух” - категорія непсихологічна. Психологічними можуть стати категорії „індивідуальний дух”, „індивідуальна духовність” або „духовна самосвідомість”. У цьому зв'язку, важливе питання про співвідношення духовного й бездуховного в психіці. Кардинальне розходження між духовним і бездуховним у тому, що в духовній діяльності людина реалізує функцію „Я - частина Світу”, а в бездуховній - функцію індивідуалізації, оскільки, задум духовної роботи не пов'язаний з одержанням особистої вигоди в її повсякденному розумінні. Її ціль - дати індивідуальному духу свободу реалізації, зокрема, можливість перебороти границі індивідуальності й з'єднатися зі Світовим духом [6, с.36-42]. Нам видається, що тут можна було б говорити про антидуховність, якщо це антагоністи. Проте, термінологічно не всі поняття можна вважати антагоністами духовності. Наприклад, адаптація, може відбуватися як в соціально орієнтованому середовищі в рамках суспільної норми, тоді це не антагоніст, а не проявлена духовність (бездуховність), так і кримінально-агресивному (асоціальному) середовищі, тоді це антидуховність.

Інших антагоністів духовності - негативізм (ненависть), жадібність можна інтерпретувати як перекручену любов. Всі ці міркування дають підстави або вважати, що духовні й бездуховні явища виходять з одного джерела й керовані одними законами, або (більш традиційно) розглядати бездуховне (*чи антидуховне – авт.*) як перекручування духовного. Природно, що, при цьому, границя між духовним і бездуховним може бути тільки умовною: тому, все, що відбувається в психіці в остаточному підсумку є маніфестація духу.

Таким чином, своєрідність ситуації з філософсько-психологічним дослідженням духовності полягає в тому, що за очевидної уваги й інтересу філософії й психології до феномену духовності протягом тисячоліть (від часу античної філософської архаїки до найновітніших філософських та психологічних конструктів ХХ-го початку ХХІ століття) ця проблема так і залишається у процесі

вирішення, оскільки, кожна нова епоха ставить нові питання і проблеми, які вимагають нового осмислення і нових підходів до їх вирішення, виходячи з нових реалій життя і розвитку науки. Проте, необхідність постановки та вирішення таких питань тепер, коли відбувається процес переходу людства не лише з одного століття в інше, а й перехід до наступного – третього тисячоліття є особливо актуальними.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 1. – С. 124-129.
2. Босеньский Ю. Духовная ситуация времени / Босеньский Ю. // Вопросы философии. - 1992. - № 12.
3. Боуэн М. Духовность и личностно – центрированный подход / М. Боуэн // Вопросы психологии. – 1992. - № 3 – 4. – С. 24 - 33.
4. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. - №5. – С. 3 – 19.
5. Гроф С. Духовный кризис: Статьи и исследования / Гроф С.; [пер. с англ.]. - М.: МТИ, 1995. - 256 с. – С. 42 – 61, С. 201 – 207.
6. Зеличенко А. И. Психология духовности / Зеличенко А. И. – М.: Издательство трансперсонального Института, 1996. – 400 с.
7. Шердаков В. Н. Понятие духовности / В. Н. Шердаков // Вопросы философии. - 1996. - № 2. - С. 24-32.

УДК 159.964

Святенко Ю.О.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК УМОВНИХ ЦІННОСТЕЙ З ФЕНОМЕНОМ РЕГРЕСІЇ

*Матеріал статті освітає взаємозв'язок «умовних цінностей» з феноменом регресії; в статті досліджується поняття «регресії». Особливе уваження в статті зосереджується на взаємозв'язку умовних цінностей з ідеалізованим «Я» особистості та регресивними імпульсами. **Ключеві слова:** регресія, глибокі цінності, умовні цінності, ідеалізоване «Я», едіпов комплекс.*

Постановка проблеми. Розвиток практичної психології потребує всебічного осмислення сутності цілісної психіки суб'єкта, а отже, поглиблення дослідницького інтересу до психічних явищ, що становлять феномен психічного. Поза увагою науковців залишаються немотивовані вчинки, ірраціональні дії, інфантильні та регресивні прояви поведінки, які нерідко детерміновані умовними цінностями. Тому, незважаючи на численні наукові пошуки, пов'язані з дослідженням цінностей, проблема взаємозв'язку умовних цінностей суб'єкта з феноменом регресії залишається відкритою, що й обумовлює актуальність дослідження.

Метою статті є дослідити взаємозв'язок умовних цінностей з феноменом регресії.

Виклад основного матеріалу. Ж.Лапланж трактує термін «регресія» (від лат regressus – повернення, рух назад) – захисний механізм, який полягає в тому, що індивідуум відступає до більш ранньої стадії розвитку, безпечнішої і приємнішої. Регрес – є переходом від більш високих форм розвитку до більш низьких, рух назад, зміни до гіршого [2, с.420].

У критичному словнику психоаналізу Чарльза Райккрофта «регресія (regression) - повернення до більш раннього стану або способу дії. У спеціальному значенні - захисний процес за допомогою якого суб'єкт уникає (або намагається уникнути) тривоги шляхом еластичного або повного повернення на більш ранню стадію лібідного і Его розвитку. Стадія, на якій відбувається регресія, визначається наявністю точок фіксації» [1]. Теорія регресії припускає, що (за винятком ідеальних випадків) інфантильні стадії розвитку долаються не повністю, і тому більш ранні шаблони поведінки залишаються як альтернативні способи функціонування. Регресія, однак, не розглядається як життєздатний і ефективний захисний процес - навпаки, часто це «з вогню та в полум'я», оскільки регресія змушує індивіда заново пережити тривогу, властиву тій стадії, до якої він регресував. Наприклад, регресія з фалічного або едіпового рівня на оральний здійснена як захист від тривоги кастрації, робить пацієнта беззахисним перед переживанням тривоги необхідної сепарації. У результаті регресія зазвичай супроводжується подальшими захисними спробами, призначеними вберегти Его від її наслідків. На поведінковому рівні регресія супроводжується актуалізацією примітивних реакцій (крик, сльози, нецензурні слова), подібно до істерії (блювання, ссання пальців, зайва сентиментальність і ігнорування сексуальних відносин тощо).

Дослідження взаємозв'язку умовних цінностей з феноменом регресії здійснювалося у контексті психодинамічної теорії, розробленої академіком НАПН України Т.С.Яценко [5], яка має глибинно-психологічне спрямування та цілісний підхід до пізнання психіки суб'єкта у єдності свідомих та несвідомих проявів. Як підтверджують дослідження, проведені у контексті психодинамічного підходу, умовні цінності формуються переважно у ранньому дитинстві в період едіпової залежності під впливом цінностей значимих людей. При цьому дитина, приймаючи цінності значущих людей, керується можливістю отримання любові та доброго ставлення до себе, ігноруючи власні інтереси та отримуючи таким шляхом заохочення для себе. Такий тип поведінки переноситься на стосунки з оточуючими людьми, а цінності набувають характеру умовності, оскільки об'єкт продовжує керуватися у своїй поведінці очікуванням схвалення від інших людей, не усвідомлюючи, що в них можуть бути інші цінності, які не відповідають його очікуванням. Самі ж умовні цінності приховані від суб'єкта, тому недостатньо ним усвідомлюються. Ідеалізація здійснюється шляхом створення у людини системи очікувань сприйняття себе іншими, як відповідного певному ідеалу. При цьому суб'єкт може бачити свої недоліки і навіть займатися самокритикою. У випадку ж констатації слабких сторін оточуючими виникають негативні емоції. Таким чином, умовні цінності впливають на всі дії суб'єкта (поза його свідомістю), породжуючи ригідність та стереотипність поведінки [4].

Умовні цінності мають регресивний характер, якщо набуває чинності глибинно-психологічна тенденція «до самопокарання», яка зумовлює слабкість. Наслідок цього - розвиток тенденції «до психологічної смерті» й «психологічної

імпотенції», що виявляється у руйнуванні стосунків, нездатності втішатися життям тощо. Таке явище може набувати безпосередньої умовної цінності для суб'єкта. Наприклад, образ Ісуса Христа в контексті релігії виступає як цінність для багатьох людей. Це можна пояснити тим, що він уособлює притаманну для усіх людей тенденцію «до страждань» і реалізує ідею очищення через страждання, набувтя рис ідеалу. Як відомо, деякі деструктивні стилі спілкування зумовлюються внутрішніми проблемами партнерів у спілкуванні. В такому разі людині здебільшого важко усвідомити, чому її приваблює та чи інша людина. Вона може тільки стверджувати: «наші погляди на життя збігаються» або «і разом погано, і облишити стосунки не наважуюся». Це означає, що таке спілкування є несвідомо привабливим для особи, оскільки її несвідоме з точністю «прораховує» глибинні цінності іншої людини, що й виступає визначальним у виборі партнера й стилю спілкування[5, с. 51].

Викривлене сприймання процесу спілкування може породжувати стан відчуження оточуючих, небезпеку занурення в агресивний, депресивний або апатичний стан. При цьому суб'єкт може навантажуватися негативними почуттями, не змінюючи позицію відносно власних цінностей або ж обтяжуючись певними деструкціями. Викривлення можуть посилювати тривожність, що веде до оцінки будь-яких подій як ворожих, шкідливих чи загрозливих. При цьому суб'єкт може дискредитувати чи ігнорувати інших людей заради досягнення бажаного підкріплення ідеалізованого «Я». Вплив викривлень на процес спілкування проявляється також у розвитку тенденцій до заздрощів, помсти, регресії тощо[3].

Таким чином, умовні цінності визначають семантичний бік ідеалізованого «Я» суб'єкта і сприяють подоланню почуття меншовартості. Ідеалізоване «Я» можна розпізнати по очікуваннях суб'єкта, пов'язаних із підтвердженням гідностей свого «Я». Непідтвердження ідеалізованого «Я» суб'єкта породжує негативні емоції. При цьому раціональний аспект сприйняття ситуації видається єдино правильним та об'єктивним. Суб'єктивна зінтегрованість психіки в такому випадку забезпечується відступом від реальності, що породжує викривлену призму сприйняття оточуючого світу та гальмує реалізацію власних цілей і потреб, налагодження оптимальних стосунків із соціумом. Тому психокорекційний процес має бути направлений на пізнання функційних особливостей несвідомої сфери, цілісних проявів психіки у єдності свідомих та несвідомих аспектів, що передбачає пізнання (усвідомлення) індивідуально неповторних умовних цінностей суб'єкта. Це дає можливість ослабити та упередити регресивні тенденції психіки, породжувані непродуктивними очікуваннями ствердження умовних цінностей. Психокорекція за методом АСПН сприяє нівелюванню умовності цінностей, які обумовлювали регресивну поведінку, підвищує адаптованість до соціуму та поліпшує психічне здоров'я.

Висновки та перспективи досліджень. Отже, досліджуючи взаємозв'язок умовних цінностей та регресії ми побачили, що поведінка, яка насичена регресивними імпульсами завжди несе відтінок глибинних цінностей. Дослідницькі перспективи вбачаємо в розкритті глибинно-психологічного змісту регресивних форм поведінки як тенденції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Критический словарь психоанализа/ Чарльз Райккрофт// www.koob.ru/raikroft_ch/krit_slovar_psihoanaliza*
2. *Лапланш Ж. Словарь по психоанализу /Ж. Лапланш, Ж. Понталис: пер. с фр. Н. С. Автономовой. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.*
3. *Стасько О.Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого «Я» особистості: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Черкаси, 2006.-369с.*
4. *Стасько О.Г. Взаємозв'язок умовних цінностей суб'єкта з психологічними захистами /О.Г.Стасько// Науковий часопис НПУ ім. М.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.Драгоманова, 2012. - №36 (60). – 406с.*
5. *Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.*

УДК 378.147.11:371.212:378.124

Слободянюк Т.Б.

МОДЕЛЮВАННЯ СПІВПРАЦІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ

В статті дається определение понятия "инновация" „инновационные педагогические технологии". Раскрываются основные методологические требования, которым должна отвечать педагогическая технология в области сотрудничества преподавателя и студента во время выполнения им самостоятельной учебной работы. Анализируются основные группы инновационных педагогических технологий и направления работы по данной проблеме, которые повышают качество подготовки специалистов на уровне международных стандартов.

Особливе місце в загальнодержавній системі освіти України займають вищі навчальні заклади. Вони насамперед мають працювати на перспективу розвитку суспільства. Як підкреслює академік В.П. Андрущенко, вища школа покликана формувати інтелект нації. Від цього залежить майбутнє. Парадигма розвитку освіти України у ХХІ ст., зокрема вищої, зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці. Найважливіші з них виявляються у нездатності освітньо-виховних закладів, по-перше, впливати на формування цілісної, а не "часткової" особистості, по-друге, у невмінні враховувати індивідуальні, вікові та соціо-психологічні особливості, неповторність особистості кожного. Тому у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток, значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання. Метою статті є аналіз ключових понять означуваної проблеми, їх місце і роль в сучасній вищій школі. Технології індивідуалізації процесу навчання а саме співпраця викладач-студент-організація навчально-виховного процесу, при якому вибір педагогічних засобів навчання враховує індивідуальні особливості студентів, рівень розвитку їх здібностей та сформованого досвіду. Його основне призначення полягає в тому, щоб забезпечити максимальну

продуктивну роботу всіх студентів існуючій системі організації навчання. Індивідуальне навчання - форма, модель організації навчального процесу при якому: 1) викладач взаємодіє лише з одним студентом; 2) один студент взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер тощо). Головною перевагою індивідуального навчання або самостійної навчальної діяльності є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи та темпи навчальної діяльності до його особливостей, слідкувати за кожною дією та операцією при вирішенні конкретних завдань, за його рухом від незнання до знання, вносити вчасно необхідні корективи в діяльність як студента, так і викладача.

В сучасній вітчизняній педагогічній практиці та теорії найбільш суттєвими прикладами технологій індивідуалізації навчання у вищій школі є: проектний метод; технологія продуктивного навчання; технологія індивідуального навчання; адаптивна система навчання; навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану.

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій, уточнимо ключові поняття «інновація» та «педагогічна технологія». Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу. Слово інновація має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [1]. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І. Дичківська). У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці - це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [5, с. 23]. Цілий ряд авторів, зокрема й В. Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності) [3, с. 31]:

- *Концептуальність*. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.
- *Системність*. Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.
- *Можливість управління*. Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів.
- *Ефективність*. Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти.
- *Відтворюваність*. Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами.
- *Візуалізація* (характерна для окремих технологій). Передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

Якщо звертатися до джерел поняття "технологія", то ми повинні зафіксувати, що воно походить із двох грецьких слів - мистецтво, майстерність і слово, навчання. Таким чином, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлена майстерність. Порівнюючи традиційну та інноваційну освіту, які сьогодні паралельно існують в Україні, І. Зязюн зробив висновки, традиційна система навчання є безособистісною. У ній "людина... постає... об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів"[2]. Але всі серед головних недоліків традиційної системи навчання називають: авторитарний стиль керівництва; домінування пояснювально-ілюстративного типу навчання і репродуктивної діяльності; перевагу фронтальної роботи, обмеженість діалогічного спілкування; породжені цими факторами невміння і небажання учитися; відсутність поцінування освіти, самоосвіти (саморозвитку).

Найщиріші прагнення щось змінити розбиваються об сутність системи: в її основі психологічні процеси, які покликані формувати людину із заданими властивостями. Задоволення пізнавальних інтересів, можливості самоствердження, самореалізації.

На що повинен бути зорієнтований викладач? На обов'язкове виконання навчального плану і навчальної програми. Яка визначає не тільки однаковий зміст, обсяг, а й навіть темп засвоєння інформації та способи її обробки. Таким чином, маємо необхідність змодельювати певну структуру співпраці між викладачем та студентом в процесі самостійної навчальної роботи, зміст якої набув биоознак системності.

Крім того, ще всередині минулого століття на Заході забили тривогу: випускники не готові до життя в новому суспільстві, не здатні самостійно опанувати специфіку отриманої спеціальності, недостатньо навиків самостійно вдосконалюватись, не вміють працювати з інформацією (шукати її, обробляти, переводити з однієї знакової системи в іншу). "Технології завтрашнього дня, - пише О. Тоффлер, - потребують не мільйонів... людей, готових працювати в унісон на безконечно монотонних роботах, а людей, котрі виконують накази, не зморгнувши оком... а людей, котрі можуть приймати критичні рішення, котрі можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності, що швидко змінюється. Світ заговорив про компетентності як спроможність особистості застосовувати засвоєні знання й набуті уміння у нестандартних ситуаціях, "готовність і уміння діяти", здатність до саморозвитку" [1, с. 6].

Однак компетентності - зазначає О. Савченко, - складно формувати, а складніше вимірювати, але без цього якісна освіта у XXI столітті неможлива. Значить, потрібно долати шлях від орієнтації на предметні знання до оволодіння інтеграцією міжпредметних зв'язків, формуючи, так чином, в студента внутрішню готовність прийняття рішень, застосування набутих знань у

будь-яких ситуаціях. "Освіта XXI століття, - це освіта для людини. Її стрижень - розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості яка здатна до самоосвіти і саморозвитку вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни" [3, с. 6]. Забезпечити реалізацію цих вимог повинна особистісно-орієнтована освіта. Спектр методик і технологій, що складають її зміст досить широкий: технологія саморозвивального навчання, проектно-пошукова технологія, самостійний спосіб навчання за індивідуальними програмами, технологія модульного та модульно-розвивального навчання, проектні технології, технології проблемного навчання, сугестивні технології, продуктивна освіта, особистісно-орієнтоване розвивальне навчання, інтерактивні технології та деякі інші. Особистісно-орієнтована освіта базується на таких засадах: метою освіти є становлення особистості; педагогічні відносини базуються на принципах гуманізації і демократизації; студент є суб'єктом навчальної діяльності; в основі навчання лежить позитивна Я-концепція особистості; навчання на основі успіху. Таким чином, можемо виділити спільні ознаки методик і технологій, які забезпечують реалізацію принципів особистісно-орієнтованої освіти у організації самостійної навчальної роботи студент. Сучасні освітні технології відображають особливості фахової підготовки; необхідності практичної орієнтації усієї системи підготовки фахівців, які матимуть не тільки знання, а й уміння та навички; індивідуальні переваги, багатоаспектність; перспективність.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М., 1980.
2. Акопов Г. В. Социальная психология высшего образования. — Самара, 1993.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М., 1980.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. — М., 1991.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 1999.

УДК 378.7:18:37.01

Смікал В.О.

РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДР. ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

В статті дається аналіз структури національного образования, розкривається питання розвитку художественного образования и эстетического воспитания учащихся в единстве с образовательными процессами.

На сучасному етапі стрімкої глобалізації суспільства і розвитку сучасних технологій особливо гостро відчувається потреба в підвищенні ролі гуманітарної освіти. У спрямуванні її на розкриття духовного потенціалу людини. Нова парадигма освіти передбачає не лише набуття певного обсягу знань і вмінь в галузі мистецтва, а й використання їх у своїй творчій діяльності. Для певного вирішення творчих завдань необхідним є використання творчих здобутків митців минулого. Педагогіка передбачає використання цінностей, які сьогодні є надбанням загальнолюдської культури.

Глибокі соціальні зміни, які відбувалися в умовах розвитку капіталізму, суттєво вплинули на систему національної освіти. Зростає загальна кількість навчальних закладів, урізноманітнюються їх типи. Структура освіти залишається практично без змін: вищу освіту надають університети, Духовні академії; середню — ліцеї, гімназії, інститути, кадетські корпуси, учительські та духовні училища, спеціальні професійні училища.

Найбільш розповсюдженим типом навчальних закладів були гімназії, діяльність яких керувалась "Статутом гімназій і прогімназій". У ньому вказувалось, що готувати шкільну молодь до університетської освіти можуть лише ті навчальні заклади, в яких викладаються давні мови — латинська та грецька. Наголошувалась також необхідність поповнення викладацького складу гідними і здібними фахівцями, для чого підвищувалась заробітна плата всім учителям, вихователям, інспекторам, директорам. З цією метою було прийняте рішення щодо нормальної кількості учнів у кожному класі, яка мала не перевищувати норму в 40 осіб. Тих, хто не виявив успішності у навчанні протягом двох років, виключали з гімназії. Позитивним було рішення про скасування прав вступу до гімназій, обмежених раніше соціальним походженням.

У цей період з'явилися й інші важливі документи, що сприяли вдосконаленню діяльності навчальних закладів. Так, у 1872 році видається "Положення про міські школи", що належали до другої ланки початкової освіти і поділялись на однокласні, двокласні, трикласні і чотирикласні заклади. Повний курс навчання тривав шість років з обов'язковим викладанням таких предметів, як рисування, малювання і співи, на які виділялося три години на тиждень.

В 1874 році видається "Положення про початкові народні училища", що були першою ланкою початкової освіти, яка охоплювала церковно-парафіяльні школи (духовне відомство) і парафіяльні школи (відомство Міністерства народної освіти). У цих школах, що утримувались на державні та громадські кошти, також викладалися предмети мистецького циклу, хоч і з певним обмеженням та вказівкою: "там, де це є можливим".

У "Статуті реальних шкіл", який виходить у 1888 році, зазначалося, що ці заклади спрямовані на загальну освіту юнацтва, що має задовольнити практичні потреби набуття технічних знань. Утім у шестикласному навчальному курсі викладались також малювання і співи, а заняття з музики і танців проводились для всіх бажаючих.

Із збільшенням у 1856 році кількості відкритих навчальних закладів набуває розвитку жіноча освіта, якої майже не було до другої половини ХІХ століття (крім поодиноких інститутів шляхетних дівчат). У Києві першою державною жіночою гімназією стає Фундуклеївська, що відкривається в 1859 році. Оскільки вона не могла задовольнити потребу в освіті всіх бажаючих, з'являються численні приватні жіночі гімназії.

Розширення межі навчальних закладів, для викладання в яких потрібні були досвідчені фахівці, сприяло виникненню спеціальної педагогічної освіти, зокрема вчительських семінарій. Як правило, вони готували вчителів для сільських училищ. Кількість вихованців мала бути не більшою, ніж сто осіб, представників будь-яких верств населення, але неодмінно православного

віросповідання. Після закінчення навчання семінаристи одержували свідоцтво на звання вчителя початкових сільських училищ. Надання стипендій з державної скарбниці зобов'язувало їх працювати за направленням Міністерства народної освіти не менш, як чотири роки. Інакше вимагалось повернення Міністерству грошей, витрачених на навчання.

Першою в Україні було відкрито вчительську семінарію в Києві 22 жовтня 1869 року. Спочатку вона називалася педагогічною школою, а потім набула статусу семінарії, яка готувала вчителів для Київської, Волинської і Подільської губерній. В 1872 році було прийнято рішення про перенесення

Київської учительської семінарії до Коростишева Радомишльського повіту Київської губернії. Це пояснювалось намаганням уряду наблизити педагогічні навчальні заклади до провінційних міст.

За статутом курс навчання в учительських семінаріях спочатку тривав три роки. В ньому велика увага приділялась естетичному вихованню і мистецькій освіті учнів.

Крім учительської семінарії, педагогічну освіту можна було отримати в університеті св. Володимира, де було запроваджено короткотривалі педагогічні курси (одно- і дворічні). Педагогічна кваліфікація надавалась після складання спеціальних іспитів у самому університеті або при Управлінні Київського учбового округу. В жіночих гімназіях також останній восьмий клас був педагогічним. На початку ХХ століття мережа спеціальних навчальних закладів такого профілю ще поширюється. Причому скрізь залишається обов'язковим викладання предметів мистецтва.

У 1907 році при Київському Фребелівському товаристві було засновано педагогічний інститут, програма якого охоплювала 14 дисциплін. Інститут готував керівників і вихователів шкіл та дитячих садків. Згодом відповідно до нового статуту курс навчання збільшився до трьох років, а кількість предметів — до 40. Вихованки інституту також широко прилучалися до різновидів мистецтва. Наприклад, у чотирьох-річних жіночих вчительських семінаріях, які починають відкриватися 1908 року, урокам співу відводилося вісім годин на тиждень.

Важливим чинником мистецької освіти і художньо-естетичного виховання учнівської молоді було й похвалення культурного життя того часу.

Вагоме місце належало театру, який сприяв не тільки культурному, а й суспільному розвитку України. Так, з середини ХІХ століття репутацію відомого театрального міста набуває Київ. На гастролі до нього прагнули дістатися кращі актори російської імперії, а також далеких зарубіжних країн.

У 1868 році француз Огюст Бергоньє засновує в Києві свій театр, в якому виступали різні театральні колективи. 80-ті роки позначені відкриттям національних українських драматичних труп.

Одним із перших українських театрів став театр у Львові під проводом О. Бачинського, який підтримувала культурно-просвітницька спілка "Руська бесіда". Подальший етап становлення української драматургії пов'язаний з іменем М. Кропивницького, історична заслуга якого полягає у створенні в 1882 році першого професійного театру в Єлисаветграді. Мистецьку трупу М. Кропивницького називали театром корифеїв, бо до неї входили зірки світової сцени: М. Заньковецька, брати Тобілевичі (І. Карпенко-Карий, М. Садовський, П. Саксаганський). З часом артистична трупа ділиться на дві, одну з яких очолює М. Кропивницький, а другу — М. Старицький. Обидві набули широкого розголосу і слави не лише в Україні, а й далеко за її межами. Театральна критика характеризувала їх як найкращі в Європі. На їх сцені йшли й оперні постанови, зокрема одна з перших українських опер "Катерина", написана за сюжетом Т. Шевченка композитором М. Аркасом.

У 1891 році в Києві починає діяти театр, заснований талановитим режисером М. Соловцовим. Цей театр був взірцем сценічної культури, вирізнявся високохудожнім репертуаром і набув широкого розголосу. У 1898 році театр переходить до нового приміщення, спеціально побудованого для нього. (Тепер тут працює славний український театр ім. І. Франка). В контексті цієї роботи цікаво відзначити, що цей театр неодноразово виступав у різних навчальних закладах на прохання їхніх директорів. Кошти, вилучені із спектаклів, витрачалися на забезпечення незаможних студентів.

Видатною подією в культурному житті Києва стало організоване за ініціативою М. Лисенка і М. Старицького урочисте відзначення сторічного ювілею першого видання поеми "Енеїда" І. Котляревського. Воно перетворилося на справжнє національне свято.

На початку другої половини ХІХ сторіччя набувають популярності концерти відомих зарубіжних музикантів. В Україні виступають Ліст, Гензельт, Дрейшок, Шульгоф та багато інших гастролерів, які знайомлять слухачів з кращими зразками західноєвропейської музики. Під їх впливом створюються перші національні музичні гуртки, що відіграють значну роль у розвитку української художньої культури. На їх основі створюється "Філармонічне товариство".

В жовтні 1863 року в приміщенні жіночої Фундуклеївської гімназії відкривається Відділення Російського Музичного Товариства (РМТ). Діяльність цього відділення була спрямована на організацію концертів для широкого кола слухачів, у тому числі для учнівської молоді.

За ініціативи Київського відділення РМТ у 1868 році засновується одна з перших музичних шкіл, в якій було п'ять класів: гри на фортепіано з вивченням методики викладання; скрипкової гри; гри на віолончелі; клас співу; клас теорії музики. Згодом навчання музиці доповнилося класом гри на кларнеті. Ця школа остаточно ствердила становлення в Україні професійної музичної освіти.

Набувають свого розвитку приватні музичні школи. Так, вихованка музичного училища З. Худякова у 1887 році відкриває "Курси початкової музичної освіти" з класами фортепіано, елементарної теорії музики, співу і скрипки. В 1893 році починає діяти Музична школа М. Тутковського, в якій викладається найбільш повний з усіх шкіл курс музичних дисциплін.

У 1893 році викладач музики при Київському інституті шляхетних дівчат С. Блюменфельд відкриває музичну школу, до якої мали право поступати всі діти, яким виповнилося сім років. Програма школи передбачала викладання гри на фортепіано, скрипці та інших музичних інструментах, теорії музики, сольфеджіо, сольного і хорового співу та гри в ансамблі. Курс навчання тривав чотири роки. З листопада 1893 року при музичній школі почали діяти драматичні курси, а з лютого 1897 року — оперний клас.

Відомою була і музична школа М. Лесневич-Носової. До неї поступали учні, яким було не менш, ніж десять років. Крім предметів, що викладалися в усіх інших школах, навчальним планом передбачалось вивчення гармонії, контрапункту, музичних форм, історії музики, інструментовки, естетики, методики викладання гри на фортепіано. Термін навчання тривав два роки. Ті, хто

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

закінчив повний курс, могли за бажанням залишитися ще на один рік для опанування практичних педагогічних умінь під керівництвом викладача старших класів. З 1899 року школа перетворюється на музично-драматичну, що було зумовлено введенням у програму нових предметів: сценічної гри, міміки, пластики, танців, історії побуту, історії драми. Курс навчання відповідно збільшився до трьох років.

Значною подією культурного життя стало відкриття в 1904 році музично-драматичної школи М. Лисенка, яка мала музичний і драматичний відділи. Викладання велося за програмами вищих навчальних закладів. До школи приймалися діти і юнаки віком (9-17 років). У школі викладали М. Лисенко (фортепіано), О. Вонсовська (скрипка), М. Золотова, О. Муравйова, Г. Любомирський (теорія музики і композиція), М. Старицька, Г. Гаєвський (сценічне мистецтво), В. Перетц (історія драми) та ін. Професором співу був видатний український тенор О. Мишуга, який співав на провідних оперних сценах Європи.

У 1918 році на базі цієї школи був заснований музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка. Серед його фундаторів і педагогів перших років були композитори К. Стеценко, М. Леонтович, П. Козицький, Л. Ревуцький, піаністи Г. Нейгауз, Г. Беклемішев, викладачі співу О. Муравйова, М. Микиша; хореограф і композитор В. Верховинець, режисери й актори І. Мар'яненко, Л. Курбас, Й. Стадник, М. Старицька та ін.

У 1925 і 1928 рр. до складу інституту ввійшли старші класи консерваторії, заснованої в Києві у 1913 році на базі музичного училища Київського відділення РМТ. Її організації сприяли С. Рахманінов, О. Глазунов, П. Чайковський. Молодші класи консерваторії було виділено в окремий заклад — музичний технікум.

У другій половині XIX століття відбувається і становлення професійної художньої освіти, що значною мірою пов'язано з відкриттям Київської рисувальної школи. Її заснував М. Мурашко, який мав вагомий педагогічний досвід. Він викладав малювання в Київській прогімназії (1868), Першій гімназії (1868-1870), реальному училищі (1873-1895). Рисувальна школа мала суттєве значення для розвитку національної мистецької освіти. Тут навчалися такі видатні митці, як М. Пимоненко, О. Мурашко, С. Костенко, І. Іжакевич, О. Курінний, Г. Світлицький та багато інших. Цей заклад став базою для заснування Київського художнього училища, що мало відділи живопису й архітектури.

В цей час в Україні ще не було спеціальних хореографічних навчальних закладів. Утім танці й ритміка вважалися обов'язковими предметами загальноосвітніх навчальних закладів і вимогами до культурної та освіченої людини були вміння виконувати досить складні танцювальні елементи на урочистих балах. Перший посібник з хореографії "Теорія українського народного танцю" було створено у 1919 році українським композитором, хоровим диригентом, хореографом і фольклористом В. Верховинцем.

Отже культурне життя в Україні було щільно пов'язане з освітніми процесами, що живило викладання мистецьких дисциплін у навчальних закладах і сприяло художньому розвитку учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

- *Козицький П.О. Спів і музика в Київській Академії за 200 років її існування. – К., 1971. -126 с.*
- *Попович М.В. Нарис історії культури України. – К.: АртЕк, 1999. – 728 с.*
- *Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.*
- *Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій пол.XIX ст. – К., 1996.-135 с.*

УДК: 376.36:81'23

Синьов В.М., Колесник І.П.

ПОГЛЯД НА ВИТОКИ, МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ КАФЕДРИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Новітні історико-педагогічні дослідження останнього десятиріччя, присвячені відзначенню 175-річчя Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, дають підстави стверджувати, що в Україні вперше розпочалася підготовка вчителів-дефектологів у відкритому в місті Києві у 1908 році Фребелівському (названого так на честь німецького педагога Фрідріха Фребеля) жіночому педагогічному інституті. Засновником і першим директором даного інституту був професор І.О.Сікорський, завідувач кафедри психіатрії і нервових хвороб Київського університету св. Володимира. Підготовку педагогічних кадрів в інституті здійснювали за медико-психолого-педагогічним профілем, і саме це може слугувати свідченням про початок організації вищої дефектологічної освіти в Україні.

15 липня 1920 року Управління вищих шкіл міста Києва прийняло постанову про утворення на базі історико-філологічних факультетів Київського університету св. Володимира та вищих жіночих курсів Київського інституту народної освіти (КІНО). Згодом, 31 серпня 1920 року, до складу інституту були включені народний університет, створений на основі Політехнікуму, географічного, Фребелівського та вчительського інститутів, а також приватних жіночих та педагогічних курсів, які функціонували в місті Києві.

Радою професорів інституту було присвоєно ім'я М.П.Драгоманова, видатного українського вченого, культурного і громадського діяча. Спочатку у складі інституту було лише три факультети; 1) шкільний, 2) дошкільний; 3) лікувально-педагогічний.

Тому в історії НПУ імені М.П.Драгоманова одним з найперших підрозділів поряд із шкільними та дошкільними є лікувально-педагогічний факультет, який змінюючи назви та статуси, у даний час виріс у Інститут корекційної педагогіки та психології (ІКПП), створений у вересні 2003 року шляхом реформування дефектологічного факультету нашого університету.

В 1920-1921 навчальному році в інституті було створено факультет соціального виховання (пізніше педолого-педагогічний, згодом педагогічний факультет, а тепер Інститут педагогіки і психології), до складу якого ввійшли такі відділи: а) шкільний; б) дошкільний; в) лікувально-педагогічний, який готував спеціалістів-дефектологів для роботи з «розумово-дефективними», «морально-дефективними», глухоними та сліпими дітьми.

Доля факультету виявилася надзвичайно складною. З різних причин в різні часи своєї історії його то закривали, то відкривали знову. Але у складі педагогічного факультету (Інституту педагогіки та психології) як дефектологічний відділ (1920-1964рр.) він пройшов тернистий шлях становлення і розвитку в самостійний факультет, здобуваючи чесною самовідданою працею покоління педагогів і студентства немеркнучу славу сьогодення флагамену педагогічної науки і освіти України – Національному педагогічному університету імені М.П.Драгоманова.

Так, у складі факультету соціального виховання (1920-1924 рр.) було підготовлено 65 дефектологів широкого профілю із сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки і тифлопедагогіки. З 1925 по 1929 року дефектологічне відділення не працювало. З 1929 року по 1934 рік поновлюється підготовка дефектологів на поновленому дефектологічному відділенні у складі педолого-педагогічного факультету. За цей час було підготовлено 64 дефектолога. У 1934 році дефектологічний відділ було знову закрито.

У зв'язку з постановою Ради Народних Комісарів УРСР від 20 серпня 1939 року про загальне обов'язкове навчання аномальних дітей гостро постало питання про необхідність підготовки вчителів-дефектологів. У зв'язку з цим у Київському педагогічному інституті відкривається дефектологічний факультет. Поряд з вивченням окремих курсів із спеціальної психології і педагогіки передбачалось оволодіння методиками викладання деяких загальноосвітніх предметів. Було запроваджено педагогічну практику в спеціальних школах з відривом від навчання. Відкриття самостійного факультету позитивно вплинуло на збільшення набору студентів на поліпшення якості їхньої підготовки. Зокрема, в нових навчальних планах і програмах були розширені курси спеціальних психолого-педагогічних дисциплін за рахунок скорочення медичних курсів та збільшено термін навчання студентів до чотирьох років.

Першим деканом факультету був відомий вчений-психолог, професор, академік АПН СРСР Г.С.Костюк (1921-1924; 1929-1931 рр.). У 1932-1934 рр. деканом факультету був професор Д.Ф.Ніколенко. З 1939 по 1941 роки деканом факультету був П.Г.Мельников. З 1946-1952 рр. деканом знов відкритого дефектологічного факультету був доцент О.М.Смалюга. З 1952 по 1964 рр. дефектологічний факультет було закрито, і дефектологів готували на дефектологічному відділенні при педагогічному факультеті (декан – професор Д.Я.Шелухін).

У 50-х роках виникла гостра потреба поліпшити підготовку вчителів-дефектологів, змінити навчальні плани і програми, оскільки в них значна кількість часу відводилася другій спеціальності (вчитель молодших класів масової школи).

Фахову підготовку майбутніх вчителів-дефектологів здійснювала кафедра спеціальної педагогіки, яка згодом стала називатися кафедрою дефектології. У 1931-1937 рр. кафедрою завідував відомий спеціаліст з психіатрії невропатології, доктор медичних наук, професор Мойсей Маркович Перельмутер. У 1950 році на посаду завідувача кафедри наказом Міністерства освіти УРСР №48/к було призначено відомого фахівця із теорії та історії загальної педагогіки професора Литвинова Степана Андрійовича.

У розробці навчальних планів і програм із спеціальних дисциплін для підготовки дефектологів брали участь викладачі фахової кафедри П.Г.Гуслистый, І.Г.Краєвський, А.М.Кримінський.

Новими навчальними планами й програмами, запровадженими в 1956 році, передбачалося дати студентам окремі курси з методики викладання усіх предметів, що вивчаються у спеціальних школах, забезпечити їм міцні знання з медичних дисциплін та продовжити педагогічну практику з відривом від навчання до 15 тижнів. Студенти одержували також другу спеціальність учителя української мови та літератури, що посилювало питому вагу філологічних дисциплін, які викладалися на факультеті. Збільшився термін навчання, що було значним кроком в удосконаленні підготовки висококваліфікованих учителів-дефектологів.

У 1964 році дефектологічний факультет починає працювати як самостійний факультет КДПІ імені О.М.Горького (декан – доцент Наталія Федорівна Засенко (1928-2004), пізніше – доцент Клавдія Михайлівна Турчинська (1924-1976). Уперше в СРСР на факультеті почали готувати кадри із спеціальності «вчитель професійно-трудового навчання». Це стало новим позитивним явищем у розвитку вищої дефектологічної освіти. Підготовку дефектологів почали здійснювати через заочну форму навчання.

Кафедрою дефектології завідував доцент М.Д.Ярмаченко. У 1965 році ця кафедра поділяється на дві самостійні кафедри: сурдопедагогіки і логопедії та олігофренопедагогіки і психопатології. Саме в цей період збільшується прийом студентів на стаціонарну та заочну форми навчання, якісно зростає фаховий склад викладачів.

Значний внесок у посилення фундаментальності підготовки педагогів-дефектологів на основі системи медичних знань, продовжуючи, зокрема, традиції завідувача кафедри спеціальної педагогіки у 30-ті роки, професора М.М.Перельмутера, зробили науковці-медики, які у 60-ті роки прийшли на викладацьку роботу до Київського державного педагогічного інституту на кафедру олігофренопедагогіки дефектологічного факультету.

Так, професор Андрій Іванович Селецький (1914-1992) є автором близько 100 наукових публікацій, присвячених проблемам розумової відсталості, правопорушень неповнолітніх, психопатології, важливим проблемам клініки олігофренії, співвідношенням соціального і біологічного в нормі і патології.

Професор Олена Йосипівна Теплицька (1916-1998) передавала студентам і аспірантам свій багатий досвід експериментальних досліджень, що висвітлюють своєрідність розвитку вищих психічних процесів у розумово відсталих дітей; її наукові праці обґрунтовують шляхи і засоби адаптації учнів.

Серед викладачів медичних дисциплін кафедри олігофренопедагогіки дефектологічного факультету не можна не згадати професора Ольгу Романівну Костенко, доцента Маргариту Вікторівну Рождественську.

З 1965 року по 1976 рік кафедру олігофренопедагогіки очолював кандидат педагогічних наук, доцент К.М.Турчинська. Вона ж з 1965 року по 1974 рік була деканом дефектологічного факультету.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

У другій половині 60-х років захистили кандидатські дисертації викладачі кафедри олігофренопедагогіки К.М.Турчинська, М.Н.Хоружа, Т.К.Ульянова, В.І.Басюра, В.М.Синьов. Змінюється матеріально-технічна база факультету, встановлюються тісні зв'язки кафедр із спеціальними школами республіки, підвищується науково-методичний рівень студентських творчих робіт.

Кафедра олігофренопедагогіки розширює експериментальні дослідження у спеціальних школах. У 70-ті роки захистили кандидатські дисертації викладачі кафедри, колишні його випускники В.І.Бондар, Є.О.Білевич, Г.М.Плешканівська, В.І.Шиша, що свідчило про цілеспрямовану увагу керівництва інституту і факультету щодо поглиблення наукового рівня кадрів. Підготовці висококваліфікованих спеціалістів на фахових кафедрах дефектологічного факультету значною мірою сприяли творчі зв'язки його кафедр з відділом дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки України, з Інститутом дефектології АПН СРСР. Значну допомогу в підготовці кандидатських дисертацій як керівники і консультанти надали викладачам факультету доктори педагогічних наук, професори І.Г.Єременко, М.Д.Ярмаченко, кандидат педагогічних наук, доцент В.М.Синьов.

З 1974 року по 1977 рік деканом факультету, а з 1977 по 1986 роки деканом факультету і завідувачем кафедри олігофренопедагогіки і психопатології був професор А.І.Селецький. З 1977 по 1980 роки деканом дефектологічного факультету був випускник кафедри олігофренопедагогіки (1965 року) доцент В.І.Бондар, з 1980 по 1983 роки – доцент А.Г.Слюсаренко. Факультет готував педагогічні кадри з спеціальності 2111. Дефектологія. На стаціонарному відділенні на кафедрі олігофренопедагогіки здійснювалася підготовка учителів і логопедів допоміжної школи та олігофренопедагогів дошкільних закладів; учитель професійно-трудового навчання та вихователь допоміжної школи. На заочному відділенні підготовка студентів-заочників здійснювалася в спеціальних групах з трирічним терміном навчання. До тих груп зараховувалися вчителі спеціальних допоміжних шкіл, дитячих навчальних закладів, дитячих будинків для дітей і осіб з розумовою відсталістю з вищою педагогічною освітою.

На кафедрі сурдопедагогіки і логопедії готували учителів початкових класів, мови та літератури шкіл глухих і слабочуючих та сурдопедагогів спеціальних дошкільних закладів.

Факультет та його кафедри не лише готували дефектологів для спеціальних шкіл України, а й надавав дійову допомогу у підготовці вчителів для спеціальних шкіл Узбекистану, Казахстану, Азербайджану, Молдови та інших республік колишнього СРСР.

Навчально-виховний процес забезпечували як викладачі двох фахових кафедр: сурдопедагогіки і логопедії (завідувач кафедри професор Н.Ф.Засенко) та олігофренопедагогіки (завідувач кафедри доцент К.М.Турчинська), так і провідні співробітники Науково-дослідних інститутів педагогіки і психології України; зокрема, професори М.Д.Ярмаченко, А.М.Гольдберг, І.С.Моргуліс, старші наукові співробітники кандидати педагогічних наук С.Д.Максименко, Н.М.Стадненко, С.Ф.Ніколенко, М.О.Козленко, а також досвідчені працівники спеціальних шкіл.

У 70-ті роки викладачі кафедри олігофренопедагогіки опублікували багато наукових праць, серед яких монографії – «Профорієнтація в допоміжній школі» (автор К.М.Турчинська), «Психологія формування трудових умінь школярів» (В.І.Бондар, Д.С.Максименко, І.Д.Бех); «Психологія дитячого віку» (А.І.Селецький), «Історія олігофренопедагогіки» (К.М.Турчинська), «Корекційна робота на уроках географії і природознавства» (В.М.Синьов, Л.С.Стожок). Разом з науковцями Інституту педагогіки України викладачі факультету К.М.Турчинська, М.Н.Хоружа, В.М.Синьов, Т.К.Ульянова, В.І.Бондар, В.І.Басюра, Л.С.Стожок підготували перший на теренах колишнього СРСР посібник «Основи спеціальної дидактики».

Викладачі кафедри олігофренопедагогіки (К.Турчинська, О.Д.Чекурда, Т.К.Ульянова, М.Н.Хоружа, Г.М.Плешканівська) у ті роки підготували і видали багато підручників та програм з навчальних дисциплін для допоміжних шкіл, методичних листів і методичних розробок та рекомендацій для вчителів.

З 1983 по 2003 роки, коли деканом факультету працював доцент І.П.Колесник, було зроблено помітний крок в удосконаленні змісту підготовки дефектологічних кадрів, розвитку дефектології як наукової галузі, в реорганізації структури факультету, у розвитку матеріально-технічної його бази.

На кафедру олігофренопедагогіки на посаду доцентів були запрошені старші наукові співробітники УНДІПу Турчинська Валентина Євгенівна, Синьова Євгенія Павлівна, Свиридюк Тетяна Павлівна, що сприяло значному якісному підвищенню наукового рівня підготовки майбутніх дефектологів, заклало підвалини для створення єдиної в Україні кафедри тифлопедагогіки у 1998 році (завідувач кафедри професор Синьова Є.П.).

З 1986 по 2002 роки кафедрою олігофренопедагогіки та психопатології завідувала доцент В.Є.Турчинська

Після набуття Україною незалежності у 1991 році колективом факультету поставили нові відповідальні завдання розбудови, кадрового і науково-медичного забезпечення вітчизняної системи спеціальної освіти. Вперше в історії України за ініціативи декана Колесника І.П. на базі дефектологічного факультету в 1993 році було створено спеціалізовану вчену раду з спеціальності 13.00.03. Спеціальна педагогіка (голова – професор Соботович Є.Ф., вчений секретар – Синьова Є.П.). На цій раді захистили кандидатські дисертації провідні нині викладачі кафедри психокорекційної педагогіки: доцент П'юнтківська Г.С., професор Шульженко Д.І., доцент Ярова Л.Г., відомі вчені з різних галузей дефектології, працівники дефектологічних факультетів України (мм. Солов'янська, Кам'янець-Подільського, Луганська, Сум, Львова та інш.).

Викладачі взяли активну участь у розробці стандартів освіти для різних типів спеціальних шкіл, багаторівневої вищої освіти за нозологіями (сурдопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія, тифлопедагогіка).

У 1998 році наказом Міністерства освіти України на дефектологічному факультеті дві фахові кафедри було розподілено на чотири за всіма складовими наукової галузі «Дефектологія»:

1) кафедра сурдопедагогіки (професор Фомічова Л.І.);

- 2) кафедра логопедії (професор Шеремет М.К.);
- 3) кафедра тифлопедагогіки (професор Синьова Є.П.);
- 4) кафедра олігофренопедагогіки (доцент Турчинська В.Є.).

Кафедра олігофренопедагогіки (завідувач кафедри з 2002 року – кандидат педагогічних наук, професор І.П.Колесник) розширює зміст і напрями підготовки майбутніх фахівців з тим, щоб вони набули компетентності у колекційному навчанні не тільки розумово відсталих, а й дітей з затримкою психічного розвитку, з наслідками дитячого церебрального паралічу та іншими нозологічними варіантами порушень інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку. Уточнюється назва цієї кафедри з точки зору підкреслення більш широкого, ніж тільки олігофренопедагогіки, спектру психолого-педагогічної корекційної діяльності її випускників.

З ініціативи ректора НПУ імені М.П.Драгоманова академіка В.П.Андрущенка у вересні 2003 року дефектологічний факультет було реформовано в Інститут корекційної педагогіки та психології. Директором інституту був призначений доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заслужений юрист України Віктор Миколайович Синьов, який є випускником КДПІ імені О.М.Горького 1962 року. Він працював на рідному факультеті викладачем, заступником декана, доцентом з 1964 по 1975 роки.

Призначення В.М.Синьова на посаду директора ІКПП, професора кафедри психокорекційної педагогіки значно посилює її авторитет не лише в масштабах університету, але й України в цілому. Аспіранти і докторанти кафедри з усіх дефектологічних факультетів України під науковим керівництвом академіка Синьова В.М. за цей незначний час захистили біля двох десятків дисертацій із широкого спектру дефектологічних проблем.

Особливим науковим досягненням кафедри можна вважати розробку професором кафедри Д.І.Шульженко надзвичайно складної, недостатньо вивченої проблеми корекційного виховання дітей, хворих на аутизм. Під керівництвом В.М.Синьова Д.І.Шульженко блискуче захистила докторську дисертацію на тему: «Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями» (2010 рік).

Очолити Інститут корекційної педагогіки та спеціальної психології (вересень 2003 р.), В.М.Синьов проявив себе новатором і реорганізатором як наукової галузі в цілому. За ініціативи та під його керівництвом було створено дві нових фахових кафедри: 1) кафедра спеціальної психології та медицини (зав.кафедри доцент Руденко Лілія Миколаївна; 2) кафедра ортопедагогіки (зав.кафедри професор Шевцов Андрій Гаррійович) в структурі Інституту корекційної педагогіки та психології з 2009 року розпочав роботу створений за поданням В.М.Синьова та за наказом ректора НПУ імені М.П.Драгоманова Науково-методичний центр інклюзивного навчання дітей та осіб з особливостями психофізичного розвитку (директор професор кафедри психокорекційної педагогіки, академік НАПН Бондар В.І.).

Важко переоцінити внесок В.М.Синьова в створення позитивного іміджу ІКПП та його шести фахових кафедр як структурним підрозділам НПУ імені М.П.Драгоманова не лише в Україні, а й в країнах ближнього і дальнього зарубіжжя. Нині встановлено зв'язки і проводиться плідна співпраця із загальних проблем корекційної педагогіки і освіти з такими країнами як Росія, Білорусь, Болгарія, Молдова, Польща, Німеччина, Голландія, Швеція, Канада, Китай тощо.

Сподіваємося, що матеріал статті стане своєрідним воскресінням світлої пам'яті про тих, кого вже немає серед нас, і глибокою подякою та повагою до тих, хто своєю працею, невтомним служінням продовжує розвивати наукову галузь «Дефектологія» для нинішніх та прийдешніх поколінь.

Салогуб С. А.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Стаття посвячена вопросам формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов педагогических специальностей, с учетом использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Информационная компетентность рассматривается как способность студента осуществлять поиск и обработку информации посредством информационных технологий, определяются показатели и методы информационной компетентности.

Однією з важливих цілей сучасної педагогічної освіти є формування інформаційної компетентності майбутнього педагога. Її складають здатність максимально ефективно використовувати всі різновиди сучасних інформаційних джерел і всі типи наданої ними інформації, здійснювати пошук необхідної інформації, аналізувати її на предмет придатності до використання в навчальному процесі, адаптувати до рівня сприйняття учнів, а також організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів в інформаційно-комп'ютерному середовищі.

Компетентність - це поняття багаторівневе, що включає професійні знання та вміння їх реалізувати, здатність аналітично мислити, вміння діяти відповідно до ситуації, володіння комунікаційними здібностями в професійному співтоваристві, мотивації, самореалізація і розвиток в професійній сфері.

Професійна компетентність являє собою сукупність ділових і особистісних якостей фахівця:

- ✓ володіння на високому рівні професійною діяльністю в певній галузі;
- ✓ здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- ✓ самоствердження в професійному середовищі; вміння вести ділові дискусії;
- ✓ моральну позицію - нести відповідальність за результати своєї праці.

Сучасні інформаційні технології трансформують освітні технології на новий рівень. Інформаційна компетентність в умовах переходу до інформаційного суспільства стає складовою професійної компетентності.

Фахівці визначають інформаційну компетентність як інтегративну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності.

Інформатизація освіти пред'являє до викладачів вимоги певного рівня інформаційної компетентності. Викладач повинен не тільки сам володіти сучасними інформаційними технологіями для постановки та вирішення професійних завдань, але вміти використовувати їх для забезпечення освітнього процесу. Важливо знання інформаційних систем, інформаційних процесів, різних видів інформаційних продуктів, ресурсів. Спеціальна інформаційна компетентність як складова професійної компетентності викладача вимагає знання інформатики, володіння комп'ютерними засобами підготовки матеріалу для створення навчальної бази даних, електронних навчальних посібників, електронних навчально-методичних комплексів, тестових, контрольних програм.

Розглянемо з позицій освітніх технологій інформаційну компетентність викладача як складову його професійної компетентності та інформаційну компетентність студента як майбутнього фахівця. Складові інформаційної компетентності вчителя і учня однакові, але функції і зміст технологій різні.

Для формування інформаційної компетентності студентам необхідні універсальні інформаційні знання та вміння працювати з ІКТ. Вивчення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в педагогічному вузі має свою специфіку. Інформаційні та комунікаційні технології виступають і як об'єкт вивчення, і як інструмент предметної та педагогічної діяльності, і як засіб навчально-методичного забезпечення навчального процесу. При цьому їх стрімкий розвиток вимагає освоєння майбутніми педагогами сутності, можливостей і перспектив розвитку інформаційних технологій, навчання та психолого-дидактичного обґрунтування їх використання.

Універсальний характер знань забезпечує можливість їх застосування в різних областях своєї діяльності:

- ✓ загальні вимоги про ІКТ
- ✓ технологія обробки текстової інформації; технологія обробки табличних даних;
- ✓ технологія створення мультимедіа презентації;
- ✓ технологія обробки графічної інформації;
- ✓ технологія зберігання і пошуку інформації;
- ✓ технологія створення веб-сторінок;
- ✓ технологія обробки графічної інформації.

У навчальних дисциплінах «Інформатика», «Інформаційні технології», «Мережеві інформаційні технології», «Інформаційні системи» і в інших формується «універсальна» інформаційна компетентність студента, що забезпечує його входження в інформаційний освітній простір, що розвиває інформаційні потреби, уміння і навички самостійної діяльності освітньому процесі. Так йде прилучення студента до інформаційного способу життя і розвиток його інформаційного мислення. Навчання в цьому напрямі здійснюють викладачі навчальних дисциплін, для яких інформаційна компетентність є професійною.

Завдання вищої школи полягає у формуванні професійної компетентності студента, в умінні навчити вирішувати професійні завдання в навчальному процесі, в освоєнні методології наукового і технологічного процесу майбутньої сфери діяльності.

Інформаційна компетентність, з одного боку, є базою, що забезпечує ці здібності, з іншого боку - складової професійної компетентності, що характеризує професійні та особистісні якості випускника. Сучасний фахівець повинен вміти приймати правильні рішення, як в умовах дефіциту інформації, так і в умовах надлишку інформації, в умовах інформаційного шуму, інформаційного маніпулювання. Цю інформаційну компетентність можна назвати «спеціальною».

Викладач не тільки сам використовує в навчальному процесі, але вчить студентів аналітико-синтетичної обробки, використання та зберігання галузевої інформації, навчає роботі з професійно-орієнтованими інформаційними ресурсами, з пакетами прикладних програм, знайомить з професійними комунікаціями тощо. Формується входження майбутнього фахівця в інформаційну професійне середовище, професійне інформаційне мислення, розвиток технологічних, творчих і дослідницьких навичок на основі сучасного технічного забезпечення.

Інформаційна компетентність сучасного викладача є складовою його професіоналізму. Наприклад, використання електронних підручників, розміщених в Інтернет, вносить суттєві переваги порівняно з традиційним підручником. а саме: скорочується шлях від автора підручника до студента; можливість оперативно оновлювати зміст підручника; вирішується проблема ідентичності, тобто майже на всіх апаратних платформах матеріал буде виглядати практично однаково; використання гіперпосилань до інформаційних ресурсів Інтернет.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акуленко, В.Л. *Формування ІКТ-компетентності вчителя-предметника в системі підвищення кваліфікації* [Текст]/В. Л. Акуленко// *Застосування нових технологій у освіті: Матеріали XV Міжнародні. конф., 29-30 червня 2004 р., г.Троїць Московської обл.: Изд-во "Тровант", 2004. - С.344-346.*
2. Гусинський, Е.Н. *Етапи набуття компетентності* [Текст]/Е. Н. Гусинський, Ю. І. Турчанинова// *Розвиток та оцінка компетентності: тез. докл. конф. - Москва, 1996/Под ред. В. І. Білопільського та І. М. Трофимової. - К.: Інститут психології РАН, 1996. - С.29-31.*
3. Дзугоева, М.Г. *Постановка і вирішення завдань - основа інформаційної компетентності студентів/М. Г. Дзугоева// Проблеми якості освіти: Матеріали XIII Всерос. наради: М.: Изд-во Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2003. - Кн.2. - С.31-36.*
4. Зайцева, О.Б. *Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій* [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О. Б. Зайцева. - Брянськ, 2002. - 19 с.
5. Равен Дж. *Компетентність в сучасному виявленні, розвитку і реалізації* /пер. з англ. М.: 2002.-396с
6. Семенов, А.Л. *Роль інформаційних технологій в загальну середню освіту* [Текст]/А. Л. Семенов. - М.: Изд-во МІПКРО, 2000. - 12 с.

7. Таїрова, Н.Ю. *Розвиток інформаційно-дослідницької компетентності викладача педагогічного університету: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Таїрова. - Калініград, 2001. - 19 с.*

8. Трішина С.В. *Інформаційна компетентність фахівця в системі додаткової професійної освіти / С.В.Трішина, А. В. Хуторський(Електронний ресурс). Режим доступу <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09http.1>*

Снівак Н.В.

РОЛЬ УВАГИ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті дан аналіз особливостей розвитку непроизвольного і произвольного уваги у дітей першого года обучения. Показано, що в младшем школьном возрасте наблюдается прогрессивный характер развития внимания, особенно всех его свойств. Рассмотрена взаимосвязь между уровнем развития внимания и особенностями формирования общеучебных действий.

Молодший шкільний вік характеризується зміною провідної діяльності – учбова діяльність стає основною і вимагає організації якісно нового перебігу психічних процесів, які, в свою чергу, як особливий механізм, забезпечує увага. Водночас, учбова діяльність створює особливі внутрішні умови, від яких залежить розвиток психічних процесів і уваги зокрема.

Навчальна робота в школі і дома стає основною і необхідною, діти поступово навчаються усвідомлювати шкільні завдання, включатися у їх виконання, планувати, організувати, контролювати, і оцінювати свою діяльність, незалежно приваблива вона для них, чи ні. В свою чергу, нова учбова діяльність збагачує дітей знаннями, вміннями, навичками, новими прийомами отримання знань, сприяє загальному психічному розвитку, формує та розвиває волю і увагу.

Проблемам дослідження уваги у навчальній діяльності школярів, у навчально-виховній роботі вчителів та викладачів присвячені праці Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, М.Ф.Добриніна, О.М.Леонтьєва, П.Я.Гальперіна, Є.І.Ігнат'єва, А.Г.Ковальова, Н.Д.Левітова, К.К.Платонова, І.В.Страхова, В.І. Страхова, Є.О. Мілеряна, О.Ю. Єрмолаєва, М.П.Задесенця, М.С.Горбач, П.Д.Білоуса, В.С.Компанця, Н.В.Андріяшиної і багатьох інших дослідників.

Увага дітей молодшого шкільного віку має свої особливості. У першокласників домінує мимовільна увага, але вона буде більш стійкою, коли завдання вчителя і робота по його виконанню приваблює школярів, викликає безпосередній інтерес. Дітям легше зосереджуватися на конкретному навчальному матеріалі, коли він підкріплений різними наочними засобами, або подається як ігрово-рольова колективна діяльність. При несприятливих умовах роботи, коли заважають зовнішні подразники, дітям важко підтримувати спрямованість уваги, переборювати відволікання від основного завдання, тому потрібно піклуватися про усунення перешкод, які відволікають увагу дітей [5].

У школярів першого року навчання увага характеризується невеликим обсягом, малою стійкістю, зосереджено займатися однією справою вони можуть 10-20 хвилин, у них утруднений розподіл і переключення уваги із одного завдання на інше. Такі особливості вчені [1], [2] пояснюють недостатньою зрілістю нейрофізіологічних механізмів, які забезпечують роботу процесів уваги. Вважається, що мимовільна увага розвивається і домінує у молодших школярів 6-7 років, але з 8-9 років спостерігається прогресивний характер розвитку уваги, інтенсивно розвиваються всі її властивості: обсяг збільшується в 2 рази, підвищується стійкість, розвивається вміння концентрації, переключення, розподілу.

Молодший шкільний вік сприятливий для розвитку уваги, без достатньо сформованої уваги процес навчання неможливий. Учитель на уроці привертає увагу учнів до учбового матеріалу за допомогою словесних вказівок. Дітям нагадують про необхідність виконувати задану дію, вказуючи при цьому на способи дії: « Діти, відкриємо книжку на сторінці 15. Зверніть увагу, яку назву має оповідання», або « Діти, уважно подивимось на картину, скажіть, що на ній зображено». Вчитель намагається втримати увагу учнів на певній діяльності тривалий час, поступово переключаючи з одного виду роботи на інший. Діти діють за вказівками вчителя, працюють під постійним контролем, так поступово вони набувають вміння виконувати завдання самостійно – самі ставлять мету діяльності і контролюють свої дії. Завдяки учбовій діяльності виникає і розвивається довільна увага у дітей.

Сприяють розвитку уваги значущість навчального матеріалу, інтерес до його змісту, доступність навчальних завдань, вміння вчителя організувати навчальну діяльність усіх учнів класу, вміння організувати контроль як певну, зовнішню, предметну дію, для цього учитель поряд із виконанням основної діяльності дає завдання учням перевіряти її.

Формування стійкої уваги відбувається шляхом засвоєння дій контролю як поетапне формування, починаючи з матеріалізованої форми, потім в голосному мовленні, далі у формі « зовнішнього мовлення про себе». І як результат контроль набуває у школярів закінченої форми у вигляді акту уваги. Іншими словами, контроль за процесом своєї діяльності і є, власне, довільною увагою учнів [1].

Організованість та добре розвинуті властивості уваги є тими факторами, які впливають на успішність учнів молодшого шкільного віку. Учні, які краще навчаються, як правило, демонструють кращі показники розвитку уваги. Також зустрічаються і неухважні учні, які концентрують увагу не на учбових заняттях, а на своїх проблемах, думках, які далекі від навчання. Неухважні діти часто відволікаються, для них характерна нестійка увага, що в значній мірі впливає на результати навчання.

Відомо, що рівень розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку різний і тому заняття з розвитку уваги потрібно проводити як профілактичні, спрямовані на підвищення ефективності функціонування уваги у всіх дітей.

У нашому дослідженні ми вивчали вплив уваги дітей молодшого шкільного віку на процес формування у них загальнонавчальних дій.

Під загальнонавчальними діями ми розуміємо такі навчальні дії, які діти, успішно засвоївши, можуть переносити і застосовувати у різних сферах своєї діяльності. Це, в першу чергу, дії письма, читання, дії з математики, дії пов'язані зі здатністю дитини приймати навчальну задачу, орієнтуватись на зразок, який подає вчитель, утримувати у пам'яті навчальне завдання та контролювати хід його виконання.

Дослідники В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, Н.Ф.Скрипченко, Я.Л.Кодлюк поділяють навчальні дії на загальноорганізаційні, загально- мовленнєві, загальнопізнавальні, та контрольно-оцінні [4].

Н.О.Менчинська, В.І.Асін, Л.М.Шварц, Д.Г.Елькін, вивчаючи процес набуття дитиною навчальних дій, прийшли до висновку, що успішність його засвоєння залежить від усвідомлення дитиною самої дії. Формування свідомої дії супроводжується її розвитком і сприяє удосконаленню сприймання, пам'яті, мислення, уваги і інших психічних процесів.

Якість засвоєння загальнонавчальних дій сприяє чи, навпаки, гальмує якість навчального процесу і свідчить про загальний стан психічного розвитку дітей, про їх адаптацію до навчання як особливого виду діяльності, та про входження в соціум, продуктом якого є самі діти.

Завданням нашого дослідження було виявлення впливу рівня розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку на формування у них загально- навчальних дій. Дослідження проводились у перших класах середньої школи № 242 міста Києва.

Дітям пропонувалася методика «Будинок», складена Н.І.Гуткіною. Методика включає завдання на відтворення картинки, на якій зображено будинок, окремі деталі якого складені із елементів прописних букв. Завдання, яке ставиться перед дітьми, дозволяє виявити їх уміння орієнтуватися у своїй роботі на зразок, уміння точно копіювати його, виявити особливості розвитку довільної уваги, просторового сприймання, сенсомоторної координації і точності моторики руки. Потрібно наголосити, що методика «Будинок» найкраще дозволяє виявити особливості розвитку саме довільної уваги, тому що обробка результатів враховує помилки цього виду уваги.



Якщо дитина відтворила малюнок будинку правильно, вона набирає « 0 » балів, але якщо допустилася помилок, замінивши один елемент в малюнку на інший, або не відтворила елемент, перекосила малюнок, або допустила розрив між лініями, які на зразку прилягають одна до одної, то за кожну помилку вона отримує по 1 балу. Чим гірше виконане завдання, тим вищу сумарну оцінку отримує дитина.

Завдання виконували 40 учнів першого класу. Результати їх роботи дуже різноманітні, так: Діма В. з задоволенням змалював будинок, виконав усе правильно, а потім уточнював, чи будемо ще малювати.

Оля О. відтворила малюнок будинку за зразком, лінії намагалася провести чітко і рівно, але дим, який стелиться від комина намалювати не змогла, тому і замінила його окремими кружечками.

У Владислава Д. тест « Будинок » викликав ускладнення, малював швидко, розтягнув зображення, щоб повністю заповнити листочок, тому малюнок не відтворив точно і не схоже на оригінал.

Аня С. продемонструвала « ідеальне » невміння працювати за зразком, її малюнок демонструє невміння слухати вказівки вчителя, неуважність, погану підготовку дрібних м'язів пальців руки, тому що лінії на малюнку скачкоподібні. За свою роботу дівчинка отримала « 9 » балів – це був найгірший результат з опитуваних нами дітей.



Загальні результати вивчення уваги і загальнонавчальних дій у дітей показали, що тільки 11 учнів із 40 виконали завдання по відтворенню малюнку

« Будинок » без особливих зауважень і продемонстрували своє вміння бути уважними, працювати за зразком, виявили вміння просторового сприймання, точності моторики руки.

Одержані результати дозволяють зробити висновок про те, що увага дітей тісно пов'язана з розвитком загальнонавчальних дій, що зумовлює необхідність цілеспрямованого розвитку уваги, просторового сприймання, моторики руки. Дітям потрібно пояснювати, що і як вони повинні робити, попередньо задавати окремі елементи малюнку для організації уваги та вправлення руки, неодноразово повторювати вправи з різними малюнками. Розвиток уваги - це не одномоментний процес, а тривала праця, яка призводить до бажаних результатів лише при цілеспрямованій тривалій роботі як з дітьми, так і батьками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: МГУ, 1974. – 99 с.
2. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
3. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной - М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
4. Савченко О.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
5. Скрипченко О.В. Психический развитие учнів. – К.: Рад. школа, 1974 – 103 с.

УДК 37.015.325

Субіна О.О.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА

В статті розкриваються общі принципи формування, становлення і розвитку личности человека, анализируется содержание понятия «инновационная личность», дается определение дефиниции «инновационная личность педагога» и представляются основные характеристики инновационной личности педагога. Отмечается, что формирование инновационной личности преподавателя возможно лишь при условии гуманизации образования и рассматриваются основные условия ее реализации.

Людська особистість її структура, складові, характерні риси, визначальна роль в житті людини та суспільства споконвічно були в центрі уваги мислителів і науковців як основні характеристики людського ества, показника людяності, спроможності людини бути хазяїном своєї долі, авторитетом і лідером серед рівних, прикладом для наслідування.

Багатогранність і різноплановість процесу формування, становлення та розвитку особистості є предметом дослідження різних наук та результатом формування численних концепцій щодо сутності особистості та її соціальної детермінації. Проте проблематика особистості та важливості її ролі в усіх спектрах людського життя залишається актуальною і сьогодні в час розвитку глобалізаційних техногенних процесів, інформатизації та інновацізації суспільства, набуваючи при цьому нового визначального значення і звучання.

Враховуючи те, що за класичним визначенням педагогіка є «наукою про освіту і мистецтво виховної практики щодо формування та розвитку особистості» (І. І. Прокоп'єв, М. В. Михалкович тощо), а предметом педагогіки - цілісний педагогічний процес, спрямований на формування особистості в умовах її виховання, навчання та освіти, завдання державної політики щодо розвитку освіти «полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України» [3].

В даному контексті важливо з'ясувати сутність поняття «особистість», а також визначити чинники, що впливають на її формування.

За визначенням Л.С. Виготського особистість є основою, навколо якої будується вся психіка людини, включаючи діяльність та свідомість, те в конкретній людині, що є безпосереднім продуктом, кристалізацією її соціального життя. [4]. С.Л. Рубінштейн писав, що особистість характеризується рівнем психічного розвитку, який дозволяє їй свідомо управляти власною поведінкою та діяльністю. Філософ В.П. Тугарінов до числа найважливіших характеристик особистості відносить: розумність, відповідальність, свободу, особисту гідність, індивідуальність. Суттєвою характеристикою особистості людини також є її суспільна активність та принциповість, міцність моральних поглядів та переконань. І.С. Кон зазначав, що аналізуючи багатозначність поняття особистості, можна зробити висновок, що одні розуміють під особистістю конкретного суб'єкта діяльності в єдності його індивідуальних властивостей і його соціальних ролей, а інші розуміють особистість "як соціальне властивість індивіда, як сукупність інтегрованих у ньому соціально значимих рис, що утворилися в прямому і непрямому взаємодії даної особи з іншими людьми і роблять його, в свою чергу, суб'єктом праці, пізнання і спілкування [5].

Враховуючи викладене, особистість можна характеризувати як *сукупність індивідуальних якостей людини, які визначають її соціальну сутність та місце в суспільстві*.

Суттєвою характеристикою особистості людини є її громадська активність та принциповість, чіткість моральних поглядів і переконань, активність у праці, у відстоюванні своїх ідеологічних та моральних принципів тощо. Особистість тим більш значуща, чим ширше відображає вона в своїх якостях і діяльності тенденції суспільного прогресу, чим яскравіше й оригінальніше виражені в ній соціальні риси та якості, якою мірою її діяльність носить індивідуально-творчий характер.

В епоху інноваційного суспільного розвитку особистість відповідно повинна відображати його провідну тенденцію - інноваційність.

Поняття «інноваційна особистість» ввів Еверетт Хаген (1963), визначаючи її як передумову посилення економічного зростання, поширення підприємництва та накопичення капіталу. Автор виходив з припущення, що існують різні «особистісні синдроми», полярність яких відображає типові ознаки, характерні для традиційного суспільства і суспільства сучасного (інноваційного). У першому випадку - це авторитарна особистість, у другому - прямо протилежна їй в усіх аспектах - інноваційна. Авторитарна особистість, будучи сформованою за умов застою, простого виробництва, рівноваги, сприяє зміцненню цих умов. Інноваційна особистість, сформована в умовах сучасності, в свою чергу, допомагає народженню самопідтримуючих змін, які постійно революціонізують життя - його стандарти, цінності тощо.

Розвиваючи думку Е. Хагена щодо «особистісного синдрому» сучасного суспільства, а також, враховуючи той факт, що особистість спроможна виховати лише особистість, можна стверджувати, що першочерговою вимогою сьогодення є формування інноваційної особистості педагогічних кадрів, завданням яких є «відтворення і нарощення інтелектуального, духовного та економічного потенціалу Українського суспільства».

Сутність і спрямованість інновацій в освіті полягають у створенні нових гуманістично орієнтованих моделей навчання і виховання, а специфіка — в логічному взаємозв'язку цілей, засобів та методів навчання. Виходячи з чого, інноваційну особистість педагога можна визначити як сукупність соціокультурних і творчих складових, що дозволяють удосконалювати педагогічну діяльність та наявність відповідних факторів, що забезпечують цю готовність практичними засобами і методами.

Визначальними характеристиками інноваційної особистості педагога мають бути:

- високий професіоналізм, обізнаність з сучасними досягненнями психолого-педагогічного спрямування;
- творча здатність генерувати і продукувати нові уявлення та ідеї, проектувати й моделювати їх у практичних формах, в конкретній діяльності;
- культурно-естетична розвиненість і освіченість, що передбачає інтелектуальну і емоційну розвиненість та високий рівень культурної грамотності педагога;
- відкритість особистості до нового, що базується на толерантності особистості та гнучкості мислення;
- гуманістичне світосприйняття.

У питаннях пріоритетності компонентів педагогічного професіоналізму ключовою, на сьогоднішній день, є думка Л. С. Виготського про те, що вчитель має бути «науково освіченим професіоналом і справжнім учителем більше, ніж математиком або словесником». Постановка проблеми первинності аж ніяк не випадкова, оскільки, є чимало ситуацій, коли дають про себе знати протиріччя між цінністю знань з предмету і цінністю розвитку дитини. В цьому випадку педагог-гуманіст завжди вирішить на користь дитини, а технократ - швидше на користь науки. В той час, як дитина повинна відчувати себе, в першу чергу, бажаною особистістю на уроці, а потім учнем, який готовий вчитися.

У розмаїтті характеристик гуманістично орієнтованої освіти ключовим виступає положення про створення умов для саморозвитку особистості, що володіє якостями важливими для неї і суспільства і здатної до вільного гуманістично орієнтованого вибору.

За визначенням, даним в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «гуманізація освіти, полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» [1].

Реалізація принципів гуманізації освіти передбачає урахування, в першу чергу, наступних вимог:

- створення суспільством умов для повноцінного гармонійного життя та розвитку кожного громадянина держави;
- визнання права всіх учасників педагогічного процесу на свій шлях самовдосконалення і творчості в процесі навчально-виховній діяльності;
- формування відносин співробітництва та взаємоповаги між усіма учасниками педагогічного процесу;
- виховання в учасників педагогічного процесу морально-емоційної культури взаємовідносин;
- формування в учнів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини;
- створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість: щирю, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвинутим почуттям власної гідності і поваги гідності іншої людини.

Орієнтуючись на гуманізацію навчання і виховання, на формування особистості учня, визнання її цінності та важливості для сучасного суспільства, перш за все, необхідно пам'ятати, що вона формується особистістю самого педагога. Тому в умовах педагогічних вищих навчальних закладів необхідно створити всі умови для зростання професійної майстерності педагога і, зокрема, його інноваційної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *ДЕРЖАВНА НАЦІОНАЛЬНА ПРОГРАМА «ОСВІТА» («УКРАЇНА XXI СТОЛІТТЯ»), ЗАТВЕРДЖЕНА ПОСТАНОВОЮ КАБІНЕТУ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ ВІД 3 ЛИСТОПАДА 1993 Р. N 896 (896-93-П).*
2. *«Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р.*
3. *Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. N 347/2002.*
4. *Вьютский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с, - С.512.*
5. *Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание — М.: Политиздат, 1984. — 336 с. — С.7.*
6. *Психологічні дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / авт. кол., наук., керівник В.О.Моляко. - К.: Педагогічна думка, 2008. - 208 с.*
7. *Психология личности: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. — К.: Рута, 2001. — 320 с.*
8. *Сластенин В. А., Подьмова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997.*
9. *Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. - М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. - 222 с.*

УДК 159.9 (076.5)

Строяновська О.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В статтю изучается влияние психологических особенностей межличностных отношений на развитие профессионального творчества будущих учителей, делается вывод о низком уровне развития их креативности и коммуникативных навыков, а значит, необходимости разработки специальной психокоррекционной программы для его повышения.

Міжособистісні стосунки відіграють важливу роль у житті людини. Задоволення від них позначається на психологічному комфорті учасників комунікативного процесу, а постійне незадоволення соціальними контактами, породжує поганий настрій, депресії, зниження активності, погіршення здоров'я, утруднює досягнення поставлених цілей. Міжособистісні стосунки є невід'ємним аспектом існування людини, важливою передумовою формування її як соціальної істоти, взаємодії з різноманітними спільнотами, а також необхідною умовою існування суспільства. У процесі спілкування відбувається інтелектуальна та емоційно-чуттєва взаємодія індивідів, досягається єдність і злагодженість їх дій, що зумовлює формування спільних настроїв і поглядів, взаєморозуміння, згуртованості й солідарності. Вони необхідні в колективній діяльності, оскільки становлять культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства. В зв'язку з важливістю впливу міжособистісних стосунків на особистість в цілому актуальності набуває вивчення їх психологічних особливостей у майбутніх вчителів, в період становлення та інтенсивного розвитку як фахівців. Слід зазначити, що проблема міжособистісного спілкування вивчалася великою кількістю психологів у різних напрямках: М.Каган, М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко, Л.Е.Орбан-Лембрик досліджували сутність спілкування, А.А. Бодальов, Л.П. Буева, В.І. Кабрін – взаємозв'язок та взаємовплив особистості та спілкування, В.Н.Куніцина, Н.В.Казарінова, В.М. Погольша, Н.Н. Обозов – безпосередньо міжособистісне спілкування, Л.П. Буева, Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджук – взаємовплив діяльності та спілкування, В.А. Лабунська – психологію утрудненого спілкування. В українській психології вагомий внесок у дослідження проблеми спілкування зробили Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, О.К. Дусавицький, М.М. Заброцький, В.В. Клименко, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, С.О. Мусатов, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, І.О. Синиця, Н.В. Чепелєва тощо. Незважаючи на достатню теоретичну та практичну розробку проблеми міжособистісного спілкування в психології, відсутність підходів до розв'язання проблеми психологічних особливостей міжособистісних відносин як чинника розвитку професійної творчості майбутніх

вчителів обумовили мету нашого дослідження: вивчення впливу психологічних особливостей міжособистісних стосунків на рівень розвитку професійної творчості майбутніх вчителів. На основі аналізу досліджень О.В. Волошенко [1], Л.В. Кекух [2], Л.О. Мільто [3], ми можемо зробити висновок, що психологічні особливості професійної творчості майбутніх вчителів обумовлюються особливостями їхньої творчої особистості, які складаються з особистісних якостей творчої індивідуальності та ознак її педагогічного змісту, до яких, у першу чергу належить комунікативність.

Нами був проведений констатувальний експеримент для дослідження рівня розвитку креативності та комунікативних навичок майбутніх вчителів за такими методиками, як методика на визначення рівня креативності Дж. Гілфорда та методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (скорочений тест КОЗ). У експерименті приймало участь 60 осіб 5 курсу Переяслав-Хмельницького Державного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Методика дослідження рівня креативності Дж. Гілфорда спрямована на вивчення креативності як якості творчої особистості майбутніх вчителів та складається з трьох схематичних малюнків. За даною методикою нами були визначені такі рівні креативності: 0 – 13 балів - низький рівень (неспроможність продукувати нові творчі ідеї, предмети, образи, які раніше не існували), 14 – 21 балів- середній рівень (достатньо хороша здатність придумувати нові ідеї, образи, використовуючи творчий підхід), 21 і більше балів – високий рівень (висока здатність придумувати нові ідеї, образи, які раніше не існували, виходячи за межі відомої інформації, використовуючи творчий підхід).

В результаті проведення вище зазначеної методики були отримані дані, які представлені у табл.1.1.

Таблиця 1.1

Рівень розвитку креативності майбутніх вчителів (у %)

N= 60

Рівень креативності	Абсолютна Кількість	%
Високий	13	22
Середній	29	48
Низький	18	30

Як видно з таблиці 1.1, у майбутніх вчителів переважає середній рівень креативності (48 %), низький рівень мають небагато досліджуваних (30%), а високий - меншість досліджуваних. Такий стан речей, на нашу думку, пов'язаний з тим, що більшість майбутніх вчителів психологічно не готові до виникнення нестандартних ситуацій, у них не розвинена гнучкість мислення та творчий підхід до ефективного розв'язку проблем, що істотно знижує можливість розвитку їх педагогічної творчості та професійної успішності.

Методика дослідження комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ) була нами використана для визначення рівня комунікативних здібностей майбутніх вчителів. Вона складається з 20 запитань, на які необхідно дати позитивну чи негативну відповідь. Ми обрали цю методику тому, що, на нашу думку, якщо майбутній вчитель має високий рівень комунікативних здібностей, то це значно підвищує його творчий потенціал.

В результаті інтерпретації даної методики нами були отримані такі рівні комунікативних здібностей - 0 - 7 балів – низький, 8 - 14 – середній, 15 – 20 – високий, кожний з яких характеризується своїми особливостями: низький рівень (людина, якій важко адаптуватися до нового колективу, вступати в контакти з незнайомими людьми, спілкуватися з ними протягом необхідного часу; віддає перевагу самоті і не проявляє особливої потреби в спілкуванні); середній рівень (людина, що вміє без утруднень встановлювати ділові, емоційні контакти з людьми, із задоволенням та інтересом бере участь в суспільних справах); високий рівень (людина, яка легко і з задоволенням встановлює контакти з будь-якими, незнайомими, складними людьми, вміє знайти підхід до кожної людини, з цікавістю бере участь в суспільних справах і здатна ефективно виступати в аудиторії зі слухачами, успішно переконуючи інших).

В результаті проведеної методики були отримані дані, які представлені у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Рівень комунікативних здібностей у майбутніх вчителів (у %)

N= 60

Рівень комунікативності	Абсолютна кількість	%
Високий	11	19
Середній	30	50
Низький	19	31

Як видно з таблиці 1.2, у досліджуваній групі, майбутніх вчителів переважає середній рівень комунікативних здібностей (50 %), а також низький (31%), що пов'язано, на нашу думку, з тим, що у більшості досліджуваних нерозвинене вміння слухати та розуміти співрозмовника, відсутня потреба у спілкуванні, що істотно знижує можливість розвитку педагогічної творчості.

Для дослідження впливу психологічних особливостей міжособистісних відносин на рівень розвитку креативності майбутніх вчителів нами були порівняні результати за вище вказаними методиками, що представлено у табл.1.3.

Таблиця 1.3

Особливості розвитку професійної творчості та міжособистісних відносин майбутніх вчителів (у %)

N= 60

Рівень комунікативності	Абсолютна кількість	%	Рівень креативності	Абсолютна кількість	%
Високий	11	19	Високий	13	22
Середній	30	50	Середній	29	48
Низький	19	31	Низький	18	30

Як видно з таблиці 1.3, між однаковими рівнями розвитку креативності та комунікативних здібностей спостерігається тісний взаємозв'язок, що доведений за допомогою формули коефіцієнта рангової кореляції Спірмена ($R = 0,89$). Отже, такий стан речей говорить про те, що рівень розвитку комунікативних здібностей майбутніх вчителів впливає на розвиток їх професійної творчості (зі зростанням значення однієї змінної пропорційно збільшується значення іншої).

Окрім цього, слід зазначити, що результати констатувального експерименту засвідчують низький рівень розвитку комунікативних здібностей та професійної творчості майбутніх вчителів, що вимагає розробки та апробації програми психокорекції або активних методів навчання з метою їх розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошенюк О.В. Становлення педагога в умовах коледжу // *Рідна школа*. - 1998. - № 4. - С.62-63.
2. Кекух Л.В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис...пед. наук.- К.,2001.-19 с.
3. Мільто Л.О. Творче становлення індивідуальності майбутнього вчителя // *Збірник наукових праць*. - Випуск 2. - Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. - С. 47-50.

УДК 371.015

Смук О.

ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ ЗАЗДРОЩІВ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В статті розкриваються особливості емпіричного дослідження изучення когнитивної складової заздрості в ранній юності. Виявлено осознання старшокласниками феномена заздрості, функцій и впливання на життя школярів, путей преодолення.

В сучасних умовах всепоглинаючої глобалізації, урбанізації, космополітизації першочерговим завданням української педагогіки постає формування інтелектуальної, соціально-зрілої, толерантної до різноманіття, активної, ініціативної особистості. Така особистість схильна до саморозвитку позитивних морально-психологічних якостей та намагається контролювати вияв негативних агресивних якостей, серед яких помітне місце посідають заздрості. У психологічній літературі проблема заздрості розглядається у дослідженнях А. Адлера [1], А. Бодальова [3], В. Куніциної [6], В. Мясичева [8], К. Муздибаєва [7], І. Котова [4], М. Кляйн [5], О. Соколовой [9], Р. Александровой [2]. Проте вивчення проблеми заздрості у ранньому юнацькому віці не знайшло належного висвітлення у психолого-педагогічних дослідженнях, а на теренах української психології згадується лише дотично.

Мета нашої наукової розвідки визначення особливостей усвідомлення заздрості у ранньому юнацькому віці. Дослідницька робота проводилася з 2011 по 2012 рік. Участь у ній взяли 200 учнів десятих-одинадцятих класів: Тернопільського педагогічного ліцею (100 учнів), загальноосвітньої середньої школи №9 (100 учнів).

Так, з метою вивчення рівня теоретичної обізнаності учнів із морально-психологічною категорією заздрості нами була використана авторська анкета, за допомогою якої з'ясували наступні питання: сформованість в учнів уявлення про феномен заздрості (вміння старшокласників дати визначення даного терміну; підібрати антонімічний та синонімічний ряди понять; уміння навести приклади заздрісного ставлення з художньої літератури, фільмів, власного життя); здатність висловлювати моральні судження, давати моральні оцінки, виходячи із власного розуміння заздрості; адекватність уявлень про себе як заздрісну/незаздрісну людину, знання обставин та способів подолання заздрісного ставлення.

Передусім ми намагалися в'яснити, як старшокласники визначають поняття «заздрості». Якісний аналіз їх відповідей показав, що дітям цього віку відомий термін «заздрості», вони вміють його пояснити. Визначення учнями Даного поняття є досить розгорнутими, у багатьох ліцеїстів - образними. Так, у розумінні старшокласників заздрісна людина - це людина «з недоброчливим, інколи ненависним ставленням до інших», «людина ненаситна», «яка не відчуває того, хто поруч», «постійно порівнює себе з іншими», «не має своїх бажань, живиться лише чужим життям».

Про достатню теоретичну обізнаність учнів десятих-одинадцятих класів із морально-психологічною категорією заздрості свідчить і вміння школярів навести приклади слів, близьких і протилежних за значенням до поняття заздрості. Найчастіше старшокласники синонімізують слово заздрості із наступними: байдужість, егоїзм, зарозумілість, жорстокість, бездушність, черствість, цинізм. Також близькими за значенням до поняття заздрості учні вважають такі дії: постійне порівняння себе з кимось, залежність від чужого життя, чужих планів та мрій, ненависть до себе самого, своїх почуттів, бажань, небажання до самовдосконалення, самореалізації.

На думку школярів, антонімами заздрості є: толерантність, чуйність, співпереживання, співчуття, доброта, милосердя, жалість, щирість, турботливість, доброзичливість, сердечність, людяність, ніжність, люб'язність, товариськість, тактовність, відданість і навіть наводять такі чесноти, як відповідальність, совісність і душевність.

Як бачимо, старшокласники вважають заздрості одним із найдеструктивніших суспільних явищ, яке перешкоджає ефективній міжособистісній комунікації та психологічному благополуччю людей і проявляється на всіх вікових етапах: у ранньому дитинстві побачили прояви заздрості 31,1 %, у молодшому шкільному віці – 13,9 %, у підлітковому – 18,3 %. Ще 12,2% учнів переконані, що саме в їхньому віці – ранній юності – заздрості переростають у сталу психологічну рису.

Ми проаналізували спроможність навести приклади заздрісного ставлення серед літературних героїв, героїв фільмів. Учні наводять наступні приклади із художньої літератури: заздрість робочого до полоненого поляка «Іх було дев'ять» Ісаака Бабеля, заздрощі князя Андрія до слави Наполеона «Війна і мир» Льва Толстого, заздрощі Сальєрі до генія Моцарта – «Маленькі трагедії» Олександра Пушкіна, заздрощі Миколи Кавалерова, що не знайшов себе у новому житті, до «вільної самореалізації» Андрія Бабічева (із роману Юрія Олеши «Заздрість»). Приклади художніх фільмів – голлівудський фільм «Престиж», молодіжні телесеріали «Пліткарка», «Ханна Монтана», «Відчайдушні домогосподарки».

Приклади із власного життя стосуються суто юнацьких бачень і переживань – перемога у шкільному конкурсі краси, закордонні поїздки, естетика зовнішності (струнке тіло, привабливі риси обличчя, нарощення м'язової маси), матеріальні блага (стильний одяг, найсучасніший і найфункціональніший мобільний телефон, ноутбук), визнання у гуртках (виставки фотографій, картин), популярність серед однокласників, наявність матеріальних переваг, кращі перспективи на майбутнє (на здобуття освіти).

Кількісний аналіз отриманих у ході дослідження даних свідчить, що власну здатність заздрити учні оцінюють досить низько – лише 6,1 % визнають, що вони заздрісні. 83,9% респондентів вважають себе не схильними до заздрощів, а 10% уточнюють, що їхня заздрість носить ситуативний характер (заздрощі проявляються як емоція).

У ході опитування стає зрозумілим, що старшокласники найчастіше заздять тим, з ким вони на рівні, тобто до однокласників, юнаків із якими відвідують спільні секції, братам/сестрам, кузенам. Адже заздрощі направлені на тих, з ким можна себе порівняти та у чому можна себе порівняти – спільна діяльність, спосіб життя.

Старшокласники вважають, що заздрити погано та наводять приклади деструктивного впливу цієї риси на життєдіяльність людини та вказують функції заздрощів: споживацьку, деструктивації мислення, знесилення, зниження почуття щастя та ін.

Респонденти вважають, що ситуативний прояв заздрощів носить природний характер, а стали особистісну рису можна подолати, проте більшість учнів не зазначають, яким чином. Лише 3% старшокласників вказують, яким чином можна це можна реалізувати, їхні думки сходяться у тому, що найкращий метод – це знайти своє місце у житті, розкрити свою особистість і працювати над своїм вдосконаленням, фізичним та моральним, в такому разі не буде ні часу, ні бажання оцінювати чужі успіхи. 98% учнів із задоволенням взяли б участь у тренінговій програмі, націленій на формування такої особистості. Старшокласники переконані, що кваліфікована допомога позитивно вплине на їхню подальшу життєдіяльність та буде результативною у подоланні цієї деструктивної риси особистості.

На основі отриманих даних можемо констатувати досить високий рівень обізнаності старшокласників із феноменом заздрощів, про що свідчить визначення ними понятійного апарату, синонімічного та антонімічного ряду, здатність навести приклади із власного життя, художньої літератури, фільмів, чітко визначення характеристик даної психологічної риси особистості. Слід зазначити щирість та відкритість учнів у своїх відповідях, вони досить розгорнуто змальовували випадки, коли вони заздрили та самостійно оцінили себе як заздрісну/незаздрісну людину. Сумнівним нам здається те, що лише 7,1% учнів визнали себе заздрісним, у той час коли усі учні детально змальовували ситуації при яких вони заздрили та визначили об'єкти заздрощів. На нашу думку, це пояснюється тим, що розуміючи та визначаючи заздрощі як морально руйнівну рису, в першу чергу для учнів вона носить соромітський характер, а той факт, що респонденти неодноразово вказують, що заздрить людина, котра не впевнена у собі, своєму потенціалі та самореалізації свідчить про те, що визначаючи себе як заздрісну людину учень у власній інтерпретації «навішує на себе ярлик неуспішності».

Водночас, ми усвідомлюємо, що суб'єктивне усвідомлення особливостей прояву та рівні сформованості заздрощів як особистісної риси не завжди є адекватним, що пов'язане з багатьма індивідуально-особистісними характеристиками юнака, а тому наступним етапом нашої роботи є визначення структури, критеріїв, показників та рівнів прояву заздрощів у ранньому юнацькому віці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. *Наука жить* / А. Адлер: Пер. с англ. и нем. — Киев.: PORT-ROYAL, 1997. -С. 56-60.
2. Александрова Р.И. *Зависть и моральная символика* / Р.И. Александрова // *Вестн. МГУ. Сер.7, Философия.* - М., 2002. № 1. - С. 66 - 81.
3. Бодалев А.А. *О связи познания другого человека и отношения к нему* / А.А. Бодалев // *Психология общения: Социокультурный анализ. Материалы международной конференции. 30 октября - 1 ноября. Ростов-на-Дону, 2003.* С. 5-7.
4. Котова И.Б. *Зависть как личностный феномен* / И.Б. Котова // *Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25-28 июня 2003 в 8-ми томах.* СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 2003. С. 424-426.
5. Кляйн М. *Зависть и благодарность* / М. Кляйн: Исследование бессознательных источников / Пер. с англ. А.Ф. Ускова. СПб.: Б.С.К, 1997. 93 с.
6. Куницына В.Н. *Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения* / В.Н. Куницына // *Актуальные проблемы психологической теории и практики.* СПбГУ, 1995. С. 82-92.
7. Муздыбаев К. *Завистливость личности* / К. Муздыбаев // *Психологический журнал* - М., 2002. Т.23, Хоб. - С.39-48.
8. Мясичев В.Н. *Психология отношений* / В.Н. Мясичев. *Избранные психологические труды: Под ред. А.А. Бодалева / Вступ. статья А.А. Бодалева.* М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 368 с.
9. Соколова Е.Е., Аккуратов Е.П. *Зависть конструирующая как власть* / Е.Е. Соколова // *Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология.* - М., 1991. - Ч. 1. - С.3- 15.

МОЛОДЬ В УМОВАХ ТИСКУ МАСОВОЇ КУЛЬТУРИ

В статті розглядається залежність між масовою культурою, її важливішою складовою - комерційною рекламою і розповсюдженням серед молоді таких шкідливих звичок як куріння та алкоголізм.

Масова культура є невід'ємною частиною сучасного суспільства. Інтерес до неї як соціального явища зумовив появу багатьох досліджень як зарубіжних так і вітчизняних.

Сьогодні масова культура присутня в усіх сферах суспільного життя. Одним із основних її проявів та спрямувань є система організації, стимулювання та управління споживанням. В цій системі значне місце посідає комерційна реклама, яка спрямовує людей споживати навіть і не потрібне, тільки щоб бути «не гіршими за всіх». Сучасна реклама, через пресу, радіо, телебачення, Інтернет, зовнішнє розміщення інформації та кіно, здійснює маніпулювання символами та нав'язує певні бажання, поширює відповідні настанови, здійснює заміну реальних потреб нав'язаними та трансформує цінності розвитку людини у цінності володіння товарами.

Зазвичай комерційна реклама виконує певні функції: по-перше, вона інформує споживача про товар або послугу; по-друге, стимулює їх просування на ринку. Але реклама може і дезорієнтувати, нав'язувати товар та змушувати споживати те, що часто людині не потрібно, а інколи є і небезпечним для її для здоров'я. Це протиріччя пов'язано з тим, що реклама дає можливість виробнику або постачальнику отримати прибуток навіть за несприятливих умов. Так, вони безумовно ризикують при виробництві та просуванні на ринку свого товару, оскільки їм потрібно повернути весь загальний обсяг витрат, але і витрати на рекламу також закладаються в ціну, за якою споживач купує товар [1,32]. Саме тому, не виробник, а саме споживач програє двічі, коли купує непотрібний і шкідливий для свого здоров'я товар.

В умовах трансформації українського суспільства реклама, як різновид масової культури, створює враження останньої і надзвичайно жорсткої битви за споживача. Останнє стосується, перш за все, комерційної реклами, яка змінює систему цінностей, формує інтерес та визначає основні потреби споживача і все задля просування на ринку певного товару. Цю сутність реклами дуже влучно визначив С.Паркінсон, яка, на його думку, полягає в тому, що саме пропозиція породжує попит, а не навпаки [2,293].

Оскільки продукт масової культури створюють не «поодинокі митці», а надзвичайно чисельна та різношерстна армія «спеціалістів» (менеджерів, письменників, режисерів, сценаристів, композиторів, співаків, акторів тощо), то і об'єкт їх діяльності повинен бути затребуваним, спожитим та здатним не тільки компенсувати затрати, а ще і принести прибуток.

Саме тому зміст масової культури спрямований на невибагливу, посередню людину, з некритичною, споживацькою свідомістю. Крім того, масова культура передбачає формування такого явища як маса, яка є сукупністю розрізаних і атомізованих суб'єктів, що об'єднані спільністю споживання певної продукції: інформації, розваги, моди, іміджу, стереотипів і т. ін.[3,19]. Оскільки цей рівень культури потребує існування великої кількості споживачів та постійного їх зростання.

Безперечно, найбільш вразливою групою, яка зазнає тиску комерційної реклами є молодь, оскільки це соціальна група, яка ще знаходиться в процесі формування особистісних і соціальних якостей. Російські науковці Ю. Зубок та В. Чупров слушно зазначають, що молодь це суб'єкт, який формується, тому її соціальне положення характеризується неповнотою соціального статусу, маргінальністю соціальних позицій, невизначеністю соціальних ідентифікацій [4, 68].

Масова культура через рекламу пропонує вже готові відповіді на те, що саме молоді «потрібно» та сприяє «підвищенню» її іміджу, створює більш привабливий, сюрреалістичний світ. Проте, вона ще і розчиняє молодь у загальній масі, «масі споживачів» та створює серйозні перепони на шляху розвитку індивідуальності та самореалізації. Без перебільшень можна говорити про те, що сучасна молодь зростала та продовжує зростати саме на споживацьких цінностях.

Оскільки, за рекламою стоїть виробник, який зацікавлений у збереженні свого виробництва та збільшенні кількості споживачів саме тому, наприклад, стає зрозумілим, чому не зважаючи на шкідливість тютюнопаління, в Україні не відбулося повної заборони реклами тютюнових виробів. Безумовно це пов'язано з комерційною зацікавленістю у збереженні споживача виробів з тютюну, оскільки на думку експертів Світового банку, котрі вивчали досвід антитютюнових кампаній у 102 країнах світу, повна заборона реклами тютюну здатна зменшити паління на 6 – 7%, тоді як часткова заборона лише призводить до переміщення реклами у незаборонені сегменти (наприклад, сигарети продають на касі і поряд розташована реклама). А у таких випадках паління зменшується тільки в межах 1% [5].

Значний обсяг реклами спрямований і на алкогольні напої. І хоча, за останніми даними, зростання споживання алкоголю в Україні уже не фіксується, проте відбуваються структурні зміни його споживачів, особливо зростає кількість алкогольних напоїв, які вживають діти. Причому, не можна погодитися з поясненням такої ситуації тільки тим, що майже 70% перших вживань алкоголю дітьми – це вживання, які відбулися з дозволу батьків і таким чином саме дозвіл батьків – це індульгенція по суті для того, щоб вживати алкоголь дитина могла будь-де і надалі [6]. Слід просто проаналізувати зміст рекламних роликів хоча б на телебаченні, щоб зайвий раз переконатися, що реклама успішно маніпулює суспільною свідомістю і зводить нанівець соціальний сенс всіх важливих життєвих цінностей.

Яскравим прикладом тому є поява «головної екологічної сенсації» – унікальної живої горілки на основі пророщеного зерна - «Хлібний Дар». Виробник спромігся вдало поєднати і екологічну проблему, і цінність пророщеного зерна, і професійні дії фахівців, і все це заради збереження споживачів алкоголю. Хіба він може шкодити здоров'ю? Це ж екологічно чистий продукт! Без проблем можна спрогнозувати поведінку пересічного українця, який відвідає супермаркет після перегляду такої реклами.

Досліджуючи основні тенденції розвитку масової культури в сучасній Україні в контексті глобалізації, М.Б. Кушнарєва зазначає, що за останні десять років вітчизняна реклама пройшла шлях, на який у західній рекламі пішло декілька десятиліть. Цей шлях можна розділити на три етапи: інформативний, коли завдання реклами полягало в тому, щоб інформувати про товар і «показати його»; творчий, коли виробники реклами, що рекрутуються з числа художників, дизайнерів, режисерів, надзвичайно захоплювалися її естетичною стороною; і прагматичний, або утилітарний, де якість реклами оцінюється виключно її ефективністю,

здатністю впливати на покупця в потрібному напрямі. Цей шлях відмічений не тільки вагомими досягненнями в області власне рекламної справи, але і пов'язаними з ним змінами в суспільному житті, політиці, культурі і так далі, які, здається, залежать від самого вектора розвитку реклами: чим більш дієвою вона стає, тим більш негативним виявляється її вплив на людину і суспільство в цілому [7].

Тому, це не виправдовує ті «півзаходи», до яких вдаються в Україні щодо захисту споживача від засилля реклами, яка не завжди несе у собі інформацію про корисну та безпечну річ. Відеоролики в проміжках між серіалами, іншими трансляціями псувають настрій, порушують можливість отримати цілісну інформацію та формують у українців стійке негативне ставлення до реклами.

Але реклама не поступається, вона шукає нові шляхи і як свідчення цього - рекламний ролик медичного засобу для покращення травлення. За його сюжетом дівчина привозить у село до батьків свого хлопця – типового кволого студента-інтелектуала. Всі сідають до столу, на якому багато традиційних українських страв і хлопець прийнявши чудодійні ліки «Мезим» стає «своїм», «поводиться як всі». Всім добре та весело. Але головний підтекст полягає у тому, що не треба себе обмежувати в задоволенні потреб, якщо вам стане зле, є ліки, які вас врятують. Саме реклама про вас заздалегідь подбала – це просто чудово! Насолоджуйтесь! Споживайте! І якщо ви не маєте належного здоров'я – це не біда, реклама вам підкаже які ліки потрібно застосувати.

Таким чином, оскільки сьогодні масова культура використовує широкий арсенал ЗМІ, вона є дієвим засобом трансформації важливих соціальних цінностей та ціннісних орієнтацій молоді. В результаті цього відбувається втрата їх сенсу та нав'язування космополітичних стереотипів споживання навіть шкідливої та непотрібної для молоді людини продукції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Джефкінс Ф. Реклама: Практи. посіб.: Пер. з 4-го англ. вид. Доповнення і редакція Д.Ядіна. – 2-ге укр.вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2008. – 565 с.
2. Паркінсон С.Н. Законы Паркинсона: Пер. с англ./С.Н.Паркинсон. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2004, - 474 с.
3. Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. – М.: Издательство ЛКИ, 2011. -352 с.
4. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Социальная регуляция в условиях неопределенности. Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи. – М.: Academia, 2008. – 272 с.
5. Оробець Л. Кому в Україні заважає повна заборона реклами тютюну? //Дзеркало тижня, №39 (819) 23 жовтня 2010 р.
6. [Електронний носій] – Режим доступу: http://www.bbc.co.uk/ukrainsan/news/2011/03/110304_ukraine_alkoholism_az.shtml
7. Кушнарєва М.Б. Основні тенденції розвитку масової культури в сучасній Україні в контексті глобалізації. [Електронний носій] – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/2009_zv3_menu.php

УДК 172.3

Савранська Н.О.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА СПІЛКУВАННЯ

В статтю розглядається проблема толерантності, котра виникла, як ідея веротерпимості і в XVI столітті була закріплена юридически, однак розпространилась і на межличностные отношения став обов'язательним условием общения. Акцентується увага на толерантності як терпимості к инакомыслию и отличию людей и особой важности для толерантности осознания собственного несовершенства. Толерантность характеризується як практическая реализация ценностей свободы, равенства, уважения к человеку, а также культурного и личного разнообразия. Поднімається питання встановлення необхідних границ толерантності.

Проблема толерантності займає особливе місце в сучасному глобалізованому світі. З одного боку людина в своєму житті постійно зустрічається з представниками інших культур, національностей, релігій тощо. З іншого боку, регулярно нагадують про себе міжетнічні конфлікти, деякі з них вже набули «хронічного» характеру: баски та каталонці у Іспанії, Північна Ірландія у Великій Британії, арабо-ізраїльський конфлікт на Близькому Сході, провінція Квебек в Канаді. У країнах Європи набувають популярності радикальні націоналістичні рухи та партії. В Україні проблема нетерпимості виникає як стосовно інших національностей та рас так і між самими українцями, які належать до різних релігій, мають різні політичні та взагалі світоглядні погляди.

Не дивно, що проблемі толерантності в тій, чи іншій формі, приділяли увагу чимало філософів (М.Лютер, Б.Спіноза, Дж. Локк, Ф.М.Вольтер, Д.Дідро, Г.Е.Лессінг, М.Монтень, Ж.-Ж.Руссо, Дж.С.Міль та інші). Дослідження проблем толерантності продовжилося і у XX та XXI століттях (зарубіжні: Дж.Ролз, Р.Дворкін, Ю.Хабермас, О.Хьоффе, М.Уолцер, А.А.Гусейнов, вітчизняні: В.А.Малахов, С.Кримський).

Латинський термін «tolerantia» означав пасивне терпіння, добровільне перенесення страждань, асоціювався з такими поняттями, як «біль», «зло» і т.п. В XVI ст. до цього додалися і інші значення «дозвіл», «стриманість» [7]. Історично, толерантність, в першу чергу, стосувалася віротерпимості і була пов'язана з конфесійним розколом. Протягом XVI-XVII століття поняття «толєрантність» набуває правового значення. Першим правовим документом, що стосувався віротерпимості був Нантський едикт (фр. Édit de Nantes), прийнятий Генріхом IV 13 квітня 1598 року. Едикт був виставлений жорстоким релігійними війнами і став результатом тридцятилітнього періоду Релігійних війн у Франції. Едикт встановлював рівноправність (хоча часткову) між католиками та протестантами. Жоден едикт XVI ст. у Західній Європі не гарантував такої терпимості. Першою ж статтею заборонялося взагалі згадувати те, що відбулося «з одного та з іншого боку» [4]. Що правда Нантський едикт був відмінений Людовиком XIV у 1685 році.

Пізніше межі поняття «толєрантність» розширилися і воно перестало вживатися лише щодо віротерпимості і стосується взагалі тих, хто думає по іншому. Толєрантність регулює не лише правові, політичні та міжрелігійні стосунки. Вона є нормою міжособистісних стосунків та особистою чеснотою. Як зазначає А.А.Гусейнов, толєрантність є «терпиме ставлення індивіда до

відмінностей, які ним самим оцінюються негативно» [1; 66]. При цьому, він наголошує, що предметом толерантності є не просто відмінності між людьми, а глибинні відмінності людей, що стосуються їх світоглядних принципів, вірувань, переконань.

Нетолерантність є наслідком того, що людина вважає свої погляди та переконання істинними та єдино можливими. Будь-хто, хто не підтримує наших поглядів, перетворюється на ворога: «хто не з нами – той проти нас». Така людина усвідомлює себе носієм та власником істинності, відмовляючи в цьому іншим. Вона не помічає власної недосконалості та не передбачає можливості своєї помилки. Тільки людина, яка бачить свої помилки може визнавати право інших на помилку. Про це гарно сказав С. Кримський: «...коли, прокидаючись уночі з думкою про те, яка ти погана людина, ти шукаєш виправдання для себе і не знаходячи його, знаходиш для інших!» [3] Толерантна людина усвідомлює свою недосконалість та обмеженість як людської істоти.

Толерантність стверджує цінність свободи та рівноправності людей. Кожен має рівне право на настільки широкі межі свободи, яка б не заважала такій самій свободі інших. О.Хьоффе зазначає, що активна толерантність «заснована на свободі та гідності кожної людини, ця толерантність об'єднує здатність на власну інакшість з визнанням інших у якості рівноправних» [5; 141]

Толерантність заснована на цінності плюралізму культур та індивідуальностей. Згідно «Декларації принципів толерантності» прийнятій ЮНЕСКО 16 листопада 1995 року наголошується, що «толерантність означає повагу, прийняття та правильне розуміння багатой різноманітності культур нашого світу, наших форм самовираження та способів вияву людської індивідуальності» [2]. У декларації наголошується на ідеї, що «терпимість – це гармонія у багатоманітності» [2]. Принцип толерантності дозволяє чути інші думки та інших людей, а далеко не завжди найкращі ідеї пропонує той, хто робить це «найголосніше». Толерантність дозволяє бачити світ та людину у всій різнобарвності та багатоманітності. Світ толерантності не поділяється на біле і чорне, в ньому є місце для усіх кольорів та відтінків.

Страх відмінності та переконання у власній єдиноистинності безумовно стають значною перешкодою для спілкування. Для того щоб спілкуватися з іншою людиною необхідно приборкати своє вороже ставлення до неї, прислухатися до неї такої, якою вона є. Для того, щоб почути іншу людину потрібно бути готовим з повагою вислухати будь-яку точку зору, поважати людину як таку, навіть якщо вона інша. Толерантна, конструктивно налаштована людина має бути готовою відмовитися від своїх поглядів, якщо для цього будуть представлені достатні раціональні аргументи.

Як писав Д.Дідро енергія та розум величезної кількості людей могли б бути застосовані значно ефективніше, якби вони спрямували їх не на переслідування та полеміку, а на вирішення інших важливих для людства проблем. Можна додати, що цей пошук важливих рішень був би результативніший, якби вони при цьому чули один-одного.

В той же час, толерантність піддавалася і піддається критиці. Суттєвим є питання меж толерантності. Чи має бути суспільство терпимим, наприклад, до нетерпимості? Наприклад, Ж.П. Сартр зазначав, що «антисемітизм не відноситься до розряду ідей, що підпадають під захист прав на свободу думок» [6]. Дійсно, якщо толерантність – безмежна, то ми маємо бути толерантними і до нетолерантності? Як тоді бути з частиною людей, які потенційно можуть стати «переслідуваними» через свою національність, вірування, чи політичні погляди? Така абсолютна толерантність несе в собі небезпеку для потенційних жертв нетолерантності та для суспільства загалом.

Толерантність на практиці реалізує свободу та рівність людей, а також цінність плюралізму культур та особистостей. Вона є необхідною умовою поваги до людини як такої, не залежно від її вподобань та поглядів. Толерантність є необхідною умовою міжособистісного спілкування. Але необхідно встановити межі толерантності принаймні у відношенні до не толерантної поведінки, але це питання потребує подальшого дослідження. Малодослідженою залишається сфера морального аспекту толерантності в українській державі. Подальшого дослідження потребує толерантність як підґрунтя спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гусейнов А.А. Толерантность и диалог культур/ А.А Гусейнов // Диалог культур и партнерство цивилизаций: IX Международные Лихачевские научные чтения, 14–15 мая 2009 г. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУП, 2009. С. 65-68
2. Декларації принципів толерантності ЮНЕСКО від 16.11.1995 [Електронний ресурс]/ ЮНЕСКО // Сайт Верховної Ради України — Режим доступу до декл. : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503/print1328706561322104
3. Кримський С. З усіх прав людини найважливішим є право бути іншим [Електронний ресурс]// День. – 2006. – №5. – 20 січня. — Режим доступу до статті. : <http://www.day.kiev.ua/155830/>
4. Нантський едикт. [Електронний ресурс] — Режим доступу. : http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/XVI/1580-1600/Genrich_IV/nant_edikt_13_04_1598.htm
5. Хёффе О. Справедливость: Философское введение/ Пер.с нем. О.В. Кильдюшова под ред. Т.А.Дмитриева. – Москва: Праксис, 2007. – 192 с.
6. Сартр Ж. Размышления о еврейском вопросе [Електронний ресурс] — Режим доступу до журн. : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/sartr/razm_evr.php
7. Валитова Р.Р. Толерантность. [Електронний ресурс] // Новая философская энциклопедия — Режим доступу. : <http://iph.ras.ru/elib/3028.html>

Слабошевська Т. М.

МЕДІАОСВІТА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

В статті розглядаються загальні концепції медіаосвіти та його роль в професійній підготовці сучасного педагога. Акцентується увага на необхідності використання отриманих знань для ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в педагогічній діяльності.

Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. Сучасні медіа засоби виступають як елементи комплексного освоєння людиною навколишнього 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 навчального призначення.

Сучасні інформаційні і комунікаційні технології дозволяють індивідуалізувати і активувати освітній процес. Медіа вносять принципові зміни в зміст і методи навчання, дозволяють використовувати особливий тип завдань, спрямованих на рефлексію учнями своєї діяльності, на її саморегуляцію. Електронні медіа, завдяки своїм специфічним характеристикам, дають можливість краще сприймати і запам'ятовувати матеріал, дозволяють підвищити ергономічні вимоги до навчальних матеріалів, мають значні виховні можливості. Їх використання в навчально-виховному процесі орієнтовані на формування пізнавальних мотивів суб'єктів навчання. Врахування психолого-педагогічних особливостей використання електронних медіа в навчально-виховному процесі є важливим для перебудови системи освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства. Від того, наскільки розвинутою буде індивідуальність учителя, його свідомість, самостійне мислення, уміння використовувати засоби масової комунікації в освітньому процесі, багато в чому залежить ефективність навчання в школах, ліцеях, гімназіях, коледжах, технікумах, інших навчальних закладах.

Розуміння та врахування цих особливостей дозволяють педагогу побудувати свою діяльність у відповідність із сучасними змінами в інформаційному світі, з новими інформаційними потребами дітей і підлітків, чітко і правильно організувати процес рішення різних проблем, що виникають в цій сфері, вміло використовувати медіа в процесі підвищення власної професійної кваліфікації.

За останні роки було проведено чи немало досліджень, що зачіпають проблему впливу медіа на шкільну і студентську аудиторію. Їх автори в цілому сходяться на думці, що спілкування з творами медіакультури у дітей і молоді знаходиться на одному з перших місць. Медіакультура, яка органічно увібрала в себе риси літератури, театру, музики, образотворчого мистецтва, у багатьох випадках має ширший спектр дії, більш емоційний вплив.

Таким чином, видається абсолютно ймовірною необхідність цілеспрямованої підготовки в галузі медіаосвіти сучасного педагога, вироблення у нього навичок сприйняття інформації, умінь конструювати вербальні копії візуальних образів, розуміти семантичні особливості інформації і застосовувати її в практичній діяльності, і як наслідок - підвищувати інформаційну освіту і ступінь свободи впровадження інформаційних потоків. У зв'язку з цим надзвичайно важливим виявляється поняття медіаосвіти.

Метою статті є акцентуація ролі медіаосвіти в підготовці сучасного педагога, та подальшого використання її в загальноосвітньому процесі. Варто відмітити, що переважна більшість педагогів використовує медіа лише в аспекті реалізації дидактичного принципу наочності, надаючи менш вагоме значення їх іншим дидактичним і виховним можливостям.

Медіаосвіта (від англ. media education от лат. *media-засоби*) - спеціальний напрям в педагогіці, який виступає за вивчення школярами і студентами закономірностей масової комунікації. Основним завданням медіаосвіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття і розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її дії на психіку, опанування засобами спілкування на основі невербальних форм комунікації і за допомогою технічних засобів і сучасних інформаційних технологій. [1]

Це поняття часто виринає з педагогічного контексту і розглядається абсолютно односторонньо в медіатехнологічному аспекті, або розуміється як завдання людини вміти орієнтуватися в медіасуспільстві.

Тому не слід спиратися на яке-небудь конкретне, точне визначення поняття, швидше мають бути показані масштаби і чинники, які відіграють вирішальну роль.

Медіаосвіта не прив'язується тільки до нових інформаційних технологій, але і включається в традиційні. Робота з різними медіа організовується по-різному, і їй необхідно навчатися залежно від конкретного технічного засобу. Крім того, медіаосвіта повинна визначатися специфічно для віку, це означає, що медіаосвіта дошкільника виглядає інакше, ніж медіаосвіта дорослої людини.

Актуалізація медіаосвіти в теоретичній підготовці студентів педагогічних навчальних закладів пов'язана з виховною спрямованістю їх майбутньої професії, що вимагає від вчителів врахування закономірностей поширення засобів масових комунікацій і їх дії на учнів.

Студенти є найбільш активними споживачами медійної продукції і рекламних повідомлень. У загальному інформаційному потоці майбутнім вчителям досить складно виділити прихований зміст медіатексту. Рівень розвитку сприйняття і критичного мислення студентів в ситуації «спілкування» з медіатекстами є низьким не лише для виконання професійних функцій, але і негативно позначається на власній самореалізації.

Критерієм критичного мислення майбутніх вчителів як основа для формування професійної спрямованості в процесі медіаосвіти являється різнобічний аналітичний процес, що дозволяє при сприйнятті медіаінформації виділяти окремі елементи медіатексту (некоректні, нелогічні, сумнівні, помилкові і тому подібне), інтерпретувати отриману інформацію з позиції творців медіатексту, зіставляючи з власними представленнями і виховним потенціалом, а також приймати осмислене рішення про те, що істинне, а що помилкове.

У процесі медіаосвіти майбутні вчителі набувають медіаграмотності, яка в майбутньому допоможе активно використовувати соціокультурний простір мас-медіа, сприяє включенню медіа- знань та умінь у професійну майстерність майбутнього педагога.

Теоретичні аспекти формування медіаграмотності майбутнього вчителя ґрунтовно представлені у роботах О. Г. Федорова [2]. Особливу цінність щодо зазначеної проблеми має його навчальний посібник "Медіаосвіта та медіаграмотність" [3], основні положення якого використано для обґрунтування напрямків, форм та методів застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Медіаграмотність майбутнього вчителя передбачає:

- поінформованість у питаннях медійних трактувань різних проблем розвитку сучасного суспільства, зокрема соціокультурних аспектів становлення особистості дітей та молоді;
- знання впливу контактів з медіа на спосіб життя, стосунки та цінності, що набуває особливої важливості відповідно до мети та завдань професійної педагогічної діяльності вчителя;

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

- використання ключових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів;
- розвиток чутливості до тенденцій у медійному світі з урахуванням появи нових інформаційних технологій, поширення мережі Інтернету, посилення маніпулятивного впливу різних засобів масових комунікацій на сучасну людину;
- аналіз можливого впливу медіатекстів на прийняття рішення або поведінку, особливо дітей та юнацтва.

Висновки. Педагог, який володіє медіаграмотністю, буде мати можливість заохочувати та розвивати в учнів проблемне мислення, пов'язане із медіа, спонукати до самостійного пошуку медіаінформації, розвивати здібності використовувати численні медіаджерела для вирішення навчальних завдань, міркувати над власним медійним досвідом тощо. Аналіз завдань діяльності вчителя щодо медіапідготовки учнівської молоді переконує, що провідними серед них слід визнати саме розвиток медіакомунікативних здібностей та критичного мислення. Медіаосвіта, таким чином, виступає важливою складовою професійної підготовки вчителя. Майбутні педагоги мають усвідомити та принести до школи нові ідеї, сучасне знання про інформаційні технології та засоби масової комунікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Медиаобразование. // Психолого-педагогический словарь/ Сост. В.А.Межериков;/ред. П.И. Пидкасистый. – Ростов : Феникс, 1998. –С.241.*
2. *Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов : моногр./ А.В. Федоров –Таганрог: Кучма, 2005. – 314 с.*
3. *Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность : учеб. пособие для вузов. /А.В. Федоров – Таганрог: Кучма, 2004. - 339 с.*

MEDIAEDUCATION OF MODERN TEACHER

Slaboshevskaya T.N.

In this article are examined the general conceptions of media education and its role in professional preparation in modern education. It attends to the necessity of using excellent knowledge's is accented for effective application of informative-communication technologies in pedagogical activity.

Савенкова Л.В.

ПІДТРИМКА ІНІЦІАТИВ ВІДКРИТОГО ДОСТУПУ БІБЛІОТЕКАМИ ВНЗ

Рассматриваются важные вопросы распространения и использования информации о результатах научных исследований. Подчеркивается значение и возможности, которые предоставляют инициативы открытого доступа к информации. Указывается на роль университетских библиотек в поддержке инициатив. Освещается опыт работы Научной библиотеки НПУ имени М. П. Драгоманова в данном направлении.

Як особлива сфера людської діяльності, наука потребує достовірної і своєчасної інформації. Без цього ні науковий ні технологічний прогрес просто неможливий. Колосальний інформаційний масив сучасних наукових видань не лише важко передплачувати, купувати, але й зберігати (на традиційних паперових носіях) та опрацьовувати при виконанні конкретного дослідження. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології корінним чином змінюють засоби доступу до інформації, особливо професійної.

Зростає кількість журналів та інших публікацій, які переводяться в електронний формат (або взагалі від початку з'являються у електронній формі) та розташовуються на відповідних веб-сайтах. Це значно прискорює процес пошуку потрібної інформації, однак не робить її легко доступною. Адже число публікацій, які знаходяться у відкритому доступі незрівнянно менше за число платних ресурсів [8]. Проблема доступу до наукової інформації на часі залишається актуальною.

На зустрічі у Будапешті проведеної Інститутом Відкрите Суспільство (OSI) у грудні 2001 року було поставлено завдання активізувати міжнародні зусилля по забезпеченню вільного доступу до дослідницької літератури у всіх наукових областях через Інтернет. Результатом вивчення і обговорення досвіду розрізаних ініціатив руху в різних країнах стала Будапештська Ініціатива «Відкритий Доступ» (Open access (OA)). Ініціатива була підписана учасниками будапештської зустрічі і постійно зростаючим числом приватних осіб і організацій, що розташовані в різних частинах світу і представляють університети, лабораторії, бібліотеки, фонди, наукові товариства, які сприяють відкритому доступу.[2] За нею слідували заява [Біфезда](#) у червні 2003 і [Берлінська декларація про відкритий доступ до наукових та гуманітарних знань](#) у жовтні 2003. Міжнародний рух відкритого доступу до наукового і гуманітарного знання набирає силу.

У грудні 2005 р. Верховна Рада України ухвалила Постанову „Про Рекомендації парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні, у якій теж відкритий доступ названий одним із пріоритетів розвитку інформаційного суспільства в Україні: „забезпечення відкритого безкоштовного Інтернет-доступу до ... ресурсів, створених за рахунок коштів Державного бюджету України». Це фактично один з перших прикладів державних рішень в галузі відкритого доступу до наукових публікацій в світі!

Сьогодні відкритий доступ до інформації забезпечується двома шляхами:

•**золотий** - через журнали відкритого доступу: всі статті таких видань вільно й безперешкодно доступні кожному. Існують спеціальні бізнес-моделі таких

журналів та публікації в них

•**зелений** - через архіви (чи репозитарії) відкритого доступу: створюються через депонування та самоархівування вченими своїх праць у відкритих електронних архівах, відповідно до стандартів Open Archives Initiative Зелений шлях не вимагає повної перебудови системи наукових публікацій, автори можуть продовжувати публікувати свої статті в журналах (і в комерційних, і

відкритих), а потім архівувати їх та забезпечити до них вільний доступ у репозитарії. Тому дослідники вважають, що саме цей шлях – стовідсотково успішний, і саме він вирішить з часом усі проблеми доступу до наукової інформації. [9].

Науковцям, які є авторами досліджень, здебільшого відомо, що чим більше використовується, цитується стаття, тим більше посилань робиться на неї і тим більше робіт ґрунтується на ній, тим краще для дослідження та кар'єри самого дослідника. Існує ряд досліджень, які свідчать про суттєве зростання індексів цитування на статті, розміщені у відкритому доступі. Прямими користувачами наукових статей здебільшого є інші дослідники. Відкритий доступ допомагає їм як читачам, надаючи можливість ознайомитися із статтями в журналах, які не в змозі передплатити їх бібліотеки. Жодна бібліотека не може собі дозволити передплатити всі потрібні наукові журнали за причини високих цін. Відкритий доступ розширює коло знань за межі академічної школи.

Нова реальність потребує від бібліотек створення комфортного інформаційного середовища, умов, необхідних для надання користувачам доступу до інформації, а також підготовки персоналу до виконання нових функцій. Бібліотекарі є активними прихильниками відкритого доступу, тому що отримання інформації — це найважливіший принцип їх професії. Відкритий доступ дозволяє приборати як цінові, так і правові бар'єри, що підривають зусилля бібліотек надати доступ до наукової інформації. Багато бібліотечних асоціацій та інших професійних об'єднань підписали угоди про спільний доступ. Університетські бібліотеки України прийняли відповідну заяву про підтримку вільного доступу в травні 2009 р. на конференції в м. Севастополь.

Щороку у останній тиждень жовтня проводиться акція присвячена Руху Відкритого Доступу до наукової, інформації ініційована Коаліцією наукових видань та академічних ресурсів (SPARC) та підтримана більш ніж 2,000 прибічників з усього світу. Міжнародний Тиждень Відкритого Доступу надає можливість краще ознайомитись з перевагами, які надає Відкритий Доступ, обмінятися досвідом, ідеями щодо впровадження Відкритого Доступу та допомагає розширити коло учасників руху Відкритого Доступу.

Сьогодні вже понад 25 мільйонів наукових статей, дисертацій, матеріалів конференцій, презентацій, навчальних матеріалів тощо вільно доступні в Мережі. Це приблизно 20% усіх наукових публікацій, їх представляють 6000 назв світових академічних журналів та майже 2000 відкритих електронних архівів (репозитаріїв), серед яких вже понад 30 українських.

Вивчаючи досвід організації репозитаріїв в українських бібліотеках Наукова бібліотека Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова надала перевагу програмному продукту DSpace. Саме вивчення досвіду бібліотек України із створення подібних архівів стало першим етапом у проведенні роботи з організації власного депозитарію. Наступними питаннями стало визначення мети і завдань архіву. Відповідальним етапом стала підготовка необхідних документів для функціонування архіву (положення, авторський договір, назва, логотип). На етапі встановлення програмного забезпечення, налаштування конфігураційних файлів відділу інформаційно-комунікаційних технологій бібліотеки надавали допомогу колеги з Науково-технічної бібліотеки НТУУ «КПІ». Наступними етапами стало тестування роботи ПО, визначення переліку колекцій і розділів, реєстрацій в harvester та перші спроби наповнення документами.

В роботі над створенням архіву бібліотека педагогічного університету стикнулася з проблемами властивими й іншим бібліотекам та організаціям. Серед таких проблем недостатня поінформованість про рух Відкритого доступу, про можливості електронного архівування серед дослідників, викладачів, студентів, бібліотекарів; недостатня кількість фахівців готових надавати кваліфіковану допомогу, недостатнє просування і розвиток політики Відкритого доступу, низький рівень публікативності у відкритих електронних архівах.

ENPUIR - електронний архів наукових публікацій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова створюється для накопичення, систематизації, збереження у електронному вигляді інтелектуальних продуктів університетської спільноти, надання відкритого доступу до них засобами інтернет-технологій, розповсюдження даних матеріалів у середовищі світової науково-освітньої спільноти, створення надійної доступної системи обліку публікацій наукової роботи інститутів і окремих співробітників. Мета і задача університетського депозитарію забезпечити місце і засіб централізованого і довгострокового збереження у електронному вигляді повних текстів творів; сприяти зростанню популярності університету шляхом надання його наукової інформації у глобальній мережі; підвищити цитованість наукових публікацій викладачів університету шляхом забезпечення вільного доступу до них через Інтернет.

Електронний архів університету можна розглядати як основу для просування принципів Відкритого доступу, тому серед основних цілей які ставлять перед собою співробітники наукової бібліотеки є – активне поповнення колекцій репозитарію, сприяння ефективному використанню матеріалів архіву шляхом співробітництва з інститутами, кафедрами, підрозділами університету, маркетинг електронного архіву. Співробітники бібліотеки мають стати носіями і провідниками ідей відкритості і загальнодоступності інформації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. *Захарова, Г. М. Открытый доступ в действии: репозиторий вуза [Текст] / Г. М. Захарова, И. С. Солдатенко // Научные и технические библиотеки. - 2010. - N 5. - С. 50-59.*
2. *Звернення установчої групи Будапештської ініціативи «Відкритий доступ» (14 лютого 2002 року, Будапешт, Угорщина) // Морфологія. - 2008. - Том II. - №2. - С. 75-77.*
3. *Земсков, А. И. Системы открытого доступа к информации: причины и история возникновения [Текст] / А. И. Земсков, Я. Л. Шрайберг // Научные и технические библиотеки. - 2008. - N 4. - С. 16-29.*
4. *Линден, И. Л. Открытый доступ: "зеленый путь" и "золотой путь" [Текст] / И. Л. Линден, Ф. Ч. Линден // Научные и технические библиотеки. - 2009. - N 7. - С. 30-44.*
5. *Московкин, В. М. Российско-украинские усилия в продвижении идей и технологий открытого доступа к научному знанию [Текст] / В. М. Московкин // Научные и технические библиотеки. - 2010. - N 9. - С. 45-55.*
6. *Ржевцева Н. Л. EsevNTUIR – електронний науковий архів університета [Текст] / Н. Л. Ржевцева, Е. П. Нутраченко // Научные и технические библиотеки. - 2011. - №5. - С. 42-46.*

7. Савеньє, Б. *Открытый доступ : вызов национальным библиотекам [Текст] / Б. Савеньє // Научные и технические библиотеки. - 2011. - N 5. - С. 60-69.*
8. Санько С. *Открытый доступ к научным публикациям: "за" и "против"[Текст] / Сергей Санько // Internet. – 2004. - №18*
9. Ярошенко Т. *Зелений шлях відкритого доступу. Репозитарії та їх роль у науковій комунікації: перші двадцять років [Текст] / Тетяна Ярошенко // Бібліотечний вісник. 2011. № 5. – С.3-10*
10. Шрайберг, Я. Л. *Авторское право и открытый доступ [Текст] : достоинства и недостатки модели открытого доступа / Я. Л. Шрайберг, А. И. Земсков // Научные и технические библиотеки. -2008. - N 6. - С. 31-41.*

УДК 811.161.2'38

Семеренко Г.В.

МОВНА НОРМА ЯК ОСНОВНИЙ КРИТЕРІЙ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ

У сучасному мовознавстві значна частина праць присвячена нормам української літературної мови, серед яких – наукові дослідження відомих українських лінгвістів Бориса Антоненка-Давидовича, Миколи Пилинського, Василя Німчука, Олександра Пономаріва, Світлани Ермоленко, Євгенії Чак, Миколи Погрібного, Святослава Караванського та ін. Сьогодні доступними нашому читачеві стали твори Олени Курило, Олекси Синявського, Юрія Шевельова та ін.

Відомо, що норми – це правила, які повинні бути однаковими в усіх літературних джерелах, для усіх носіїв мови. Однак, існує ряд випадків, коли певні мовні явища трактуються мовознавцями по-різному, є дискусійними. Зупинимося на кількох із них.

Норми літературної мови розглядаються на різних рівнях (орфоепічному, правописному, лексичному, граматичному). Так, найдавнішими зауваженнями щодо української вимови можна вважати пояснення Івана Ужєвича в першій українській граматиці «Грамматика слов'янська І.Ужєвича» 1643 року в розділі «Коментарій до літер», де автор пояснює, як потрібно читати літери або їх сполучення в українських текстах. Формуючи значну частину правил (фактично орфоепічних), Іван Ужєвич зазначає: «Всього іншого навчить досвід» [1, 18]. Як бачимо, автор першої української граматики був переконаний, що тільки з досвідом приходить уміння правильно використовувати мовні засоби. Нинішні педагоги назвали б такий підхід до вивчення мови компетентнісним, оскільки в компетентність, крім знань, умінь і навичок, вкладають і досвід. Але досвід приходить, по-перше, тільки при повсякденному використанні мови, а по-друге – при глибокому вивченні норм літературної мови на всіх рівнях. Отже, як уже зазначалося, правила обов'язково мають бути усталеними, однаковими.

Усі, хто володіє українською мовою, знають, що дзвінки приголосні звуки в кінці слів і всередині їх вимовляються дзвінко. Виняток становлять слова *нігті, кігті, легко, вожко, дьогтю* та похідні від них, у яких звук [г] стоїть перед глухим приголосним і вимовляється глухо, змінюючись на парний глухий звук [х] (Н.І.Тоцька додає ще слово *віхті*, а Н.П.Миронюк – слово *пругкий*, підкреслюючи, що таке оглушення в кінці складу відсутнє в дієсловах типу *могти, стригти* і ін.). Професор Н.І.Тоцька загальне правило вимови дзвінких приголосних і винятки з нього формулює так: «дзвінки приголосні перед глухими також не втрачають своєї дзвінкості, тобто вони вимовляються так, як і пишуться, крім [г], який у ряді слів змінюється в цій позиції на [х]», і називає з глухою вимовою слова *кігті, нігті, легкий* [12, 148].

В орфоепічному словнику (укладач М.І.Погрібний) читаємо: «тільки в словах *вожко, легко, кігті, нігті, дігтяр* звук [г], як правило, знеголошується і нерідко оглушується [7, 11].

Борис Грінченко названі слова подає у словнику відповідно до їх вимови: «*вожко*» – нар. сыро, влажно; *вожкий* – сырой, влажный: «*Буде (хата) вожка зімою й весною* Грин.(II,18); *вожкість, вожкості* – сырость, влажность; *дьогтьовий = дігтьевий*: Люде бочки *дьогтьові палють* Грин.(II,234); *дьогтяр = дігтяр*: *Дьогтяр і смердить дьогтем* (Ном.); *кіготь (коготь)*: *Здається й мала пташка, та кігті гострі* Посл.(II, 242); *кіхоть, кіхтя, коготь*: *Розгребла курча своїми кіхтями пісок на греблі; На неї уже давно чорти кіхті гострять* (II,247); *легкий, легкість, легко*: *Хліб глевкий, на зуби легкий* (Ном.); *А тобі дай Бог крепість і легкість* (Чуб.); *Інший легко робить, а хороше ходить*(Ном.)(II,350); *лежшати = легшати* (Желех.) (II,353); *лежкий* и пр. = *легкий* и пр.; *нігті* (*ніготь, нігтя, нігтик*: *Челядників, челядок держав, свої плугатарі були, а нам і на нігтик нічого не зоставив* (Г.Барв.) (II, 566).

Як бачимо, Борис Грінченко з глухою вимовою подає тільки слово *вожко*; дзвінка вимова засвідчена в словах *дьогтяр*(*дігтяр*), *нігті* (*ніготь, нігтя, нігтик*); подвійна (то як глуха, то як дзвінка) вимова в словах *кіготь* (*коготь, кігті*), *кіхоть* (*кіхтя, кіхті*) та *легко, легкий, легшати* й *лежко, лежкий, лежшати* (II,566). Тут передано вимову цих слів у різних місцевостях.

Ю.Шевельов у праці «Українська мова в першій половині двадцятого століття» наводить цитату М. Драгоманова, зазначаючи: «Як висловився М.Драгоманов (1891 – 1892): «Мова не святощ, не пан людини, народа, а слуга його. Література мусить нести в маси народа просвіту якнайлекшим способом» [14, 59]. Ми зберегли написання, подане автором. Слово *найлекшим* М. Драгоманов пише з літерою к, передаючи глуху вимову відповідного звука. у цьому слові.

Однак, Олекса Синявський у «Нормах української літературної мови» підкреслює, що «дзвінки приголосні перед глухими приголосними...не повинні в вимові переходити на відповідні глухі (тобто д на т, з на с, ж на ш...), наприклад: *хлібця, ріжте, дужка, грудка, нігті*» [8, 11]. І далі читаємо: «Тим паче зберігаються дзвінки перед глухими, бо вони й у мові звичайно дзвінки: *нігті, кігті, дігтяр, легкий, вожкий...* і ін.» [8, 34].

Оскільки сам Ю.Шевельов постійно підкреслює необхідність дотримуватися Норм О.Синявського, очевидно оглушувати звук [г] у наведених словах не обов'язково.

Дискусійним є написання слова *хрестити* чи *христити*. До недавнього часу це слово вживалося не так часто, оскільки хрестилися таємно, вголос про це майже не говорили, тому, очевидно, і в «Правописі – 90» це слово відсутнє. Але на сьогодні це слово стало вживатися активніше, актуальним стало і його правильне написання. Орфографічний словник подає написання слова з літерою е. Ми пояснюємо: *хрестити*, бо *хрест* (сумнівний голосний ставимо в наголошену позицію). Слова *хрестильний, хрестильниця, хрестини, хрестинний, хреститель, хреститися, хрещений, хрещеник* також пишемо з літерою е.

«Правопис – 28» рекомендує писати такі слова з літерою **и**: *христити, христитися, хрищений*. Таке написання рекомендує професор Олекса Синявський у Нормах, пояснюючи його таким чином: «так само в деяких словах знаходимо **ри, ли** (головним чином у постійно відкритих складах відповідно до **ро, ре, ло, ле** в складах закритих): *блищати, блискавка, блискавиця, глитати, глтай, гримати, гриміти, дригати, стриміти, дрижати, дрижаки, здригнутися, кривавий, кришити, крихта, кришка, стрижень, тривати, тривати (= підждати), тривога, тривожитися, тримати, христитися, хрищений, чорнобривий, чорнобривка*.

Але *кров, крові, кривця, хрест, хреста, хрестик..., брова, хребет* [8, 29].

Відомий мовознавець Святослав Караванський вважає, що «Правопис слова *христити* й похідних від нього як *христити* – це явний ляпсус Правопису – 28» [2, 204].

Митрополит Іларіон (Огієнко) в статті «Наша літературна мова» зазначає: «І вся українська давнина, вся давня українська література, усі без виключення українські богослужбові книжки завжди пишуть «хрест», і пишуть через «**ре**» і в усіх похідних від нього словах. У всіх виданнях митрополита Петра Могили, скажемо в його службениках та в требнику 1646 року читаємо: *хрест, Хреститель, хрестити, хрещення*... Коли десь стрінемо форму «*христити*», то це звичайна фонетична помилка...»

Здавалося б, можна поставити крапку. Однак Петро Одарченко, професор із США, в книзі «Про культуру української мови», видану в Києві 1997 року видавництвом «Смолоскип», написанню цього слова присвячує цілу статтю: «Твердження митрополита Іларіона про те, що «писати *христити* – це ненауково», абсолютно безпідставне. Посилатися на митрополита Петра Могили (1596 – 1647), як на авторитет у справах сучасного українського правопису, аж ніяк не можна. Церковнослов'янська мова Петра Могили дуже відрізняється від сучасної української літературної мови» [6, 269]. Автор статті вважає, що написання слова через **е** є порушенням українського фонетичного закону, який становить національну особливість української мови. Цей закон ми продемонстрували у викладі Олекси Синявського. Петро Одарченко переконаний, що писати потрібно *христити*, як це роблять усі мовознавці, які дотримуються «Правопису – 28». Наприклад, таке написання знаходимо в «Українському орфографічному словнику» Дмитра Нитченка, виданому в Мельборні (Австралія) 1985 року: *христитися, хрищуся, христишся, христиться, христяться, хрещений* (прикм.), *хрищений* (дієприкм.), *хрещення* [4, 166].

Професор Петро Одарченко в статті «*Христити, а не хрестити*» посилається на дві праці Юрія Шереха (Шевельова). Першою є відома праця «Нарис сучасної української літературної мови», видана Науковим товариством ім.Т.Шевченка, видавництво «Молоде життя» в Мюнхені (1951 р.), у якій на сторінці 368 зазначено: «Чергування **е, о** з **и** відбувається в деяких словах після приголосних **р, л**, що мають перед собою ще один приголосний: *грома – гриміти, гримати; кров – кривавий; хрест, хрещений – христини, христити, хрищеник*...»

Такого походження **и** є в словах: *блиск, блищати, блискучий, бриніти, глибокий, глитати...кришити, стрижень, стриміти, тривати, тривога*, але тут воно не чергується з **е** або **о**» [6, 270]. Друга цитована автором статті праця Ю.Шевельова – «Головні правила українського правопису» 1946 року, видавництво «Прометей». Тут про звукосполучення **ри, ли** написано таке: «Головніші слова цього типу (де **и** історично постало з **ы і ь**, незалежно від наголосу) такі: *блискавка, блискучий, блищати* (а також за аналогією до них *блиск*), *бриніти, глибокий, глитати, гримати, гриміти, дригати, дрижати, кривавий, криниця, кришити, стрижень, стриміти, тривати* (порівн. *тривати – почекати і стрівати – зустрічати*), *тривога, христини, христитися, хрищений, хрищення* (але *хрещатий, Хрещатик, чорнобривий*...)» [6, 270].

Тут же Петро Одарченко наводить приклади написання слова *христити* і похідних від нього у О. Синявського, Г. Голоскевича, П. Оксаненка, Я. Рудницького, П. К. Ковалева, О. Ізюмова та інших професорів, а також редакторів «Енциклопедії українознавства», Наукового товариства імені Т.Шевченка, Української Вільної Академії Наук США та ін. і робить висновок, що написання слова з **е** є фонетичним русизмом, якого ми повинні уникати [6, 272].

Борис Грінченко подає слово *хрестити* з літерою **е** [IV, 413], але між словами *христити* і *хрестити* ставить знак рівності [IV, 414]. Очевидно, що і написання цього слова потребує уточнення в правописі, а поки що ми орієнтуємося на Український орфографічний словник і пишемо *хрестити* [13, 954].

Дуже часто ми виправляємо наголос у прізвищі *Грінченко*, якщо він стоїть на першому складі. Особливо часто це прізвище стало звучати з присвоєнням імені вченого одному з київських вишів. Сам Борис Грінченко у словнику на титульній сторінці над літерою **е** поставив наголос, підкреслюючи вимову *Грінченко*. Факт такого наголошування вченим свого прізвища пояснює Святослав Караванський, зазначаючи, що, «видаючи свій словник, Б. Грінченко був змушений поставити над літерою **е** свого прізвища знак наголосу. Це було потрібно, бо «неправильне» наголошення цього прізвища було масовим» [2, 40]. С.Караванський доводить, що українці споконвіку наголошували це прізвище як *Грінченко*, оскільки воно походить від імені *Гринь, Гринько* і вимовляється *Гриньченко (Гріньченко)* з пом'якшеним **н**, як і в прізвищах типу *Сеньченко, Даньченко* (від *Сенько, Данько*). Батько ж Бориса Грінченка твердив, що їх прізвище є аристократичним, походить від назви села *Грінки*, тому його потрібно наголошувати не так, як прийнято у народі. С.Караванський доводить безпідставність таких тверджень і вважає, що правильним буде ставити наголос на перший склад: *Грінченко* [2, 39]. Немає потреби виправляти наголос у прізвищах такого типу (*Доленко – Доленко*), оскільки обидва наголоси в сучасній українській мові словники засвідчують як нормативні [10, 75]. Зважаючи на те, що сам учений поставив наголос на своєму прізвищі на титульній сторінці словника, бажано поважати його волю.

Заслугує на увагу і слово *вибачатися* в звороті «*я вибачаюсь*». С.Караванський доводить, що зворот «*я вибачаюсь*» є природною формою, оскільки твердження, що частка **-ся** тут означає вибачати самого себе (як в *одягаюся, вмиваюся* та ін.), тобто виконує формотворчу функцію, утворюючи зворотно-середній стан дієслова, хибне. Учений стверджує, що в слові *вибачаюсь* частка **-ся** (**-сь**) є словотворчою, як у словах *боюся, сміюся, дивлюся* тощо і не рівнозначна слову *себе*. Крім того, автор вважає, що слово *вибачатися* – це скорочена форма звороту *вибачитися перед ким*. Відбулася редукція виразу *я вибачаюсь перед Вами* до лаконічного: *я вибачаюсь*. С.Караванський зазначає, що це живомовна форма і її не потрібно заглушати [2, 233].

Іншої думки дотримується видатний мовознавець минулого Олена Курило: «...навожу слово, що дуже поширилося в нашій буденній розмові. Це *вибачаюсь* з російського, теж хибного «извиняюсь». Його доконче треба викинути з української мови. По-українськи кажуть: *вибачайте, вибачте, даруйте, пробачте*» [3, 213].

Вживання такого вислову вважається неправомірним і в наш час [10, 49], хоча в СУМ [1, 349] наведено приклади вживання цього слова у П.Мирного: Дуже **вибачаюсь**, що самому ніколи забігти до Вас.

Наведені приклади неоднозначного тлумачення різних мовних явищ підкреслюють важливість єдиної норми на всіх рівнях літературної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Граматика слов'янська І.Ужевичка / Підгот. до друку І.К.Білодід, Є.М.Кудрицький. – К.: Наук. думка, 1970. – 459 с.
2. Караванський С. Секрети української мови. 2-ге розширене видання. – Львів: БаК, 2009. – 344 с.
3. Курило, Олена. Увага до сучасної української літературної мови. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2008. – 303 с.
4. Нитченко Дмитро. Український орфографічний словник. Для шкіл і молоді. – Мельборн – Австралія, 1985. – 176 с.
5. Огієнко І.І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови / Упоряд., авт.іст.-біогр.наряду та прим. М.С.Тимошик. – Либідь, 1995. – 296с.
6. Одарченко Петро. Про культуру української мови. Зб. статей. – К.: «Смолоסקип», 1997. – 320 с.
7. Орфоелічний словник / Укл. Погрібний М.І. – К.: Рад.школа, 1983. – 629 с.
8. Синівський Олекса. Норми української літературної мови. Укр. вид-во, Львів, 1941. – 363 с.
9. Словарь української мови / Збір. ред. журн. «Киев.старина». Упорядкував з дод. влас. матеріалу Б.Грінченко. – К., 1907-1909. – Т. 1-4.
10. Словник труднощів української мови: Біля 15000 слів / Гринчишин Д.Т., Капелюшний П.О., Пазяк О.М. та ін.: За ред. С.Я.Єрмоленко. – К.: Рад.шк., 1989. – 336 с.
11. Словник української мови / Ред.кол.: І.К.Білодід (гол.) та ін. – К.: Наук. думка, 1970. – Т. I.
12. Тоцька Н.І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика, орфоелія, графіка, орфографія. – К.: Вища школа, 1981. – 183 с.
13. Український орфографічний словник: Орфогр. словн. укр. мови: Близько 143000 слів / Уклад.: М.М.Пещак та ін. – 3-є вид., переробл. і доповн. – К.: Довіра, 2002. – 1006 с.
14. Шевельов, Юрій. Вибрані праці: У 2-х кн. Кн. I. Мовознавство / Упор. Л.Масенко. – К.: Вид. дім «Кієво-Могилянська академія», 2008. – 583 с.

В статтє рассматриваются примеры неоднозначного толкования правил произношения и написания некоторых слов и выражений, широко распространённых в речи.

Ключевые слова: языковая норма, культура речи.

УДК 378:371.336

Сидоренко В.Х.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СПЕЦКУРСУ «КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ»

В статтє рассматривается структура, цель, задачи спецкурса «Культура педагогического взаимодействия» и особенности его преподавания в Институте физики и математики.

Сучасний стан організації життя школи потребує такої організації та підбору методів роботи, які б забезпечували необхідні умови для розвитку та вияву творчої індивідуальності учнів, що в свою чергу вимагає від учителя високого рівня розвитку професійних якостей та рівня комунікативної підготовки.

Одна з важливих психологічних умов є рефлексивне ставлення вчителя до власної педагогічної діяльності, що виявляється у процесі педагогічної взаємодії вчителя з учнями, коли він намагається зрозуміти та регулювати думки, почуття та вчинки учнів. Програма спецкурсу «Культура педагогічної взаємодії» спрямована на розв'язання даної проблеми, що дозволить підвищити комунікативну компетентність майбутнього вчителя.

Програма спецкурсу передбачає вивчення основного матеріалу обсягом 54 години, з яких 34 години аудиторні та 20 годин самостійні заняття.

Головною метою спецкурсу є допомога майбутньому вчителю творчо підходити до вирішення проблем педагогічної взаємодії з учнями, використовуючи найсучасніші інтерактивні методи.

Завдання спецкурсу:

- підвищення компетентності майбутніх педагогів у процесі педагогічної взаємодії;
- стимулювання потреб у саморозвитку комунікативного потенціалу майбутнього вчителя;
- ознайомлення студентів з сучасними зразками передових педагогічних технологій педагогічної взаємодії;
- надання практичної допомоги у подоланні можливих труднощів спілкування з учнями, батьками, колегами;
- розвиток умінь організації діалогових та полілогових форм навчально-виховної діяльності;
- формування комфортного морально-психологічного клімату у педагогічному колективі.

Особливості викладання спецкурсу в, першу чергу, зумовлені тим, що він сприяє поглибленню нормативного курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності», на базі якого і ґрунтується. За певних обставин нормативний курс не викладається в Інституті фізики та математики і ця обставина вимагає від викладача не тільки розкрити специфіку спецкурсу «Культура педагогічної взаємодії», але й дати студентам загальну уяву про предмет «Основи педагогічної творчості та майстерності» та його складові.

Для успішного навчально-виховного процесу майбутній педагог повинен знати закони педагогічного спілкування, мати комунікативні здібності і комунікативну культуру. Здійснення комунікації в педагогічному процесі істотно ускладнюється завдяки тому, що природні форми спілкування виконують професійно-функціональне навантаження, тобто професіоналізуються. У педагогічній діяльності спілкування виступає і як процес вирішення педагогом незліченної кількості комунікативних задач, і як його результат. Педагог у процесі спілкування реалізує психологічний і комунікативний пошук, що пов'язаний з вивченням індивідуальної особливості вихованців, і обирає відповідно до кожної особистості специфічні доцільні впливи. Необхідність педагогом постійно вирішувати комунікативні задачі (як відображення задач педагогічних), у свою чергу, і додає саме комунікативній структурі педагогічної діяльності яскраво виражений евристичний характер.

За допомогою культури педагогічної взаємодії студенти набувають практичні знання та уміння в організації професійно-педагогічної діяльності як розвиваючої взаємодії, що спрямована на творення особистості учнів.

Вища цінність культури педагогічної взаємодії – це індивідуальність вчителя та учня, власна гідність і честь педагога та його вихованця.

Навчально-тематичний план спецкурсу «Культура педагогічної взаємодії» передбачає вивчення тем: теоретичні та технологічні основи педагогічного спілкування, його специфіки; трансактний аналіз як засіб саморозвитку комунікативної культури особистості педагога; специфіка педагогічного конфлікту та шляхи його усунення; педагогічний такт як міра доцільності впливу педагога на учнів; комунікативний потенціал особистості педагога; культура комунікативної діяльності педагога на уроці; культура вербальної та невербальної педагогічної техніки; архітектоніка форм вербальної педагогічної техніки та специфіка дискусійних технік у роботі педагога; роль педагогічного артистизму в процесі педагогічної взаємодії вчителя та учнів на уроці.

Кожна тема має крім теоретичної частини практичні завдання такого змісту: тренінги на подолання бар'єрів у спілкуванні; відпрацювання умінь самоконтролю, самокорекції, рефлексії та високої критичності по відношенню до власної особистості; трансактний аналіз педагогічних ситуацій; визначення помилок у спілкуванні, пошук варіантів продуктивної взаємодії з учнями, батьками; вирішення запропонованих педагогічних ситуацій; самодіагностика комунікативного потенціалу; розробка плану розвитку комунікативної культури; аналіз труднощів, пов'язаних з невмінням слухати; вправи на розвиток професійного педагогічного мовлення; розповіді з використанням елементів ораторського мистецтва; техніка побудови навчальної дискусії; діагностика рівнів емоційної стійкості та врівноваженості студентів; програвання ситуацій мікророзкладання та першого знайомства вчителя з класом.

Крім перерахованого студенти виконують завдання по заповненню тестових карток оцінки стилю комунікативної культури вчителя; схеми «Комунікативна діяльність вчителя на уроці» та їх обговорення; протоколів комунікативної діяльності вчителя на уроці; заповнення індивідуальної картки «Оволодіння вміннями педагогічної техніки та зовнішній вигляд оратора».

У процесі оволодіння спецкурсом «Культура педагогічної взаємодії» майбутні педагоги реалізують потреби у спілкуванні, виконуючи свою соціально значущу функцію навчання та виховання.

Відпрацьовують та оволодівають необхідними уміннями керувати власною поведінкою, увагою, соціальною перцепцією «читання по обличчю», вчаться адекватно моделювати особистість учня за зовнішніми ознаками, рефлексивного слухання, вирішення конфліктів та багато інших.

Студенти вчаться проводити спостереження та аналіз культури педагогічної взаємодії; визначати складові комунікативної культури, аналізувати складові педагогічного спілкування вчителя на уроці, обрану модель та стиль спілкування. Визначають наявні конфлікти, педагогічні ситуації і комунікативні задачі, пропонують шляхи їх вирішення, спостерігають, вчаться дотримуватися вимог професійно-педагогічного мовлення, оволодівати засобами невербальної педагогічної техніки, відтворювати творче самопочуття вчителя на уроці.

Всі заняття побудовані таким чином, щоб надавати не тільки уявлення про теорію і технологію педагогічного спілкування взагалі і культуру педагогічної взаємодії зокрема, але й допомогти практично оволодіти певними навичками в процесі рольових та цільових ігор, тренінгів, дискусій та диспутів, імітаційних ситуацій.

Таким чином, педагогічне спілкування відіграє особливу роль при вирішенні завдань педагогічної діяльності. Необхідною умовою успішного здійснення процесу спілкування є комунікативна компетентність, володіння техніками якої забезпечують сформовані в процесі вивчення спецкурсу «Культура педагогічної взаємодії» комунікативні уміння майбутніх учителів, що в кінцевому результаті позитивно впливає на якісну підготовку випускника університету.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамян В.Ц. *Театральна педагогіка* / В.Ц.Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Бодалев А.А. *Личность и общение* / А.А.Бодалёв. – М.: Межрегиональная пед. академия, 1995. – 328 с.
3. Болсун С. *Вчительські манери: сутність та вимоги до них* / С.Болсун // *Рідна школа*. – 2001. – № 8. – С. 64-65.
4. Болсун С. *Модель ідеального вчителя* / С.Болсун // *Рідна школа*. – 1999. – №2.
5. Булатова О.С. *Педагогический артистизм: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений* / О.С.Булатова. – М.: Центр «Академия», 2001. – 240с.
6. Булатова О. *Имидж педагога: мода или необходимость* / О.Булатова // *Директор школы*, - 2003. – №2. – С. 74-79.
7. Журавлев В.И. *Основы педагогической конфликтологии* / В.И.Журавлев. – М.: Российское пед. агентство, 1995. – 183с.
8. Зарецкая И.И. *Коммуникативная культура педагога и руководителя* / И.И.Зарецкая. – М.: Сентябрь, 2002. – 160с.
9. *Педагогічна майстерність: Підручник* / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переобл. – К.: Вища школа, 2004. – 422с.

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ ПИСЬМУ ТА ЧИТАННЮ РЕЛЬЄФНО-КРАПКОВИМ ШРИФТОМ БРАЙЛЯ

Рассматриваются вопросы выделения и группирования ряда трудностей, которые наиболее часто возникают у человека при овладении письмом и чтением по системе Л. Брайля, с целью определения эффективных методических приемов их преодоления.

У ході навчання рельєфно-крапковому шрифту Л. Брайля осіб з порушеннями зору спостерігається ряд труднощів, зумовлених передусім особливостями самої системи письма та читання за Брайлем, на яких наголошують як дослідники в галузі тифлології, так і тифлопедагоги-практики: Л.І. Мелешко, Н.С. Дзюба, Є.П. Синьова, В.З. Денискіна, Л.О. Фоміна, Г.В. Нікуліна, Л.О. Серишева, Ю.П. Симончук та ін.

Науковці та вчителі-практики виділяють різну кількість груп труднощів (від 10 до 15), які виникають у дітей під час навчання письму та читанню за рельєфно-крапковою системою Брайля. Зокрема Л.О. Серишева виділяє 14 видів труднощів. За спільними шляхами їх подолання ми узагальнили цю класифікацію груп труднощів і звели її до 10 різновидів, які є найбільш типовими і заслуговують на особливу увагу:

1. Орієнтування на приладі для письма: дотримання рядка, клітинки.
2. Письмо та читання "дзеркальних" (е - и, г - ч, д - ф, ж - х, з - ы, і - й, н - я, о - э, р - в, с - ш, т - ю, п - ї, ь - ь) та композиційно подібних букв (ф - я, д - н, ц - м) і цифр (4 - 6, 5 - 9, 0 - 8).
3. Попадання грифелем у місця шестикрапки, недоколювання та переколювання крапок.
4. Пропуск клітинок між словами при письмі.
5. Орієнтування у кількості клітинок в рядку при переносі слова.
6. Орієнтування на сторінці підручника, знаходження рядка, завдань.
7. Зворотний порядок письма та читання (справа наліво – зліва направо).
8. Розрізнення розділових знаків та букв під час читання.
9. Перевірка грифелем написаного.
10. Знаходження та виправлення помилок.

Теоретичні дослідження та практика навчання осіб з порушеннями зору письму та читанню за рельєфно-крапковою системою Брайля напрацювали ряд слушних рекомендацій, які ми згрупували у наведеній нижче таблиці 1.

Таблиця 1

Подолання труднощів при письмі та читанні шрифтом Брайля

№	Труднощі при письмі та читанні шрифтом Брайля	Рекомендації щодо подолання труднощів у навчанні шрифту Брайля
1	Орієнтування на приладі для письма (дотримання рядка, клітинки)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Правильно розміщувати прилад на столі, рівно вкладати папір у прилад і чітко фіксувати його у зацібках. 2. Перераховувати рядки та клітинки перед продовженням виконання письмового завдання. 3. Користуватися позначками, нанесеними на правому полі приладу, які слугують орієнтиром для визначення рядка, а також фіксатором клітинки
2	Письмо та читання "дзеркальних" (е - и, г - ч, д - ф, ж - х, з - ы, і - й, н - я, о - э, р - в, с - ш, т - ю, п - ї, ь - ь) та композиційно подібних букв (ф - я, д - н, ц - м) і цифр (4 - 6, 5 - 9, 0 - 8)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виконувати тренувальні вправи з наколювання орнаментів дзеркальних букв у приладі для письма та на приладі прямого читання. 2. Чітко засвоїти нумерацію крапок цих букв і цифр. 3. Тренуватись в написанні слів із дзеркальними буквами та чисел із дзеркальними цифрами. 4. Зіставляти дзеркальні букви при письмі та читанні, дзеркальні букви та цифри між собою тощо
3	Попадання грифелем у місця шестикрапки, недоколювання та переколювання крапок	<ol style="list-style-type: none"> 1. Правильно підбирати грифель з не дуже загостреним стрижнем. 2. Слідкувати за правильним вертикальним положенням грифеля. 3. Обстежувати клітинку грифелем, рахуючи крапки. 4. Наколювати крапки чітко, рівномірно розподіляючи силу наколу. 5. Вправлятися у створенні орнаментів, візерунків на комбінування куткових та середніх крапок. 6. Знаходити, називати та наколювати крапки на колодці-шестикрапці.

		<p>7. Виконувати вправи на тренування уваги, дрібної моторики пальців рук</p>
4	Пропуск клітинок між словами при письмі	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виконувати тренувальні вправи у написанні через клітинку з поступовим збільшенням кількості букв. 2. Слідкувати за чітким розмежуванням слів, речень тощо. 3. Тренувати увагу
5	Орієнтування у кількості клітинок в рядку при переносі слова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пам'ятати, скільки клітинок у рядку приладу (прилад "Школяр" – 24 клітинки). 2. Вчитися розраховувати, щоб при переносі слова вистачало клітинок на склад та знак переносу. 3. У разі, якщо не вміщується знак переносу, можна акуратно пересунути прилад на одну клітинку вліво, поставити знак й знову зафіксувати папір
6	Орієнтування на сторінці підручника, знаходження рядка, завдань	<ol style="list-style-type: none"> 1. При ознайомленні з підручником вправлятися у розрізненні верхньої, нижньої частин сторінки, визначати розміщення слова у рядку (початок, середина, кінець), уважно вивчати зміст. 2. Використовувати додаткові орієнтири (наприклад, канцелярська скріпка) для пошуку рядка. 3. Вправлятися у знаходженні сторінок, читанні номерів сторінок та вправ. 4. Запам'ятовувати умовні позначення: №, § тощо. 5. Розвивати чутливість пальців рук, вдосконалювати техніку читання
7	Зворотний порядок письма та читання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пам'ятати про зворотний порядок: при письмі – справа наліво, при читанні – зліва направо. 2. Відпрацьовувати навички письма та читання на приладі "Прямого читання", що сприяє унаочненню цих процесів
8	Розрізнення розділових знаків та букв під час читання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чітко уявляти образи розділових знаків та брайлівських букв, співвідносити їх. 2. Розвивати дотикове сприймання пальців рук. 3. Тренувати техніку читання. 4. Вправлятися у знаходженні в тексті тільки розділових знаків. 5. Тренуватися в написанні, а потім й прочитанні вертикальних та горизонтальних орнаментів зі знаків і букв
9	Перевірка грифелем написаного	<ol style="list-style-type: none"> 1. Перевіряючи написане, вміти повертатися до початку необхідного слова, рядка. 2. Обстежувати грифелем кожен клітинку, читаючи справа наліво та проговорюючи нумерацію крапок. 3. Намагатися під час перевірки не натискати на грифель, щоб не припускати переколів
10	Знаходження та виправлення помилок	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвивати дрібну моторику рук, увагу. 2. Тренувати техніку читання. 3. Звіряти написане зі зразком, спираючись на засвоєні орфограми. 4. Намагатися не забивати помилки шестикрапками або робити це, коли вони не підлягають виправленню іншим способом. 5. Помітивши помилку, обережно грифелем чи пальцем затерти зайві крапки та перевірити виправлення. 6. Якщо випадково затерті потрібні крапки, їх можна

		<p>відновити за допомогою грифеля.</p> <p>7. Коли ж треба дописати необхідні крапки, слід вкласти аркуш у прилад, порахувати і знайти потрібний рядок, слово, в якому допущена помилка, і акуратно доколоти крапки.</p> <p>8. Якщо треба замінити слово або декілька слів, виправити цілий рядок, краще поставити три шестикрапки, на полі перед рядком слід грифелем виколоти крапку, що свідчитиме про знайдену помилку, а в кінці роботи, пропустивши рядок, записати правильний варіант</p>
--	--	---

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ганджій А.С. *Навчання грамоти в школах сліпих*. – К., 1952.
2. *Методика навчання сліпих дітей письма і читання шрифту Брайля / Укладачі: Л.І. Мелешко, Н.С. Дзюба*. – К., 1997. – 15 с.
3. Мушева М.Г., Денискова В.З. *Методика ускореного запоминання основних знаків*. – М., 2000.
4. *Обучение письму и чтению по рельефно-точечной системе Л. Брайля: Учебное пособие / Под. ред. Г.В. Никулиной*. – СПб.: КАРО, 2006. – 576 с.
5. Синьова Є.П. *Рельєфно-крапкове письмо сліпих. Шрифт Л. Брайля*. – К., 2003.
6. Тараканов Б.Е. *Шеститочие в наглядных пособиях, играх и игрушках для слепых детей и взрослых. Учебное пособие для семьи, кружка, школы*. – М., 1991. – 42 с.
7. Фомина Л.А. *Сборник упражнений для подготовки незрячих дошкольников к чтению и письму по системе Брайля*. – М., 2010. – 32 с.

УДК 373.3.015.3:159.953.5

Сидоренко О.Б.

ЯКІСНІ ЗМІНИ В УЧІННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НИЗЬКИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

На основани проведенних теоретических и эмпирических исследований обосновывается разработка психолого-педагогических условий, способствующих преодолению психологических факторов низкой результативности в учении, которые больше всего связаны с поведением школьников, приводятся результаты развивающего эксперимента.

Низьку результативність в учінні (низький рівень навчальних досягнень, неуспішність — у нашій роботі ці терміни використовуються як *тотожні* — Авт.) більшість психологів називають значущою проблемою початкових класів. Розв'язанню різноманітних аспектів цієї проблеми присвячено багато наукових досліджень. З'ясування особливостей поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні потребує вивчення психологічних чинників такої результативності, які на нашу думку, найтісніше пов'язані з поведінкою.

Науковці (К.М. Волков, Ю.З. Гільбух, І.В. Дубровіна, З.І. Калмикова, І.Ю. Кулагіна, Т.М. Лисянська, Н.О. Менчинська, М.Й. Мурачковський, Л.С. Славіна, В.В. Тарасун та ін.) слушно відзначають, що одна з груп психологічних чинників низької результативності в учбовій діяльності тісно пов'язана з поняттям «навчальність» [8, с.6]. Під навчальністю розуміють «загальні розумові здібності до засвоєння знань» [4, с. 31].

Крім цього, до чинників низької навчальності відносять недоліки у пізнавальних процесах, зокрема: мисленні, пам'яті, увазі, сприйманні та уяві. Науковці (К.М. Волков і Т.М. Лисянська) слушно відзначають, що найбільш значущим і детермінуючим щодо низьких навчальних досягнень є мислення [1]. Недоліки у мисленні заважають розвитку пам'яті та довільної уваги, зокрема її концентрації [1; 3].

Інша група психологічних чинників неуспішності молодших школярів пов'язана з недоліками у мотиваційній сфері учіння. Психологи (А.К. Маркова, О.Б. Орлов і Л.М. Фрідман) визначають мотиваційну сферу як індивідуальну динамічну структуру, що містить різноманітні спонукання, одне з яких виступає в якості домінуючого мотиву, що зумовлено умовами навчального процесу, особливостями стосунків з ровесниками чи дорослими й т. ін. Усі учбові мотиви мають певне емоційне забарвлення, що впливає на характер ставлення школяра до учбової діяльності [7].

І.Ю. Кулагіна акцентує увагу на тісному взаємозв'язку між недоліками у мотивації учіння, результативністю в учбовій діяльності та ставленням молодших школярів до навчання. Так, провідним чинником формування мотиву уникнення невдачі є низька результативність в учінні. Учні з таким домінуючим мотивом у мотиваційній сфері учіння вирізняються високим рівнем тривожності, страхом, зокрема у ситуаціях оцінювання знань. Розкрита вище тенденція у розвитку мотивації учіння призводить до появи в дитини негативного ставлення до навчання [6].

Водночас багато вчених (М.Т. Дригус, К.С. Дрозденко, З.І. Калмикова, І.Ю. Кулагіна, О.В. Скрипченко та ін.) вважають, що ставлення молодшого школяра до навчання відображається на результативності учіння [2; 4; 6; 8]. Описане вище засвідчує, що з одного боку низька результативність в учінні є чинником негативного ставлення учня до навчання, а з іншого — негативне ставлення школяра до навчання призводить до його неуспішності.

Науковці стверджують, що окрім недоліків у розвитку мотиваційної сфери учіння, досить часто до неуспішності призводять недоліки у розвитку сфери довільності [5; 7; 9]. Так, І.В. Дубровіна відзначає, що учні з низьким рівнем розвитку довільності не здатні

сприйняти учбову задачу, не вміють долати труднощі, планувати самостійну роботу, підтримувати дисципліну на уроці, що в свою чергу заважає їм досягати вищих показників в учінні [9].

Тому, в даній статті, одним з найважливіших завдань є висвітлення шляхів подолання психологічних чинників низької результативності в учінні, які найбільше пов'язані з поведінкою школярів — недоліків у пізнавальній сфері, недоліків у мотиваційній сфері учіння та недоліків у сфері довільності; розкрити результати розвивального експерименту. З цією метою навчально-виховний процес був забезпечений створенням таких психологічних та педагогічних умов: дотримання вчителями початкової школи основних положень і принципів особистісно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, передусім принципу індивідуального підходу; з метою подолання недоліків у пізнавальних процесах, зокрема у мисленні (використання на уроках і в позаурочний час різноманітних психокорекційних вправ та прийомів ігрового характеру); недоліків у мотиваційній сфері учіння (створення проблемних ситуацій та ситуацій успіху для молодших школярів з низькою результативністю в учінні, дотримання принципу доступності, розвивати прийоми самостійної роботи у школярів й т. ін.) й недоліків у сфері довільності (метод взаємоперевірки, прийоми «хвилинки краснопису» і «самоконтроль згідно з оголошеними критеріями» та ін.).

У проведеному розвивальному експерименті взяли участь 52 учні 2-4-х класів з низькою результативністю в учінні. До контрольної та експериментальної груп ввійшли по 26 молодших школярів. Контрольний зріз було проведено за допомогою психодіагностичних методик і методів, що використовувалися нами у констатувальному експерименті.

Внаслідок порівняння результатів отриманих в експериментальній групі до і після проведення розвивального експерименту нами було помічено позитивні зміни у розумового розвитку та характеристик уваги, а саме: зменшилась кількість учнів з низьким рівнем розумового розвитку (26,92 % досліджуваних після експерименту у порівнянні з 46,15 % до експерименту), з середнім і вище середнього рівнями розумового розвитку — на 15,38 % і 3,85 % відповідно; з середнім рівнем розумового розвитку (46,15 % учнів після експерименту у порівнянні з 30,77 % школярів); рівень розвитку, що є вищим від середнього (23,08 % учнів після експерименту у порівнянні з 19,23 %); високий рівень розумового розвитку до і після проведення формуального експерименту було зафіксовано лише в одного досліджуваного (3,85 %). У розвитку уваги було виявлено: з низькими показниками стійкості уваги (34,46 % учнів після експерименту у порівнянні з 53,85 % досліджуваних); з середніми показниками (46,15 % школярів після експерименту у порівнянні 30,77 %); високі показники стійкості уваги (19,23 % досліджуваних після експерименту у порівнянні з 15,38 %) Точність виконання завдання учнями початкових класів становить від 20 % до 88 %, точно виконали від запропонованого завдання від 37 % до 56 % досліджуваних.

Підтвердженням статистичної значущості змін, що відбулися у пізнавальній сфері експериментальних класів було здійснено за допомогою χ^2 -критерію Пірсона: у розумовому розвитку обчислене нами значення $\chi^2 = 16,47$ більше у порівнянні з відповідним табличним значенням $\chi^2 = 16,27$ для $m - 1 = 3$ ступенів свободи та ймовірності допустимої помилки 0,001; у розвитку уваги значення $\chi^2 = 15,52$ і перевищує відповідне табличне значення $\chi^2 = 13,82$ для $m - 1 = 2$ ступенів свободи і ймовірності допустимої помилки 0,001, що вказує на ефективність проведення розвивального експерименту.

Відзначено зміни у розвитку мотиваційної сфері: 15,38 % учнів мають сформоване ставлення до себе як до школяра, с навчально-пізнавальним інтересом після проведення експерименту, чого не було виявлено до експерименту; зменшилася кількість школярів, які ставляться до навчання у школі позитивно, однак школа їх більше приваблює позашкільними справами (11,54 % досліджуваних після експерименту у порівнянні з 15,38 % до експерименту); зменшилася кількість учнів з несформованим навчально-пізнавальним інтересом і склала 3,85 %; з негативним ставленням до навчання у школі після проведення експерименту не було зафіксовано жодного учня. Було помічено підвищення й навчальні досягнення в таких дітей.

Змінилися й кількісні показники щодо школярів з низьким рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, зокрема й у ситуації розваги (61,54 % школярів після експерименту у порівнянні з 69,23 % до експерименту); дещо збільшилася кількість учнів з середнім рівнем загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів і склала (26,92 % молодших школярів після експерименту у порівнянні з 11,54 % до експерименту); високого рівня загальної здатності до саморегуляції прояву лінощів, зокрема й у ситуації розваги, не було зафіксовано в учнів експериментальних класів як до, так і після впровадження формуального експерименту. Одержані дані дослідження здатності досліджуваних до саморегуляції у ситуаціях учіння співпадають з описаними вище даними щодо загальної саморегуляції прояву лінощів молодших школярів, що становить (11,54 % досліджуваних після експерименту у порівнянні з 19,23 % до експерименту).

У порівнянні із школярами експериментальних класів в учнів контрольних класів жодних кількісних і якісних змін під час проведення формуального експерименту зафіксовано не було.

За результатами дослідження було розроблено психолого-педагогічні рекомендації для вчителів і батьків молодших школярів.

Отже, дотримання психолого-педагогічних умов, спрямованих на подолання недоліків у пізнавальній сфері, мотиваційній сфері учіння та недоліків у сфері довільності буде сприяти становленню довільності у поведінці молодших школярів та підняттю рівня результативності в учінні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: Кн. для учителя / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: Просвещение, 1981. — 128 с.
2. Дригус М.Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Т. Дригус. — К., 1979. — 156 с.
3. Зинченко С.Н. Почему детям бывает трудно учиться / С.Н. Зинченко. — К.: Рад. шк., 1990. — 56 с.
4. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З.И. Калмыкова. — М.: Знание, 1982. — 96 с.
5. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. — К.: Радянська школа, 1971. — 200 с.

6. Кулагина И.Ю. *Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет)* / И.Ю. Кулагина. — 4-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 176 с.
7. Маркова А.К. *Мотивация учения и ее воспитание у школьников* / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. — М.: Педагогика, 1983. — 64 с.
8. *Отстающие в учении школьники: (Проблемы психического развития)* / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. — М.: Педагогика, 1986. — 208 с.
9. *Рабочая книга школьного психолога* / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 376 с.

УДК 86-056.313

Савицький А. М.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА

В статті проводиться аналіз сучасної літератури стосовно проблем розвитку дітей з синдромом Дауна, уточнюється їх психомоторний профіль, констатуються особливості речевого розвитку даної категорії дітей.

Останнім часом значно збільшилась кількість публікацій у закордонній науковій літературі присвячених розвитку дітей із генетичними порушеннями. Особливо увага дослідників прикута до проблем людей з синдромом Дауна.

Теоретики і практики від медицини, освіти й соціальної сфери по новому намагаються осмислити ключові проблеми, пов'язані з синдромом Дауна, та відповісти на низку питань щодо їхнього майбутнього. Так важливими є питання медичної допомоги даній категорії людей, організації навчального процесу для здобуття освіти і реалізації себе в сучасному суспільстві.

Сучасна медицина накопичила певний досвід у лікуванні хвороб, які супроводжують ранній розвиток дитини з синдромом Дауна. Так раннє обстеження дає змогу впливати на вроджені пороки серця, порушення в роботі ендокринної та імунної системи, на захворювання опорно-рухового апарату та сенсорної системи. Новітні дослідження в медичній галузі, за оцінками фахівців, нададуть інформацію яка згодом буде визначати пріоритетні напрямлення в медичній допомозі дітям з синдромом Дауна. Так, зокрема, це стосується обмінних процесів, функцій центральної нервової системи та процесів кисневого метаболізму дітей даної категорії.

Зупиняючись на психолого-педагогічних проблемах, маємо звернути особливу увагу на оптимізації та індивідуалізації освітньої галузі дітей з синдромом Дауна. Раннє втручання повинно бути спрямоване в більшій мірі на якість, ніж кількість допомоги, що надається. Враховуючи важливість впливу раннього досвіду на розвиток головного мозку, а також пластичність центральної нервової системи, ранню допомогу дітям потрібно здійснювати на основі стимулюючого впливу навколишнього середовища і збагаченого досвіду, що суттєво впливатиме на функціональні зміни в діяльності центральної нервової системи дітей з синдромом Дауна.

Іншим важливим аспектом корекційного навчання і виховання дітей з даною патологією є істинна інтеграція учнів у навчальний масовий простір з метою забезпечення плавного переходу від навчання до трудової діяльності. Навчальні заклади мають надати дітям з синдромом Дауна досвід, що суттєво збагатить і стимулюватиме їхній розвиток та зможуть створити такі умови навчання в яких дітей будуть сприймати як повноцінну особистість з індивідуальними рисами та унікальними особливостями, притаманними цим дітям.

Перед тим, як більш детально ми зупинимось на порушеннях мовленнєвого розвитку дітей з синдромом Дауна, в даній статті ми наведемо особливості психомоторного розвитку цих дітей, посилаючись, головним чином, на останні дослідження в цій галузі, зроблені вітчизняними та закордонними науковцями. Цей огляд актуальний тим, розглядає профіль розвитку з точки зору динаміки його формування. За думкою багатьох авторів, виявлені особливості початкового етапу формування цього синдрому можуть бути важливими при розробці програми раннього втручання. Результати досліджень свідчать про те, що профіль психомоторного розвитку, притаманний дітям із синдромом Дауна, є асинхронним: до складу входять позитивні показники по деяким лініям розвитку (наприклад, певні здібності пов'язані із переробкою зорово-просторової інформації, соціально-емоційний розвиток), так і проблемні сторони, такі як рухова сфера, переробка звукової інформації, порушення експресивного мовлення.

У більшості дітей раннього віку із синдромом Дауна спостерігається значне відставання в розвитку рухової діяльності порівняно з дітьми норми. При цьому більшість авторів відмічають достатньо повільне проходження всіх стадій розвитку рухових функцій. Однак ряд дослідників, зокрема Лаутеслагер, виявили якісні і кількісні відмінності рухового розвитку дітей із синдромом Дауна від дітей без порушень фізичного розвитку. Так для немовлят із синдромом характерні гіпотонія, підвищена рухливість суглобів. Крім того, в ранньому дитинстві у них спостерігається запізнення появи і угасання безумовних рефлексів. Ці атипові прояви стають особливо помітними наприкінці першого року життя.

За даними багатьох авторів, у дітей із синдромом Дауна спостерігається збереження нормальної послідовності освоєння етапів рухового розвитку при очевидному відставанні від норми за строками її досягнення. Тобто діти із синдромом Дауна ними розглядаються як діти з відставанням рухового розвитку.

Дослідження багатьох авторів вказують на зниження (в середньому до 76% щодо норми) загальної маси головного мозку людини із синдромом Дауна, особливо на зменшення об'єму мозочка (66%) та стовбура мозку. Науковці відзначають, що будова мозку дітей має ознаки незрілості. Це виражається у зменшенні звивин кори та недостатній мієлінізації півкуль головного мозку та мозочка. Є дані про меншу, у порівнянні з нормою, кількість нейронів у корі великих півкуль мозку – в лобній долі, тім'яній, потиличній і, особливо, скроневій долях.

У деяких статтях використовуються результати досліджень Такашіма зі співавторами, які вважають, що розвиток нейронів у внутрішньоутробному періоді проходить нормально, а зниження кількості дендритів у порівнянні із дітьми норми з'являється у постнатальному періоді.

Багато авторів пов'язують саме з особливостями будови нервової системи те, що у людей із синдромом Дауна недостатньо розвивається рівновага й координація рухів, спостерігається знижений м'язовий тонус.

Мовленнєвий розвиток. Спеціалісти, що здійснюють супровід дітей з синдромом Дауна констатують у них значну затримку мовленнєвого розвитку. При чому, порушення експресивного мовлення виявляються сильнішими, ніж імпресивного. Також відмічається суттєве зниження об'єму активного словника в порівнянні з віковою нормою. Що стосується сприймання мовлення, то запас слів у дітей підліткового віку, за даними вітчизняних та іноземних вчених, відповідає віковим нормативам, а є суттєві відставання у розумінні граматичної будови мовлення. Більшість дорослих людей із синдромом Дауна не просуваються далі початкових стадій у засвоєнні морфологічної системи мови і граматичної будови мовлення. В усному мовленні основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції звуків. Однак не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти і дорослі з синдромом Дауна демонструють достатньо високу ефективність невербальної комунікації.

Особливості розвитку мовлення у дітей з синдромом ми спостерігаємо вже у ранньому дитинстві. Так за даними літератури, якщо говорити про експресивне мовлення, то у таких дітей є явне переважання атипових вокалізацій. Перші шість місяців вони продукують більше не мовленнєвих звуків, ніж мовленнєвих.

Вивчення навичок спілкування дітей раннього віку з синдромом Дауна висвітлює як наявність збережених функцій, пов'язаних із розвитком комунікативної сфери, так і порушених. Так рівень їхньої невербальної уваги відповідає їх віку. Крім того, не дивлячись на порушення в розвитку експресивного мовлення, ці діти можуть вдало спілкуватися за допомогою жестів.

Враховуючи сучасні дослідження і знаючи про особливості розвитку дітей з синдромом Дауна, зокрема їхню перевагу у обробці зорово-просторової інформації на відміну від вербальної, при розробці стратегії корекційної роботи потрібно спиратись і концентруватись саме на зорово-слуховій та зорово-моторній модальності подачі інформації. Так, за даними багатьох дослідників, корекційно-навчальні методики в яких використовується переважно слухове сприйняття, призводять до фрустрації і не сприяють успішному навчанню даної категорії дітей.

Орієнтуючись на розуміння того, як формується профіль психомоторного розвитку при синдромі Дауна та за для успішної ранньої допомоги дітям з синдромом Дауна пріоритетною виявляється корекційна робота спрямована на розвиток конкретної дитини, на її сімю та оточення та на взаємодію мати-дитина. Звертаємо увагу на те, що рання допомога буде більш ефективною, якщо сім'я, отримавши фахову підтримку спеціаліста, активно допомагає в реалізації програми раннього втручання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Лаутеслагер П. Речевое развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения / Пер. с англ. О.Н. Ертановой. – М., «Монолит», 2003*
2. *Deborah Fidler.(2003) Emerging Down syndrome behavioral phenotype young children/ vol. 18*
3. *Harris S (1995) Transdisciplinary therapy model for the infant with Down syndrome/ Physical Therapy, 60*

Сагайдак С.П.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття посвячена изучению особенностей развития невербальных средств общения у будущих психологов. Выявлено, что большинство будущих специалистов имеют низкий уровень развития по всем параметрам способностей невербальной коммуникации, что требует комплексной психологической коррекции путем развития непосредственно невербальных средств общения и их факторов (профессиональных качеств психолога – эмпатии, рефлексии, социального интеллекта).

Специфіка діяльності психолога полягає в тому, що вона належить до соціономічних видів праці та побудована на ефективному спілкуванні фахівця з людьми. Продуктивність професійного спілкування психолога визначають його комунікативні здібності та вміння, зокрема: вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, керувати своєю поведінкою, слухати і розуміти співрозмовника, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування тощо. Слід зауважити, що під час підготовки фахівців більша увага приділяється володінню вербальними техніками спілкування, у той час, коли не менш важливою складовою комунікативної підготовки є розвиток професійно-значущих невербальних засобів спілкування у майбутніх психологів, адже, спілкуючись з клієнтом, психолог використовує повний комплекс засобів, наявних в його професійному арсеналі, в тому числі й свої невербальні засоби спілкування.

У сучасній психологічній літературі порушується питання необхідності та доцільності використання невербальних компонентів спілкування у терапевтичній взаємодії та консультативному процесі. Це питання розглянуто в роботах Ю.Є.Альошиної, А.А.Бадхен, С.В.Васьківської, П.Екмана, Ю.М.Ємельянова, Р.Кочюнаса, І.Г.Малкіної – Пих, Ю.А.Паскевської, С.В.Петрушина, Дж.Хансен, Н.Ф.Шевченко, К.В.Ягнюк тощо. Але слід зазначити, що проблема невербальних засобів спілкування в психології завжди розглядається в контексті інших структурних компонентів спілкування, а конкретизованому та детальному вивченню майже не піддається, що і обумовлює актуальність та необхідність постановки мети нашого дослідження, яка полягає у вивченні особливостей розвитку невербальних засобів спілкування у майбутніх психологів.

В результаті теоретичного аналізу психологічної літератури з даної проблематики зі всієї складної системи засобів невербального спілкування нами було виокремлені такі професійно-значущі для психолога невербальні засоби, як: міміка, жести, кивки головою, пози, візуальний контакт, напрям погляду (кінесична система); організація простору та дистанція (проксемична система); тон, темп та гучність голосу, інтонація (просодична система); сміх, паузи (екстралінгвістична система). Всі вище зазначені елементи невербальної комунікації є дуже важливими складовими людського спілкування, використання, аналіз та розуміння яких може допомогти краще та глибше пізнати внутрішнє життя клієнта, більш ефективно вплинути на побудову психологічного контакту в терапевтичній роботі, а значить, підвищити рівень професійної підготовки психолога.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Для досягнення мети нашого дослідження (вивчення особливостей розвитку невербальних засобів спілкування у майбутніх психологів) нами була використана «Методика експертної оцінки невербальної комунікації» А.М.Кузнецова [1], що складається з 20 запитань, які дозволяють діагностувати три параметри невербального спілкування: 1) загальну оцінку невербального репертуару людини з точки зору його різноманітності, гармонійності та диференційованості; 2) чуттєвість, сенситивність людини до невербальної поведінки іншого, здатність до адекватної ідентифікації; 3) здатність до управління своїм невербальним репертуаром відповідно меті та ситуації спілкування. Крім того, на основі загальних оцінок за трьома параметрами виявляється загальний показник рівня розвитку перцептивно-комунікативних можливостей людини. Ця методика була обрана нами в зв'язку з тим, що:

1. Відповіді на запитання опитувальника отримуються не тільки від досліджуваного, але й від двох експертів, в якості яких можуть виступати родичі, керівники, педагоги, друзі, що дозволяє певною мірою уникнути суб'єктивності в оцінці особливостей невербальної комунікації досліджуваного.

2. У змісті запитань методики представлені професійно-значущі невербальні засоби спілкування в діяльності психолога. Наприклад, дослідження невербальних засобів, що належать до кінесичної системи, можливе за допомогою таких запитань, як: «Чи вважаєте ви, що у нього (неї) бувають "зайві" жести і рухи, коли він (вона) прагне виразити свої думки і почуття?», «Як ви вважаєте, чи може він (вона) керувати своєю мімікою під час конфліктної ситуації?», «Чи вміє він (вона), на вашу думку, виразом очей і поглядом проявити увагу до інших людей, привітність, зацікавленість?» Аналіз просодичної системи представлений в наступних запитаннях: «Чи може він (вона) знайти відповідні інтонації голосу для вираження своїх почуттів та ставлення до інших людей?», «Як ви вважаєте, чи реагує він (вона) на зміни вашого голосу (на прояв іронії, хвилювання, тощо)?».

3. Розвиток невербального спілкування - це комплексний феномен, який включає в себе вміння адекватно розуміти, тобто декодувати невербальну поведінку партнера зі спілкування, та вміння адекватно кодувати, тобто проявляти різні види поведінки, пов'язані з комунікацією. Отже, у змісті даного опитувальника є запитання, які спрямовані на вміння кодувати («Чи відрізняється його (її) міміка виразністю, різноманітністю, гармонією?», «Чи може він (вона) передавати відтінки, нюанси своїх відчуттів, емоцій, використовуючи різні немовні засоби поведінки?») та декодувати («Чи вміє він (вона) по зміні вашої ходи, пози визначити ваше самопочуття, настрій, стан?», «Як ви вважаєте, чи реагує він (вона) на зміни вашого голосу (на прояв іронії, хвилювання тощо)?»).

В експерименті приймало участь 94 студенти I курсу Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, які навчаються за спеціальністю "Психологія". Результати нашого дослідження представлені у таблиці 1.1. Слід зазначити, що інтерпретація результатів за даною методикою була модифікована нами, що пов'язано з невикремленням автором показників рівнів розвитку невербальних параметрів, а тільки представленням варіювання балів в певних межах, зокрема: загальна оцінка невербального репертуару людини – від 9 до 9 балів; сенситивність людини до невербальної поведінки іншого – від 28 до 7 балів; здатність управління своїм невербальним репертуаром – від 23 до 2 балів та загальний показник рівня розвитку перцептивно-комунікативних можливостей людини від 0 до 60 балів. Тому нами був зроблений розподіл рівнів розвитку кожного параметру здібностей суб'єктів невербальної комунікації.

Таблиця 1.1

Особливості розвитку невербальних засобів спілкування у майбутніх психологів (у %)

N=94

Рівень	Параметри								
	Загальна оцінка невербального репертуару людини			Сенситивність людини до невербальної поведінки іншого			Здатність до управління своїм невербальним репертуаром		
	К-сть набраних балів	Абс. к-сть	%	К-сть набраних балів	Абс. к-сть	%	К-сть набраних балів	Абс. к-сть	%
Високий	(4)-(9)	5	5	(22)-(28)	7	8	(17)-(23)	4	5
Середній	(-3)-(-3)	38	41	(14)-(21)	37	39	(9)-(16)	36	38
Низький	(-4)-(-9)	51	54	(7)-(13)	50	53	(2)-(8)	54	57

Якісний аналіз кількісних результатів дослідження вказує на те, що більша частина майбутніх психологів (від 53 до 57 %) знаходиться власне на низькому рівні розвитку за всіма параметрами здібностей суб'єктів невербальної комунікації. Також значна кількість студентів має показники середнього рівня розвитку (від 38 до 41 %) різноманітності, гармонійності, диференційованості невербального репертуару (41 %), сенситивності до невербальної поведінки іншої людини (39 %) та здатності до управління своїм невербальним репертуаром (38 %). Студенти з високим рівнем розвитку вище зазначених параметрів діагностуються у незначній кількості (від 5 до 8 %). Такий стан речей, на нашу думку, пов'язаний з недостатньою практичною професійною підготовкою майбутніх психологів, яка зосереджується у переважній більшості на розвитку вербальних засобів спілкування, зокрема, процесах говоріння та слухання.

Дана методика також дозволила визначити загальний рівень розвитку перцептивно-комунікативних можливостей майбутніх психологів, що представлено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Рівень розвитку перцептивно-комунікативних можливостей майбутніх психологів(у %)

N=94

Рівень	К-сть набраних балів	Абс. к-сть	%
Високий	(41)-(60)	6	6
Середній	(20)-(40)	37	40
Низький	(0)-(19)	51	54

Як видно з таблиці 1.2, низький рівень розвитку перцептивно-комунікативних можливостей мають 54 % досліджуваних, середній – 40 %, а високий – лише 6 % респондентів.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що рівень розвитку невербальних засобів спілкування сучасних майбутніх психологів є недостатнім для здійснення професійної діяльності, а значить, вимагає комплексної психологічної корекції шляхом розвитку безпосередньо невербальних засобів спілкування та їх чинників (професійних якостей психолога - емпатії, рефлексії, соціального інтелекту), що вимагає подальшого експериментального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

УДК 376.36 : 373.2

Січкачук Н.Д.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

В статтє представлена методика и результати дослідження урєвня розвитку комунікативної компетенції емоційно-оціночної лєксії у старших дошкільників с моторною алалією.

Сучасні тенденції розвитку української та зарубіжної дошкільної освіти вказують на підвищення уваги до проблеми успішної соціалізації дитини з порушеннями мовлення.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми формування емоційно-оцінної лєксії у дітей дошкільного віку, в тому числі і з порушеннями мовленнєвого розвитку, свідчить про складність і багатоаспектність цього феномену. Реалізуючись у мовленні, емоційно-оцінна лєксія стає засобом формування соціальних зв'язків дитини з навколишнім світом.

Наукові дослідження Г. Жаренкової, В. Орфінської, Є. Собонович, С. Шаховської та інших свідчать, що у зв'язному мовленні дітей із моторною алалією спостерігаються порушення процесу мотивації та програмування мовленнєвого висловлювання. Причиною порушення послідовності розповіді науковці також називають емоційний фактор: на перше місце виходить найбільш яскравий елемент, пов'язаний із минулим досвідом дитини; недостатність уявлень про семантику слова, що не дає можливості дитині використовувати його у процесі комунікації; у процесі спілкування, який ініціюється іншими людьми, часто спостерігається мовленнєвий негативізм або мала мовленнєва активність, стимулюючи поведінковий негативізм [1], [2], [5].

Отже, в даній статті ми пропонуємо розглянути серію завдань спрямовану на дослідження рівня розвитку комунікативної компетенції лінгвістичного компоненту вище зазначеного прошарку лєксічної будови мовлення у старших дошкільників з моторною алалією.

З цієї метою ми використовували методики І. Кондратенко; Г. Урунтаєвої та Ю. Афонької, 1998; Л. Вітгенштейна та Дж. Остіна [3] у модифікації для дітей із мовленнєвою патологією, яка полягала у спрощенні структури речення, зменшенні кількості слів, можливості дати відповідь у невербальній формі.

Отже, з метою дослідження комунікативної компетенції ми запропонували спеціально розроблену систему завдань.

Серед дітей з II та III рівнями загального недорозвитку мовлення проводилася бесіда за авторським опитувальником №1: "Що це за слова (веселий, сумний, страшний)? Для чого ці слова? Коли тобі весело (страшно)? Коли ти злий (сумний, здивований)? Які слова розповідають про наші хороші почуття? Які слова розповідають про наші погані почуття?"

Мета даної бесіди: вивчення розуміння значення емоційно-оцінної лєксії для практичного використання під час бесіди (правильність побудови фрази) та з'ясування значення певної емоції для кожної дитини (адекватність життєвій ситуації).

Дітям із I рівнем загального недорозвитку мовлення пропонуються питання лише типу "Коли ти веселий...?", відповідь приймається у невербальній формі: перед дитиною викладені малюнки, а інструкція: "Покажи...".

Інтерпретація результатів виконання завдання дозволяє оцінити рівень практичного використання емоційно-оцінної лєксії, як показника усвідомлення її семантики, розвитку синтаксичної будови мовлення та значення для власної особистості.

Бесіда за авторським опитувальником №2 з використанням малюнків пропонувалась дітям із II та III рівнем загального недорозвитку мовлення: "Що роблять люди? Отже, які вони? Що скажемо щоб заспокоїти? Що скажемо щоб помиритися? Що скажемо щоб розвеселити? Що скажемо щоб здивувати?"

Мета: вивчення розуміння емоційних станів інших людей та навичок використання емоційно-оцінної лєксії в діалозі та монолозі (правильність побудови фрази).

Інтерпретація результатів опитування показує рівень розвитку здатності використовувати емоційно-оцінну лєксіку в різних ситуаціях спілкування.

Завдання - гра "Буває чи ні?" пропонувалась всім дітям. Діти з I рівнем загального недорозвитку мовлення повинні були виявити згоду чи не згоду жестом чи словом та закінчити репліку правильним звуконаслідуванням. Зміст творів відбирається з врахуванням рівня мовленнєвого розвитку.

Мета даного завдання-гри: вивчення рівня розуміння та навичок вербального й емоційного вираження заперечення, як засобу позитивної чи негативної оцінки дійсності.

Інтерпретація результатів дозволяє оцінити рівень розвитку навичок емоційного вираження згоди чи незгоди у вербальній формі.

Гра "Новий товариш" пропонувалась з метою з'ясування здатності дітей до діалогічного мовлення, вивчення адекватності використання інтонаційних засобів до змісту діалогу.

Інтерпретація результатів виконання завдання дозволяє оцінити рівень сформованості діалогічного мовлення та навичок використання в ньому засобів емоційної виразності.

Наступне завдання пропонувалося дітям із II та III рівнем загального недорозвитку мовлення.

Його *мета*: вивчення здатності до монологічного мовлення, вміння складати порівняння та використовувати відповідну інтонацію, розуміння змісту оповідань, вивчення характеристики експресивного словника при роботі з ними.

Послідовність роботи: читання або розповідь оповідання; бесіда за запитаннями; добір малюнків до епізодів прочитаного твору.

Завдання "Мій веселий день" пропонувалося дітям із III рівнем загального недорозвитку мовлення.

Мета: з'ясувати здатність дітей до самостійного монологічного мовлення за уявної ситуації, враховуючи їх досвід.

Інтерпретація результатів дозволяє виявити рівень сформованості монологічного мовлення в процесі використання емоційно-оцінної лексики:

Згідно з результатами виконання даних завдань, відповіді дітей було зараховано до *високого, достатнього, середнього та низького рівнів* розвитку комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики.

Відповідно до виділених рівнів розвитку комунікативної компетенції використання емоційно-оцінної лексики, ми одержали результати виконання завдань дітьми з моторною алалією.

Кількісний аналіз одержаних результатів показав, що *високого рівня* не досягла жодна дитина з моторною алалією; до *достатнього рівня* ми віднесли лише 9,62% дітей із моторною алалією (5 осіб із 52 респондентів); групу з *середнім рівнем* склали 63,46% дітей із алалією (33 особи з 52 респондентів); до групи з *низьким рівнем* було зараховано 26,92% дітей із моторною алалією (14 осіб із 52 респондентів).

У дітей із моторною алалією було виявлено такі *особливості розвитку комунікативної компетенції*: частий вияв комунікативного та поведінкового негативізму, намагання відповідати мімікою та жестами, значна потреба у допомозі (зразків відповідей), недостатнє співвідношення запропонованої емоційної ситуації спілкування з власним життєвим досвідом дитини; несформованість навичок використання емоційно-оцінної лексики у процесі комунікації (діалогу чи монологу).

Утворена фраза вимовлялась або повільно, зі збільшенням паузи між словами та появою патологічних пауз всередині слів, або у нормальному темпі чи прискорено, зливаючи частини окремих слів в одне.

Таким чином, отримані результати свідчать про недостатню сформованість комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією та дозволяють зробити висновок про необхідність розробки спеціальної методики її формування у даної категорії дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Жаренкова Г.И. К вопросу об активной и пассивной речи моторных алаликов / Г.И. Жаренкова // Труды V научной сессии по дефектологии. - М., 1959. - С. 185-193.*
2. *Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. - М: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. - 312с.*
3. *Кондратенко И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. - 2002. - №6. - С. 51-59.*
4. *Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: Монографія: ТОВ «Нора-прінт», 2002. - 309с.*
5. *Соботович Е.Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции / Соботович Е.Ф. - К.: ІСДО, 1995. - 203 с.*

УДК 37.013.73

Симоненко О.П.

ОСВІТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ТРАНСФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Осуществлено теоретическое решение проблемы философии модернизации образования в системе рыночных трансформаций. Освещаются системные реформирования высшего образования, раскрываются теоретические принципы развития высшего образования Украины в XXI веке, определяются экономические составляющие, направление и порядок проведения системных реформ, обосновывается необходимость интеграции высшего образования Украины в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: модернизация, образование, рыночные трансформации, демократизация, информатизация..

Процеси сучасних ринкових трансформацій, що охопили всі сторони життєдіяльності людства, виявляються у загостренні конкуренції та інституціональних змін, пов'язані з необхідністю переосмислення ролі державного сектору в економіці. В новому суспільному контексті система освіти та її функція не можуть залишатися незмінними і потребують відповідної трансформації. В сучасному суспільстві набуває нового змісту призначення освіти, її масштаби, форми і методи організації та управління освітньою галуззю.

На думку академіка В.П. Андрущенко, освіта є «фокусом суперечливих і складних проблем сучасної епохи, поєднуючи суспільне й індивідуальне, цивілізаційне і культурне, раціональне й ірраціональне, знання і віру, знання і мораль. У сучасному світі освіта – одна з домінант у житті людини й суспільства [1, с. 5]». Економічні, технологічні, соціальні, інформаційні, комунікативні тощо зміни, динамізм і різноманітність знання підносять значення освіти на вищий щабель і потребують адекватної системи її організації. Водночас загострення кризових явищ у світі актуалізує проблему пошуку нових шляхів подальшого розвитку освіти. Рух до нової системи освіти «пов'язаний зі зміною ролі і статусу людини, зі становленням і розвитком творчого характеру мислення, з інтеграцією наукового знання та інших засобів пізнання і самопізнання», – підкреслює В.П. Андрущенко.

В системі ринкових трансформацій студенти все частіше розглядаються не як громадяни, що мають право на освіту, а як споживачі освітніх послуг, і на основі такого підходу будуються їх взаємовідносини з освітніми установами. Активно входять у життя такі поняття, як «ринок освіти», «освітні підприємства», «ринок учнів і викладачів», «освітній бізнес» тощо.

Перехідний стан до ринкової економіки означає наявність достатньої для створення конкурентного середовища кількості підприємств різноманітних форм власності: державних, колективних, змішаних, спільних, індивідуальних. Пропорційність між цими

всіма формами власності має бути такою, щоб забезпечити функціонування ринку. Відносини власності є економічним ґрунтом системи господарювання. Вони становлять соціальну форму привласнення, насамперед, засобів виробництва певними суб'єктами економічних відносин [4, с. 290].

Сучасна українська освіта стоїть перед необхідністю відповіді на двоєдиний виклик: з одного боку, йдеться про потребу бути на рівні вимог глобалізованого й інформаційного суспільства, з іншого боку, доводиться враховувати об'єктивні ресурсні обмеження, які є результатом кризових соціально-економічних процесів у межах України і світового господарського комплексу.

Епоха, в якій ми живемо, актуалізує освітню тематику ще більш потужними викликами, ніж попередня. І це зрозуміло. Наш час є часом переходу від індустріального до інформаційного суспільства, утвердження інтелекту як головного ресурсу розвитку цивілізації. Це час глобального зростання інформації, розвитку індустрії знань, реального накопичення наукових досягнень, що змінюють уявлення про природу і сутність видимого і невидимого світів. Це час впровадження інноваційних підходів у виробництві і споживанні, інтелектуалізації економіки і політики, культури і мистецтва, релігії і моралі, всіх інших сфер людської життєдіяльності.

З огляду на все це стає зрозумілим, що найбільш практичне значення для реформування системи освіти має стати аксіологічний аспект нової парадигми освіти – нова система цінностей і етичних відносин між викладачем і студентом. Центральною цінністю виступає, зрозуміло, особа, особистість, оскільки розвиток саме її потенціалу, процес творчої самоактуалізації є абсолютною метою і суспільного розвитку, і функціонування системи освіти.

Реальна демократизація і гуманізація суспільного життя сьогодні становить об'єктивну основу осмислення особистістю своєї національної та громадянської ідентичності, вона не заперечує неухильності впливу ідеологічного та політичного чинників, проте дає можливість кожному усвідомити свою творчу сутність і соціальну значущість.

В цьому контексті обґрунтовані світоглядні акценти ефективної освіти розставили В.П. Андрущенко та Л.В. Губерський: «Освіта повинна забезпечити не лише впровадження західних цінностей і розвиток глобальної культури, а й збереження автентичних цінностей кожної нації. Критерієм гармонізації цих суперечливих тенденцій можуть бути вічні загальнолюдські цінності. Суб'єктом відтворення культурної моделі єдності освіти і цінностей в умовах загальносвітової глобалізації може бути інтелігенція, яка традиційно була таким суб'єктом на терені України [2, с. 9]».

XXI століття в усіх сферах життєдіяльності людини й суспільства висуває нові, раніше не відомі, завдання. Це ставить перед людиною, а значить, і перед освітою не бачені раніше вимоги і водночас створює для освіти нові можливості.

По-перше, слід підготувати молодь до життя в інноваційному за типом розвитку суспільстві, що закономірно стверджується в сучасному світі. Для цього освіта і система виховання повинні переорієнтуватися на формування у студента, молодої людини інноваційного типу культури, інноваційного типу мислення і готовності до інноваційного типу дій. Динамізм розвитку, змінність як така стає сутнісною рисою способу життя людини. І сформувати людину, здатну творити і органічно сприймати зміни – значить і людину зробити успішною і забезпечити системний прогрес суспільства.

По-друге, слід підготувати молодь до життя в глобалізованому просторі, де відбувається незчисленна кількість динамічних і часто суперечливих комунікативних впливів на людину. Це вимагає приділити особливу увагу особистісному розвитку, формуванню самодостатності людини, здатності ефективно і свідомо співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Забезпечивши, серед іншого, здійснення мовного прориву в освіті, а потім і суспільстві в цілому.

По-третє, освіта повинна готувати молодь, здатну до життя в демократичному суспільстві, здатну бути його активним суб'єктом. Без демократії не тільки неможлива свобода, самореалізація особистості, а й неможливе ефективне сучасне виробництво на основі науково-інформаційних технологій.

По-четверте, освіта повинна готувати молодь до життя в майбутньому суспільстві знань. Іноді саме поняття «суспільство знань» зводять лише, або переважно, до інформаційної складової. Не заперечуючи значимість цієї складової зазначимо, що в основі такого суспільства все-таки буде людина. Людина, здатна жити, діяти, приймати рішення, функціонувати в різних сферах на основі отриманих знань. Для якої знання не є чимось зовнішнім, а стають основою, базою, методологією дії, визначають сутність самої людини, чого не можна досягти без суттєвих змін у навчанні. Знання, його засвоєння – не самоціль, а шлях, спосіб формування методології поведінки і дії людини.

По-п'яте, освіта повинна формувати у молоді сучасну систему цінностей, орієнтація на які дозволить людині максимально самореалізуватися, зміцнюючи при цьому гуманістичні засади самого суспільства.

Освіта покликана не лише здійснити радикальний інтелектуальний поворот у бік демократії та інститутів громадянського суспільства, але й вплинути на формування у молоді негативного ставлення щодо їх провокування до не демократичних способів вирішення проблем. Молодь, набуваючи освіти, повинна усвідомлювати завдяки їй, що громадянське суспільство й демократія – це не лише свобода, але й помножена на свободу відповідальність.

Не заперечуючи ролі почуттів і волі в житті людини і суспільства, аналітики наголошують, що саме інтелектуальний потенціал нації визначає її конкурентноздатність, статус і роль серед інших народів і культур світу. Інтелект зростає, насамперед, освітою. А оскільки це так, то саме освіта поступово утверджується як стратегічний ресурс розвитку цивілізації. Від якості освіти уже сьогодні багато в чому залежить місце країни і народу у міжнародному розподілі праці.

До завдань, розв'язання яких може забезпечити реальну, а не декларативну пріоритетність освіти, академік В.Г. Кремень відносить і таке: «Виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому, інформаційному суспільстві, зрослої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності [3, с. 10-11]». Ці та інші вимоги щодо освіти обумовлюють необхідність перегляду ряду звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, ustalених норм освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
2. Губерський Л., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. – К.: «МП Леся», 2008. –

3. *Кремь В.Г. Формувати людину інноваційної культури // Урядовий кур'єр. – 2006. – 28 апреля. – С.10-11.*
4. *Основи економічної теорії: політ економічний аспект. – К.: Національний університет ім. Т. Шевченка. – 2004.*

– 707 с.

УДК 371. 389.4

Собянина Г.Н.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Общеизвестно, что подрастающее поколение определяет трудовой и интеллектуальный резервы общества, характер воспроизводства населения и здоровье будущих поколений. К сожалению, за последнее десятилетие в Украине здоровье детей вызывает тревогу и обеспокоенность. По данным официальной статистической отчетности распространенность патологии и заболеваемости среди детей ежегодно увеличивается на 4-5 %. Результаты выборочных научных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время не более 7-8 % детей можно считать абсолютно здоровыми, почти у 60% выявляются хронические заболевания [1, 2].

На состояние здоровья детей воздействует целый ряд факторов: социально-гигиенические условия современной жизни, техногенное загрязнение окружающей среды, качество медицинского обеспечения, наследственность. Из общего числа причин необходимо выделять также «школьный фактор», оказывающий влияние на растущий организм комплексно и системно, длительно и непрерывно на протяжении всего срока обучения в школе. В последнее время эта проблема приобретает все большее социальное значение, переходит в разряд педагогических проблем.

Целью статьи является определение и постановка проблем современной общеобразовательной школы в сохранении здоровья подрастающего поколения.

В основе существенного ухудшения функционального состояния детского организма лежит определенный комплекс причин, имеющих непосредственное отношение к проблеме образовательного учреждения. На образовательное учреждение возлагается ответственность за здоровье учащихся, при этом в школьной среде фактически отсутствует целостная система, полноценно обеспечивающая эту важную функцию [4].

Достаточно серьезной проблемой выступает нерациональная организация учебной деятельности: интенсификация учебного процесса, несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьника. В реальной жизни физиологические закономерности динамики работоспособности учащихся вообще не учитываются; расписание занятий формируется с учетом интересов педагогов, а не учеников; практикуется однообразие видов учебной деятельности.

Успешность обучения в школе достигается у ребенка ценой постоянного психоэмоционального напряжения, большой зрительной работой и преобладанием в учебной деятельности статического компонента. Сама природа процесса обучения в школе, требующая длительного пребывания в сидячей рабочей позе и ограничения двигательной активности, неизбежно приводит к ухудшению адаптационных резервов сердечно – сосудистой, дыхательной, иммунной и других систем растущего организма, и как следствие, к формированию функциональных расстройств и хронической патологии.

Основательным пробелом в реализации здоровьесберегающего направления выступает отсутствие взаимодействия между участниками образовательного процесса. Специалисты, работающие в школе, каждый по отдельности выполняет свои профессиональные обязанности, тогда как совместное сотрудничество наблюдается крайне редко. К сожалению, педагоги в недостаточной мере владеют физиологическими основами в формировании базовых навыков обучения. И как следствие, в школе практически отсутствует система работы по формированию ценности здоровья среди подрастающего поколения. Главным действующим лицом, заботящимся о здоровье детей в образовательных учреждениях, должен стать компетентный педагог, способный решать вопросы не только сохранения, но и укрепления здоровья. Здоровьесберегающая компетенция должна находиться вне рамок конкретной узкой специальности учителя. Практика диктует требование о том, чтобы здоровьесбережение стало функцией не только учителей физической культуры и преподавателей дисциплин естественно - научного цикла, но и практически всех специалистов образовательного учреждения.

Актуальной проблемой выступает также разработка не только новых организационно-методических форм учебного процесса и технологий обучения, но и новых методологических подходов к оценке физического здоровья школьников. Чрезвычайно остро стоит проблема создания оптимальных диагностических систем, позволяющих обеспечивать объективную оценку, раннюю диагностику функциональной достаточности детского организма. Комплексная оценка уровня физического здоровья современных школьников должна определять функциональные возможности растущего организма, выявлять группы риска, осуществлять мониторинг основных физиологических параметров организма. Кроме того, без интегральной оценки состояния здоровья невозможно оптимизировать физическую нагрузку детей и внести изменения в существующую систему физического воспитания в школе [3].

Для получения интегральных характеристик здоровья необходимо использовать простые информационные показатели, доступные не только квалифицированному врачу, но учителю общеобразовательной школы. При этом получение этих параметров должно осуществляться без сложной диагностической аппаратуры, без больших затрат времени и предшествующей подготовки. Поэтому, при разработке методов оценки функционального состояния растущего организма огромное значение приобретает оценка, контроль и прогнозирование физического состояния организма детей с учетом индивидуальных особенностей, возраста и пола [2].

При решении задач сохранения здоровья подрастающего поколения современная школьная среда должна отвечать ряду условий в организации и проведении мониторинга, количественной оценки здоровья школьников. Должного внимания требует разработка экспресс - диагностических программ для внедрения их в работу образовательных учреждений. Детальной разработки требует база медико-педагогической информации. Сегодня как никогда назрела необходимость создания единой терминологической среды, необходимой для стыковки медицинской и педагогической информации [5].

В зв'язі з недостатньою оздоровительною направленістю освітнього процесу необхідно змінювати систему освіти в відповідності з віковими та функціональними особливостями дитини. Навчальний процес потрібно організувати таким чином, щоб, з однієї сторони, успішно вирішувалися освітні та виховні завдання, а з іншої – не наносилося шкоди здоров'ю навчаючихся, забезпечувалися нормальний процес росту та розвитку організму. При цьому успішне навчання повинно забезпечуватися прийнятною адаптаційною ціною. Сьогодні нагромадилася необхідність корекції методических прийомів та педагогічних технологій з урахуванням природно – наукових позицій. Це означає неукосницьке дотримання фізіологічно-гігієнічних нормативів при організації навчального процесу та позанавчального часу, урахування психофізіологічних особливостей школярів на кожному етапі індивідуального розвитку. Науковий підхід передбачає також постійний контроль показників здоров'я по мірі росту та розвитку дитини. Очевидно, що окремі профілактичні, оздоровчі та реабілітаційні методи не дадуть стабільного покращення здоров'я дітей без перегляду деяких встановлених позицій в освіті, без вибору нових форм та методів роботи. Лише цілеспрямоване, своєчасне та систематичне проведення заходів з урахуванням природно – наукових принципів в сфері шкільного життя забезпечать оптимальне протікання функцій організму дитини, високу працездатність, комфортне існування школяра та виключать негативні тенденції в динаміці показників здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А.А. Состояние здоровья современных детей и подростков и роль медико-социальных факторов в его формировании / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева // *Вестн. Рос. АМН.* - 2009. - № 5. - С. 6-11.
2. Басанець Л.М. Комплексна оцінка фізичного розвитку дітей / Л.М. Басанець, О.І. Іванова, Є.В. Гусак // *Довкілля та здоров'я.* - 2009. - № 2. - С. 69-72.
3. *Врачебный контроль за физическим воспитанием современных школьников / Н.Г. Чекалова, Ю.Р. Силкин, О.В. Халецкая, С.А. Чекалова, Е.В. Жилиева, А.А. Козинец // Материалы Всероссийского конгресса по школьной и университетской медицине с международным участием (Москва, 2010 г.). – М., 2010. – С. 633-637.*
4. Ермакова М.А. Модель образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся / М.А. Ермакова // *Сибирский педагогический журнал.* - Новосибирск: НГПУ, 2008. - Вып. 6. - С. 178-184.
5. Клевцова О.А. Об уровнях готовности учителей к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса // *Спортивная тренировка, восстановительная медицина, образование, правовые и экономические аспекты физической культуры и спорта : Сб. науч. тр. молодых ученых УралГАФК.* – Вып. 3. – Челябинск : УралГАФК, 2004. - С. 52-55.

Седляр М.О.

ФАКТОРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ КРАЇНИ

В статті систематизовані фактори, які впливають на швидкість інноваційного розвитку країни та розглядаються деякі з них.

Постановка проблеми. Інновації на сьогоднішній день є одним із головних чинників сталого або прискореного економічного розвитку. Вони лежать в основі побудови нової моделі розвитку країни – інноваційної. На даний процес здатні впливати ряд факторів контрольованого та неконтрольованого характеру. Виокремлення всіх цих чинників, аналіз, вивчення механізму їх впливу дозволяє краще управляти процесами перебудови економіки країни, прогнозувати динаміку трансформації відповідно до принципів інноваційної моделі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Огляд вітчизняної та зарубіжної літератури дозволяє зробити висновок, що проблема визначення факторів, які здійснюють вплив на інноваційний розвиток країни, розглядається вкрай фрагментарно. Частково їх розглядають Аданоманова З., Александрової В., Антоноука Л., Бажал Ю., Гальчинський А, Крупка М., Федулова Л.

Дослідження та повноцінний аналіз факторів інноваційного розвитку дозволяє систематизувати механізми впливу на інноваційний розвиток, розробляти адекватні практичні рекомендації при розробці стратегії переходу країни до інноваційної моделі розвитку.

Метою статті є виокремлення та групування факторів, які здатні впливати на процеси переходу країни до інноваційної моделі розвитку, розгляд механізму їх дії.

Виклад основного матеріалу. Фактори, що впливають на інноваційний розвиток, можна згрупувати наступним чином:

- Законодавчо-правові: нормативно-правові акти, адміністративні постанови, регіональні укази (акти в сфері захисту інтелектуальної власності, інноваційної, інвестиційної, податкової діяльності тощо), державні, міжнародні, регіональні програми, державний бюджет тощо.
- Фінансово-економічні: інвестиційний клімат, держзамовлення, вільні (спеціальні) економічні зони, податкові та кредитні пільги, конкуренція, пряме і часткове фінансування, наявність значних ресурсів у державі чи приватного сектору та ін.
- Організаційно-управлінські: структура секторів економіки, протекціонізм, інтеграція сегментів національної інноваційної системи (НІС), міжнародна кооперація в інноваційно-виробничому процесі та ін.
- Інституційні: державна, антимонопольна, економічна, науково-технологічна, освітня та інші політика, інноваційна інфраструктура, національні стратегії (як власної держави, так і інших країн), міжнародне та національне конкурентне середовище та ін.
- Соціально-політичні: висококваліфіковані та наукові кадри, їх підготовка, інтелектуалізація населення, інтелектуальний капітал, інтелектуальна міграція («відтік» або «приплив» мізків), високий рівень життя, демографічні проблеми, політична ситуація тощо.

– Природно-географічні: територіальне розташування, природні ресурси, площа тощо [1, 172-173].

Розглянемо коротко деякі найважливіші фактори.

Нормативно-правові акти, адміністративні постанови, регіональні укази – це документи світового, регіонального, державного чи місцевого значення, що регулюють правові відносини з різноманітних проблем та напрямків діяльності. Вони прямо чи опосередковано впливають на процеси інноваційного розвитку в країні. Цілком зрозуміло, що податковий, митний кодекси, державні закони та підзаконні акти здатні впливати на інноваційну активність через фіскальні механізми, обов'язкові вимоги чи норми тощо. Вони мають в основному директивний характер та регулюють найважливіші питання суспільних відносин. В тому числі – інноваційну діяльність та інноваційний розвиток.

Державні, міжнародні та регіональні програми мають на меті впорядкувати фінансування різних проектів чи об'єктів, на які вони направлені, механізм взаємодії з різними органами влади та державними (міжнародними) інститутами, залучення ресурсів, впорядкування правової бази тощо. Тому вони прямо або опосередковано можуть впливати на інноваційні процеси в країнах. Прикладами таких програм, які можуть впливати на різні напрями діяльності національних інноваційних систем (освіту, науково-дослідну роботу, комерціалізацію (фінансування) інновацій і т. д.), є: Сьома рамкова програма з наукових досліджень та розвитку технологій (7РП), EUREKA, БРИТЕ, ЕСПРИТ, СПРИНТ. Деякі програми направлені на окремі елементи інноваційних систем. Tasis, Phare (Фаре), Socrates (Сократ, в межах якої виділяють ще 8 програм), Erasmus Mundus, COMENIUS, TEMPUS, Youth Programme (Молодь), Леонардо да Вінчі тощо являються регіональними програмами, які впливають на освітню складову національної інноваційної системи. Деякі державні програми стимулюють процес комерціалізації інновацій, тобто їх впровадженню в життя. Наприклад, британські програми «Молоді підприємці», «Програма розширення бізнесу», «Програма гарантованого кредиту» тощо.

Вільні економічні зони, митні та податкові пільги здатні значно прискорити інноваційний розвиток країни. Оскільки в тих регіонах, які характеризуються наявністю різного роду пільг (податкових, митних, кредитних тощо) відбувається притік інвестицій (як реальних, так і фінансових) що призводить до технологічного оновлення основних фондів, використання ресурсозощаджуючого або продуктивнішого обладнання, створюються підприємства, які часто використовують організаційні інновації. Спільно із інвесторами активізується підприємницька діяльність щодо нарощування експорту товарів.

Міжнародна та національна конкуренція. Ще Й.Шумпетер вказував, що конкуренція являється «креативним руйнівником». Саме вона розглядається як боротьба нового зі старим, інновацій із застарілим технологіями, ринками чи методами. Конкуренція полягає у постійному пошуку новаторства, які здатні забезпечити життєдіяльність підприємств. Й.Шумпетер відводив конкуренції роль ліквідатора на ринку організацій, які використовують застарілі технології та не здатні до творчості, креативу, тобто інновацій. Тому конкуренція являється важливим фактором інноваційного розвитку як підприємств, так і країни в цілому.

Інтеграція сегментів національної інноваційної системи (НІС). Під національною інноваційною системою розуміють систему відмінних взаємопов'язаних інститутів, що виробляють, зберігають і передають знання, майстерність та створені людиною продукти, які використовуються при розробці нових знань і технологій. Чим краща взаємодія різних елементів цих систем, тим швидшими являються темпи розвитку економіки, країна показує вищі показники зростання ВВП, трансформують різні галузі суспільного виробництва.

Протекціонізм – це економічна політика держави, спрямована на захист національної економіки від іноземної конкуренції шляхом уведення великих розмірів мита на певні товари, які ввозяться до країни, а також низка деяких інших заходів [2, 770]. Протекціонізм окремих галузей може призводити до гальмування інноваційного розвитку, оскільки такі підприємства можуть діяти на ринках, відчуваючи певний захист з боку держави. Їх інноваційна активність падає, оскільки конкуренція в таких випадках ослаблюється. Однак саме вона є важливим каталізатором інновацій. Проте, якщо держава визначилася із пріоритетними інноваційними галузями, їй необхідно вживати протекціоністські заходи з метою їх захисту від зовнішнього конкурентного середовища, створення сприятливого інкубаційного періоду, по закінченню якого підприємства виходять на ринок значно конкурентоспроможнішими. З іншої сторони, політика протекціонізму може призвести до затягування періоду «становлення» молодих галузей на довгі роки.

Міжнародна кооперація в інноваційно-виробничому процесі це похідна форма міжнародного поділу праці, яка полягає в розвитку міжнародних виробничих зв'язків, що виникають та існують між міжнародно-спеціалізованими суб'єктами з метою поєднання взаємодоповнюючих виробничих процесів. Вона дозволяє здійснювати глобальні наукові дослідження, які пов'язані із значними фінансовими витратами, знижувати ризики при здійсненні великомасштабних проектів тощо. Наприклад, реалізація програм освоєння космосу, створення андронного колайдера можливий завдяки міжнародній кооперації різних країн, оскільки такі проекти мають велику вартість та не пов'язані із комерційною вигодою.

Антимонopolна політика. Галузі, в яких існують високі бар'єри щодо входження на ринок, характеризуються високим ступенем монополізму. Вони можуть здійснювати двоякий вплив на інноваційний розвиток. По-перше, зловживання таким становищем дає можливість компанії отримувати високий (монополістичний) прибуток без необхідності впровадження інновацій, пошуку більш ефективніших методів організації роботи тощо. В такому випадку відбувається процес гальмування інноваційного розвитку в державі. З іншої сторони, монополії зазвичай являються фінансово здоровими, великими корпораціями, які мають розвинену організаційну структуру та отримують стабільні прибутки. Такі фірми можуть собі дозволити створювати та підтримувати відділи науково-дослідних розробок.

Висновки. Інноваційний розвиток держави залежить від законодавчо-правових, фінансово-економічних, організаційно-управлінських, інституційних, соціально-політичних та природно-географічних факторів. Вони прямо та опосередковано впливають на різні процеси, які формують обриси національної інноваційної моделі розвитку, гальмуючи або прискорюючи їх. Тому аналіз цих факторів в межах України дозволить визначити наявний стан та проблеми економічних процесів та явищ, які здатні вплинути на швидкість інноваційної перебудови країни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаманова З.О. *Инновационные стратегии экономического развития в условиях глобализации / Киевский национальный экономический ун-т. – Симф.: Крымучпедгиз, 2005. – 504 с.*
2. *Словник іншомовних слів / уклад. Л.О. Пустовіт [та ін.] – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.*

Стахова О.О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Загострення духовно-матеріальних суперечностей в умовах фундаментальних політичних, соціально-економічних перетворень, що відбуваються в Україні, передбачає розв'язання цілої низки важливих для становлення держави завдань, серед яких одним із значущих є завдання всебічного гармонійного розвитку підрастаючого покоління, реалізація якого забезпечується насамперед системою освіти. Відтак, формуючи дитячу особистість, майбутнього громадянина країни, варто зауважити, що в цьому нелегкому процесі задіяні різні рівні освітньої галузі, серед яких питома вага все ж таки в першу чергу припадає на школу, зокрема, середню та старшу її ланки.

Однак, із огляду на вищезазначений контекст, слід відмітити, що, наголошуючи на ролі II й III ступенів шкільної освіти, доцільно підкреслити, що не менш важливою за своїм значенням, функціональними обов'язками є початкова школа (1 – 4 класи), про що переконливо свідчить науковий доробок багатьох авторів, а саме: Ш.О. Амонашвілі [1], Л.І. Божович [2], Н.І. Гуткіної [3], В.В. Денисенко [4], Д.Б. Ельконіна [5], С.А. Литвиненко [7], Г.О. Люблінської [8], О.А. Острянської [9], О.Я. Савченко [11], В.О. Сухомлинського [12], Л.О. Хомич [13], Т.М. Яблонської [14] та ін.

Активно досліджуючи специфіку професійної діяльності педагога I ступеня загальноосвітньої школи, ряд фахівців, чії наукові пошуки спрямовані на вивчення даної ланки освіти, дійшли до висновку, що вчитель початкових класів здійснює особливо відповідальну роль у формуванні особистості дитини, оскільки вік 6 – 7 років, у який відбувається перехід від дошкільного дитинства до шкільного життя, є перехідним, критичним, одним із переломних моментів у фізичному й психічному розвитку дитини.

У зв'язку з цим, працюючи над розкриттям особливостей професійної діяльності вчителя 1 – 4-х класів, нам хотілося б звернути окрему увагу на результати дисертаційної роботи В.В. Денисенко [4], котра, досліджуючи специфіку професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій педагога початкової ланки шкільної освіти, підкреслила, що вчитель початкових класів виступає, з одного боку, як викладач знань із предметів різного профілю (математичного, гуманітарного, природничого, художньо-естетичного), а з іншого – як вихователь дитячої особистості, організатор діяльності та спілкування як із учнями, так і з їхніми батьками.

Відтак, зважаючи на попередні міркування, необхідно відмітити, що виокремлені В.В. Денисенко [4] функції професійної діяльності вчителя 1 – 4-х класів є, на наш погляд, основою для розкриття психолого-педагогічних особливостей його трудової діяльності, які, як показали проведені нами теоретичні розвідки, раніше не були предметом спеціального комплексного дослідження різними науковцями.

А тому, враховуючи вищевказані погляди дослідниці, однією з перших особливостей професійної діяльності педагога початкової ланки шкільної освіти, є широта його академічних знань, пов'язана з викладанням значної кількості різнопрофільних навчальних дисциплін, про що, зокрема, йдеться в педагогічній психології за редакцією класиків української психології Д.Ф. Ніколенка [10] та Л.М. Проколієнко [10].

Проте, як зазначає О.А. Острянська [9], оскільки в основі діяльності вчителя початкових класів лежить багатопредметність, то не менш важливим для нього є не лише загальна ерудиція, а й здатність учителя 1 – 4-х класів донести існуючу систему знань до учнів, тобто вміння оперувати методиками викладання всіх предметів початкової школи, спрямованих на визначення змісту основних знань, умінь, навичок навчання та виховання з кожної дисципліни, підбір ефективних методів, засобів і форм, здатних передусім активізувати розумову діяльність молодших школярів та закріпити новий матеріал безпосередньо на уроці.

Крім того, з огляду на низку психолого-педагогічних праць, варто звернути окрему увагу й на здатність педагога завоювати в навчально-виховному процесі довіру учнів, створити атмосферу доброзичливості, відкритості, справедливості, побудувати відносини з вихованцями на основі реального співробітництва та партнерства, оскільки авторитарне спілкування вчителя залишає дітей внутрішньо пасивними, затримує і пригнічує прояв їх глибинних душевних якостей, що безпосередньо негативно позначається на рівні їх успішності.

Наступною, другою особливістю професійної діяльності педагога початкової ланки шкільної освіти, котра безпосередньо витікає з її функцій, є референтність ролі вчителя початкових класів для молодших школярів. Адже, як засвідчують науковці, в даному віці наслідування, яке виступає одним із провідних видів поведінки дитини, позначається на некритичному копіюванні нею якостей особистості першого вчителя, безмежній довірі до нього, визнанні його авторитету, лідерства.

У зв'язку з цим, слід підкреслити, що молодші школярі, прагнучи бути схожими на свого педагога в манері говорити, триматися, у вчинках, засвоюють різні зразки його поведінки й переносять їх до власного репертуару, сприяючи тим самим формуванню самопізнання, становленню свого стилю спілкування в міжособистісних стосунках із оточуючими.

Водночас, розкриваючи особливості цієї специфічної ознаки професійної діяльності педагога початкової ланки шкільної освіти, необхідно звернути окрему увагу на фон взаємодії вихованців із учителем, прояв їх потреби бути поряд із наставником, бути поміченим ним, сподобатися, порадувати успіхами у всіх видах діяльності. Відповідно, з огляду на вищезазначене, варто наголосити на неабиякій ролі особистості самого педагога, значенні його людських якостей (материнської ласки по відношенню до учнів, здатності до співчуття, співпереживання (емпатії), особливої доброти та теплоти, уважності, щирості, відкритості, чесності, справедливості тощо) в становленні особистості дитини. Однак, як відмічає більшість дослідників, зокрема, І.О. Зимня [6], окреслені вище якості є більш притаманними жінкам, що свідчить про незначне представлення в даній професійній сфері чоловіків, як, власне, і в усій педагогічній діяльності в цілому.

Відтак, із огляду на значення професійно важливих якостей учителя початкових класів у формуванні молодшого школяра, слід наголосити на стримуванні вчителем своїх негативних емоцій, оскільки крикливий, дратівливий педагог, котрий здійснює

постійний тиск на дітей задля досягнення високих результатів, негативно впливає на їх працездатність, викликає в них такі емоційні переживання, як відчуття страху, незахищеності, стан тривоги, невпевненості, що негативно позначаються на фізичному та психічному здоров'ї учнів.

І нарешті, третьою специфічною особливістю професійної діяльності вчителя початкових класів є його тісна взаємодія з батьками школярів на первинному етапі навчально-виховного процесу. Адже, як підкреслює ряд науковців (С.А. Литвиненко [7], О.А. Остряньська [9] й ін.), найвідповідальнішим етапом початкового періоду відвідування школи є адаптація (інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна) дитини до нових умов і вимог шкільного життя, оскільки комплексне уявлення про готовність учня до школи дозволяє прогнозувати успішність навчання та виховання з урахуванням індивідуальних особливостей, можливостей кожної дитини, її потенціалу, розвитку. Виступаючи таким чином консультантом, порадиником, організатором шкільного й сімейного життя, вчитель 1 – 4-х класів є джерелом знань про здоров'я дитини, особливості її інтелектуального розвитку, мотивацію навчання, інтереси, захоплення, специфіку характеру тощо. При цьому, з огляду на попередні міркування, необхідно відмітити, що, готуючись до співпраці з батьками, індивідуальна та колективна консультація педагога повинна мати доброзичливий характер і сприяти створенню цілеспрямованого, планомірного й систематичного контакту між батьками та вчителями, спрямованого на орієнтацію єдності педагогічних вимог до учнів із боку школи й сім'ї.

Таким чином, узагальнюючи результати проведених нами теоретичних розвідок, пов'язаних із дослідженням особливостей трудової діяльності вчителя початкової ланки шкільної освіти та зважаючи на викладений нами вище матеріал, слід підкреслити, що психолого-педагогічними показниками специфіки професійної діяльності педагога 1 – 4-х класів є, по-перше, викладання ним різнопрофільних дисциплін (математичного, гуманітарного, природничого, художньо-естетичного циклів), по-друге, референтність ролі вчителя початкових класів для молодших школярів і, по-третє, його тісна взаємодія з батьками учнів під час адаптації до шкільного життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. *Здоровствуйте, дети!* / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
2. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исследование* / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 468 с.
3. Гуткина Н.И. *Психологическая готовность к школе* / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с. – (Руководство практического психолога).
4. Денисенко В.В. *Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04* / Денисенко Вероніка Вячеславівна. – Харків, 2005. – 205 с.
5. Эльконин Д.Б. *Психология обучения младшего школьника* / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1974. – 128 с.
6. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: [учебн. для вузов]* / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с. – (Учебник для XXI века).
7. Литвиненко С.А. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04* / Литвиненко Світлана Анатоліївна. – Рівне, 2005. – 443 с.
8. Люблинская А.А. *Учителю о психологии младшего школьника* / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с. – (Библиотека учителя начальных классов).
9. Остряньська О.А. *Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04* / Остряньська Олена Анатоліївна. – Полтава, 2002. – 281 с.
10. *Педагогічна психологія: [навч. посібн.]* / Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
11. Савченко О.Я. *Дидактика початкової школи* / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
12. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям* / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1985. – 557 с.
13. Хомич Л.О. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04* / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с.
14. Яблонська Т.М. *Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07* / Яблонська Тетяна Миколаївна. – К., 2000. – 199 с.

УДК 613.9

Романова Н. Ф.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЛІТИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УКРАЇНІ

В статті проаналізовано состояние здоровья современной молодежи, определено недостатки современной политики формирования здорового образа жизни и перспективы развития формирования здорового образа жизни в Украине.

Ключевые слова: *состояние здоровья молодежи, здоровый образ жизни; политика формирования здорового образа жизни.*

Формування здорового способу життя населення потребує значних зусиль з боку державних органів виконавчої влади на національному й регіональному рівні. Серед державних інститутів основна відповідальність за збереження здоров'я населення була покладена на Міністерство освіти та науки, Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту та Міністерство охорони здоров'я.

На початку 2011 р. в нашій країні відбулася державна адміністративна реформа, яка внесла зміни до функціонування органів виконавчої влади, відповідальних за впровадження політики здорового способу життя, що потребує новітніх досліджень у цій сфері.

У науковій літературі (Н.Авраменко, З.Гладун, О.Федько, І.Фуртак, Г.Шапошник, Т.Чеканова) частіше розглядається політика охорони здоров'я загалом, а також організаційні аспекти такої політики, які не зосереджуються на вивченні формування здорового способу життя населення.

Про важливість пропагування здорового способу життя серед населення йдеться у наукових роботах багатьох вчених, серед яких Є. Кудрявцев, Д. Венедиктов, А. Степанов, Д. Ізуткін та Ю. Лисицин.

Питання стилю життя молоді, прищеплення їй навичок та культури здорового способу життя, організації профілактичної роботи у дитячому та молодіжному середовищі вивчали О. Балакірева, Ю. Галустян, Л. Жаліло, Р. Левін, О. Стойко, А. Царенко О. Яременко та багато інших.

Самооцінку молоді щодо здоров'я та способу життя вивчали українські дослідники Т. Семигіна, Н. Романова, О. Белишев [1, с. 139–149].

Напрями розробки соціальної політики щодо здоров'я, екологічні, інформаційні, громадські, законодавчі аспекти діяльності із формування здорового способу життя населення на підставі передового вітчизняного і світового досвіду досліджували Т. Бойченко, О. Вакуленко, Н. Комарова, Р. Левін, Н. Романова, І. Солоненко.

Про організаційні аспекти державної політики у сфері формування здорового способу життя молоді йдеться у науковій роботі І. Лящук [2].

Досвід впровадження моделі «Молодь за здоров'я» в Україні описала в Щорічній державній доповіді про становище молоді Н. Романова [3, с. 33–37].

Здоров'я, як предмет державної політики у напрямку вирішення проблем управління, описано у науковій роботі О. Федька [6].

Загалом, сучасну політику запровадження здорового способу життя можна визнати недостатньо вивченою, що підтверджує актуальність обраної теми дослідження.

Мета статті – дослідити сучасний стан здоров'я молоді та перспективи розвитку політики формування здорового способу життя молоді в Україні.

Завдання:

1. Проаналізувати стан здоров'я сучасної молоді.
2. Виявити прогалини нинішньої політики формування здорового способу життя молоді.
3. Визначити перспективи розвитку політики формування здорового способу життя в Україні.

В Законі України «Про основи законодавства України про охорону здоров'я» чітко сказано про те, що держава бере на себе відповідальність за формування здорового способу життя населення та сприяє його утвердженню шляхом поширення необхідних для цього знань.

Нині впровадження та розробку цієї політики покладено на Міністерство освіти, науки, молоді та спорту. І хоча до виконання національних програм долучається низка інших державних органів, простежується відсутність єдиної моделі роботи, яка б поєднувала зусилля органів влади на різних рівнях. До того ж, без міжнародного фінансування проектів у галузі формування здорового способу життя, кошти державою виділяються розрізнено, в залежності від змісту заходів, запланованих в національних програмах, які є дотичними і стосуються профілактики чи охорони здоров'я.

Особливо важливим для суспільства є стан здоров'я такої групи населення як молодь, що складає основу його продуктивних сил, зокрема в економічному та демографічному аспекті. Високий рівень здоров'я вважається унікальним ресурсом для досягнення важливих та необхідних цілей, які стоять перед людиною, зокрема отримання якісної освіти, успішної зайнятості та побудови кар'єри для молоді, або, як стверджує вітчизняний дослідник В. Грот, що це є внесенням інвестиції у майбутнє держави [4].

Однак, останні дослідження, проведені Державним інститутом сімейної та молодіжної політики у 2010 р. свідчать про наявність негативних тенденцій щодо стану здоров'я молоді (вік опитаних від 14 до 35 років). Так, «добрим» стан свого здоров'я вважає тільки 56,3 % молодих людей, а ще третина оцінила його лише на «задовільно» (33,7 %). Більше половини осіб (57,8 %) визнали, що піклуються про своє здоров'я «посередньо», тобто час від часу, а майже 10 % на це взагалі не звертають уваги. Майже 50 % опитаних стверджують, що вживають нездорову їжу, а 28 % молодих людей не мають необхідних коштів на здорове харчування, ще майже 10% стверджують, що кілька раз на тиждень їм доводиться недоїдати [3].

Крім цього, доводиться констатувати, що сьогодні в Україні палять 45,7% юнаків і 35,5% дівчат, вживають алкоголь 68% хлопців і 64% дівчат, а 13,1% молоді вживають марихуану або гашиш¹.

На наш погляд, така ситуація виникла через те, що проведення профілактичної роботи в Україні має ряд суперечностей: з одного боку – існує нагальна потреба у посиленні уваги держави до заходів із формування здорового способу життя, встановлення адміністративних обмежень і заборони продажу алкогольних напоїв і тютюнових виробів молоді, а з іншого – спостерігається відсутність спеціального державного органу, який би відповідав за розробку та реалізацію державної політики у сфері формування здорового способу життя. Нині діє чимало неурядових організацій, які працюють із проблемою алкозалежності, наркозалежності, протидії поширенню соціально-небезпечних хвороб, але відсутні ефективні механізми функціонування, єдина стратегія діяльності, розподіл функцій і сфери впливу. Поряд із впровадженням інноваційних технологій профілактичної роботи (в умовах відсутності коштів і браку спеціально підготовлених фахівців) у профільних закладах та організаціях продовжують використовуватися витратні і часто неефективні форми не тільки первинної, але й вторинної профілактики [5, с. 39–48].

¹ за результатами соціологічного дослідження «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» проведеного Українським інститутом соціальних досліджень ім. О. Яременка в межах міжнародного проекту „Health Behaviour in School-Aged Children” (HBSC) у 2010 р.

Простежується нерівномірний розподіл ресурсів між регіонами та ігнорування місцевих потреб населення, що можна визначити як значну перешкоду для ефективною реалізації засад здорового способу життя на місцевому рівні, безпосередньо у громаді. Деякі регіони не мають змоги самостійно реалізовувати значну частину практик здорового способу життя молоді через брак місцевих ресурсів та державного фінансування. Існує нагальна потреба у створенні координаційного міжгалузевого органу з відповідними повноваженнями.

Отже проведене дослідження показало, що для подальшого розвитку політики формування здорового способу життя необхідно:

а) розробити та запровадити концепцію здорового способу життя, як необхідну умову для розвитку українського суспільства та відповідну національну програму;

б) розробити різнорівневу модель роботи з формування здорового способу життя із урахуванням адміністративної державної реформи;

в) проводити впровадження новітніх технологій роботи через мережу освітніх, соціальних та дозвіллевих закладів для населення різного віку;

г) організувати підготовку спеціалістів з питань формування здорового способу життя у вищих навчальних закладах;

д) забезпечити створення сприятливого до здоров'я середовища шляхом розвитку спортивної інфраструктури, організованого відпочинку та дозвілля.

Але помилково вважати, що цього може бути достатньо. Без активної участі громадян, їх свідомого ставлення до вибору способу життя на користь здоров'я, відмови від ризикованої поведінки та вживання алкоголю чи тютюнопаління суттєвих змін у цій сфері не відбудеться.

Загалом, дана тематика вимагає більш широкого дослідження, враховуючи різні молодіжні вікові групи та широку мережу державних закладів, які після завершення адміністративної реформи та визначення повноважень тільки розпочали формувати стратегічні напрямки роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Т. Семігіна, Н. Романова, О. Бєлишев: Самооцінка молоді щодо здоров'я та способу життя // Науково-практичний журнал «Вісник» Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту; № 3/2010. – с. 139–149.

2. І. Лящук / Політика формування здорового способу життя молоді в Україні: організаційні аспекти / Кваліфікаційна робота на здобуття академічного ступеня магістра/НаУКМА – 2011 (на правах рукопису).

3. Молодь за здоровий спосіб життя: щоріч. доп. Президенту України, Верхов. Раді України, Каб. Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 р.) / М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ. ін-т розв. сім'ї та молоді; [редкол.: Н.Ф.Романова (голова) та ін.]. – К.: СПД Крячун Ю.В., 2010. – с. 33– 37.

4. Грот В. Інвестування в охорону здоров'я. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія». – 2004. – 46 с.

5. Романова Н.Ф. Формування здорового способу життя як сучасна стратегія протидії соціально небезпечним хворобам серед дітей та молоді // Протидія соціально небезпечним хворобам: вивчення українського досвіду: Колект. моногр. / За ред. Т. В. Семігіної. - К.: Пульсари, 2010. – с. 39–48

6. Федько О. Здоров'я як предмет державної політики: проблеми управління. – Електронний ресурс – Режим доступу: <http://212.111.203.83/ej/ej10> – (назва з екрану).

УДК 378.013.78:37.014.6

Роздобуцько О.М.

СОЦІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

В статтє рассматриваются основные принципы социального мониторинга образовательной деятельности в рамках социологии образования. Особое внимание уделено приоритетным направлениям и методологическим средствам социального мониторинга в Национальном педагогическом университете имени М.П. Драгоманова.

Швидка зміна умов життя примушує шукати нові підходи до підготовки кадрів, здатних ефективно працювати в ХХІ столітті. Між вищою освітою і життям має бути сформована певна інформаційна система, свого роду когнітивна інфраструктура, яка і буде забезпечувати трансляцію потреб виробництва в систему освіти, спонукати її до формування змісту нових ідей і знань, відповідно до потреб сьогодення. Щоб реально керувати навчальним процесом, приймати правильні, науковообґрунтовані рішення, потрібна систематична інформація про різні сфери діяльності навчального закладу та його суб'єктів.

Для того щоб виявити дієвість освіти з позицій соціології, потрібне різнобічне оцінювання цього інституту. Дуже важливо оцінити соціальне спрямування, мету, настанови й орієнтації як тих, хто вчиться, так і тих, хто вчить, а також тих, хто є споживачем продукції професійної освіти, хто отримує професійних фахівців, що претендують на відповідність потребам народного господарства. Саме з таких позицій підходить соціологія до вивчення ключових показників освіти [1].

Тематика соціологічних досліджень у нашій країні змінюються одночасно з еволюцією соціальних відносин. Аналізуються взаємодія освіти із соціальною структурою суспільства, соціально-професійна орієнтація молоді, чинники поліпшення якості освіти тощо.

Дослідження виявили брак належних зв'язків між навчально-виховною й науково-дослідною діяльністю вищої школи, порушення принципу безперервності освіти, ускладнення адаптації молодих фахівців через невідповідність якості підготовки потребам суспільства, причиною чого був здебільшого недостатній зв'язок освіти з виробництвом. Майбутні фахівці – випускники спеціальних навчальних закладів – були мало поінформовані про зміст і специфіку майбутньої професії, умови й оплату праці. А

тому значна їх частина була невдоволена тим, як складалася їхня професійна доля і періодично змінювала професію чи місце роботи.

Дослідження показали, що значний вплив на якість підготовки фахівців справляє матеріально-технічна база, науково-методичне та організаційне забезпечення навчального процесу.

Для оцінювання ефективності та якості освіти велике значення має задоволення процесом здобуття знань, методами та формами надання знань, самими знаннями і тим, наскільки вони допомагають людям у житті.

Соціальна і професійна орієнтації студентів взаємодіють, бо соціальний статус людини в суспільстві значною мірою визначається характером і змістом його професійної діяльності.

Соціологічні дослідження свідчать, що вибір професійної освіти лише частково зумовлюється інтересом до самого тільки фаху. Більше ніж на професію молодь орієнтується на своє майбутнє соціальне становище, тому *соціальна орієнтація* випускників шкіл формується набагато раніше за *фахову*. Вони мало поінформовані про зміст майбутньої професії, але свідомі того, які життєві блага, привілеї, добробут вона забезпечує. Особливо посилилась соціальна орієнтація в період ринкових перетворень. Різно збільшилась кількість бажаючих здобути економічну, фінансову, юридичну освіту, через те що саме ці види освіти дають можливість бути в майбутньому лідером, матеріально забезпеченою людиною, посісти високу соціальну позицію в структурі суспільства. Не бажає сучасна молодь фізично працювати, не користуються в неї повагою виробничі професії, що потребують середньої спеціальної освіти [1, с.272-274].

Проблема якості вищої освіти є багатовимірною категорією, яка охоплює всі характеристики освітньої діяльності, її вирішення значною мірою залежить від системності у розв'язанні поставлених завдань. В різних науках існує кілька підходів до визначення змісту поняття якості освіти. Подолати протиріччя в підходах певною мірою вдалося вченим, які запропонували розглядати «якість», з одного боку, як соціальну категорію, що відображає ступінь задоволення споживача, з іншого боку – результат педагогічної освітньої діяльності. Таким чином, серед основних чинників, що зумовлюють якість навчання та якість підготовки фахівців, з одного боку, є потенціал студентів, з іншого боку – потенціал та спроможність до його реалізації професорсько-викладацького складу ВНЗ [3].

В рамках моніторингів, які проводяться в межах навчальних закладів України привертають увагу вивчення наступних питань: аналіз динаміки рівня життя українських студентів; ринку праці України та окремих регіонів; безробіття та прихованого безробіття у великих містах України (з метою вивчення рівня привабливості навчального закладу та обраної професії майбутнім спеціалістом); соціального становища студентів та викладачів, співробітників навчальних закладів; рейтингу ЗМІ з метою підвищення ефективності реклами навчального закладу; детермінант та моделей поведінки молоді в умовах формування громадянського суспільства в Україні; ціннісних орієнтацій та культурних запитів молоді; трансформаційних змін та формування особистісної ідентифікації населення країни [3].

В межах соціального моніторингу НПУ імені М.П. Драгоманова проводиться виявлення та оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечується зворотній зв'язок, який повідомляє про відсутність фактичних результатів діяльності педагогічного колективу кінцевій меті. Той факт, що вона не завжди досягається повністю, є звичайною ситуацією і завдання полягає в тому, щоб оцінювати ступінь її досягнення, направленість та причини відхилень [2].

Зрозуміло, що результати педагогічного процесу обумовлюються впливом різних зовнішніх і внутрішніх факторів: зміни в навчальних планах, забезпечення інформаційною літературою та засобами навчання, а також суб'єктивних факторів: склад педагогічних працівників та тих, хто навчається.

Таким чином, моніторинг якості освіти в університеті передбачає виявлення і врегулювання впливу факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів самої педагогічної системи. Відповідно, завданнями соціального моніторингу є: отримання та аналіз регулярної інформації про якість підготовки студентів в НПУ імені М.П. Драгоманова; виявлення тенденцій в зміні якості підготовки студентів; визначення чинників, що впливають на якість підготовки студентів в НПУ імені М.П. Драгоманова; складання звітів і вироблення рекомендацій (стратегії змін) щодо покращення рівня якості підготовки студентів.

Запорукою успішності моніторингу та його результатів є комплексний науковий супровід соціальних програм, створення та використання напрацьованих методик соціальної оцінки різних проектів.

Анкетування як один із найпоширеніших методів соціологічного обстеження застосовується для оцінки якості навчального процесу на різних рівнях: викладач, кафедра, ректорат.

Анкетування на рівні викладача здійснюється з метою оцінки ефективності методики навчання, оцінки рівня засвоєння складної навчальної інформації, отримання інформації про бюджет часу на самостійну роботу студентів та інших факторів, які впливають на рівень засвоєння студентами навчальної інформації. Організує і проводить анкетування безпосередньо викладач, який проводить заняття.

Анкетування на рівні кафедри, ректорату (дирекції інституту) проводиться для оцінки рівня задоволення студентів якістю викладання. Отримані дані обробляються, визначається середній бал якості викладання кожного викладача, досвід яких передбачено вивчити. Дається оцінка та формулюються висновки.

Результати проведення соціального моніторингу якості освіти НПУ імені М.П. Драгоманова створюють нові можливості для функціонування і розвитку ВНЗ, забезпечення батькам права вибору умов для повноцінного навчання дитини, підвищення якості освіти. Проведені опитування виявили зацікавленість науково-педагогічних працівників та студентства у запропонованих проблемах, серйозне ставлення до відповідей, значну кількість цікавих пропозицій. Це дозволяє перейти до перегляду пріоритетів діяльності різних інститутів вищого навчального закладу, конкретного планування дій стосовно обговорюваної проблематики.

Отримані результати мають вплинути на: розвиток спеціальностей в НПУ імені М.П. Драгоманова (на основі аналізу думок учнів та батьків старших класів загальноосвітніх шкіл); удосконалення структури якості освіти НПУ імені М.П. Драгоманова; конкурентноспроможність даних спеціальностей на ринку праці; підготовку студентів на завершальному етапі вищої освіти, яка повинна відповідати змісту і вимогам, прийнятим на державному рівні для вищих навчальних закладів.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. Дворецька Г. В. *Соціологія. Навчальний посібник*. – К.: КНЕУ, 2002. – С.265-272.
2. *Концептуальні засади моніторингу і забезпечення якості освіти в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова*. – К., 2005.
3. Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. *Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2005. – 280 с.

УДК 378:37.048.4

Рашковська І.В.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІДЕАЛ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

В статтє обосновань взгляды студентоь на проблему педагогического идеала. Дано понимание важности формирования педагогического идеала как основы формирования личности современного учителя.

Питання виховання підростаючого покоління, формування в них чіткої позиції щодо подій, які відбуваються в суспільстві та цінностей, які пропагуються в ньому завжди цікавило педагогів, психологів, науковців та всіх, хто займається даною проблемою. Провідну роль у цьому питанні грають ті люди, які безпосередньо займаються вихованням та навчанням підростаючого покоління, а саме вчителі. Від того як підготовлений вчитель до своєї місії, від установок, які сформовані у нього щодо своєї роботи та її значення для суспільства залежить який продукт, тобто яких майбутніх людей ми отримаємо через певний час у суспільстві.

Звичайно, кожен, хто вирішив присвятити своє життя педагогічній діяльності багато разів робив спробу уявити яким педагогом він хоче бути, на які ідеали налаштовувати своїх вихованців. Для чіткого уявлення себе як професіонала-педагога необхідно мати певний педагогічний ідеал, до якого майбутній вчитель хотів би прагнути у своїй діяльності.

Питання набуття педагогічного ідеалу майбутніми педагогами постало перед суспільством дуже давно. Як писав академік М.Г.Стельмахович: «педагогічний система кожної епохи висуває свій оригінальний чи актуальний знаний образ людини. Кардинальні зміни в житті суспільства вносять відповідні корективи у виховний ідеал». Далі вчений зазначав, що саме тому особливо актуальним постає питання «про сучасний педагогічний ідеал національного родинно-громадсько-шкільного виховання в Українській державі» [5].

Велике значення проблемам виховання та навчання приділялось стародавніми філософами, а саме Сократом, Платоном, Аристотелем. Сократ знаходився біля самих витоків зародження евристичного підходу навчання, який спрямовувався на спільний пошук вирішення тієї чи іншої проблеми. Платон висунув ідею створення системи державних шкіл, чим саме визнав необхідність контролю освіти та виховання з боку держави. Дана ідея була розвинута його наслідувачем Аристотелем, який запропонував розглядати навчання багато етапним процесом [1].

Цікаво, на наш погляд прослідкувати відношення до педагогічного ідеалу в епоху, яка прийшла на зміну Відродженню. Основна лінія розвитку педагогічного ідеалу йшла у напрямку виховання високоосвіченої та критично мислячої людини. Цей ідеал відображений в творах М.Монтеня. Ідея про народну освіту була висунута Е.Роттердамським, який вважав, що мірилом моральності особистості є саме її ставлення до праці. Гуманізм взагалі проповідував гармонійний розвиток вільної особистості, за допомогою якої він прагнув перетворити суспільство.[2].

Розвиток машинного виробництва теж вплинув на формування педагогічного ідеалу. Сама природа великої промисловості обумовлювала необхідність зміни праці, а також можливостей робітників для прилучення його до розвитку нових технологій, розвитку нових вмінь та навичок. Дана особливість великої промисловості стала загальним законом суспільного виробництва, тому що природа розвинутої промисловості вимагає всебічного розвитку не тільки окремих особистостей, а всіх людей, які приймають участь у суспільному виробництві. А це призводить до того, що формування всебічно та гармонійно розвинутої особистості виступає основною метою, тобто ідеалом виховання на той час [1].

Не можна не згадати про педагогічні ідеали давньоруської епохи. З самого початку давньоруська педагогіка поєднувала навчання грамоти та навчання вірі. Такий стан пояснюється великим впливом церкви на процес здобування знань в Росії. Практично до початку двадцятого століття у православній церкві, на відміну від католицької існувало негативне ставлення до раціонального знання. Це й пояснює той факт, що ідеалом виховання й навчання в той час було виконання завдань морально-релігійного виховання.

Поступово головуючою стала ідея про всебічний розвиток та гармонійне формування особистості. Та постало знов питання про відповідність педагога процесу виховання такої особистості. Яким же повинен бути педагогічний ідеал в наш час.

Ідеал є одним з принципово важливих компонентів світогляду особистості. В ідеалі визначається спрямованість особистості, конкретний зміст її життя, прагнення особистості та її мрії.

Цікавим, на наш погляд, є уявлення студентів, майбутніх педагогів, на проблеми педагогічного ідеалу. В дослідженні прийняло участь 108 студентів педагогічного вузу.

Ім було запропоновано відповісти на питання, які давали змогу з'ясувати зміст їх педагогічних ідеалів.

Студентам пропонувались наступні запитання.

1. Хто вплинув на вибір вашого професійного педагогічного шляху.
2. Чи існує у вас ідеал педагога? Який він?
3. Чи відповідають сучасні вчителі вашим педагогічним ідеалам?
4. Які основні фактори, на ваш погляд, впливають на формування ідеалу педагога?

Відповіді на запропоновані питання виявились наступними. Серед студентів 44% відповіли, що на їх вибір вплинули вчителі, які їх навчали, іноді називали конкретних вчителів.

26% студентів дали відповідь, що вплинув поганий образ вчителя та професія була обрана, скоріше, щоб довести, що вчитель повинен бути зовсім іншим, решта відповіли, «не знаю». На питання про присутність ідеалу студенти відповіли по-різному. 5% відповідали, що їхнім ідеалом є конкретний вчитель, який навчав в середній школі. 38% респондентів відповіли, що їх ідеал-це збірний образ вчителя, який повинен гарно знати предмет та поважати учнів. 17% студентів зазначили, що вчитель повинен бути старшим другом учням та відноситися до них як до рівних, 15% у своїй відповіді підкреслили, що вчитель повинний бути творчим та вміти знаходити нестандартні рішення в будь-яких ситуаціях. Багато уваги приділялось у відповідях особистісним якостям вчителя, таким як: вихованість (10%), витриманість (8%), акуратність в одязі та відповідність модним тенденціям (7%), психологічно грамотним (5%). Цікавим виявилось розуміння студентами наближеність сучасних вчителів до їх особистісного педагогічного ідеалу особистості вчителя. Майже 42% майбутніх педагогів відповіли, що в основному «НІ», але ж зустрічаються окремі «нормальні вчителі», 22% відповіли, що на їх погляд зустрічається багато «хороших педагогів», 9% зазначили, що не відповідають їх педагогічним ідеалам сучасні вчителі. Про фактори, впливаючи на розвиток педагогічного ідеалу студенти в основному називали соціальні установки, які формуються в суспільстві (50%), бажання виростити високодуховну людину майбутнього (10%), бажання виховати людину практичну, ділову, розвинуту (5%), решта респондентів конкретно не відповіла на поставлене питання.

Таким чином, питання становлення педагогічного ідеалу в суспільстві залишається відкритим. Шкала людських цінностей та ідеалів постійно змінюється. Ще не так давно молодь виховували у дусі прийняття радянських ідеалів. Ідеалом виступав авторитарний вчитель, якого не можна було не слухати, бо тільки він знав як правильно в подальшому жити нашій молоді. Зараз авторитарність у вихованні не є провідним стилем педагогічного спілкування. Виходячи з вищевикладеного погляду студентів на проблеми педагогічного ідеалу ми розуміємо, що у вчителя сьогодення цінуються такі якості як знання предмету, вміння зрозуміти вихованця, вміння творчо перетворити ситуацію, вміння сучасно виглядати тощо.

Останнім часом, у зв'язку з демократичними перетвореннями та створенням позитивного іміджу нашої країни на міжнародній арені актуальним постає питання про створення своєї національної педагогіки, її цілей, змісту, задач, в яких чітко відображались би наші історичні, етнічні та психологічні особливості. У цьому сенсі дуже важливим постає питання формування сучасного педагогічного ідеалу, його конкретного змісту.

Можливо педагогічним ідеалом сучасних студентів, майбутніх педагогів повинен стати вчитель, який крім наведених вище якостей глибоко знає, розуміє та запроваджує в своїй навчально-виховній діяльності духовні педагогічні ідеали Українського народу [2].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дічек Н. Григорій Ващенко як історик педагогіки / Н.Дічек // Шлях освіти. – 2003. – №4. – С.47-51.
2. Основи педагогічної творчості та майстерності: курс лекцій. Навч. посіб.// авт.колектив: В.М.Горєєва, Н.В.Гузій, Л.О.Мільто [та ін.]. – Суми: ПВП ЕлладаS, 2009. – 255 с.
3. Соціальна педагогіка: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
4. Харламов І.Ф. Педагогіка / І.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
5. Ягунов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В.Ягунов. – К.:Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 378.016:379.85 (477.82)

Романенко О.В., Бєляєва А.О.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНКЕТУВАННЯ ПІД ЧАС ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ НА БАЗІ ННЦ «СИНЕВИР»

В статтє піднімаєтєся вопрос формироваия личности молодежи горной местности Межигорского р-на в туристическом пространстве. Рассматривается метод анкетирования как инструмент исследования для получения необходимой информации. Предлагается новый подход к методу анкетирования в туристическом пространстве, а также овладение этим методом при научно-исследовательской работе и умением раскрывать взаимосвязь туризма с другими отраслями знаний и научными дисциплинами.

Серед основних напрямків у справі підвищення якості підготовки фахівців найважливіше місце займає науково-дослідна робота у вузі. Її роль значно зростає в процесі навчання в зв'язку з введенням державного утворювального стандарту і трьох ступеневої системи вищого утворення на Україні. Студенти повинні активно залучатися до виконання напрямків наукових досліджень розвитку туристичної діяльності, передбачених планом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Результатом участі студентів у вирішенні науково-дослідних проблем є випускна кваліфікаційна робота. Виконання і захист цієї роботи - найважливіший показник якості випускника, в основі якого лежать теоретичні знання і досвід практичної діяльності майбутніх спеціалістів.

Випускна кваліфікаційна робота - це закінчене самостійне дослідження, у процесі написання яких студент знайомиться з методологією наукової творчості, опановує сучасні інформаційні технології результату, а також вчиться узагальнювати факти на основі наявних знань і досвіду практичної діяльності, які відображають сучасний стан туризму.

Наука – соціально-значуща сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про навколишній світ. Наука вивчає будь-які предмети, пов'язані з людською діяльністю: об'єкти природи, соціальні системи і суспільство в цілому, людину, її думки і почуття, культуру тощо. Характерно, що її увагу привертають не тільки явища, об'єкти, які вже опанувало людство, а й такі, що можуть бути включені в майбутню діяльність на наступних етапах розвитку суспільства.

Важко уявити сучасного менеджера туризму без постійного професійного пошуку, без спроби реалізувати власний творчий потенціал. А запорукою всього цього і може стати сформоване у студентські роки уміння ставити перед собою завдання, для вирішення яких потрібний науковий пошук. Таким чином, кожний випускник вищого навчального закладу повинен знати найзагальніші положення щодо організації, постановки та проведення наукового пошуку.

Виробнича практика зорієнтована на стажування студентів у туристичних фірмах, науково-навчальному центрі «Синевир», туристських організаціях з подальшим іспитовим терміном і можливим працевлаштуванням. Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації праці фахівця у галузі обраної професії, самостійне виконання конкретних завдань. Під час цієї практики поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, збирається фактичний матеріал для виконання випускної кваліфікаційної роботи. Під час стажування у туристичній фірмі, туристській організації, науково-навчальному центрі студенти залучаються до конкретних бізнес-проектів на основі врахування їх професійних інтересів та конкретної спеціалізації. Під час практики здійснюється бізнес-підготовка студентів як конкурентоздатних фахівців, які відповідно до сучасних вимог здатні вирішувати назрілі проблеми туристського простору.

Практика має велике значення для підготовки та формування фахівця і дає змогу: а) оволодіти необхідними знаннями щодо сучасних змін у державотворенні, умінням і навичками прийняття та пошуку інноваційних шляхів вираженої раціональності у майбутній професійній діяльності; б) виявити уміння та навички організаторської, управлінської діяльності щодо забезпечення трудової та технологічної дисципліни, створення безпечних умов праці для здоров'я; в) приймати професійні рішення з урахуванням їх соціально-економічних та психологічних наслідків.

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено значний блок праць з теорії і практики підготовки сучасних фахівців. Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність ґрунтовних науково-практичних робіт, присвячених вивченню даної проблеми, як у нас в країні, так і за кордоном (М.Вачевський, І.Зимня, І.Зяюн, В.Кремень, В.Мадзігон, О.Овчарук, В. Слассьонін, М.Шкіль та ін.). Крім того, значне місце посідають дослідження науковців щодо проблеми формування та становлення особистості майбутнього фахівця (Г.Балл, Н.Кузьміна, С.Луконіна, В.Семиченко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська, В.Федорченко та ін.). Вагомий внесок у визначення найбільш цінних професійних напрямів підготовки студентів та організації навчального процесу у вищому закладі освіти внесли В.Андрущенко, В.Бондар, М.Бурда, І.Бех, І.Зяюн, М.Євтух, М.Єрмошенко, В.Кремень, В.Мадзігон, Н.Ничкало, І.Прокопенко, О.Падалка, В.Сидоренко, О.Шпак, М.Шкіль та ін.

Теоретико-методологічні аспекти розвитку туристської освіти розроблено вітчизняними та зарубіжними вченими І.Афанасьєвим М.Вачевським, Т.Дьоровою, В.Квартальним, В.Січинським, Л.Устименко, В.Федорченко та ін.

Проблеми управління освітою та навчальним процесом у своїх наукових роботах розробляли В.Бондар, М.Згуровський, І.Зяюн, М.Вачевський, В.Мадзігон, В.Кремень, О.Ляшенко, І.Прокопенко, А.Павленко, В.Паламарчук, В.Луговий, В.Сидоренко та ін. На об'єктивну закономірність переходу до нової моделі освіти, тобто такої системи планування, організації й оцінки результатів навчання, що забезпечує досягнення певної якості освіти, вказують українські вчені – В.Кремень, І.Зяюн та ін., російські – В.Байденко, В.Болотов, В.Сериков та ін.

При підготовці даного матеріалу статті окремо вивчали питання з формування особистості молоді, які детально розроблені у своїх наукових роботах таких фахівців як: Т.Дрогунова, Л.Божович, Г.Собієва, по теорії особистості Л.Хьелл, Д.Зиглер, З.Фрейд, Е.Еріксон, з питання розвитку моральних властивостей Д.І.Бех.

Актуальність дослідження полягає у тому, що питання формування особистості молоді у туристському просторі, насамперед молоді гірської території Межигірського р-ну у розрізі туристської діяльності майже не розглядалося фахівцями. За останні 10 років на міжнародному та урядових рівнях відбулося переосмислення важливості ролі туризму в освітньому, культурологічному, соціально-економічному, політичному житті народів як важливої умови ознайомлення громадян різних країн з досягненнями цивілізації, світовими скарбами духовної і матеріальної культури.

Мета дослідження – виявити особливості особистісного зростання молоді гірської території Межигірського р-ну на сучасному етапі туристської активності.

Завдання:

1. Поглибити знання із організації та методики анкетування.
2. Набути досвіду творчого вирішення питань розвитку туризму Межигірського р-ну Закарпатської обл..
3. Удосконалити уміння та навички самостійного аналізу спеціальної наукової та методичної літератури.
4. Проаналізувати морально-етичну суперечність молоді гірської території Межигірського р-ну під впливом

туристської сучасної активності та порівняти із морально-етичною суперечністю студентської молоді спеціальності 6.020107 «Туризм».

Об'єкт дослідження – молодь гірської території Межигірського району, Закарпатської обл.

Предмет дослідження – особливості особистісного зростання молоді гірської території Межигірського р-ну, Закарпатської обл.

Наукова новизна дослідження: у роботі уточнюється поняття /запитальник/, як інструмент дослідження для отримання необхідної достовірної інформації; пропонується новий підхід до методу анкетування в туристському просторі, а саме – визначення ід, еґо, і супереґо, як структурну модель особистого зростання молоді гірської території Межигірського р-ну на сучасному етапі; вперше пропонується студентам під час виробничої практики на базі ННЦ «Синевир», оволодіти методом анкетування при науково-дослідній роботі та вмінням розкривати взаємозв'язок туризму з іншими галузями знань і навчальними дисциплінами.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці практичного блоку анкети для студентської молоді спеціальності 6.020107 «Туризм» Інституту природничо - географічної освіти та екології та молоді гірської території Межигірського р-ну Закарпатської обл. Анкету розроблено на основі Навчальних програм практик 1-5 курсів, відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженого наказом Міністра освіти України від 8.04.1993 року за №93.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Комплексна цільова програма розвитку науково-навчального центру «Синевир» /Обозний В.В./ – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2011. – 44 с.

2. Романенко О.В. *Формування професійної підготовки менеджерів туризму у педагогічному університеті //Гуманітарний вісник ДВНЗ: Збірник наукових праць – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 20. С 179-184.*
3. Бех Д.І. *«Спадкові передумови розвитку особистості» //Рідна школа, 1996 — № 7 — 2-5 с.*
4. Маслоу А. *«Новые рубежи человеческой природы» //Из-во «Смысл», 1999.*

Радченко Л. М.

ЗМІНА ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОЛІТИЧНОГО ПРОЦЕСУ

В статті аналізується сутність поняття «політичний процес». Сформульовано суть поняття «політичний процес», як однієї з основних характеристик політичного процесу. Визначено основні типи політичних змін.

Політичне життя суспільства характеризується багатоманітністю політичних процесів, які розкривають спрямованість політичної діяльності соціальних суб'єктів. Будь-яка система (суспільна, політична, соціальна, економічна тощо) живе у певних ритмах свого розвитку, які можна дослідити саме через динаміку політичних процесів, що відбуваються в межах даної системи. Те ж саме можна сказати і про розвиток державно-політичних, соціально-культурних та інших складних систем. Таким чином, **політичний процес** — це форма функціонування політичної системи суспільства, яка еволюціонує у просторі і часі [3, 517].

Зміна політичного устрою, еволюція політичної культури та політичної свідомості, розподіл влад і т. ін. є різнопорядковими діями, що автоматично детермінують одна одну. Але їх усіх може об'єднати термін «політичний процес», який розвивається в результаті різних політичних дій, взаємодії політичних інститутів, ухвалення та реалізації тих чи інших політичних рішень. Політичний процес віддзеркалює динаміку політичного життя й реально існуючих політичних подій та явищ [1, 153-154]. Політичний процес можна розглядати як соціально-політичні дії, що забезпечують відтворення політичних ресурсів і творення нового в політиці. Політичний процес розкриває дух, динаміку, еволюцію політичних явищ, конкретні зміни їх станів у часі і просторі. В силу такої інтерпретації політичного процесу його основною характеристикою є зміна, яка означає будь-які модифікації структури і функцій, інститутів і форм, постійних і змінних рис, темпів еволюції та інших параметрів політичних явищ.

Витоки динаміки політичних систем полягають у діалектиці розвитку, у вирішенні внутрішніх суперечностей і у відповідях на зовнішні впливи. Політичний процес можна трактувати як певні зміни у станах політичної системи, що забезпечують цикл її відтворення (становлення, функціонування, розвиток з виходом на вищий рівень) [2; 322]. Політичні зміни постійні, оскільки немає незмінних, тобто повністю статичних політичних систем, так само як і застиглих в одному стані суспільств, що не розвиваються.

З філософської точки зору, зміна — це природна форма буття всіх об'єктів і явищ, що являє собою постійний перехід із одного стану до іншого. В широкому значенні слова зміни охоплюють всі еволюційні процеси, а також виникнення нових явищ у світі, тому категорії політичної зміни і політичного розвитку тісно пов'язані і співвідносяться одна з одною, відповідно, вони зазвичай розглядаються разом. Ці поняття належать до одних із найважливіших і часто використовуються у сучасній політичній науці. Тривале існування та удосконалення політичної системи залежить від можливості суспільства змінюватися і пристосовуватися до нових обставин. Стабільність політичної системи не рівноцінна відсутності змін у ній. Навпаки, стійкість — це характеристика системної здатності адаптуватися до внутрішніх і зовнішніх впливів, до органічних, ненасильницьких змін в складі політичної еліти, в розподілі матеріальних й інформаційних ресурсів тощо. [2, 323].

Політичні зміни являють собою специфічний тип соціальних змін, пов'язаний перш за все зі перетворенням у механізмі владного регулювання суспільства. Політична система під впливом якісних змін в соціальній сфері постійно знаходиться у русі і розвитку. Фактично не існує двох ідентичних станів однієї і тієї ж політичної системи. Відповідно, політичні зміни являють собою трансформації інституційних структур, процесів та цілей, що пов'язані із розподілом владних повноважень з приводу управління суспільством, що розвивається. Політичні зміни можуть відбуватися або шляхом пристосування системи до нових вимог соціального середовища, або шляхом зміни однієї системи, нездатної зберегти себе, іншою.

Політичні зміни по-різному впливають на можливості адаптації політичних систем. В одних випадках система, мобілізуючи внутрішні ресурси, порівняно легко пристосовується до нових потреб і перетвореного середовища, а відповідно, переходить на вищий рівень стійкості. В іншому варіанті одну політичну систему, нездатну до самооновлення, змінює інша, тому рух має спрямований характер і здійснюється, як правило, у форсованому режимі, що обов'язково збільшує навантаження на політичні інститути, соціально-культурне середовище і окремі групи суспільства.

В політичній науці існують різні уявлення про джерела і механізми змін. Так, К. Маркс пов'язував політичну динаміку з економічними відносинами, В. Парето — з циркуляцією еліт, М. Вебер — з діяльністю харизматичного лідера, Т. Парсонс — з виконанням громадянами різних ролей. [4, 278 – 279]. Проте більшість дослідників у якості основного джерела політичних змін є конфлікт, який знаходиться в основі трансформації владних структур, поведінка груп та індивідів, розвиток політичних процесів.

Виходячи із багатоманітності джерел і форм політичних змін виділяють три основні способи або режими існування політичних явищ: функціонування, розвиток і занепад. За функціонування політична система не виходить за межі взаємовідносин громадян та інститутів влади. Цей спосіб існування політичних явищ відображає здатність влади до простого відтворення відносин між елітою і електоратом, громадянином і державою. На рівні суспільства в цілому здійснюється підтримка існуючої політичної системи, продукування основних функцій політичних інститутів, політичних партій та органів місцевого самоврядування. За такого способу змін традиції і спадковість мають пріоритет перед будь-якими інноваціями.

До основних типів політичних змін в політичній науці відносять: політичну реформу, революцію, державний переворот, інколи — реставрацію і частковий або повний перегляд (ревізію) конституції. Під особливим кутом розглядаються зміни у світовій політиці. В даному випадку протиставляють два поняття — мирне врегулювання (вирішення на наднаціональному чи міждержавному рівні конкретних суперечливих питань) і мирні зміни (значні перетворення в існуючому світовому порядку). Серед них — зміни в суверенітеті над територією або її частиною (деколонізація); довготривалі зміни у силовому базисі (проблема однополярності чи

багатополарності); існуючий перегляд прийнятих норм і правил, що регулюють поведінку держав, їх об'єднань, а також неурядових організацій в наднаціональній сфері (структурне і функціональне розширення Північноатлантичного блоку). На початку XXI століття одним із найважливіших напрямів мирних змін стало політичне і міжнародно-правове забезпечення тенденцій глобалізації.

Ініціатором політичних змін будь-якого типу, як правило, виступає меншість суспільства, що нав'язує іншим громадянам власну думку. Навіть у випадку революції, мобілізуючої маси людей, багато її учасників не повною мірою усвідомлюють цілі своїх дій. Оцінюючи стан суспільства в дані періоди, можна говорити про те, що більшість включаються до підтримки тих чи інших змін через бажання самоствердження або страх насилля, рідше — через небажання самовідчуження від системи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бєбик В.М. Базові засади політології: історія, теорія, методологія, практика: [Монографія]. – К.: МАУП, 2000. – 384 с.
2. Политология: ученик / А.Ю. Мельвиль [и др.]. – М.: Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, ТК Велби, Издательство Проспект, 2008. – 618 с.
3. Політологічний енциклопедичний словник / Урядник В.П. Горбатенко; За ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенка. – 2-е вид., доп. і перероб. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.
4. Теория политики: Учебное пособие / Под ред. Б.А. Исеева. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.

Ременець О. В.

ПРОБЛЕМА ПОВСЯКДЕННОСТІ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

Стаття посвячена аналізу проблеми повсякденності в філософській антропології і розсмотрению сутності даного феномена в контексте наиболее известных философско-теоретических концепцій.

Дослідження повсякденного світу становить особливу і одну з найбільш цікавих тем сучасної гуманітаристики. Але в теоретичних розробках видатних вчених, філософів категорія «повсякденність» не досить чітко окреслена, наприклад: «Повсякденність людини - це і є його внутрішній життєвий світ, об'єктивований зовні» [10, с. 61]. Тому основною проблемою, що виникає при роботі з даною категорією, є її широта і обтічність. Кожен другий автор, який намагається дати визначення поняттю «повсякденність», використовує прикметники «синкретично», «універсальний» і т.п. Так, І.Т. Касавін і С.П. Щавелев (історик і соціолог) в дослідженні «Повсякденність і альтернативні світи» стверджують, що «саме синкретизм повсякденності і утворює її специфіку» [5, с. 80]. Але є й інша проблема, яку можна безпосередньо пов'язати з труднощами тлумачення змісту даної категорії. Вона полягає в тому, що замість конкретних суджень щодо повсякденності можна зустріти, що вона має «специфічний», «своєрідний», «особливий» характер, але в чому саме полягає ця своєрідність, прямо не роз'яснюється.

Нарешті, третя і, можливо, найпоширеніша проблема у визначенні «повсякденності» складається у свідомо негативних конотаціях цього терміна, звідси буденний світ заздалегідь розглядається як «ерозія», «приниження», навіть «гріхопадіння» істинної людської реальності. Починаючи ще з античності, ми зустрічаємо твердження що до заперечення можливості існування істинного знання в емпіричній реальності.

Отже, повсякденність - це така реальність, де ми ніяк не можемо виступати в ролі абсолютно вільних монад і абсолютно індивідуальних унікумів. Більше того, повсякденність, це простір, в якому проблема людини розглядається через призму певних категорій, типу анонімність, невизначеність тощо, які стають причинами втрати власної індивідуальності та унікальності людини.

Біля витоків подібних підходів до повсякденності стоїть видатний вчений, філософ Макс Вебер [2], який користувався оціночним визначенням цієї категорії, а саме «вихолощена повсякденність» і вважав, що процес «оповсякденнювання» тотожний занепаду і деградації високої культури.

Але щоб зрозуміти природу повсякденності, треба слідувати рекомендаціям «Діалектики міфу» А.Ф. Лосєва [7] стати на позицію самого суб'єкта повсякденності, який навряд чи вважає себе істотою примітивною. Необхідні не статистично-соціологічні або універсально-психологічні моделі пояснення, але рефлексія і самоаналіз. Адже людина, так чи інакше, включена в простір повсякденності і, «опускаючи» конотації терміна «повсякденність», людина здійснює своєрідне перенесення провини і відповідальності - з себе на іншого.

На противагу превентивно-критичній установці щодо повсякденності В.Корнєв [6], наприклад, пропонує стратегію рефлексивного аналізу цієї сфери як «особистої знеособленості», «власної розгубленості». Буде справедливо, як вважає автор, якщо першою умовою розуміння буденності стане пошук ступеня, рівнів і форм своєї власної приналежності до повсякденного життя. У поясненні необхідно слід звернути увагу на ефект притягання-відштовхування суб'єкта повсякденності з усіма викликами і флуктуаціями сучасного маскульту: моди, кінематографа, реклами, мережі Інтернет тощо. Ця пропонується стратегія близька з гуссерлівською теорією інтронадності (саме після гуссерлівського прориву до інтросуб'єктивності життєвого світу тема повсякденності для феноменології стає ключовою), принципами герменевтики, прийомами екзистенціальної та персоналістичної філософії ХХ ст. М Хайдегер залучає її до аналітики фундаментальної онтології. А Шюц розробляє соціологію повсякденності як дисципліну, що вивчає перехід від інтимного переживання окремого суб'єкта до типізації соціальної структури, що об'єктивується у «точках перетину» практичних цілей та інтеракцій індивідів. Але не тільки феноменологи зосереджуються на аналізі даної теми. У традиції лінгвістичного аналізу А.Вітгенштейн звернувся до буденної мови, аргументувавши її самостійне значення. Також можна пов'язати цю установку з теорією архетипів і колективного несвідомого К.-Г. Юнга або зі знаменитим концептом Ж. Лакана «Я - це інше». Адже очевидним виграшним моментом аналітичної психології або структурного психоаналізу є встановлення сфер і способів зіткнення особистого і колективного людського буття, з'єднаних загальними снами, фантазіями, мовними механізмами і т.п.

З точки зору семіотики, повсякденність - це область багатих для наукового аналізу конотацій, це метатекст і метамова. Нарешті, виходячи з найбільш загальних принципів сучасної філософської антропології повсякденність - це топос не абстрактного, але конкретного та практичного гуманізму. Інтерпретуючи ідеї Х.-Г. Гадамера [3], можна сказати, що «об'єктивне», «стороннє» розуміння знакового феномена повсякденності, так само як і філософського тексту, прагнуло б на ділі до «нуля» розуміння, бо воно виходило б з ілюзії можливості якогось чисто технічного, не ангажованого мовою, стереотипами та іншими «ідолами» пізнання.

Тема повсякденності увійшла до сфери наукового інтересу і вже встигла набути рис традиційності. Почали з'являтися дослідження з проблем побутової культури, способу життя в різні епохи, концепції філософського осмислення повсякденності. Виходить на перший план аналіз основних ознак повсякденності, зокрема таких як невизначеність, анонімність, біографічність, історичність стабільність і які ми визнали першим науковим кліше стосовно даної теми.

Як стверджує в роботі «Суспільство споживання» Ж. Бодрійяр, повсякденне життя не є просто сумою повсякденних факторів і дій, проявом банальності і повторення, вона є система інтерпретації. ... Повсякденність є з об'єктивної точки зору тотальною бідною і залишковою, але в іншому сенсі вона є торжествуючою і ейфорійною в її прагненні до тотальної автономізації та переінтерпретації світу «для внутрішнього споживання» [1, с. 16]. Ще далі йде В.Н. Сиров, показуючи, що у сфері повсякденного буття взагалі перестають працювати бінарні опозиції типу: форма-зміст, ілюзорне-реальне, вища-нижче і т.п. З точки зору цього автора, буденна свідомість існує не в межах певного топосу, але в якості якоїсь трансфертної зони, обмінного пункту. Ось чому не слід пов'язувати повсякденність з тотально споживчим і егоїстичним ставленням до світу. В ній присутня рутинність, монотонність, жертвування та обмеження, коли на бажання ставляться межі. Але вони обумовлені не внутрішнім контролем, а силою і опором зовнішніх об'єктів. Тому відношенням, що конкретизує цю своєрідну діалектику взаємодії зі світом, можна вважати відношення обміну. Все стає осмисленим лише тоді, коли вкладається в схему: даю і отримую ... Тому мова моралі сучасної культури, що виросла на християнстві та творчості І.Канта, сприймається повсякденністю як нісенітниця або обман. Це посилюється й тим, що сам обмін корелюється з наочністю, тобто лише те, що володіє формою наочності, може засвідчити факт звернення обміну [8, с. 156].

Таким чином, на противагу негативно-оцінним концепціям повсякденності, ми пропонуємо розглядати цю сферу стандартизованих різноманітних мовних і комунікативних практик, пізнавальних і поведінкових прийомів. Повсякденність - це сфера не високого і не низького буття, але самодостатнього побуту, який виявляє свій креативний потенціал через для-себе-наочність [6].

Отже, в ситуації осягнення повсякденних істин, як і культурно-історичних традицій, справжня проблема полягає не в досягненні точного і стерильного «об'єктивного» знання, але в рефлексивній корекції ступеня власної ангажованості, в розумінні принципів цієї обумовленості для історичної, філософської або повсякденної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодрийяр, Ж. *Обществопотребления / Ж. Бодрийяр*. - М.: Республика, Культурная Революция, 2006. - 272с.
2. Вебер, М. *Вибрані твори / М. Вебер*. - М.: Мысль, 1990. - 540с.
3. Гадамер, Х.-Г. *Истина и метод. Основы философии герменевтики / Х.Г. Гадамер*. - Пер. с нем. Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. - М.: Прогресс, 1988. - 704 с.
4. Золотухіна-Аболина, Е.В. *Повсякденність і інші світи досвіду / Е.В. Золотухіна-Аболина*. - Ростов н / Д.: Феникс, 2003. - 268с.
5. Касавін, І.Т. *Аналіз повсякденності / І.Т. Касавін, С.П. Щавельєв*. - М.: Наука, 2004. - 437с.
6. Корнев В.В., *Известия Алтайского государственного университета*. № 2. Барнаул: изд. Алт. гос. ун-та, 2008. - С. 85-90.
7. Лосев, А.Ф. *Эстетика Возрождения / А.Ф. Лосев*. - М.: Мысль, 2001. - 558 с.
8. Сиров, В.Н. *О статусе и структуре повседневности (методологические аспекты) / В.Н. Сиров // Личность. Культура. Общество*. - М. - 2000. - Т. 2. - Спец. вып. 1 (6). - С. 24-47
9. Хайдеггер, М. *Буття і час / М. Хайдеггер*. - М.: Республика, 1993. - 447с.
10. Шубіна, М.П. *Про поняття і природу повсякденності [Електронний ресурс] / М.П. Шубіна // Известия Уральского государственного университета*. - 2006. - № 42. - http://proceedings.usu.ru/?base=tag/0042%2004_01-2006%29&xsl=showArticle.xslt&id=a05&doc=/Content.jsp

УДК 2-264:37

Рук С.

ДЖЕРЕЛА ВИНИКНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МІФІВ

В статті определяються источники возникновения и функционирования мифологических сюжетов в образовательно-педагогическом пространстве. **Ключевые слова:** мифология, педагогический миф, образовательное пространство.

In the article the sources of origin and functioning of mythological plots are determined in educationally-pedagogical space.

Keywords: mythology, pedagogical myth, educational space.

Деякі сучасні дослідники не просто вивчають педагогічні аспекти міфологічного світогляду, а пропонують виділити педагогічну міфологію як окрему галузь теоретичного знання. У цьому випадку педагогічна міфологія зможе стати розділом педагогіки, який розглядатиме існування педагогічної реальності, побудованої на окремих неадекватних уявленнях – педагогічних міфах. Цей науковий напрям досліджуватиме сутність, джерела, причини виникнення та специфіку функціонування педагогічних міфів у культурно-історичному контексті. Нині педагогічна міфологія як сфера теоретичного знання не виділена в окремий розділ педагогіки. «Разом з тим її виділення доцільно: адже вона дозволяє ширше аналізувати зміст конкретної діяльності педагогів,

служить основою для вивчення історії педагогіки і освіти, допомагає краще уявити тенденції розвитку освітньої системи, тобто виконує прогностичну функцію [2, с. 8]».

Автори цієї думки детально перераховують завдання, які могла б вирішувати нова дисципліна. Насамперед це виявлення природи, джерел, функціонального поля педагогічних міфологем; виокремлення типових ситуацій їхнього зародження і функціонування в педагогічній свідомості, уточнення специфіки взаємозв'язку соціальної й педагогічної міфології, здійснення порівняльного аналізу педагогічної міфології в її різні історичні періоди; проведення типологізації педагогічних міфологем, розгляд взаємодії міфологем учасників педагогічного процесу (педагогів, школярів, батьків), визначення способів діагностики і корекції педагогічно-міфологічного світогляду [2, с. 9].

До самого міфу педагогіка завжди ставилася як до засобу навчання, давнього літературно-епічного джерела інформації про походження світу, людини, її культури, звичаїв, світогляду. Виникнення міфів зумовлено потребою пояснення світу і місця людини в ньому. Це пояснення добувалося з глибин душі і психіки, тому не завжди відповідало реальності і мало творчий, алегоричний, символічний зміст. Із самого початку міфи поєднували в собі предметну інформацію і поетичну образність, елементи науки й мистецтва. Міфологічний символізм був первинною формою інтелектуального пошуку й пояснення першопричин Всесвіту і земного буття. Але міфу не судилося стати науковою, категоріально-поняттєвою формою відображення дійсності, оскільки йому бракувало аналітично-синтезуючого погляду на світ. З цього приводу О. Лосев зауважував, що «наука не народжується з міфів, але її не можна уявити без них [1, с. 20]». Такий взаємозв'язок між міфологією й наукою триватиме до тих пір, поки існуватиме загадковість земних і космічних явищ та прагнення пізнати їх.

Різноманіття міфологічних стилів і сюжетів виражає не лише багатовекторність, а й невичерпність її загальнокультурного потенціалу, який виступає передумовою стихії будь-якої творчості, у тому числі й педагогічної. Але якщо в міфології цей потенціал розкривається через діяння богів і титанів, то педагогіка ставить в центр пересічну людину, яка потребує здійснення особистісного проекту й самореалізації.

Причини існування міфологічних сюжетів в педагогічному середовищі пов'язані, по-перше, зі специфікою діяльності самої педагогічної спільноти, яка дуже часто оточує свій фах ореолом міфичності (педагогіка – це мистецтво; школа – родина; знання – сила; учитель ніколи не помиляється та ін.); по-друге, деякі міфи зароджуються в соціумі, модифікуються, набувають педагогічного значення, посилюють педагогічні смисли і повноцінно функціонують у педагогічному середовищі. Прикладом цього може бути перехід державних, політичних, ідеологічних, релігійних міфологем у повсякденну педагогічну практику (школа – фабрика, учень – сировина, випускник – готова продукція; християнська етика – основа морального виховання та ін.). Для втілення цих міфів у життя може існувати цілий апарат політичного, релігійного просвітництва, засобів масової агітації, пропаганди та інформації, а інколи й ідеологічного примусу; по-третє, педагогічні міфи можуть успішно народжуватися в надрах самої педагогічної теорії і науки. Це пов'язано з використанням метафізичних принципів пізнання, обмеженим застосуванням діалектичної методології, що призводить до розгляду педагогічних ситуацій у статичній й відірвній від прямих і безпосередніх детермінуючих факторів. Такого роду міфи можуть народжуватися при перебільшеній надії на позитивні зміни у формуванні особистості виключно засобами педагогічного впливу; недооцінці в навчальному і пізнавальному процесі таких складних явищ як інсайт, інтуїція, уява, фантазія; відокремленому розгляду й застосуванню принципів навчання та виховання, односторонньому розумінні педагогічних суперечностей і конфліктів як негативних і непродуктивних явищ. Навіть в інноваціях сучасного педагогічного життя можна побачити елементарне повернення до архаїки. Йдеться про незалежне оцінювання якості знань учнів, упровадження різноманітних форм тестування у ВНЗ, проведення студентських екзаменаційно-залікових сесій у формі тестового контролю, проходження тестів при зарахуванні на навчання, прийомі на роботу тощо. За своєю сутністю ця процедура тотожна загадкам та іншим інтелектуальним випробуванням, які зустрічаються в міфах і казках, а самі запитання (тести) були і залишаються своєрідною формою ініціації, тобто умовним ритуалом посвяти учасника випробувального процесу у вищий стан (клас, курс) його професійного становлення.

Більшість сучасних педагогічних міфів народжуються у шкільному і студентському середовищі. Аналіз відповідної літератури і реальної ситуації показує, що студенти педагогічних ВНЗ в цілому критично ставляться до інформації про свою майбутню професійно-педагогічну діяльність, прискіпливо аналізують отримані знання, переосмислюють власний досвід, що певною мірою засвідчує їхню готовність до подолання педагогічних міфів, хоча деякі педагогічні міфологеми залишаються стійкими утвореннями у професійній свідомості майбутніх педагогів. До того ж не всі міфологеми знаходяться на поверхні. Багато нових міфологем виникає у процесі трансформаційних змін, які відбуваються в освітньо-педагогічній сфері. До актуальних детермінант, котрі продукують педагогічні міфологеми, належать, по-перше, формування глобалізаційних освітніх проектів, болонська інноватика, різноманітні форми освітнього менеджменту, зростаюча мобільність людей інтелектуальної праці, можливість отримання подвійного диплома європейського зразка, радикальна зміна соціального статусу сучасного університету і педагога-вченого, проблеми прийому та електронний вступ до вищих закладів освіти, профорієнтаційна та рекламна діяльність ВНЗ, новітні технології навчання, модернізація незалежного оцінювання знань, трирівнева система оцінювання, упровадження тестування за рівнем загальної навчальної компетенції, «стратегічне» значення статистичних даних про результати зовнішнього оцінювання, дистанційне навчання, сфера освіти дорослих, розширення царини освітніх послуг, проблеми охорони інтелектуальної власності, лібералізація суспільного життя, елітні школи, різний рівень матеріальної забезпеченості сімей учнів і студентів тощо; по-друге, сучасний рівень комунікативності та умови людського співіснування, що призвели до зростання психоемоційної напруженості у стосунках між людьми і в системі спілкування викладача і студента, учителя й учня, вихователя і вихованця.

Нові міфологеми в педагогічній практиці проявляють себе як потужні регулятиви світоглядних орієнтирів, поведінки, рольових настанов учасників освітнього процесу. У педагогічній діяльності доводиться звертатися як до наукової, так і до міфологічної форми мислення. І щоб не потрапити разом з учнями в полон міфологічних парадигм, педагогу потрібно знати особливості як першого, так і другого способу мислення та вміти добре їх розрізняти. Окрім того, міфи проникли не лише в безпосередню освітньо-педагогічну практику, зміст навчальних дисциплін (особливо гуманітарних), навчально-виховний процес, шкільне й університетське середовище, а й у соціально-економічне життя країни, масову суспільну свідомість усього населення (від учнів і студентів до керівників закладів освіти, державних службовців, депутатів).

Насправді ж необхідно враховувати, що в окремих випадках педагогічні міфологеми не заважають, а, навпаки, ефективно впливають на освітній діалог і навчально-виховний процес. Без міфологічної складової неможливий ніякий внутрішній розвиток і самооцінка. Зміст освітньо-педагогічної діяльності дуже міфологізований, починаючи з цілепокладання (соціально-педагогічні ідеали, гіпотези, прогнози) і закінчуючи оцінкою вибору дійових засобів, методів, теорій, технологій, рольових позицій, алгоритмів професійних дій та досягнутих результатів. Тому педагогічні міфи не випадковий продукт свідомості, а закономірне втілення внутрішньої, не до кінця раціонально освоєної, сутності культурно-історичних форм пізнання, які приховують у собі генетичні таємниці процесу навчання і виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лосев А. Ф. *Миф. Число. Сущность* / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1994. – 860 с.
2. Тюнников Ю. С. *Педагогическая мифология : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям* / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

УДК 33.001.76.009.12(477)

Радченко В.В.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ: СУТНІСТЬ, ПРОБЛЕМИ

В статтє исследується проблема модернизации экономики Украины, её содержание и не разрешенные вопросы; делаются предложения относительно целей и программы модернизации.

Постановка проблеми. Соціально–економічні перетворення, що відбуваються у сучасному світі, є яскравим підтвердженням висновків економічної науки про первинну роль матеріальних умов у еволюції суспільств. Вирішальну роль у розвитку людських цивілізацій завжди відігравали чинники, пов'язані з наявністю ресурсів, проблему яких людство вирішувало шляхом безпосереднього споживання природних ресурсів та на основі суспільного виробництва. Розвиток останнього, як свідчить вся історія людства, перетворюється у вирішальний фактор прогресу. Всі революції у виробництві – це етапи глибоких якісних змін у всьому суспільстві. Сучасний перехід розвинутих країн до постіндустріальної економіки є найглибшим переворотом як у матеріальній, так і у духовній сферах життя людей. Постіндустріальна революція поширює свій вплив на все світове господарство. Розвивається таке явище як глобалізація. Загострюється боротьба за економічні сфери впливу та ресурси. В житті окремих країн та світових інтеграційних об'єднань на передній план виступає проблема конкурентоспроможності та життєзабезпечення. Очевидним є поглиблення нерівномірності економічного розвитку країн, переформатування всього комплексу світогосподарських зв'язків. [Див.1, с.36–40].

Саме в такому світовому економічному просторі відбулося проголошення України як незалежної держави. За двадцять років незалежності в Україні сформувався фундамент економіки ринкового типу. Проте трансформація попередньої економічної системи (безпосередньо суспільної, планової) в іншу, ринкову, з перших кроків відбувається з великими втратами і потрясіннями. Так, за роки трансформаційної кризи (1990–1999рр.) обсяг ВВП України скоротився на 59,2%, промислової продукції – на 48,9%, сільськогосподарського виробництва – на 51,5%, а реальна заробітна плата – в 3,82 рази [2]. За більшістю рейтингів Україна знаходиться на крайніх місцях порівняльних таблиць. А за продуктивністю праці вона перебуває на рівні минулого століття [1, 45]. Валовий внутрішній продукт на одну особу в Україні у 2010 році складав 6055 дол. США (за ПКС 2005р.). Порівняємо: в Росії – 14166 дол., Білорусії – 12341 дол., Латвії – 12948 дол., Болгарії – 11466 дол., Польщі – 17326 дол., Німеччині – 33477 дол., США – 42722 дол. і т.д. [3, 544–545]. За індексом людського розвитку у 2010р. Україна зайняла 69–те місце [3, 552–553]. В Україні незадовільний рівень розв'язання всіх соціальних питань, виразом чого стало скорочення населення з 51,1 млн.осіб у 1995 році до 45,6 млн.осіб у січні 2012 року [3, 528; 4, 7]. Викликом українському суспільству, як і всьому людству, стала «екологічна ціна» економічного зростання [5,51].

Виникає питання: як вийти Україні із такого соціально–економічного становища? Відповідь, що обґрунтовується як теоретично, так і даними світового досвіду, одна: потрібно модернізувати українську економіку.

Дослідження проблеми. Завдання модернізувати українську економіку неодноразово проголошується в нашій країні. Про це йшлося у відомому Посланні Президента України Л.Д.Кучми до Верховної Ради України «Європейський вибір» [2]. Президент України В.Ф.Янукович формує його в контексті незворотнього вибору України: «Я відверто говорив про те, що зміни, яких потребує наше суспільство, вимагають від нас концентрації зусиль, довіри і терпіння. І наголошував на тому, що наш вибір – модернізація України, є незворотнім» [6].

Модернізація, як пояснює словник [фр. «modernizer», «moderne»], – робити сучасним, змінювати відповідно до вимог і смаків сучасності. Стосовно суспільної модернізації, то вона означає проведення якісних змін у суспільстві, які відповідають сучасним вимогам, сучасним стандартам людського життя. Модернізація економіки означає здійснення в ній таких якісних змін, які б вивели виробництво на рівень найпередовіших світових досягнень в галузі технологій і соціальних стандартів. Мова йтиме про рух нашої країни до постіндустріального суспільства, утвердження 5–6–7 технологічних укладів, переведення економічного зростання на рейки сталого економічного зростання, докорінну зміну умов праці і життя людей.

Необхідність модернізації української економіки впливає з об'єктивних потреб розвитку українського суспільства. Цього вимагає українська незалежність, всі умови її утвердження та зміцнення в тому міжнародному суспільному просторі, який склався в кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Потреба модернізації нашої економіки сьогодні зумовлена рядом поточних і стратегічних завдань, які органічно переплітаються: вийти і протистояти світовій фінансово–економічній кризі, подолати відставання від розвинутих країн в економічній і соціальній сферах; забезпечити конкурентоспроможність української економіки; розв'язати комплекс соціальних завдань – підвищення доходів населення, якості життя, виходу на світові соціальні стандарти.

Чи має Україна обґрунтовану програму модернізації економіки? На жаль, на нашу думку, такої програми немає. В багатьох документах під рубрикою модернізації ставляться різноманітні завдання. Так, у названому Посланні Президента України до Верховної Ради, з яким він виступив в ній 07.04.2011р.[6], йдеться про такі напрямки модернізації для України: задіяння промислово–індустріального і наукового потенціалу; удосконалення розміщення виробництва; розвиток аграрної сфери; забезпечення розвитку людського капіталу; гуманістичний розвиток суспільства; боротьба з корупцією; соціальний захист населення (розвиток медицини тощо); досягнення нової якості освіти, науки і т.д. Розуміючи, що щорічне Послання Президента України до Верховної Ради є особливим, політичним, документом, а не спеціальною науковою роботою, все ж таки хотілося б бачити в ньому більше відповідей на проблему модернізації економіки, а не тільки окремі її фрагменти.

На нашу думку, осмислення нашою наукою і практикою проблеми модернізації економіки України має такі недоліки:

1. Відсутність чіткої мети модернізації економіки. Це зумовлюється тим, що ми так і не утвердилися, яке суспільство будемо. Якщо Україна має прямувати до соціально орієнтованої моделі економіки, то такого змісту має бути і мета модернізації економіки. Якщо ж трансформація здійснюється в напрямку комерційного капіталізму, а саме це нині підтверджується найбільше, коли приватизацією охоплюються підприємства загальнонаціонального значення (обласні енергетичні комплекси, залізниця, порти тощо), а комерційні принципи все більше проникають у соціальну сферу життя людей (освіта, охорона здоров'я тощо), то має бути інша мета модернізації національної економіки. Зрозуміло, що від мети модернізації буде залежати її зміст, провідні напрямки та ін.;

2. Невизначеність провідної сфери та інших пріоритетів модернізації;

3. Відсутність програми модернізації і якісної характеристики її змісту з визначенням глибини змін у продуктивних силах суспільства;

4. Відсутність розрахунку в ресурсах, необхідних для модернізації економіки, фінансово–кредитного забезпечення, визначення джерел коштів тощо;

5. Невизначеність часових періодів та етапів модернізації;

6. Відсутність обґрунтованого економічного механізму модернізації економіки, визначення ролі бізнесу і держави в цьому процесі, параметрів економічної політики держави;

7. Невизначеність завдань науки і освіти в реалізації мети модернізації економіки.

Окремо потрібно дослідити сферу відносин власності у зв'язку з модернізацією економіки України. Та система відносин власності, яка сформувалась в Україні в результаті приватизаційних реформ, не створює економічну базу для модернізації економіки. В процесі роздержавлення власності в Україні, по–суті, відбулося пограбування економіки, «прихватація» величезних багатств, створених народом. Це торкнулось і природних ресурсів (енергоресурсів, земель, водоймищ тощо), на основі чого виникли природні приватні монополії. Ідея багатоманітності форм власності, яка так рекламувалася в процесі реформ, була спотворена. Особливо «постраждала» державна власність: на початок 2010р. питома вага підприємств державного сектору за залишковою вартістю основних засобів та нематеріальних активів складала 14,2% від усієї кількості [7,8]. Все це підриває матеріальні та фінансові можливості модернізації, особливо ті, які пов'язані з розвитком науки, техніки, освіти, передових технологій та ін., де потрібна значна концентрація ресурсів і велика мобілізуюча сила держави.

Наші дослідження показують, що модернізація економіки України є об'єктивною необхідністю і що активне розв'язання цієї проблем має бути уже сьогодні.

На нашу думку модернізація економіки України має відбуватися у два етапи

1. *Підготовчий етап.* На цьому етапі розв'язуються такі завдання: вихід економіки України з економічної кризи, досягнення нею дотрансформаційного рівня (1990р.), здійснення структурної перебудови економіки у відповідності із метою та завданнями модернізації, розв'язання ресурсно–інвестиційної проблеми.

2. *Висхідний етап.* На цьому етапі власне і відбувається якісна зміна економіки: масове провадження новітніх технологій (5–6–7 технологічних способів виробництва), вихід країни на конкурентні позиції у світі, досягнення найпередовіших соціальних стандартів і високого якісного рівня життя людей.

В модернізації економіки, як багатоплановому процесі стратегічного характеру, необхідним є обґрунтування галузевих напрямків і сфер, які мають розглядатися як певні пріоритети цього процесу на тому чи іншому етапі. Сьогодні такими основними галузево–структурними ланками є:

1. Якісне піднесення промисловості України на основі створення прогресивної структури та ліквідації рис сировинного придатку західних ринків, технологічних змін у самому промисловому виробництві;

2. Розвиток агропромислового комплексу країни (АПК);

3. Розвиток галузей, що визначають НТП;

4. Інтенсивний розвиток сфери науки;

5. Розвиток сфери освіти.

В економічній практиці України досить часто піднімається питання впровадження інноваційної моделі розвитку. Яке співвідношення цього поняття і поняття «модернізація економіки»? На нашу думку, ці поняття не протистоять одне одному. Інноваційна модель розвитку означає створення такого економіко–управлінського механізму, який би активно стимулював інноваційні процеси, забезпечував їх масовість і постійне зростання. А тому впровадження інноваційної моделі розвитку – це є внутрішня основа самої модернізації економіки.

Висновок. Модернізація економіки України – об'єктивна необхідність соціально–економічного розвитку країни. Це таке якісне перетворення суспільного виробництва, яке виведе економіку на передові позиції у світі, забезпечить стале економічне зростання, докорінну зміну умов праці і життя людей.

Для здійснення модернізації економіки України необхідно обґрунтувати її мету. На нашу думку, модернізація економіки має бути основою побудови в нашій країні соціально орієнтованого суспільства. В Україні потрібно розробити науково обґрунтовану програму модернізації економіки, визначити етапи її реалізації, основні ланки та пріоритети.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єщенко П., Арсєнко А. Відновлення соціально–економічного розвитку – пріоритет номер один у світі та в Україні // *Економіка України*, 2012, №1. – С.36–50.
2. *Європейський вибір. Концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002 – 2011 роки. Послання Президента України до Верховної Ради України // Урядовий кур'єр*, 2002, 4 червня.
3. *Статистичний щорічник України за 2010 рік*. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2011.
4. *Економіка України за січень 2012 року // Урядовий кур'єр*, 2012, 1 березня.
5. Веклич О., Шлапак М. «Економічна ціна» економічного зростання України // *Економіка України*, 2012, №1. – С.51–68.
6. *Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради «Про внутрішнє та зовнішнє становище України у 2011 році» // Урядовий кур'єр*, 2011, 8 квітня.
7. Підпригора Л.А. *Державна власність у трансформаційній економіці України: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата економічних наук*. – Київ, 2011.

УДК [811.111+811.161.2]’373.7

Радченко З.А.

**КОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ КВАНТИТАТИВНИМ КОМПОНЕНТОМ
В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ**

В статті розглядається концептосфера *число*, яка задається безпосередньо числительними серед фразеологізмів різних системних мов. Акцентуація в дослідженні робиться на розгляді периферії, що включає числа від 1 до 3. Наявність явлених конвергенції та дивергенції стосовно аксіологічної оцінки квантитативного компонента серед фразеологізмів англійської та української мов свідчить про особливості сприйняття та використання чисел представниками різних етнокультур.

Актуальність вивчення когнітивних особливостей фразеологізмів із квантитативним компонентом (надалі – ФКВК) серед англійської та української мов зумовлена тим, що до теперішнього часу відсутні будь-які студії щодо зазначеного вище компонента в когнітивному аспекті.

Мета статті полягає у здійсненні когнітивного аналізу ФКВК різних системних мов, де периферія фразеологізмів із числівниками від 1 до 3 характеризується різною аксіологічною забарвленістю.

Дослідження ФКВК англійської та української мов зумовлює виконання таких **завдань**:

- розглянути негативно та позитивно забарвлені аксіологічні значення в межах периферії концептосфери *число* із зазначенням чисел від 1 до 3;
- віднайти специфічні особливості у аксіологічній оцінці чисел від 1 до 3 серед ФКВК.

Екстенціонал зібраного матеріалу становить **5060 од.** (тобто **2530** ФКВК англійської та **2530** ФКВК української мов). Підбір та подальша класифікація ФКВК здійснювались шляхом суцільної вибірки із лексикографічних джерел вітчизняного та іноземного походження.

Вивчення периферії, що містить числа від 1 до 3, серед ФКВК аргументується тим, для індоєвропейської мови характерна десятична система підрахунку [1, с.846-848]. Водночас, більшість мов, на думку В.В. Іванова, характеризується наявністю таких “базисних числівників”, як “2 або 3, 4 або 5” [3, с.4]. Саме ж число виступає мірою речей та вказує на зв'язок явищ, де “мова є неминуче пов'язаною з числом у розвитку людського мислення” [6, с.10]. Факт існування та використання людством квантитативного компонента (числівника або квантифікатора) серед фразеологізмів різних системних мов є яскравим підтвердженням щодо невід'ємності існування універсальної та взаємодоповнюючої тріади *мислення – мова – культура*.

ONE / ОДИН і т. ін.

Вивчення негативного оцінного компонента серед фразеологізмів свого часу знайшло відображення у науковій праці І.В. Фадєєвої [5]. Дослідниця Й. Дапчева, переконуючи у домінуванні саме негативної експресивності серед фразеологізмів, зазначає, що таке явище “є доказом схильності людини зупиняти свою увагу переважно на недосконалому” [2, с.176].

Вживання числівника *one / одно, одного* у негативно забарвленому значенні ‘**одичність**’ підтверджується існуванням таких ФКВК: *The mouse that has but one hole is quickly taken*. – Do not be dependent on one thing alone, or on a single possible course of action, but have other options in reserve [FFDP, с.165-166]; *Як дитя одно – на голові воно* [УКВППЗ, с.160]; *Юрка одного впустили, а вся хата загорілася* [УКВППЗ, с.159].

‘**Першість**’ когось / чогось серед ФКВК може розцінюватись як щось погане й шкідливе. Задля ілюстрації наведемо такі фразеологізми порівнюваних мов: *Judge not on men and things at first sight*. – Не суди про людей і про речі з першого погляду [АУФС, с.562] та *Never judge by first impressions*. – Ніколи не треба судити за першим враженням [ААП, с.233]; *Першого торгу не кидайся* [УКВППЗ, с.123].

Серед ФКВК англійської та української мов зафіксовано тяжіння числівників *once* та *першої* до позначення ‘**унікальності**’, що може витлумачуватись як добра нагода, а, отже, вживатись у позитивному значенні. Так, серед англійських ФКВК *once-in-a-lifetime chance – a chance that will never occur again in one's lifetime* [NTC's AID, с.241] та *You're only young once*. – Young people should take the opportunity to do all the things they will be unable to do when they're older [FFDP, с.274-275] числівник *once* використовується задля позначення шансовості. Водночас, підкреслення першості у ФКВК англійської мови не *першої молодості* – (жарт.) *не дуже молодий, в літах* [ФСУМ, с.503] підкреслює позитивний бік молодого віку.

Варто зазначити, що числівники **одне, один** у порівнянні із числівниками **двох, трьох** серед ФКВК української мови вживаються із значенням **'кращості'**: **Одне сьогодні краще двох завтра** [УКВППЗ, с.199]; **Один зараз краще трьох потім** [УКВППЗ, с.199]. Отже, числівникам **одне, один** характерне вживання у позитивно забарвлених твердженнях.

TWO / ДВА і т. ін.

Оскільки число **2** позначає "конфлікт, протизага або протиставлення" [4, с.576], доречним вбачається розглянути такі два ФКВК: 1) *a donkey (або an ass, Buridan's ass) between two bundles of hay* – *буриданів осел (про людину, яка не може вибрати з двох речей одну)* [французькому філософу XIVст. Буридану приписують оповідання про осла, який здох від голоду, тому що не міг зробити вибір між двома однаковими оберемками сіна] [АУФС, с.280]; 2) *between two fires* (або *between the devil and the blue (або deer) sea*) – *у скрутному чи безвихідному становищі; ≈ між молотом і ковадлом* [САИ, с.32; УАПП, с.21]. Другий фразеологізм, на відміну від першого, змальовує більш напружену ситуацію, що імпліцитно, завдяки лексемі *fires*, межує із загрозою зазнати тілесної шкоди. В обох випадках вбачається ситуація **'проблеми вибору'** між двома порівняно рівноцінними одиницями (*two bundles of hay* та *two fires*).

Числівники **два** і **двох** можуть вживатись у значенні **'небезпеки'**: *В танці два кінці: або сам упадеш, або тебе втрутять – а все наб'ється* [УКВППЗ, с.177] та *поміж двох вогнів – у такому скрутному становищі, коли небезпека загрожує з обох боків* [ФСУМ, с.140].

Серед ФКВК української мови числівники **друга** та **друге** характеризуються можливістю вживатись у такому позитивно забарвленому значенні, як **'новий етап'**: **друга молодість – 1** (жарт.) *приплив нових сил, творче піднесення у людини поважного віку*; 2) (перен.) *новий період розквіту чого-небудь* [ФСУМ, с.270]; **друге дихання** – *новий приплив, поява нових можливостей у досягненні чого-небудь* [ФСУМ, с.239].

THREE / ТРИ і т. ін.

Вживання числівників **three** та **threes** серед фразеологізмів англійської мови здійснюється в таких негативно забарвлених значеннях, як: **'безлад, хаос'** – *three-ring circus – a situation of complete confusion* [AHD1, с.426]; **'спричинення збитків'** – *Three moves are as bad as a fire. – The loss, damage, and stress involved in moving house three times is equivalent to that caused by a fire* [FFDP, с.166, 234]; **'нещастя'** – *three times a bridesmaid, never a bride* [FFDP, с.235]; *all bad things come in threes* [FFDP, с.3, 232]; **'другорядність, второсортність'** – *third world – underdeveloped or developing countries* [AHD1, с.425]; *the third sex – "третья стать"* (євнухи, кастрати) [АУФС, с.943].

Використання числівників **три** та **трьох** серед фразеологізмів української мови відбувається в таких негативно забарвлених значеннях: **'нещастя'** – *В нашого старости три радості: корова здохла, хата згоріла та жінка вмерла* [УНПП, с.324]; **'невизначеність'** – *заблукати в трьох соснах – заплутатися у нескладній ситуації* [ІЕУФ, с.144-145]; *заблудився між трьох дубів* [УНПП, с.238].

Числівники **three** та **три** серед фразеологізмів порівнюваних мов використовуються у таких значеннях: **'щастя'** – *all good things come in threes* [FFDP, с.233]; *the third time is the charm – according to popular superstition, success will come at the third attempt* [FFDP, с.233]; **'секрет довголіття'** – *The three doctors Diet, Quiet, and Temperance are the best physicians* [FFDP, с.234]; **'надійна опора'** – *Три друга: батько, мати та вірна жінка* [УНПП, с.120].

Беручи до уваги все викладене вище, можна зробити такі висновки:

- в межах периферії концептосфери *число* із зазначенням чисел від **1** до **3** серед ФКВК англійської та української мов негативно аксіологічне значення фіксується при вживанні числівників – **оно / одно, одного** (зادля позначення **'одиночності'**); **first / першого** (зadля позначення **'першості'**); **two** (зadля позначення **'проблеми вибору'**); **два, двох** (зadля позначення **'небезпеки'**); **three** (зadля позначення **'безладу, хаосу', 'спричинення збитків'**); **third** (зadля позначення **'другорядності, второсортності'**); **три, трьох** (зadля позначення **'невизначеності'**);

- в межах периферії концептосфери *число* із зазначенням чисел від **1** до **3** серед ФКВК англійської та української мов позитивне аксіологічне значення фіксується при вживанні числівників – **оносе / першої** (зadля позначення **'унікальності'**); **друга, друге** (зadля позначення **'нового етапу'**); **three, три** (зadля позначення **'секрету довголіття', 'надійної опори'**);

- особливість аксіологічної оцінки чисел від **1** до **3** серед ФКВК порівнюваних мов полягає у – надаванні числівникам **одне, один** більш позитивної оцінки (у позначенні **'кращості'**), аніж числівникам **двох, трьох** в межах одного фразеологізма; існуванні амбівалентності щодо аксіологічної оцінки серед числівників **three, threes, third / три** (зadля позначення стану **'нещастя'** та **'щастя'**).

Перспективним у подальшому дослідженні може бути продовження наукових пошуків щодо дослідження особливостей периферії концептосфери *число* серед ФКВК із зазначенням в них чисел від **4** до **10**. Не менш вагомим може стати вивчення особливостей периферій, де концептосфера задається квантифікатори типу **dozen/дюжина, half/половина, all/все, some/мало та lot, many, much/багато**.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гамкрелідзе Т. В. *Индоевропейский язык и индоевропейцы : Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры : в 2 т. / Т. В. Гамкрелідзе, В. В. Иванов. – Тбилиси : Изд-во Тбилис. ун-та, 1984. – Т. 2. – 1984. – 1328 с.*
2. Дачева Й. *Фразеологизмы, обозначающие интеллектуальные свойства человека в болгарском и русском языках (семантический и лингвокультурологический аспекты) / Й. Дачева // Вестник Моск. ун-та. – Серия 19. – 2006. – № 1. – С. 172–184.*
3. Иванов В. В. *Об эволюции переработки и передачи информации в сообществах людей и животных / В. В. Иванов // Вопросы языкознания. – 2008. – № 4. – С. 3–14.*

4. Керлот Х. Э. Словарь символов / Хуан Эдуардо Керлот. – М. : REFL-book, 1994. – 608 с.
5. Фадеева И. В. Фразеологические единицы с положительной оценкой в современном английском языке (структурно-семантические и функциональные особенности) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 „Германские языки” / И. В. Фадеева. – М., 1989. – 21 с.
6. Швачко С. А. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках / Светлана Алексеевна Швачко. – К. : Вища школа, 1981. – 143 с.

Джерела ілюстративного матеріалу

- ААПП** – Дубенко О. Ю. Англо-американські прислів'я та приказки : посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / Олена Юрїївна Дубенко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 416 с.
- АУФС** – Англо-український фразеологічний словник : Близько 30 000 фразеолог. виразів / [відп. ред. Л. В. Кирпич ; уклад. К. Т. Баранцев]. – [2-е вид., випр.]. – К. : Знання, КОО, 2005. – 1056 с.
- ІЕУФ** – Івченко А. О. Історія та етимологія української фразеології : Бібліографічний покажчик (1864 – 1998) / Анатолій Олександрович Івченко. – Х., 1998. – 160 с.
- САИ** – Маккей А. Словарь американских идиом : Более 8000 единиц / А. Маккей, М. Т. Ботнер, Дж. И. Гейтс. – СПб. : Лань, 1997. – 464 с.
- УАПП** – Улюблені англійські прислів'я і приказки : 500 висловів / [упоряд. Б. М. Ажнюк]. – К. : Криниця, 2001. – 80 с.
- УКВППЗ** – Усні крилаті вислови, прислів'я, приказки, загадки / [уклад. Н. В. Курганова]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 320 с.
- УНПП** – Українські народні прислів'я та приказки / [відп. ред. М. Т. Рильський]. – К. : АН УРСР, 1955. – 447 с.
- ФСУМ** – Фразеологічний словник української мови / НАН України ; Інститут української мови / [ред. кол. Л. С. Паламарчук ; уклад. В. М. Білоноженко]. – [2-е вид.]. – К. : Наукова думка, 1999. – Кн. 1. – 1999. – 528 с. ; Кн. 2. – 1999. – с. 529-980.
- АНДИ** – Ammer Christine. The American Heritage. Dictionary of Idioms. – Boston, New York : Houghton Mifflin Company, 2003. – 473 p.
- FFDP** – The Facts on File. Dictionary of Proverbs : Meanings and Origin of More than 1, 500 Popular Sayings / Martin Manser ; associate editor, Rosalind Fergusson. – N.Y., 2002. – 440 p.
- NTC's AID** – Spears, Richard A. NTC's American Idiom Dictionary. – Illinois, U.S.A. : National Textbook Company, 1991. – 463 p.

УДК 821.161.1

Трохименко О. В.

СМІХ ЯК ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ У ТВОРЧОСТІ М.ГОГОЛЯ

Тезисы посвящены анализу смеха как феномена человеческого бытия в творческом наследии Николая Васильевича Гоголя. Автор считает, что гоголевский смех не унижает, он светлый, но в то же время достаточно загадочный. Смех, по Гоголю, есть более значительным и глубоким феноменом человеческого бытия, чем считают люди.

Микола Васильович Гоголь (1809 – 1852) – всесвітньовідомий великий комічний автор і сатирик, класик вітчизняної літератури. Його творчість є багатогранною, загадковою, їй присвячена досить значна кількість досліджень. Однак, нас цікавить проблема сміху, яка досить гостро простежується у творчому доробку Миколи Гоголя. Що ж означає сміх? В чому сутність смішного? Яке місце і роль відіграє сміх у людському бутті? Саме на ці питання ми будемо намагатися відповідати.

Проблема смішного, комічного цікавила філософів ще з часів Аристотеля, і завжди буде цікавити людину. Як зазначає Л. Карасєв: „У роботі «Поетика» Аристотель говорить, що „смішне – є деякою помилкою та неподобством, що нікому не заподіє страждання і ні для кого не є згубним” [Див.: 5]. „...смішне – лише частина потворного, – говорив Аристотель. І це точно так і є. Ось, наприклад, Городничий – хапуга і хам, але не нелюд, не звір, при бажанні в ньому можна знайти немало людського... А Хлестаков, звичайно, негідник, але ж і він не позбавлений талантів – ось хоча б таланту натхненної брехні... Ми можемо навіть помилуватися Хлестаковим і поспівчувати Городничому. Але за однієї умови: що вони все ж таки гірше нас. Тобто при умові, що самі ми не хамами і не негідниками. Адже чого-чого, а цього в нас немає...” [4, с. 194]. Неодноразово Гоголь стверджував, що Хлестакова писав, безпосередньо, з себе.

Сміх – досить складне і багатогранне соціокультурне явище. „Сміючись, людина хоча б на певний проміжок часу розлучається зі своїм минулим. М. Хайдегер говорив про жах, відчуваючи який, людина виявляється перед обличчям „ніщо” і тим самим наближається до буття. Буття – світ, якого я більше не боюсь, від якого я не відчужений, який хоч на мить став рідним – і я переживаю хвилину споріднення з ним. Буття не може бути частковим – повинна бути повнота буття. В сміхові – людина нібито повертається у „втрачений рай”, стає знову схожою на дитину і тріумфує, радіє, утверджує буття” [8, с. 35].

Сміх є справа легка і поводитися з ним треба легко і невинно, тобто потрібно бути готовим до того, що всього себе в справжньому світлі він не покаже. Сміх – єдине із наших душевних рухів, які багато в чому протирічать причині, що його породила. Свого часу А. Бергсон писав: „Щоб зрозуміти сміх його необхідно перенести в його природне середовище, яким є суспільство, особливо ж необхідно встановити корисну функцію сміху, яка є функцією суспільною” [2, с. 16].

Микола Васильович був неперевершеним майстром сміху. Однак, існувала й досі існує нерозгадана та не піддана розгадці таємниця М. Гоголя й таємниця цього сміху. Він сміється над страшним, вульгарним, смішним, дурним, але сміх його досить сумний. „Ось він, уособлений „новочасний”, „модерний” сміх, який перемиг страх! Сміх нахабний, вульгарний і цинічний...” – пише Володимир Звиняцьківський. [4, с. 85]. Ця печаль, сум сміху є результатом невідповідності між ідеалом та повсякденністю, між мрією та реальністю.

„Сміх, за Гоголем набуває ролі єдиного, що розмежовує існуюче і належне, ролі єдиної сумлінної істоти. Сміх є свідком того, що наявні зв'язки і відношення людей перекручені, поставлені до гори ногами” [7, с.371]. Микола Васильович сміється над нечистою силою („чортом”), але людина в дзеркалі його книг жахає вульгарністю, обмеженістю, духовною убогістю. Гоголь намагався „перемогти чорта сміхом точно так, як на ярмарці у вертепі Козак перемагає Чорта”[4, с. 191]. У нього немає сміху заради сміху, він ніколи не має цілі розважити публіку, що нудьгує. Микола Васильович мріє про відгук, про те, щоб кожен прочитавши і посміявшись, досить суворо заглянув собі в душу: а чи не Чичиков раптом я?

Гоголівський сміх не принижує, він ніби дає загинувшому шанс воскреснути. Це сміх з надією на те, що навіть в самій зачерствілій людській душі є куточок, куди проникає світло добра та щастя. Гоголь у своїх творах пародіює і висміює звичні ідеали: „красуню дочку і резвунчика хлопчиська”, схилення перед зовнішніми пристойностями, гідність людини, що обчислюється в дзвінкій монеті. Очистившись гірким сміхом, перед нами знову відкриваються справжні цінності: віра в справедливість, відчуття історії, любов до батьківщини та просто любов.

Гоголь підкреслює, що держава має єдину можливість забезпечення моральності людини, а саме – утримувати її в стані страху перед покаранням. Однак, в цьому випадку, така моральність залишає статус морального. Істинність відношень з іншими людьми суб'єкт в змозі повернути собі сам. «Як господар виганяє з землі своїх хабарників, вигонимо наших душевних хабарників. Є засіб, є бич, яким можна вигнати їх. Сміхом мої благородні земляки! Сміхом, якого бояться всі наші низькі пристрасті! Сміхом, який створено на те, щоб сміятися над усім, що ганьбить правдиву людську красу! Повернемо сміхові його справжню вагу! Так само, як посміялися над мерзотою в іншій людині, посміємось над мерзотою власною...». Саме це завдання, на нашу думку, і виконувалось Гоголем в його творах, присвячених Малоросії, де через м'який гумор просвічувала велика любов і повага до землі та людей [Див.: 6].

Досить глибоко Гоголь відчував світопізнавальний і універсальний характер свого сміху і в той же час не міг знайти ні належного місця, ні теоретичного обґрунтування та освітлення для такого сміху в умовах „серйозної” культури XIX ст. Адже, коли він у своїх міркуваннях пояснював, чому він сміється, то, очевидно, він не намілювався до кінця розкрити природу сміху, його універсального та всеосяжного народного характеру. „Низьке”, низове, народне значення і надає цьому сміху, за визначенням Гоголя, „благородне обличчя”, він міг би додати: божественне обличчя, бо так сміються боги в народній сміховій стихії давньої народної комедії” [1, с. 253 – 254].

„Ні, сміх значніше і глибше, ніж думають, – писав Гоголь. Не той сміх, який породжується тимчасовою дратівливістю, жовчним, болючим розположенням характеру; не той також легкий сміх, що служить для святкової розваги та забави людей, але той сміх, який весь ізлітає зі світлої природи людини, ізлітає з неї тому, що на дні її укладено вічно-пульсуюче джерело її... Ні, несправедливі ті, які говорять, ніби обурює сміх. Обурює лише те, що похмуро, а сміх світлий. На думку Миколи Васильовича Гоголя, сміх є „світлим і несе примирення в душу” [3, с. 311]. „Позитивний”, „світлий”, „високий” сміх Гоголя, що виріс на ґрунті народної сміхової культури – це сміх несумісний зі сміхом сатирика, і, таким чином визначає головне в творчості Гоголя. Ми можемо сказати, що внутрішня природа манила його сміятися, однак він вважав за необхідне оправдовувати свій сміх обмеженою людською мораллю часу.

Сміхове слово організовується у Гоголя таким чином, що ціллю його виступає вже не просто вказівка на окреме негативне явище, а відкриття особливого аспекту світу як цілого. В цьому сенсі „зона сміху” стає у Гоголя „зоною контакту”, а, звідси, і взаємодія двох світів: світу, що є цілком офіційним, легалізованим чинами та мундирами та світу, де все смішно та несерйозно, де серйозним є лише сміх. Абсурд та безглуздість, що вносяться, власне, цим світом, виявляються справжнім з'єднувальним внутрішнім початком зовнішнього.

Як і все сміхове зображення, сміх Гоголя перебуває в зоні контакту, де всі речі стають відчутними, цілісними, тобто все стає сущим, сучасним, реально присутнім. Характерним є те, що нічого істотного із того, що хоче передати Гоголь не дається у „зоні спогадів”. Там же, де по-справжньому розкривається характер, діє стихія сміху, яка постійно контактує, об'єднує, стикає з усім, що довкола.

Сміх – єдиний позитивний герой. Гоголівський сміх перемагає все, зокрема, він створює, своєрідний катарсис вульгарності. Сміх Гоголя є зброєю, за допомогою якої він боровся з „гідотами тогочасної російської дійсності”, а також є невід'ємною якістю творчої, індивідуальної, внутрішньої веселості письменника, виконаною величезною кількістю різноманітних фарб та артистизму, що свідчить про його обдарованість та талант. Однак, ось це комічне (смішне) у творчості Гоголя перетворилося у трагічне в його житті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. *Искусство слова и народная смеховая культура* / М.М. Бахтин // *Рабле и Гоголь // Контекст – 1972. – Литературно-теоретические исследования. – М.: Наука, 1973. – С. 248 – 259.*
2. Бергсон А. *Смех* / А. Бергсон // *Французская философия и эстетика XX века. – М.: Искусство, 1995. – 270 с.*
3. Гоголь Н.В. *Театральный разъезд* / Н.В. Гоголь // *Гоголь Н.В. Избранные произведения. – М.: ОГИЗ, 1948. – С. 299 – 312.*
4. Звоняцковский В. *Побеждающий страх смехом: опыт реставрации собственного мифа Николая Гоголя* / В. Звоняцковский. – К.: Льбидь, 2010. – 240 с.
5. Карасев Л.В. *Философия смеха [Электронный ресурс]* / Л.В. Карасев. – Режим доступа: <http://teologia.ru/www/estetika/karasev.htm>
6. Козинцева Т. *Сміх як засіб відтворення цілісності (на прикладі творчості М.Гоголя)* [Електронний ресурс] / Козинцева Т. – Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/.../1/kozynitseva.pdf>
7. Манн Ю. *Поэтика Гоголя* / Ю. Манн. – М.: Художественная литература, 1978. – 395 с.
8. Райдерман И. *Смех как утверждение бытия // Доґа / Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології. Вип.9. Семантичні й герменевтичні виміри сміху. – Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2006. – С. 28 – 36.*

Титаренко О.Ю.

ЛЕКСИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ

Стаття присвячена дослідженню лексичних та граматичних трансформацій при перекладі, вивченню основних підходів до визначення поняття еквівалентність.

Переклад – це відтворення оригіналу засобами іншої мови із збереженням єдності змісту і форми. Ця єдність досягається цілісним відтворенням ідейного змісту оригіналу в характерній для нього стилістичній своєрідності на іншій мовній основі. Шлях до досягнення такої єдності не лежить через встановлення формальних відповідників. Співставлення засобів різних мов, навіть найбільш віддалених, можливе лише шляхом співставлення функцій, які виконують різні мовні засоби. Звідси точність перекладу полягає у функціональній, а не формальній відповідності оригіналу.

У кожній мові існують свої граматичні, лексичні та стилістичні норми, дійсні тільки для даної мови. При переході до вираження думки на іншій мові необхідно знайти такі засоби і, в першу чергу, такі граматичні форми, які б так само відповідали змісту, так само зливалися б з ним, як зливається із своїм змістом форма оригіналу.

Процес перекладу завжди зв'язаний з двома конкретними мовами. Переклад, конкретизований двома мовами, описується уже не загальною, а частковою теорією перекладу, в рамках якої особливо багато доводиться займатися співставленням двох мов.

Співставлення двох мов, з одного боку, означає повернення в лінгвістику, а з іншого боку, воно надає матеріал для загальної теорії перекладу. За своєю суттю порівняльне вивчення двох мов не є ще теорія перекладу, і воно зводиться до порівняльної граматики, лексикології, стилістики. Порівняльне вивчення двох мов отримує перекладацьку специфіку, якщо воно відбувається в процесі перекладу і якщо порівняння текстів у перекладі стає не самоціллю, а засобом пізнання процесу перекладу. Висновки, отримані в результаті співставлення двох мов з позиції завдань і цілей науки про переклад, мають значення головним чином для часткової теорії перекладу. Співставлення двох мов у перекладі не взагалі, а в конкретному виді перекладу, тобто в машинному, усному, письмовому, художньому чи спеціальному, і є основою часткової теорії машинного перекладу, часткової теорії письмового перекладу, часткової теорії художнього перекладу і т. ін.

Актуальність нашого дослідження зумовлюється спрямованістю сучасних перекладознавчих досліджень на вивчення проблем перекладу в лінгвокогнітивному та комунікативно-прагматичному аспектах, мови як основного засобу формування думки. Створення інтегративної моделі перекладу, яка враховує лінгвокогнітивні характеристики тексту, та визначення базових концептів ТМУ й шляхів їхньої реалізації в тексті оригіналу та тексті перекладу є важливими чинниками створення адекватного перекладу.

Мета дослідження полягає у визначенні методів встановлення еквівалентності та адекватності перекладу, дослідженні основних лексичних та граматичних трансформацій при перекладі.

Переклад є однією з найважливіших форм міжкультурних взаємин та видів мовної діяльності і необхідним атрибутом для повноцінної роботи різних галузей. Перекладачі виступають посередниками між народами, які спілкуються практично в усіх сферах людської діяльності. Протягом останніх століть відбуваються глобальні зміни в житті людства, які мають за мету регулювати ділові стосунки в державно-політичному, громадському й економічному житті, законодавстві, у сфері управління адміністративно-господарською діяльністю.

Згідно з твердженням В.С. Виноградова переклад – це особливий, своєрідний, самостійний вид словесного мистецтва [2].

Відомий перекладознавець А.Д. Швейцер визначає переклад, як “Однонаправлений і двофазний процес міжмовної й міжкультурної комунікації, при якому на основі підданого цілеспрямованому (перекладацькому) аналізу первинного тексту створюється вторинний текст (метатекст), що заміняє первинний в іншому мовному й культурному середовищі; процес, який характеризується установкою на передачу комунікативного ефекту первинного тексту, частково модифікований розходженнями між двома мовами, між двома культурами й двома комунікативними ситуаціями” [13: 75]. У цьому визначенні науковець із перекладом пов'язує такі поняття, як “мова й соціальна структура” та “мова й культура”.

Всі науковці в своєму тлумаченні зазначили, що переклад – це точна передача інформації з однієї мови на іншу. Вони визначили процес перекладу, як процес міжмовної комунікації. Різниця ж полягає в тому, що частина розглядає «переклад» як продукт діяльності перекладача(результат), а інші, як процес створення цього продукту (процес). Переклад як термін має полісемантичну природу, його найбільш розповсюджене і здебільшого узагальнююче значення пов'язують з процесом передачі

змісту інформації з мови оригіналу на мову перекладу. Особливість перекладу в ряді інших видів мовного посередництва полягає в тому, що він змушений змінювати оригінал або репрезентувати його. Проте, цілком зрозуміло, що повної відповідності між перекладом і оригіналом досягнути практично неможливо. Майже завжди, спроби зберегти в перекладі максимум інформації поданої в оригіналі приводить до того, що переклад стає громіздким і незрозумілим. Отже, якщо абсолютної тотожності між оригіналом та перекладом не існує, постало питання про інший спосіб визначення їх співвідношення. Звідси й терміни «адекватності» та «еквівалентності». Інколи замість вище зазначених слів використовується термін «інваріант».

Адекватність – це вичерпна передача смислового змісту оригіналу і повна функціонально-стилістична відповідність йому. Поняття адекватності прийшло в теорію перекладу з теорії пізнання, де терміном «адекватне» позначається правильне відтворення в уявленнях, поняттях і судженнях об'єктивних зв'язків і відношень дійсності. Мета адекватного перекладу – правильне відтворення системи зв'язків, іншими словами – тексту, засобами іншої мови. В. Комісаров пропонує три підходи до визначення поняття еквівалентності. Згідно до першого підходу, еквівалентність розцінюється як тотожність, збереження незмінного плану змісту, проте не дуже конкретне, оскільки в процесі перекладу завжди вимагається певне перетворення оригіналу [4].

Другий підхід полягає в тому, що в змісті оригіналу виокремлюється деяка інваріантна частина. В більшості випадків поняття «варіантна частина оригіналу» розуміють як функції тексту оригіналу, або як описану в ньому ситуацію.

Третій підхід – емпіричний. Згідно до нього дослідник зіставляє чималу кількість перекладів з їх оригіналами і визначає, який вид еквівалентності реалізується в тому чи іншому випадку.

Еквівалентність виступає в якості основи комунікативної рівноцінності, наявність якої і робить текст перекладом.

Під поняттям еквівалентності перекладу розуміють передачу в перекладі змісту оригіналу, який розглядається як сукупність інформації, що вона міститься в тексті, включаючи емотивні, стилістичні, образні, естетичні функції мовних одиниць. Таким чином, еквівалентність – поняття ширше, ніж “точність перекладу”, під яким зазвичай розуміють лише збереження “предметно – логічного змісту” оригіналу. Іншими словами, норма еквівалентності означає вимогу максимальної орієнтованості на оригінал.

Адекватний переклад є за визначенням еквівалентним, хоча ступінь смислової спільності між оригіналом та перекладом може бути різною. Найбільш повна еквівалентність (на рівні мовних знаків) означає максимально можливу наближеність змісту різномовних текстів. Еквівалентний переклад не завжди буде вважатись адекватним, через те що він буде лише задовольняти вимогу смислової наближеності до оригіналу.

Адекватність і точність перекладу – це не одне і те ж. Адекватність – це більш широке поняття. В поняття адекватність входить передача стилістичних і експресивних відтінків оригіналу.

Саме для того щоб уникнути неадекватного буквального перекладу («граматичного буквализму»), і потрібно застосовувати перекладацькі граматичні трансформації, внаслідок яких буквальний переклад адаптується до норм мови перекладу та стає адекватним.

Отже, категорії еквівалентності та адекватності – основні категорії теорії перекладу, і кожен перекладач створює власну концепцію еквівалентності, якою керується в подальшій діяльності. Перекладацькі трансформації становлять значну частину перетворень тексту оригіналу під час перекладу. Не дивлячись на те, що більшість типів і видів перекладацьких трансформацій уже досліджувалась в багатьох перекладознавчих працях в сучасному перекладознавстві інтерес до різних аспектів міжмовних трансформацій не зменшується, а щодо окремих з них навіть зростає.

Попри те, що на даний момент існує велика кількість дослідницьких матеріалів по лексичних та граматичних структурах текстів різного стилю, таких вчених як Л.М. Черноватий, В.І. Карабан, І.В. Корунець та ін., функціональний аспект вивчення особливостей перекладу юридичних текстів залишається недостатньо розглянутим [3, 5, 6, 11].

Термін "трансформація" у перекладознавстві використовується для того, щоб показати відносини між вихідними й кінцевими мовними виразами, заміни, які відбуваються в процесі перекладу однієї форми вираження іншою. Таким чином, описувані нижче операції (перекладацькі трансформації) є власне кажучи міжмовними операціями "перевираження" змісту.

Трансформація, як основа більшості прийомів перекладу, полягає в зміні формальних (лексичні або граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентів вихідного тексту при збереженні інформації, призначеної для передачі.

Існує безліч класифікацій перекладацьких трансформацій (далі ПТ) запропонованих різними авторами. Розглянемо деякі з них.

Л.К. Латишев дає класифікацію ПТ за характером відхилення від міжмовних відповідностей, в якій всі ПТ підрозділяються на:

- 1) Морфологічні – заміна однієї частини мови іншою або декількома іншими;
- 2) Синтаксичні – зміна синтаксичної функції слів і словосполучень. Зміна синтаксичних функцій в процесі перекладу супроводжується перебудовою синтаксичних конструкцій: перетворення одного типу підрядного речення в інший. До синтаксичних трансформацій відноситься також заміна пасивної конструкції активною;
- 3) Лексичні – відхилення від прямих словникових відповідників;
- 4) Семантичні – здійснюються на основі різних причинно-наслідкових зв'язків, які існують між елементами описаних ситуацій;
- 5) Граматичні – перебудова структури речення в процесі перекладу у відповідності з нормами мови перекладу
- 6) Змішані – лексико-семантичні та синтаксично-морфологічні [7].

У класифікації Л.С Бархударова ПТ розрізняються за формальними ознаками: перестановки, додавання, заміни, опущення [1]. Л.С. Бархударов підкреслює, що подібний поділ є приблизним і умовним.

А.Д. Швейцар в своїй праці «Переклад і лінгвістика» пропонує вирізняти в процесі перекладу граматичні трансформації, лексико-семантичне перефразування та ситуативні перетворення [12].

В. Н. Комісаров стверджує, що трансформаційний переклад полягає в передачі значення безеквівалентної одиниці за допомогою однієї з граматичних трансформацій, які наряду з лексичними трансформаціями застосовуються при описі процесу перекладу [4: 151].

«В залежності від характеру одиниць іноземної мови, які розглядаються як початкові в операції перетворення, перекладацькі трансформації поділяються на лексичні та граматичні. Крім того, існують також комплексні лексико-граматичні трансформації (конкретизація, генералізація та розвиток значення вихідної одиниці відповідно до змісту), де перетворення одночасно торкаються лексичних і граматичних одиниць оригіналу, або ж здійснюють перехід від лексичних одиниць до граматичних і навпаки» [4: 172].

Як бачимо, існують різні точки зору із приводу поділу трансформацій на види, але більшість авторів сходяться в одному, що основні види трансформацій – це граматичні й лексичні. У свою чергу, ці трансформації діляться на підвиди.

Трансформації можуть сполучатися одна з одною, набуваючи характеру складних комплексних трансформацій. Наприклад, З.Д. Львівська вважає, що між різними типами трансформацій немає глухої стіни, одні й ті ж трансформації можна віднести до різних типів [8].

У лексичних системах англійської й української мов спостерігаються розбіжності, які проявляються в типі значеннєвої структури слова. Будь-яке слово, тобто лексична одиниця – це частина лексичної системи мови. Цим пояснюється своєрідність семантичної структури слів у різних мовах. Тому суть лексичних трансформацій складається в "заміні окремих лексичних одиниць (слів і сталих словосполучень) мови джерела лексичними одиницями цільової мови, які не є їх словниковими еквівалентами й які мають інше значення, ніж передані ними в перекладі одиниці мови джерела" [1].

Основні типи лексичних трансформацій, що застосовуються в процесі перекладу, включають наступні перекладацькі прийоми: перекладацьке транскрибування та транслітерацію, калькування та лексико-семантичні заміни (конкретизацію, генералізацію, модуляцію) [4:172-173].

За словами Я. І. Рецкера граматичні трансформації полягають в перебудові речення в процесі перекладу відповідно до норм мови перекладу. Трансформація може бути повною або ж частковою. Загалом, коли замінюються головні члени речення відбувається повна трансформація, якщо ж замінюються другорядні члени речення, то відбувається часткова трансформація. Окрім заміни членів речення можуть замінюватись і частини мови [9:80].

До найбільш поширених трансформацій В.Н. Комісаров відносить: синтаксичне уподібнення (дослівний переклад), членування речення, об'єднання речень, граматичні заміни (форми слова, частини мови, члена речення [4: 172-173].

Карабан В.І. під граматичною перекладацькою трансформацією розуміє зміну граматичних характеристик слова, словосполучення або речення. Розрізняє п'ять основних видів граматичних трансформацій: перmutація (перестановка), субституція (заміна), додавання, вилучення та комплексна трансформація.

Граматичні, так само як і лексичні трансформації нерідко вимагають внесення додаткових слів чи навпаки опущення яких-небудь елементів. Тому опущення і доповнення часто сполучаються з іншими видами граматичних трансформацій, найчастіше з заміною частин мови. Введення додаткових слів обумовлюється рядом причин: розходженнями в структурі речення і тим, що більш стислі англійські речення вимагають в українській мові більш розгорнутого вираження думки. Відсутність відповідного слова чи відповідного лексико-семантичного варіанта даного слова теж є причиною введення додаткових слів при перекладі.

Встановлення фундаментальних концептуальних засад перекладу ТМУ сприяє розвитку перекладознавства, зокрема з'ясуванню принципів встановлення еквівалентності та адекватності перекладу, врахуванню у перекладі комунікативної ситуації, застосуванню перекладацьких трансформацій для подолання відмінності мовних норм, визначенню засобів передачі лексичних одиниць оригіналу у перекладі. Виявлення механізмів формування концептуально-прагматичного змісту ТМУ та причин варіативності викладу інформації є внеском у розробку питань про взаємодію концептуального та комунікативного значень мовних структур у процесі їхньої актуалізації, а також зумовлює вибір методу перекладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. М., «Международные отношения», 1975. – 190с.
2. Виноградов В.С. *Перевод*. – М., 2004.
3. Карабан В. І. *Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми* / В. І. Карабан. - Вінниця : Нова книга, 2002. - 564 с.
4. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Учеб.для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: Высш. шк., 1990. - 253 с.
5. Корунець І.В. *Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник*. –Вінниця: Нова Книга, 2001 - 448 с.
6. Корунець І. В. *Вступ до перекладознавства. Підручник*. – Вінниця: Нова Книга, 2008 – 512 с.
7. Латышев Л.К. *Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения*. – М.: Международные отношения, 1981 – 248с.
8. Львовская З.Д. *Теоретические проблемы перевода (на материале испанского языка)* / З.Д. Львовская. М.: Высш. школа, 1985. - 232 с.
9. Рецкер Я.И. *Теория перевода и переводческая практика*. – М.: Международные отношения, - 1974. – 216с.
10. Рецкер Я.И. *Что же такое лексические трансформации?* "Тетради переводчика" №17, М.: Международные отношения, 1980, с.72-84.
11. Черноватий Л. М. *Переклад англомовної економічної літератури. Економіка США*./ В. І. Карабан, І. О. Пенькова, І. П. Ярошук : Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти [Текст] / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан, І. О. Пенькова, І. П. Ярошук – Вінниця, НОВА КНИГА, 2007. – 416 с.
12. Швейцар А.Д. *Перевод и лингвистика*. – М.: Воениздат, 1973.
13. Швейцар А.Д. *Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты* – М.: Наука. 1988. – 215с.

*«І коли маю дар пророкувати
і знаю всі таємниці й усе знання,
і коли маю всю віру,
щоб навіть гори переставляти,
та любові не маю, — то я ніщо»
1 Кор. 13, 2*

В статтє речь пойдєт о взглядє восточных Отцов Церкви на познавательную способность любви. Автор в исследовании доказывает, что благодаря любви, согласно восточным патристам, человек способен намного лучше познавать Другого, мир, самого себя нежели разумом и рассудком.

Ідея пізнавальної здатності любові, її справжньої мудрості проходила червоною ниткою в найрізноманітніших культурах. Любов яка має гносеологічну наповненість не оцінює свої відкриття та плоди, адже не існує такої системи цінностей, на співвідношення з якою можна б було побудувати «прокрустове ложе» моральної чи будь-якої іншої оцінки відкритої людської сутності [7; 11]. Ця концепція переживала одне сторіччя за іншим, в спадщинах багатьох мислителів різноманітних філософських шкіл, в тому числі і східних Отців Церкви при цьому не змінюючись.

Потрібно наголосити, що в Біблії як теоретико-методологічній основі східнопатристичній філософії любові, присутні моменти, що стосуються гносеологічного аспекту ідеї любові.

Так одне із слів, що вживаються в єврейській Біблії «агаба» (אָגָבָה) в перекладі означало водночас і пізнавати і любити. І це є цілком виправданим тому, що ми лише прагнемо дізнатися більшого лише про те (того), що (кого) любимо. Нам неважливо знати про те, що ми не любимо, або про ту особистість до якої відносимось байдуже. Адже пізнати у біблійному богослов'ї означає – дізнатися дещо конкретним власним досвідом; так пізнаються страждання, гріх, війна, мир, добро та зло, і нарешті любов. Тим паче, що любов у Біблії, на думку французьких мислителів означала різні явища: тілесні та духовні, емоційні та інтелектуальні, серйозні та легковажні тощо. Пізнати кого-небудь – значить вступити з ним в особисті відносини, які можуть приймати багаточисельні форми і досягати різних ступенів, зокрема відносин між чоловіком та жінкою (Буття 4:1, Луки 1:34) [3; 527].

Тому й не є дивним, що в грекомовному варіанті Біблії наскрізним давньогрецьким поняттям любові постає «агапе», яка на думку багатьох видатних дослідників (П. Тіліха, М. де Унамун, М. Шелера, С. К'еркегора) є розумною любов'ю, тобто такою, що прагне пізнавати на відміну від еросу (нерозумної, безрозсудливої любові).

Відомий російський дослідник О. Абрамов підкреслює, що «любов для східних Отців та вчителів Церкви була швидшим і кращим засобом пізнання світу та людини, ніж формальна логіка» [1; 151], адже один з них, а саме Григорій Нісський зазначає «Пізнання здійснюється любов'ю» [15; 89]. Логіка є обмеженою, вона не може досліджувати Божественну сутність, тоді як «Бог це любов», то і любов'ю можна пізнавати видиме та невидиме, смертне та безсмертне, земне та небесне.

Вже у I-ому столітті східний патрист Діонісій Ареопагіт називає Ерос розумним (поряд з такими епітетами як божественний, янгольський, душевний, фізичний) тим самим наголошуючи, що він є Силою яка все поєднує та зв'язуючою, яка спонукає вищих піклуватися про нижчих, рівних спілкуватися одне з одним. [5; 192].

Преподобний же Ісаак Сирін наголошує, що любов народжується від духовного розуму (η γνωσις) [11; 49]. Водночас і любов як одна з чеснот, згідно Ісаака Сиріна, є теж матір'ю пізнання [11; 65]. Відповідно на думку Сирійського подвижника, істинна любов народжується «не з пустого місця» та мимовільного бажання, адже ж вона є головною чеснотою поміж усіх. Відповідно завдяки духовному розуму, вона може дійсно стати в першу чергу як піклування та відповідальність за кохану особистість.

Інший східний патрист Іоанн Лествічник підкреслює, що той хто пізнав себе – тим досягає «воріт любові» [10; 323]. Відповідно через заглиблення в себе, самопізнання дозволяє відкрити в собі любов, її сенс у житті тієї чи іншої особистості. Можна дійсно сказати так, що «в якій мірі людина пізнала власну ступінь розвитку своєї особистої любові, в такій мірі вона досягла самопізнання. Якщо ж вона констатує, що в її серці немає або ж не лишилося місця для любові, – це означатиме, що вона ще зовсім не розвинена і її пізнання не варте справжньої ціни. Лише тоді, коли людина свідомо починає розвивати у своєму бутті любовне світовідношення, лише тоді вона починає по справжньому розвиватися, її буття отримує дійсну вартість і сенс» [6; 181]

Вітчизняний дослідник Д. Арабаджі зазначає, що основний гносеологічний принцип християнства зводиться до того, що в основі будь-якого пізнання, а тим паче самопізнання лежить любов, яка поєднує об'єкт та суб'єкт пізнання [2; 65]. Адже, дійсно «любов представляє собою величну силу, яка приводить в рух абсолютну енергію кожної з найфундаментальніших цінностей людського існування, в тому числі і енергію істини та пізнання. Відповідно, любов до істини робить пошук істини більш дієвим, радісним та невтомним, ніж полювання за істиною. Більшість справжніх істин людства відкрито скоріш за все завдяки любові до істини, ніж завдяки розсудковій діяльності» [16; 125].

На думку ж Іоанна Златоуста, апостол Павло у відомій цитаті («І коли маю дар пророкувати і знаю всі таємниці й усе знання, і коли маю всю віру, щоб навіть гори переставляти, та любові не маю, — то я ніщо» (1 Кор. 13, 2)) не протиставляє знання (розум) любові, адже «якщо знання щезне, то перебіг подій у нас буде йти не до кращого, а до гіршого, тому що без знання ми зовсім перестанемо бути людьми; через це знання стане іншим «коли я був малюком, говорив як малий, мислив, роздумував, коли ж став дорослим чоловіком, то залишив попередній спосіб мислення» (1 Кор. 13, 11); воно стане досконалим, а звідси і любов є необхідною [14; 232 – 233].

Єфрем Сирін, ніби продовжуючи свого попередника досить красномовно описує людину яка не знає любов: «жаліслива та нещаслива та людина, яка далека від любові. Вона проводить свої дні немов у сонному бреду. В кому нема любові, той швидко дражниться, швидко приходиться у гнів, швидко розпалюється ненавистю. У кому нема любові, той радіє з неправди інших, не

співстраждає тим, хто цього потребує. В кому нема любові, той засліплений розумом, той друг дияволу, той винахідник будь-якого лукавства, той ініціатор суперечок, той друг тих, хто сквернословить, порадник тих, хто ображає, працівник гордині, вмістилище марнославства, керівник заздрісників, співбесідник наклепникам; одним словом, хто не знає любові, той знаходиться і живе у п'ятмі» [9; 42-43].

Максим Сповідник вважає, що сенс любові у розумному та правильному використанню речами. Знання лише можливе завдяки поєднанню любові та розуму; тягнеться розум любов'ю до пізнання Бога. Чий розум прив'язаний до земного, той не здатний любити Бога [12; 156].

Адже, любов виступає унікальним та єдиним способом пізнати ближнього: «ніхто не може пізнати та усвідомити сутність іншої людини до тих пір, поки полюбив її. В духовному акті любові людина стає здібною побачити риси та особливості коханої людини, і навіть більше того, вона бачить потенційне в ньому те, що не виявлено, але повинно бути винайденим» [3; 40].

Таким чином, зробивши певні нариси щодо з'ясування погляду східних Отців Церкви щодо нерозумності любові можна зробити висновок, що для східнопатристичної традиції любов має потужний гносеологічний потенціал. Любляча людина в любові, згідно східної святоотецької думки, спроможна набагато краще, глибинніше і чіткіше аніж розумом (розсудком) пізнавати Іншого, світ та саму себе. Таке бачення любові значно піднімає на таку висоту її поміж усіх інших екзистенціалів (як позитивних, так і негативних) людського існування, на відміну від страху, жаху, надії і навіть віри.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамов А.И. *Метафізика любви и философия сердца в русской философской культуре* / А.И. Абрамов / *Философия любви*. Под ред. Д.П. Горского; сост. А.А. Ивин. Ч.1. – М.: Политиздат, 1990. – С. 149 – 160.
2. Арабаджи Д. *Основы христианского символизма*. – Одесса: Друк, 2008. – 548 с., ил.
3. Братусь Б.С. *Любовь как психологическая презентация человеческой сущности* / Б.С. Братусь // *Вопросы философии*. – 2009 – № 12 – С. 30 – 42.
4. Вьенер К. *Любовь / Словарь библейского богословия*. / Под. ред. К. Леон-Дюфура. – К.: Кайрос, 2003. – С. 527 – 536.
5. Дионисий Ареопагит. *О Божественных именах* / Дионисий Ареопагит. Корпус сочинений. С толкованиями преп. Максима Исповедника / Пер. с греч. Г.М. Прохорова. – 3-е изд, испр. – СПб.: Издательство Олега Абышко, 2010. – С. 121 – 309.
6. Жулай В. *Любов як самопізнання* // *Людина: мислення і реальність*. – К.-Луцьк: Ін-т філософії НАНУ, 2001. – С. 175 – 182.
7. Зубец О.П. *Мораль в зеркале любви* / О.П. Зубец / *Размышление о любви*. – М.: Знание, 1989. – С. 3 – 18.
9. Преподобный Ефрем Сирин. *Избранные творения*. – Краматорск: «Тираж-51», 2006. – 400 с.
10. Преподобный Иоанн Лествичник. *Лествица* / Преподобный Иоанн Лествичник. – М.: Кормчая, 1996. – 520 с.
11. Преподобный Иустин Попович. *Гносеология святого Исаака Сирина / Преподобный Иустин Попович. Православная философия истины*. – Краматорск: Тираж-51, 2007. – С. 16 – 68.
12. Преподобный Максим Исповедник. *Главы о любви* / Максим Исповедник. *Избранные творения*. – М.: Паломник, 2004. – С. 117 – 200.
14. Святитель Иоанн Златоуст. *О любви и знании* / Святитель Иоанн Златоуст. *О вере, надежде и любви*. – Краматорск: Тираж-51. – С.230 – 235.
15. Святитель Григорий Нисский. *О душе и воскресении* / Святитель Григорий Нисский. *Избранные творения*. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2007. – С.
16. Сорокин П. *Таинственная энергия любви* / П. Сорокин // *Социологические исследования* – 1991 – № 8. – С. 121-137.

УДК 378.147: 512.8

Требенко Д.Я., Требенко О.О.

ІЗ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОГО СТИМУЛУ І ГОТОВНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ АЛГЕБРИ

В роботі освіщен авторський опыт організації процесу навчання вищої алгебри (в педагогічному університеті), направлено на формування внутрішнього стимулу і готовності к самоконтролю учебної діяльності у студентів.

Постановка проблеми. В сучасних умовах швидких динамічних змін суспільного життя, коли «життєвий цикл сучасних технологій стає меншим ніж термін професійної діяльності фахівця» [1], однією із провідних компетенцій випускника вищого навчального закладу стає здатність до самонавчання і самовдосконалення професійної майстерності. Безперечно, одним із основних видів контролю при самонавчанні є самоконтроль.

Звичайно, навички самоконтролю повинні бути сформовані ще під час навчання у школі (і навіть не в старших класах, а значно раніше). Але, як показує практика, більшість першокурсників володіють ними на дуже низькому рівні, не мають уявлення про прийоми і методи самоконтролю і, що найсуттєвіше, не відчують потреби і не мають звички до самоконтролю. Аналіз традиційної системи шкільної освіти свідчить про те, що формуванню навичок самостійної роботи, зокрема навичок самоконтролю, належної уваги не приділяється, контроль і аналіз навчальної діяльності учня здійснюється переважно вчителем. Не дивно, що багатьом першокурсникам, особливо в перші місяці навчання в університеті, дуже важко адаптуватись до вузівської системи навчання.

Тому, на нашу думку, особливо важливо, щоб викладач, який працює із студентами 1-2 курсу, окрему увагу приділяв формуванню стимулу у студентів до самоконтролю і готовності до його здійснення.

Метою даної роботи є висвітлення авторського досвіду організації процесу навчання вищої алгебри, спрямованого на формування внутрішнього стимулу і готовності до самоконтролю навчальної діяльності у студентів.

Виклад основного матеріалу. Для ефективності процесу цілеспрямованого формування стимулу до самоконтролю навчальної діяльності при вивченні курсу вищої алгебри, на думку авторів, необхідним є забезпечення наступних вимог:

- наявність стійкого інтересу до вивчення дисципліни;
- позитивне ставлення студентів до діяльності по самоконтролю;
 - усвідомлення студентом доцільності і необхідності контролю рівня засвоєння навчального матеріалу;
- поетапність формування вмінь і навичок самоконтролю;
- поступовість ускладнення змісту навчального матеріалу для самоконтролю;
- постійність і систематичність застосування самоконтролю;
- різноманітність форм роботи (як аудиторної, так і позааудиторної) із самоконтролю;
- наявність елементів гри, змагання.

Під час аудиторних занять викладач може застосовувати чимало різних прийомів, що стимулюють студентів до самоконтролю. Наприклад, спонукати їх до самостійної перевірки правильності одержаної відповіді (визначаючи, чи задовольняє умову отриманий результат або шляхом співставлення одержаної відповіді із поданою в підручнику тощо); аналізу можливостей проведення виконаних дій, перетворень, коректності умовиводів, висновків; виділення меж застосування певних прийомів розв'язання. Але чи буде студент і в позааудиторний час контролювати свою діяльність і, взагалі, як він може оцінити свій рівень готовності до наступного практичного заняття (тобто оцінити ступінь осмислення необхідного теоретичного матеріалу). Традиційні питання для самоконтролю, наведені в підручнику, дають можливість студенту орієнтуватись в новому для нього теоретичному матеріалі, допомагають виділити головне і другорядне, але не дають змоги оцінити рівень підготовки до практичного заняття, до задачі модуля, до екзамену.

Кожний контроль полягає у співставленні, порівнянні здійснюваної дії і її результату із відповідними зразками. Тому, на нашу думку, питання для самоконтролю доцільно формулювати у тестовій формі, коли серед пропонованих варіантів відповідей є правильні, «зразкові».

Залишається питання, як стимулювати студентів до самоконтролю. Застосування комп'ютерних технологій відкриває тут широкі можливості. Сфера діяльності, що пов'язана із комп'ютером, безпосередня робота на комп'ютері сама по собі приваблює сучасну молодь. Нове в організації навчального процесу за участю комп'ютера, навіть сама зміна характеру роботи в позааудиторний час сприяє підвищенню інтересу до навчання.

В процесі навчання вищої алгебри авторами протягом декількох років з успіхом використовувалась така форма організації самоконтролю навчальної діяльності студентів (СНДС), як «Самоекзаменатор». До кожного практичного заняття курсу було підготовлено html-файл (із використанням java-скриптів), що містив набір тестових питань із даної теми. Готуючись до практичного заняття, студент завантажував із сторінки курсу архів відповідного файлу, проходив тестування, отримував оцінку. В такий спосіб, студент мав можливість самостійно проконтролювати свої знання, оцінити рівень готовності до наступного практичного заняття. Оскільки правильність виконання завдань перевірялась самим студентом, а не викладачем, підвищувалась цінність безпосередньо знань, вмінь і навичок. Викладачу оцінка не повідомлялась, тест можна було проходити декілька разів. Одним із стимулів до проходження тесту було проведення тестування із тим самим переліком питань безпосередньо на практичному занятті.

До беззаперечних переваг «Самоекзаменатора» варто віднести: можливість проходження тестування в будь-який час, необов'язковість доступу до Internet (адже файл можна передавати і на електронному носіїві), можливість модифікації відповідно до цілей тестування, ситуативних потреб. Однак розробка якісного тестового інструментарію – досить тривалий і трудомісткий процес. Крім того, автори мріяли так організувати процес СНДС, щоб отримувати більш повну інформацію про хід самостійної роботи студента, кількість часу, що він витрачає на підготовку до тестування, на проходження тесту, на аналіз отриманих результатів; про динаміку просування у вивченні дисципліни, і, що досить важливо, про типові помилки, які допускають студенти.

Задуми вдалось реалізувати завдяки використанню системи Moodle. В даний час процес СНДС організовано в наступний спосіб. До кожного практичного заняття студент отримує набір тестових завдань (відповідний pdf-файл розміщено на сторінці курсу [2]), проходять тестування в системі Moodle [3]. Бали не враховуються, студент може проходити тест декілька разів, викладач вимагає лише факт проходження тесту. Одним із стимулів до проміжного тестування є підсумкове тестування, бали за яке враховуються при виставленні семестрової оцінки. До підсумкового тесту включаються лише завдання із проміжних тестів, для проходження підсумкового тесту надається лише одна спроба. Зауважимо, що студенти, які не мають доступу до Internet-мережі, можуть здавати тести на паперових бланках.

Переваги описаної форми роботи:

- Забезпечується регулярність підготовки студента до занять

(така періодичність контролю дисциплінує, організовує і спрямовує його діяльність, допомагає виявити і усунути прогалини в знаннях, формує стремління розвивати свої здібності).

- Студент може порівняти індивідуальні результати тестування або із результатами інших студентів, або із власними попередніми результатами, або із еталонними

(досить важливо, що в Moodle є можливість в будь-який момент повторно повернутись до сторінки із пройденим тестом, переглянути допущені раніше помилки).

- Вміле використання можливостей системи дозволяє керувати мотивацією студентів

Коментарі, репліки студентів, які дають оцінку роботи товариша, можливо, із відтінком гумору, створюють теплу, партнерську атмосферу.

Велике значення має і елемент гри, змагання (наприклад, створення рейтингових списків: 5-ти найкращих і 5-ти найгірших результатів). Як показує практика, багато студентів захоплюються процесом, проходять кожен тест по декілька (навіть 4-5 разів), аж

доки не отримають бажаний результат (100% правильних відповідей). Вони уважно слідкують за інформацією на сайті, чи не з'явився новий тест, чи не змінилась рейтингова таблиця.

Активно допомагають у виправленні недоліків, вказують на описки, підказують, як краще оформити той, чи інший тест, розкривають секрети, в який спосіб можна визначити, яка відповідь точно хибна. Бути співавторами курсу – це для багатьох почесна місія.

Що досить важливо, в Moodle є і зручний спосіб спілкування – обмін повідомленнями внутрішньої пошти. Для багатьох дуже велике значення має сама можливість спілкування із викладачем через Internet-мережу. Дехто сприймає це навіть як шанс розкрити свій потенціал перед викладачем: адже деякі студенти через сором'язливість чи невпевненість часто бояться на аудиторних заняттях висловлювати власну думку, пропонувати свої шляхи розв'язання проблеми.

- Особлива цінність такої форми роботи полягає в тому, що викладач ще до початку практичного заняття бачить помилки, які допускають студенти, а також ті питання, які студенти недостатньо добре зрозуміли. Це дає змогу викладачу на практичному занятті зробити акцент саме на проблемних питаннях, вчасно виправити помилки і коригувати методику викладання в залежності від конкретної аудиторії.

Можливість бачити результати кожної спроби студента, час, витрачений на кожну спробу, дає викладачу розгорнуту інформацію про індивідуальні успіхи студента, про його прагнення до здобуття знань, до виправлення допущених помилок, про індивідуально-психологічні особливості мислення (швидкість, глибину, критичність, гнучкість мислення, логічність, послідовність думки тощо).

Про ефективність пропонуваніх підходів переконливо свідчать: постійна, систематична робота студента, навчання із захватом, із натхненням, досягнення ним значних результатів при опануванні навчального матеріалу, зростання потреби у студента до самоконтролю, підвищення інтересу до самооцінювання і загалом до вивчення курсу; розширення знань студента про методи і прийоми самоконтролю. Яскравим підтвердженням є і наступний факт. В листопаді 2011 р. традиційну модульну контрольну роботу з алгебри і теорії чисел на фізматі НПУ імені М.П.Драгоманова було вперше проведено в режимі on-line. Результат – Якість 100%. Але це, на нашу думку, навіть не найбільше досягнення. Особливо важливо, що жоден студент не обмежився лише констатацією оцінки, кожен замислився над допущеними помилками і, якщо сам не міг з'ясувати причин помилки, запитував в індивідуальному порядку у викладача. Такого великого бажання проаналізувати результати контрольної роботи зазвичай не спостерігається. Більше того, на прохання студентів було створено «тест для тих, хто хотів би повторно пройти тестування». І хоча результати цього повторного тестування не враховувались, охочих пройти тест було багато.

Висновки. Отримані результати свідчать про широкі потенційні можливості пропонуваніх підходів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / Лист Міністерства освіти і науки України від 31.07. 2008. 1/9-484 головам робочих груп МОН України з розроблення галузевих стандартів вищої освіти та головам науково-методичних комісій МОН України / Режим доступу: elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf. – 73 с.*
2. *Режим доступу: http://www.fmi.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=148*
3. *Режим доступу: <http://www.dn.npu.edu.ua/course/view.php?id=101>*

УДК 371.134:78

Топчієва І.О.

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ЄВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ

Стаття розглядає зміст критеріїв ефективності підготовки майбутніх учителів музики засобами євристичного навчання в процесі роботи навчальних колективів.

Тенденції сучасного розвитку українського суспільства, української національної школи вимагають від майбутнього вчителя оволодіння інноваційними педагогічними технологіями. Інтеграційний характер діяльності вчителя музики, зокрема керівника дитячого хорового колективу, зумовлює пошук шляхів удосконалення творчо-результативних показників мистецької діяльності у технологіях євристичного навчання. Результативність впровадження і проектування методів євристичного навчання на процес фахової підготовки передбачає наявність чітких критеріїв оцінювання диригентсько-хорової діяльності студентів.

Аналіз досліджень О.Абдулліної, В.Безпалько, П.Гальперіна, В.Сластеніна, Н.Тализіної, А.Усової та ін. дозволив нам сформулювати загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв, які: по-перше - повинні відображати основні закономірності формування особистості; по-друге – сприяти встановленню комплексного зв'язку між компонентами наукового дослідження.

Науково-педагогічна література (А.Бодалев, В.Загвязинський, Б.Ломов, С.Петрушин та ін.) окреслює комплекс ознак, які мають забезпечувати критерії (об'єктивність, однозначність, адекватність, валідність, нейтральність), рекомендує використовувати групи критеріїв (результативних і процесуальних, об'єктивних і суб'єктивних, якісних і кількісних, зовнішніх і внутрішніх, інтегральних і диференційованих, експертних і саморефлексивних) [6, 3].

Наукові дослідження в галузі педагогіки мистецтв у цілому (Е.Абдуллін, О.Апраксина, В.Медушевський, Г.Падалка, В.Рахніков, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) [5] і дослідження з проблем диригентсько-хорової підготовки зокрема (А.Болгарський, І.Коваленко, А.Козир, П.Ніколаєнко, З.Софроній та ін.) [2] констатують відсутність у студентів умінь та навичок самостійної творчої діяльності, необізнаність із прийомами творчого мислення, неспроможність до створення особистісного творчого продукту – інтерпретації хорового твору, недостатню готовність майбутніх учителів музики до самооцінювання, самоконтролю під час конструювання власних цілей та змісту диригентсько-хорової діяльності.

Аналіз досліджень з питання сутності, змісту, специфіки та умов впровадження інноваційної технології евристичного навчання (В.Андреев, П.Каптерев, В.Кулюткін, В.Паламарчук, О.Пехота, А.Хуторської та ін) [1, 7] з'ясував ступінь її потужних дидактичних можливостей у створенні максимальних умов для самореалізації, відкрив погляд на неї, як на потужний механізм акмерозвитку, активізації інтелектуально-творчої діяльності, конструювання індивідуального стилю диригентсько-хорової діяльності майбутнім вчителем музики у процесі фахової підготовки.

У нашому дослідженні евристичне навчання ми розглядаємо як творчо-інтелектуальну активність студентів у процесі засвоєння творів мистецтва, що будується на актуалізації попереднього досвіду й прогнозуванні наступних дій та активізує емпатію, інтуїцію, асоціативно-образне мислення. Що дозволяє майбутньому вчителю музики приймати рішення у нестандартних ситуаціях та націлює на стратегію успіху у вирішенні творчих завдань.

У цьому зв'язку *метою* статті є виділення критеріїв, що складають основу організації евристичної діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. Розробляючи критерії ефективності підготовки студентів засобами евристичного навчання у процесі роботи навчальних хорових колективів, ми виходили з того, що вони повинні відображати специфіку фахової підготовки як цілісного утворення у єдності її структурних компонентів та взаємозв'язків між ними. Оскільки, на нашу думку, охарактеризувати готовність до евристичної діяльності можливо не тільки за ступенем сформованості її окремих компонентів, але й за особливостями її прояву у процесі диригентсько-хорової діяльності, за мірою інтенсивності інтелектуально-пізнавального процесу. Нами визначено чотири групи критеріїв готовності майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами у процесі евристичного навчання:

- міра спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності;
- ступінь розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом;
 - міра здатності до самоконтролю творчих мистецьких та педагогічних дій;
- міра здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку.

Кожний критерій має тандем показників, які дозволяють виявити най суттєві прояви діагностуючих якостей майбутніх фахівців. Показниками міри спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності виступають:

- позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності;
- прояв інтересу та творчої активності у майбутніх учителів музики до проектування евристичної діяльності.

Показниками ступеню розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом визначено:

- вияв студентами системних знань щодо впровадження методів евристичного навчання;
- прагнення до постійного розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу.

Показниками міри здатності до самоконтролю творчих мистецьких та педагогічних дій було обрано:

- уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів;
- гнучкість асоціативно-образного мислення, готовність до самостійної творчості.

Показниками міри здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку виступають:

- уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань;
- здатність до самостійного вибору студентом комплексу доцільних евристичних методів.

У процесі розробки критеріїв ефективності підготовки студентів ми дійшли висновку, що застосування методів евристичного навчання у фаховій підготовці майбутніх керівників хорових колективів – процес вагомий і складний. Оскільки, на практиці роботи з навчальним хором доводиться спостерігати раціональний теоретично-технічний підхід студентів до керування хоровим колективом і фактично повну відсутність творчо-мисленневих процесів, які є найнеобхіднішими для конструювання студентом власної концепції художньо-образного змісту хорового твору. Проблема полягає в тому, що студенти не відчувають себе «визначальною для творчого процесу дійовою особою – виконавцем-інтерпретатором, завдання якого полягає в тому, щоб, надихнувши колектив, об'єднати розрізнені дії його учасників у єдину, цілісну, наповнену життєвим змістом емоційну конструкцію» [4]. Доцільно зазначити, що застосування методів евристичного навчання є «запорукою такого творчого взаємозбагачення» і створює умови для «акмеологічного досягнення високих художніх результатів» [4].

При визначенні рівнів готовності студентів до застосування методів евристичного навчання у практичній роботі з хоровими колективами ми виходили з того, що означені рівні повинні відображати можливість послідовного зростання особистісних характеристик майбутніх диригентів, виявити якість змін індивідуальних результатів евристичної діяльності.

З урахуванням особливостей сутності і структури евристичного навчання майбутніх учителів музики, відповідно до означених критеріїв і показників оцінки їх сформованості було охарактеризовано чотири рівні готовності студентів до застосування методів евристичного навчання – низький, середній, достатній та високий. Досягнення студентом вищого рівня означає, що подальше звернення до методів евристичного навчання у фаховій діяльності майбутнього вчителя музики стане об'єктивною необхідністю, перетвориться на своєрідний «вічний двигун» акмерозвитку, професійного вдосконалення, створення індивідуальної траєкторії творчої дії під час керівництва дитячими хоровими колективами.

Таким чином, аналіз наукової літератури, авторське теоретичне і дослідно-експериментальне дослідження, дозволили нам: визначити критерії та показники; виявити чотири рівні готовності майбутніх учителів музики до застосування методів евристичного навчання у процесі фахової диригентсько-хорової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. *Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие.* - М.: Высш. Школа, 1981. 240 с.

2. Болгарський А.Г. *Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики* //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 7-14.
3. Бодалев А.А. *Личность и общение*. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.
4. Козир А.В. *Формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін* //Теоретична особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – Вип. 10. – С. 181-189.
5. Падалка Г.М. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* – К.: Освіти України, 2008. – 274 с.
6. Петрушин В.И. *Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей*. – гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
7. Хуторской А.В. *Эвристическое обучение: теория, методология, практика*. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

УДК 3786371.124:33

Терещенко М.М.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статті розкривається формування професійно творчого потенціалу майбутніх фахівців-економістів в сучасній Україні. Вивчення особливостей професійно педагогічної підготовки, яка сприяє формуванню творчого потенціалу майбутніх економістів в умовах Болонського процесу в Україні. Обеспечення державою підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчого труду, професійному розвитку.

Україна проходить складний шлях державницького та громадського ставлення. Основна увага повинна бути, тобто створити необхідні передумови для запровадження сучасної політики розвитку сфери освіти і науки, та перетворення їх в базові галузі переходу до інноваційної моделі розвитку суспільства. Реформування освіти в Україні, що є складовою процесу адаптації національної освітньої системи до змін, які відбуваються останнім часом у європейських країнах пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. У зв'язку з цим одним із основних питань є спрямування підтримки вітчизняної освіти і науки, створення умов для забезпечення громадянам рівного доступу до якісної освіти, її інтеграцію у загальноєвропейський освітній простір. Відтак, питання забезпечення рівного доступу не просто до освіти, а саме до якісної освіти є ключовим для розвитку не тільки освітньої галузі, а й усього суспільства.

Розвиток творчого потенціалу особистості є одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі глобальних перетворень в системі освіти України, інтеграції у світовий освітній простір. Відповідно до європейських вимог та вітчизняних державних документів (Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України "Про освіту", "Про вищу освіту", Концепція національного виховання) потребують оптимізації завдання та педагогічні механізми творчого розвитку студентської молоді, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації [3; 4; 5].

Розбудова єдиного Європейського Дому безпосередньо залежить від стратегічного розвитку цивілізації – інтелекту – науки, культури і освіти, навчання і виховання нових поколінь, розвиток яких розглядається нині як одне з найбільш актуальних питань життєствердження європейської, а слідом за нею – і світової спільноти. Потужний інтелект, розгалужена наука і якісна освіта є саме тією умовою, за якою уже розпочали цивілізаційні перегони провідні держави світу. Свідчення тому є Болонський процес, що об'єднує всіх суб'єктів європейського освітнього простору формування єдиних правил освітньо-наукової і виховної діяльності, нормами поведінки як на державному, так і на побутовому рівні [1, с.3].

У зв'язку з цим навчання у вищому навчальному закладі як проміжна ланка у неперервному процесі освіти посідає центральне місце. Розвиток суспільства вимагає нових підходів щодо підготовки майбутніх фахівців-економістів.

Критеріями сформованості творчого потенціалу майбутніх економістів повинні виступати творчі здібності (комунікативні, дослідницькі, дидактичні, рефлексійні); творчі якості (цілеспрямованість, наполегливість, здатність до міжособистісного спілкування, самостійність, ініціативність, впевненість у своїх силах та здібностях); особливості психічних процесів (критичність, дивергентність, легкість асоціювання, творча уява, пам'ять, увага); мотивація (позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до нової інформації, до нестандартних дій).

Педагогічними умовами формування творчого потенціалу майбутніх економістів мають виступати: забезпечення професіоналізації знань з практики на початковому етапі навчання, що здійснює формування творчого потенціалу спеціалістів-економістів; залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи.

Проблеми підготовки економістів, формування їхнього професійно-творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти, а саме:

- фундаментальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою досліджували О.О.Абдулліна, Є.П.Білозерцев, О.А.Дубасенюк, А.І.Капська, Л.І.Міщик, О.Г.Мороз, Н.Г.Ничкало, Г.В.Троцько, В.І.Луговий;
- проблеми формування інтересу до професії викладача досліджували Г.Д.Бабушкін, К.В.Ваганова, О.Д.Дубогай, В.К.Сидоренко;
- вивченням проблем творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис здійснили у своїх працях Б.Г.Ананьєв, Д.В.Богоявленська, Н.В.Гузій, М.О.Лазарєв, В.О.Моляко, М.М.Поташник, Н.Ю.Посталюк, С.О.Сисоєва.

Вивчення творчого потенціалу як наукової проблеми важливо для розуміння цілісної природи творчої особистості, механізмів її розвитку та творчого самовираження в професійно-педагогічній і соціальній сферах. Своє відношення до взаємозв'язку категорій творчості й діяльності в аспекті формування творчого педагогічного потенціалу ми виражаємо в наступному: по-перше, діяльність – основа творчості, творчість людини виражається в діяльності, але не зводиться до неї. Повністю людська сутність проявляється у творчості, що відбиває вищий рівень активності людини, спрямованої на подолання діалектичного протиріччя між «старим» і «новим», у процесі якого переборюються межі наявної діяльності. По-друге, і творчість і діяльність спрямовані на перетворення самої людини як діючого суб'єкта. Діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, творчість, же виступає тільки у взаємозв'язку продуктивної й репродуктивної сторін, включаючи не тільки безпосередньо результативні дії, але і відношення, думку, переживання, самосвідомість і інші форми прояву людських якостей [7].

Складність професійно-творчого потенціалу майбутнього фахівця-економіста обумовлює не тільки важливість обліку різних методологічних і концептуальних підходів у його вивченні, а й необхідність розгляду цього явища в різних понятійних системах. Це дозволить виділити принципові позиції у визначенні сутнісних характеристик творчого педагогічного потенціалу, його структурно-функціональних параметрів і динамічних характеристик, що має концептуальне значення для нашого дослідження.

При цьому центральним поняттям стає категорія творчого потенціалу особистості, до якого першими звернулися психологи (В.Ананьєв, Л.Божович, В.Зінченко, О.Леонт'єв, В.Моляко, С.Рубінштейн та ін.), соціальні психологи (О.Асмолов, В.Гузенко, О.Ковалев, та ін.). У поняття творчого потенціалу автори здебільшого включають основні психологічні особливості й якості особистості (мислення, воля, пам'ять, переконання, емоції тощо).

Критеріями сформованості творчого потенціалу майбутніх економістів повинні виступати творчі здібності (комунікативні, дослідницькі, дидактичні, рефлексійні); творчі якості (цілеспрямованість, наполегливість, здатність до міжособистісного спілкування, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях); особливості психічних процесів (критичність, дивергентність, легкість асоціювання, творча уява, пам'ять, увага); мотивація (позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до нової інформації, до нестандартних дій) [3].

Творчий потенціал – це "не тільки здатність до створення нового в науці або мистецтві, але й нестандартність відносин до себе, своїй праці, спілкуванню, взаємодії з іншими людьми, рішенню всіляких проблемних ситуацій і взагалі до життя в цілому" [2, с.149].

Отже, осмислення думок закордонних і вітчизняних учених про самоактуалізацію і творчість дає нам підставу стверджувати, що прагнення студента реалізувати себе, проявити свої можливості, які обумовлюють реалізацію його потреби в самоактуалізації, сприяє і його творчості, і розвитку його самостійності. Реалізація творчого потенціалу є діалогом потенційного і актуального в особі з навколишнім світом і іншими людьми, людини з собою.

Творчий потенціал має системний характер, через що він володіє всіма атрибутами, властивими цілеспрямованим системам (стійкість, потреба в розвитку і самореалізації), що самоорганізуються, що саморозвиваються і мають власну внутрішню логіку розвитку, яка не зводиться до логіки суми її підсистем (елементів) і логіки розвитку кожної підсистеми окремо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. «Об'єднана Європа XXI століття: підготовка нового вчителя» Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2010 рік, 9-10 лютого 2011 року / Укл. Г.І.Волинка, О.В.Уваркіна, О.П.Симоненко, О.П.Ємельянова. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2011. – 354 с.
2. Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика // Материалы республиканской конференции. – Оренбург, 1993. – 198с.
3. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ Є.А. Іванченко. – Південноукр. держ. пед. ун. імені К.Д.Ушинського. – О., 2005р. – 22с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. – У 4 ч. – Харків: Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 3-25.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
6. Ткачук Т.В. Дидактичні засади розвитку економічних знань вчителя в системі післядипломної освіти: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Т.В. Ткачук. – Волин. держ. ун. ім. Лесі Українки. – Л., 2006р. – 19 с.
7. Скітіцька О.В. Стимулювання розвитку творчого потенціалу працівників вищої школи: Автореф. дис. канд. екон. наук: 08.09.01/ О.В. Скітіцька. – НАН України. Рада по вивченню продуктивних сил України. – К., 2004р. – 19 с.

Горохова І.В.

ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУ У СТРУКТУРІ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

Стаття присвячена проблемі тлумачення понять «Інтелект» та «Мислення», дослідженню їх співвідношення з метою визначення смислового наповнення, вивченню фундаментальних праць з історії, філософії та психології.

На різних етапах розвитку людського суспільства (і насамперед – європейського) термін «інтелект» зазнає різного, інколи – діаметрально протилежного тлумачення: наприклад, у схоластів він вживається для позначення вищої пізнавальної здатності понадчуттєвого осягнення духовних сутностей на противагу розуму як більш низькій пізнавальній здатності. У Канта інтелект є здатністю утворювати поняття, а розум – здатністю творити метафізичні ідеї. У Гегеля інтелект – це здатність до абстрактно-аналітичного та діалектичного мислення [1:70].

Мислення й інтелект здавна вважають найважливішими й характерними рисами людини. Недарма для визначення виду сучасної людини використовують термін «*homo sapiens*» – людина розумна. Проте поняття «інтелект» можна осмислити і розкрити лише через висвітлення основних його параметрів, які, в свою чергу, отримують своє наповнення через інші поняття, що фігурують у працях філософів, психологів, юристів, філологів. Оскільки часто інтелект отожднюють із розумом і мисленням, вважаємо розділити у своїй праці ці поняття та визначити їх взаємозв'язок.

Співвідношення понять «інтелект» / «розум» та «мислення» можна визначити такою аксіомою: останнє відображає процес, а перші є *інструментарієм* цього процесу. Інакше кажучи, індивідуальні та національні особливості інтелекту (розуму) визначають специфіку мислення як процесу.

Якщо зазначені поняття є взаємопов'язаними та характеризуються реверсним причинно-наслідковим зв'язком, необхідно розглянути детально кожне з виділених понять з метою визначення їх смислового наповнення, адже вербальне його вираження (лексемою та синтаксеми) неодмінно складатиме ЛСП.

Аналіз доцільно розпочати з поняття «мислення». яке можна позиціонувати як гіперонім лексем «інтелект» і «розум».

Мислення разом зі сприйняттям розглядають як вид пізнання, як процес створення моделі або образу уявленя про зовнішній і внутрішній світ особистості, його репрезентації. В сучасній психології існує класифікація цього процесу, здійснена за його формою, згідно з якою виділяємо такі три його види: 1) *наочно-дійове* (практично-дійове), 2) *образне* (наочно-образне) та 3) *словесно-логічне* (або поняттєве, вербальне, дискурсивне, теоретичне) – саме в такій послідовності вони розвиваються як у філогенезі (історично), так і в онтогенезі (в індивідуальному розвитку).

Мисленнєва задача при наочно-дійовому мисленні розв'язується безпосередню в процесі діяльності. Саме з цього виду почався розвиток мислення в людини (коли розумова діяльність ще не відокремилася від предметно-практичної). Слід зазначити, що походження інтелекту (та мислення в цілому) пов'язують із працею, а пізніше – із соціальною свідомістю, яка дозволила людині перейти від міфологічної до раціоналізованої картини світу (від Хаосу до Логосу) [1:69].

Дискурсивне, аналітичне (або логічне) мислення відрізняють від інтуїтивного за часовими ознаками (період протікання процесу), структурними (поділ на етапи) та рівнем усвідомленості протікання процесу (усвідомлення або не усвідомлення).

Безумовно, існують і інші класифікації, що ґрунтуються на інших принципах. Так, науковці нерідко розрізняють *теоретичне* і *практичне* мислення, або теоретичний і практичний інтелект. Ці види мислення виділяються за типом розв'язуваних задач і відповідних структурних і динамічних особливостей. Практичне мислення спрямоване на вирішення практичних задач. Основна мета практичного мислення – підготовка фізичного перетворення дійсності: постановка мети, складання плану, проекту, схеми тощо. Інакше кажучи, йдеться про мисленнєвий акт, що дає практично ефективний результат. Відповідно, теоретичне мислення спрямоване не на досягнення практичного результату, а на пошуку теорій та ідей, подальший розвиток яких, можливо, і не буде втілено практично.

Вищезазначені класифікації лише на перший погляд (через схожість номінацій) є подібними. Насправді, принципи класифікацій – різні. Зрозуміло, що виділення інших принципів також є можливим – саме цьому завдячуємо наявності в науковій літературі і інших видів мислення (саногенного, позитивного, творчого тощо).

Наприклад, *саногенне* мислення є одним з ефективних засобів розв'язування психотравматичних проблем. Воно базується на усвідомленні та рефлексивному аналізі цих проблем, на свідомому аналізі власних емоцій та емоційних (стресогенних) факторів. Згідно з «принципом єдиного інтелекту» Б. М. Теплова, всі проблеми, які вирішує людина незалежно від їх специфіки, розв'язуються за допомогою єдиного інтелекту. Отже, саногенне мислення – це важливий компонент інтелекту людини, який відіграє принципову роль у розв'язанні її власних внутрішніх проблем [4].

Завдяки принципам *позитивного* мислення ніколи не буває пізно змінити уявлення про себе, створити цілісний позитивний образ власного «Я», і тоді життєві проблеми, в тому числі психотравматичні, узгоджуючись із цим новим образом, вирішуються без надмірних зусиль. Однак для створення й підтримки позитивного образу власного «Я» необхідні такі риси інтелекту, як творче мислення й творча уява.

Існує думка, що будь-яке мислення є продуктивним, творчим процесом, завдяки якому завжди людина відкриває і прогнозує щось суттєво нове. Такої думки дотримується, зокрема, А. В. Брушлинський [2]. Його обґрунтування пов'язане з розумінням функції психічного як відображення безперервних змін зовнішнього світу, які неможливо заздалегідь і цілком передбачити. Отже, за ступенем новизни одержаного в процесі мисленнєвої діяльності продукту відносно вихідних знань суб'єкта розрізняємо мислення *творче* (або *продуктивне*) та мислення *репродуктивне*. Творче мислення разом із творчою уявою є психологічною основою людської творчості, джерело інновацій у всіх сферах діяльності людини.

Психологи стверджують, що всі вищезазначені види й типи мислення неодмінно співіснують в інтелекті дорослої людини, взаємодоповнюючи один одного. Залежно від конкретної мети діяльності й задачі, що розв'язується, той чи інший тип мислення може переважувати, переважати або в конкретний момент, або в певній професійній діяльності. Однак мислить *суб'єкт*, і всі задачі, які стоять перед ним, він вирішує завдяки своєму інтелектові.

«Принцип єдиного інтелекту» Б. М. Теплов формулює таким чином: «інтелект у людини єдиний і єдині основні механізми мислення, однак відрізняються форми мисленнєвої діяльності, оскільки відрізняються задачі, які стоять у тому або іншому випадку перед розумом людини» [4]. Принцип єдиного інтелекту має важливе значення для з'ясування сутності професійного мислення. Поняття «професійне мислення» широко застосовується в другій половині ХХ ст. у зв'язку з об'єктивною інтелектуалізацією праці, потребою у формуванні в професіонала (інженера, лікаря, вчителя, агронома, економіста та ін.) мислення, яке дає змогу оновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити й знаходити нові оригінальні засоби розв'язання професійних задач, добре орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, переборювати «нештатні», екстремальні ситуації. Дуже важливою є здатність суб'єкта інтелектуально насичувати власні трудові процеси, тобто виділяти проблеми в трудовій діяльності та творчо їх розв'язувати. Останнє властиве новаторам, раціоналізаторам, винахідникам, котрі, як правило, бачать проблеми там, де їх не помічають інші професіонали.

Залежно від характеру діяльності відбувається подальша диференціація професійних типів мислення. Так, у художньому мисленні розрізняють мислення *музичне, сценічне, поетичне, композиційне* та ін. У галузі інженерно-технічної діяльності, де функціонує технічне мислення, воно реалізується і як *оперативне* мислення щодо керування великими системами, і як *конструктивне* мислення, і як *інженерне*. Виділяють також *юридичне, педагогічне, медичне (клінічне)* мислення тощо.

Професійне мислення – це інтелектуальна діяльність, спрямована на розв'язання професійних задач. Оскільки специфіка професійної діяльності зумовлена особливостями задач, що їх розв'язують різні спеціалісти, то якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення.

Звісно, не секрет, що кожна людина мислить неповторно. Алгоритм її мислення індивідуальний, що дає підстави виділяти такі його індивідуальні особливості, як:

– *самостійність* – вміння людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не вдаючись до допомоги інших людей. Самостійність мислення ґрунтується на врахуванні знань і досвіду інших людей. Людина, якій властива ця якість, творчо підходить до пізнання дійсності, знаходить нові, власні шляхи і способи розв'язання пізнавальних та інших проблем;

– *критичність* – здатність людини не підпадати під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища чи факту, виявляючи цінне та помилкове в них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює свої думки, ретельно перевіряє рішення, зважає на всі аргументи, виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій. Критичність мислення значною мірою залежить від життєвого досвіду людини, багатства та глибини її знань;

– *гнучкість* – вміння людини швидко змінювати свої дії при зміні ситуації, звільняючись від шаблонності набутих у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язку аналогічних завдань. Гнучкість мислення виявляється в готовності швидко переключатися з одного способу розв'язку завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх розв'язку, знаходити нові нестандартні способи дій за змінених умов;

– *глибина* – вміння проникати в сутність складних питань, розкривати причини явищ, приховані за нашаруванням неістотних проявів, бачити проблему там, де її не помічають інші, передбачати можливі наслідки подій і процесів. Саме ця риса властива особистостям з глибоким розумом, які в простих, добре відомих фактах уміють помічати протиріччя й на цій підставі розкривати закономірності природи та суспільного життя;

– *широта* – здатність охопити широке коло питань в різних галузях. Широта мислення є показником ерудованості особистості, її інтелектуальної різнобічності;

– *послідовність* – вміння дотримуватися логічної наступності при висловлюванні суджень, їх обґрунтуванні. Послідовним можна назвати мислення людини, яка точно дотримується теми міркування, не відхиляється від неї, не перестрибує з однієї думки на іншу, не підмінює предмет міркування. Для послідовного мислення характерним є дотримання певних принципів розгляду питання, зрозумілість плану, відсутність протиріч і логічних помилок в аргументації думки, доказовість та об'єктивність у зроблених висновках;

– *швидкість* – здатність оперативно розібратися в складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його. Швидкість мислення залежить від знань, міри сформованості мисленнєвих навичок, досвіду у відповідній сфері діяльності та рухливості нервових процесів.

Усі властивості мислення людини формуються і розвиваються в діяльності. Змістовна й відповідним чином організована діяльність сприяє всебічному розвитку особистих мисленнєвих властивостей. Так як інтелект – це, як зазначалося, інструментарій мисленнєвої діяльності, зрозуміло, що переважна більшість характеристик останньої відноситься і до цього поняття. Тобто, характерним є вживання в науковій літературі таких словосполучень, як: *швидкість, послідовність, широта, глибина інтелекту; теоретичний, практичний інтелект* тощо.

Так, наприклад, практичний інтелект також пов'язують з вирішенням задач переважно з допомогою практичних дій, а не образних чи вербальних (навіть якщо останні певним чином присутні). Власне, йдеться про використання матеріальних і матеріалізованих засобів розв'язування задач (реальних об'єктів, засобів праці, знаково-символічних об'єктів – формул, алгоритмів, планів, креслень тощо) для виконання певних завдань.

Сьогодні під інтелектом розуміємо здатність свідомо виконувати *розумові дії*, такі як: систематизація, зіставлення, виокремлення, формування поняття, порівняння, поєднання, категоризація, організація, кількісний розрахунок, з'ясування причин і наслідків, характеристика, моделювання, пошук зв'язків та закономірностей, перебір варіантів, візуалізація, вербалізація, узагальнення, структурування, розбір, осмислення, позбавлення, регуляція і т.д. При цьому людина застосовує інтелект для обробки *наявної інформації*, наприклад, з метою побудови або вдосконалення розуміння, позиції, стратегії, методу, правила, комбінації, відношення, пояснення, рішення, плану чи цілі.

Інтелект пов'язаний з іншими внутрішніми властивостями людини, такими як сприйняття, пам'ять, мова, уява, самосвідомість, самоконтроль, характер, володіння тілом, творчість, інтуїція.

Інтелект найчастіше спрямовується на облаштування побуту і відпочинку, професійну діяльність, міжособистісні стосунки та самовдосконалення.

В повсякденному житті в сучасній розвинутій людині інтелект також проявляє себе у вигляді *внутрішніх відчуттів і образів мислення*, таких як відчуття реальності, часу, простору, себе, ритму, відповідальності, гумору, ситуації, прекрасного, небезпеки, захищеності, такту, комфорту, міри, справедливості, довіри, свободи, поваги, власної гідності та інших, і у вигляді аналітичного, образного, практичного, абстрактного, тактичного або стратегічного образу мислення.

За походженням інтелект є сконцентрованим досвідом, надбаним людиною впродовж життя і успадкованим від попередніх поколінь.

Отже, *інтелéкт (ро́зум)* – сукупність розумових здібностей. За допомогою розуму людина: вчиться, тобто здобуває нові знання та удосконалює свої розумові здібності; розуміє мову та абстрактні ідеї; обдумує бажаний для неї результат (проблеми тощо) та складає план по його досягненню, а потім безпосередньо здійснює заплановане, роблячи висновки (як зі своєї діяльності, так і діяльності інших) та удосконалюючи свій *практичний досвід* [6].

У сучасній науці інтелект – це питома величина, різна для кожної людини, яка може змінюватися якісно (а деякі дослідники вважають, що і кількісно) залежно від внутрішніх (фізичних, духовних), так і від зовнішніх (культурних, соціальних) факторів (БСЗ, т. 10).

Термін «інтелект» (від лат. лексеми *intellectus* – *пізнання, розуміння, розсудок*, яка є перекладом грецького слова «нус» – *розум*) позначає вищу пізнавальну здатність мислення, яка відзначається активним творчим характером, порівняно з пасивно-чуттєвими формами пізнання. Призначення інтелекту – створити порядок із хаосу [1], а для цього людина повинна думати, мислити та осмислювати світ та своє місце в ньому. Таким чином, фіксуємо двовекторність інтелекту, перший з яких спрямований на зовнішній світ, а другий – на саму людину.

Звісно, існують і інші визначення поняття, наприклад: інтелект – це суб'єктивна здатність живих істот здійснювати доцільну орієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища та його творчій зміні. Інтелект дає можливість передбачати події – природні та соціальні, – щоб, діючи адекватно об'єктивним подіям, забезпечувати організму прогресуючий життєвий оптимізм. Інтелект протиставляється інстинктам та навичкам як здатність, що дозволяє вищим живим істотам активно досягати поставленої мети [9].

В історії, філософії та психології інтелект протиставлений чуттєвому рівню пізнання, або навпаки – змістове джерело інтелекту вбачається в діяльності органів чуття. На різних етапах розвитку людства вчені намагалися вирішити проблему «очищення» інтелекту від суб'єктивних деформацій (афектів та довільних дій (Ф. Бекон) [9]. Водночас підкреслювався вплив емоцій та волі на функціонування та змістове збагачення інтелекту (ідея Спінози про інтелектуальну любов до природи тощо). Спроби визначити інтелект як провідну психологічну здатність (відносно емоцій і волі) зумовили появу нового психологічного напрямку – *інтелектуалізм*.

Порівняльні дослідження інтелекту тварин та людини сприяли розвитку загальної теорії інтелекту, виявленню його специфіки на різних еволюційних рівнях. Наразі в психології встановлено навіть генетичні рівні інтелекту – *наочно-дійовий, категоріально-абстрактний, практичний*.

Сьогодні інтелект досліджують як здатність і процес орієнтації в середовищі (ситуативні характеристики інтелекту), як спонування до активності (мотиваційні характеристики), а також – його формування та прояви в певних операціях (дійові характеристики).

Водночас, у сучасній філософії та психології значно поширилися різні антиінтелектуальні напрями, які в процесі здійснення певної дії надають перевагу несвідомим потягам волі, інстинкту, інтуїції тощо. А у біхейвіоризмі та гештальтпсихології вчені не вбачають істотних відмінностей між інтелектом людини та твариною, зводячи структуру інтелекту до структури перцептивного процесу.

Досить відомою на сучасному етапі розвитку психології є теорія інтелекту Ж. П'яже, яка включає вчення про функцію інтелекту й про стадії його розвитку. Основні функції інтелекту, або функціональні інваріанти, — це організація й адаптація. Адаптація, у свою чергу, включає два взаємопов'язані процеси – асиміляцію та акомодацию. Асиміляція підкреслює відтворення суб'єктом у його пізнавальній активності певних характеристик об'єкта пізнання: акомодация – це процес пристосування суб'єкта пізнання до вимог об'єктивної реальності. У процесі пізнавальної активності змінюється і сам суб'єкт пізнання, що здобуває пізнавальний досвід. Цей досвід П'яже називає пізнавальною структурою. Пізнавальні ж структури створюють схеми – послідовності актів поведінки, що взаємодіють між собою. Водночас, асиміляція й акомодация можуть перебувати в стані збалансованої або незбалансованої рівноваги [9].

Якщо інтелект – це здатність людини розв'язувати завдання і проблеми відповідної складності, то з можна говорити і про рівень розвитку інтелекту, який може бути низьким, середнім і високим (або початковим, низьким, середнім, досить високим і високим). Необхідно пам'ятати і про те, що інтелект залежить і від професійних навичок людини, адже особистість, яка вирізняється інтелектом у одній певній галузі (наприклад, фізиці), може бути зовсім безпорадною у життєвих ситуаціях. Або людина може успішно розв'язувати складні проблеми в галузі, наприклад механіки, і бути зовсім нездатною керувати науковим колективом чи приймати елементарні рішення в галузі фінансів. Тому доцільно говорити про інтелект *науковий, професійний, життєвий, сімейний, загальний, управлінський, політичний, соціальний* тощо.

Питання розмежування понять *розум* та *інтелект* сьогодні лишається відкритим: одні науковці стверджують, що інтелект є ширшим поняттям, адже воно містить *мудрість* особи, *рівень її мислення*, *набуті знання*, *ерудицію*, *компетенцію*, *інтуїцію*, *глибину осмислення* явищ, *уміння аналізувати* тощо. Тобто, інтелект, у розумінні прибічників такого погляду, відображає ступінь розумової обдарованості, творчий розвиток здібностей, вагомість розумових зусиль, систему розумових операцій і виступає, таким чином, здатністю людини керуватися розумом, почуттями, волею; абстрактно мислити й розв'язувати проблеми; раціонально пізнавати себе та навколишній світ, корегуючи суб'єктивне ставлення до зовнішніх чинників [9].

Безумовно інтелект пов'язаний з розумом, отожднювати інтелект з розумом не слід. Проте прийняти думку про те, що інтелект є поняттям семантично ширшим за розум, вважаємо, немає підстав, адже з наведених ілюстрацій бачимо, що загалом, у науковій літературі інтелект визначають як «якісну характеристику розуму, своєрідним його критерієм» [9], тобто розум, як його сприймав І. Кант, є первинним, він даний людині від народження, в той час як інтелект здебільшого є результатом соціалізації особи [9], і прикладом цьому може слугувати наявність в українській мові поняття «інтелігентність», яке поєднує високий рівень загальної культури й освіченості. Інше поняття – «інтелектуальна людина» використовується насамперед для характеристики людини, яка здатна до здійснення процесів мислення.

Таким чином, інтелект – це здатність до мислення, а саме мислення – це процес, у якому інтелект реалізується. Інтелект має свої властивості (*абстрактність, розсудливість, особливості сприймання, пам'яті, мислення, уяви*, а також *творчість*, яка виявляється у практичному мисленні). Розкрити поняття «інтелект» допомагають і наявна *глибина пізнання, широта творчості, високий потенціал, свобода мислення, розвинені емоції та особиста активність*. Поняття «інтелект» відбиває надзвичайно важливі когнітивні характеристики людського буття, адже за його допомогою людина здатна досягти ідеальні параметри буття [1: 70], що наближує це поняття до іншого глобалізму – «мудрість».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрос Є. І. *Інтелект у структурі людського буття*/Андрос Є. І.– 2010.
2. Брушлинский А.В. «Проблемы психологии субъекта». – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
3. Дружинин В.Н. *Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона»* / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 2 – С.83-93.
4. Теплов Б.М. *Проблемы индивидуальных различий*. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-С. 9-347.
5. Холодная М.А. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования* / М.А.Холодная. – [2-е изд.перераб.и доп.]– СПб: Питер, 2002. – 272 с.
6. <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82>.
7. <http://www.psy-science.com.ua/Recommendation/rozdil1.htm>.
8. <http://lingvo.asu.ru/english/texts/philosophy/org01.html>.
9. <http://www.centernlp.ru/library/s55/nlp/drujinin.html?PHPSESSID=mhhjl9nrfla4p6csf7kslul802>.

341.11:321.323

Трухін І.О.

РОЛЬ ІДЕЇ СВОБОДИ В ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО МЕНТАЛІТЕТУ**Аннотація.**

В статье рассматривается вопрос о путях и результатах развития идеи свободы в цивилизационном процессе. Она сформировалась как выражение одной из основных жизненных потребностей и стала мощным двигателем борьбы против различных видов угнетения и ограничений. К XX веку в развитых странах были достигнуты почти все гражданские свободы и развернулось движение за «свободу личности», в котором было много надуманного и вызванного пафосом идеи свободы. Далее мощная энергетика данной идеи породила постмодернистскую теорию свободы от «принудительной каузальности», которая напоминает продукт идейного фанатизма. Все это становится очень спорным результатом развития идеи свободы.

Роль ідей в житті суспільства теоретично начебто добре відома, але на рівні буденної свідомості вони навряд чи уявляються дійсно важливими чинниками наших щоденних думок, почуттів та вчинків – тут, як здається, переважають інтереси і турботи. Спробуємо показати надзвичайно важливу, але й суперечливу роль однієї з фундаментальних ідей.

Серед масштабних уявлень, які сформували загальнолюдський світогляд, особливо місце належить ідеї свободи. «Во всех противоречивых стремлениях нашего времени есть как будто одно требование, которое объединяет всех, - пишет К. Ясперс. - Все народы, все люди, представители всех политических режимов единодушно требуют свободы. Однако в понимании того, что есть свобода и что делает возможным ее реализацию, все сразу же расходятся. Быть может, самые глубокие противоречия между людьми обусловлены их пониманием свободы. То, что одному представляется путем к свободе, другой считает прямо противоположным этому. Почти все, к чему стремятся люди, совершается во имя свободы». (5. с. 165).

Це особливе місце ідеї свободи пояснюється не тільки тим, що вона є фундаментальною соціальною потребою, але ще більше тим, що протягом тривалого історичного часу ця потреба часто не задовільнялася на індивідуальному та груповому рівні. В процесі тривалої боротьби народилася концепція свободи як усвідомлення її першорядної цінності, завдяки чому в подальшому вже сама ідея, а не тільки необхідність усунення фактичних обмежень стала могутнім чинником свободоловної активності.

Спробуємо показати, як протягом історичного часу розвивалось і змінювалось поняття «свобода».

На першому етапі, починаючи зі ступеню дикунства і варварства, основне обмеження свободи поставало у вигляді грубої особистої залежності у формі рабства, а пізніше - феодального кріпацтва. В цей історично найтриваліший період боротьби свобода набула статусу однієї з базових і найбільших життєвих цінностей, що назвжди вкарбувалось у суспільну свідомість. З початку була подолана індивідуальна, особиста залежність, а значно пізніше і поступово відбулося позбавлення від державної залежності.

Наступним етапом розвитку ідеї свободи та її практичного втілення стала практика дотримання того, що стало розумітися як права людин. Його початком можна вважати скасування привілейованого становища дворянства, потім поступово відбулося ствердження свободи віросповідання та слова, права обирати владу та бути обраним, недоторканості житла, права на еміграцію, права на справедливий судовий захист тощо. В цьому ж ряду знаходиться досягнення гендерної рівноправності. Все це відбувалося в процесі загальної демократизації всього життєвого устрою (в першу чергу у розвинених країнах) і було великим цивілізаційним зрушенням всього людства.

На третьому етапі об'єктом «звільнення» став внутрішній світ людини, що найчастіше відбивається у виразі «свобода особистості». Це психологічно відштовхувалось від того добре відомого факта, що можливості соціальної мобільності і самовираження протягом всієї попередньої історії чітко обмежувались межами соціального статусу людини. Оригінальність і вольнодумство певною мірою дозволялись тільки аристократії.

Свобода особистості була менш визначеним явищем, ніж особиста незалежність або права людини, але пафос її проголошення був не менш яскравим.

Найбільш зрозумілою частиною цієї кампанії постала боротьба за свободу самовираження особистості. На її ґрунті сформувався потужний культуральний напрям ХІХ – ХХ століть – модернізм. Європейський символізм у поезії та живопису надав поштовх і став зразком самовираження на багато десятиріч наперед, внаслідок чого і сьогодні, на початку ХХІ століття, більшість авторів перш за все і за будь – яку ціну прагнуть бути оригінальними.

Проте свободою самовираження цей етап не закінчився, ідея свободи особистості набула такої надзвичайної енергії, що сформувалося враження про необхідність звільнення внутрішнього світу людини майже від всіх зовнішніх чинників впливу на неї,

які начебто позбавляють її аутентичності, самотності, нівелюють її оригінальність, творчий потенціал і взагалі роблять її існування якимось несправжнім. Можна погодитись з тим, що одним з проявів особистісної подібності є індивідуальна конформність, але це така ж конституціональна особливість, як, наприклад, тип темпераменту, і суспільство в цьому не винуватиме.

Ентузіасти свободи особистості звинувачують у її обмеженні державу з такими інститутами, як освіта, засоби масової інформації, реклама тощо. Із збільшенням населення, розвитком засобів комунікації всіх видів, зближенням культур і загальною глобалізацією загроза обмеження свободи особистості, на їх думку, зростає. Дуже «підлив олії у вогонь» К. Юнг зі своїм малообгрунтованим твердженням про «колективне несвідоме», яке начебто генетично успадковується кожною людиною. Пафос свободи особистості став у ХХ столітті просто феєричним. Найбільш радикальні автори вимагають звільнення особистості від соціальності, тобто фактично взагалі від всіх чинників соціалізації.

Але що ж саме залишиться в особистості після цього звільнення, тобто що складає цю аутентичну і дорожню людську самість? Відносно цього жоден з авторів не може сказати рівненько нічого, все закінчується пафосною словотворчістю про «справді людське», «глибоко особистісне», «сутнісне», «неповторне» тощо. І дійсно, ще не народився той геній, який може сказати, що є у новонародженої дитини такого, розвитку чого принципово (а не внаслідок погано організованого виховання) заважає суспільство. Всі глибоко індивідуальні якості людини розвиваються в суспільстві, спрямовані до нього і мають сенс тільки в ньому. А якщо в глибині душі людини лежить щось таке, що потрібно приховувати від світу (наприклад, ненависть до всіх осіб протилежної статі), то нехай воно там і залишається назавжди. Особливо програв своїм гімном особистості екзистенціалізм, і він дійсно походив з гуманних міркувань, але нічого принципово нового він не винайшов.

Можно сказати, що вся гуманітарна думка ХХ століття ознаменувалася пристрасним заклик до звільнення особистості. Вона була породженням ідеї свободи і ще більше розпалювала цю ідею. Але куди ж більше, що ще треба звільняти? Філософи – постмодерністи знайшли, куди йти далі, і що звільнювати від пригнічення. Вони проголосили, що вся існуюча для людини реальність створена людською мовою, вона є результатом «означування», і що в реальності «немає позатекстового референта». Будь – яке слово і будь – яка висловлена думка є тільки «симулякром». При цьому ми маємо право означувати, але не повинні приписувати предметам і явищам будь – які властивості, бо це вже є примус. «Будь – який дискурс, - писав Ж.Ф. Ліотар, - є насильством». З даної точки зору, ми порушуємо свободу предметів та явищ, бо вони, мабуть, зовсім не відповідають нашим уявленням і не бажають терпіти насильства з боку людини. Улюблений вираз постмодерністських авторів – «примусова каузальність».

Іншим підґрунтям даної екзальтації навколо ідеї свободи постає постмодерністське твердження, що випадковість має таке саме значення, як необхідність, з чого витікає, що все в світі є випадковим і що в ньому панує хаос. Хоча з хаоса, згідно з теорією синергетики, постійно утворюється певний порядок, це якось не дуже помічається постмодерністами, бо, мабуть хаос, всупереч примусовій каузальності несе для них світлий образ свободи.

Складається таке враження, що підсумком всього історичного минулого для постмодерністських філософів став образ держави і суспільства як огидного монстра, який тотально пригнічує будь-яку свободу. Ступінь фетишизації ідеї свободи навіть важко перебільшити, вона стала для постмодерністської парадигми безсумнівною зверхністю, яку можна порівняти з релігією або життям. Йдеться вже не про свободу людини і людства, а свободу всього органічного і неорганічного світу. Даєш свободу кожному каменю і кожному атому!

Таким чином, боротьба за свободу як внутрисистемний механізм самої ідеї набула характеру ядерної реакції, яку неможливо зупинити. По мірі досягнення свободи як незалежності і користування громадянськими правами джерелом енергії у все більшій мірі почав виступати сам пафос образу свободи, який породжує прагнення до все нових її втілень. Ідея свободи продовжує своє існування як інерційне явище, що має надситуативну активність.

Але чи має ця суперечлива біографія ідеї свободи якесь практичне значення і чи впливає вона якимось чином на життєву практику? Адже у буденній свідомості існує уявлення, що філософські теорії – це одне, а реальне життя – інше.

На це треба відповісти, що філософські концепції повільно і малопомітно, але неминуче доходять до масової свідомості, причому майже завжди утворюються вульгаризовані варіанти, які часом і стають головним практичним наслідком цих концепцій. Варто нагадати, що з теорії класової боротьби – в цілому, вірної - в практиці особливу роль зіграло твердження про історичну приреченість пануючих класів, яке викликало всі жорстокості революційних переворотів. Не менш виразним прикладом є те, як використав німецький фашизм ніцшеанську теорію необхідності формування «зверхлюдини», в порівнянні з якою певні категорії людей опинялися просто другорядним матеріалом, чимось на зразок сировини. В світлі цієї «шляхетної» ідеї канцтабори і газові камери постали просто технологічним елементом.

Беручи до уваги цю закономірність взаємодії філософії з життєвою практикою, треба оцінити постмодерністську «примусову каузальність» як дуже сумнівну в плані її соціальної ролі ідею. Вона декларує радикальний релятивізм у погляді на всі явища людського існування, який, якщо бути послідовними, веде до зникнення питання про цінності, пріоритети та доцільності у сфері людських стосунків та поведінки. Це дуже нагадує розхитування човна, на якому ми всі сидимо. Можливо, треба пам'ятати, що істина понад все? Гадаю, що долі істини в постмодерністському дискурсі не більше, ніж долі хаоса в соціальній організації. А якщо світ і дійсно є хаосом, то людство може себе щиро поздоровити з його все більш успішнішим приборкуванням і зкорегувати у словниках значення поняття «хаос».

Отже, в порядку підсумку необхідно сказати, що шляхетна ідея свободи, зігравши велику роль у цивілізаційному розвитку людства, поступово почала перетворюватися в ідею – непорозуміння, оскільки почала працювати сама на себе. Це можна порівняти, скажімо, з тим, як в суспільстві, яке довгий час голодувало, але давно харчується нормально, продовжується потужна реклама посиленого харчування, що призводить до масового ожиріння.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Делез Ж. *Логика смисла.* - М., 1995.
2. Камю А. *Бунтующий человек.* - М., 1990.

3. Кондорсэ М.Ж. *Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума.* - М., 1993.
4. Трухин И.А. *Личность как система идей.* - К., 2009.
5. Ясперс К. *Истоки истории и ее цель.* - М., 1991.

УДК 159.9-051 :17.035.1

Тарасьян Ю.А.

АЛЬТРУЇЗМ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПСИХОЛОГА

Аннотація. Аналізується поняття «альтруїзм», розкривається його роль в професійній діяльності психолога. Пропонуються способи розвитку цього качества при підготовці в вищих навчальних закладах.

Складність майбутньої роботи психолога обумовлена необхідністю постійного тісного душевного контакту з іншою людиною. Це висуває особливі вимоги до його ціннісно-смиислової сфери, змістякої потенційно визначає конструктивний або деструктивний характер його професійної діяльності, формування мотиваційної та особистісної готовності (або неготовності) до неї, впливає на успішність фахової підготовки. В такому розумінні ефективна професіоналізація можлива за умови, що професія постає для суб'єкта сферою реалізації його найважливіших особистісних цінностей і навіть сенсу життя, а сам процес праці або здобуття професії розуміється як невід'ємний компонент суб'єктної життєтворчості. Таким чином, в силу специфіки діяльності психолога особливе місце в ній займає альтруїзм як професійно важлива якість.

Термін «альтруїзм» був введений вперше французьким філософом О.Кантом, який сформував його як принцип «*reviverou route*» – жити для інших. Він характеризує ним безкорисливі спонукання людини, що тягнуть за собою вчинки на користь інших людей. З появою цього терміну з'явилася думка про біологічний характер та генетичне походження альтруїзму, а не формування його умов виховання (Ф.Добржанський, В. Ефроїмсон, Г. Спенсер, З. Фрейд та ін.). Пізніше І. Павлов висунув протилежну позицію, в якій пояснював справжній альтруїзм як надбання культури [2].

В історії психологічної думки проблема альтруїзму розглядалася в рамках трьох основних теоретичних напрямків: біхевіористичного, психоаналітичного та інтелектуалістичного. Представники першого розглядають альтруїстичну поведінку як умовнорефлекторний процес, що принципово не відрізняється від засвоєння інших форм поведінки. Альтруїзм, на їх погляд, обумовлюється негативним або позитивним "емпатичним" підкріпленням, а саме: неприємні переживання у особистості виникають, якщо вона стає свідком страждань іншої людини і, відповідно, зникають при звільненні її від страждань. Таким підкріпленням може бути "соціальне навічання" як основа формування альтруїзму або "вторинне підкріплення". Ця трактовка певним чином отожднює альтруїзм з егоїстичною поведінкою [4].

Дослідники психоаналітичного напрямку інтерпретують альтруїзм як несвідоме прагнення редукувати властиве людині "почуття провини". В основу такого тлумачення покладено думку З.Фрейд про те, що поведінка людини значною мірою підкоряється впливу підсвідомих сил – потягів. Вони обумовлюються інстинктами, але насамперед – пригніченими бажаннями, задоволення яких «заборонене» на рівні свідомості, тому їх витісняють у сферу несвідомого. Ці бажання продовжують діяти без відома свідомості, проявляючись у сновидіннях, обмовка, мимовільних відхиленнях від адекватної поведінки, впливаючи на вибір професії та творчість. Зважаючи на це, психоаналіз називає альтруїстичні спонукання невротичною компенсацією егоїзму, що піддається витісненню [7].

Головним постулатом теорії Ж. Піаже була відповідність морального та інтелектуального розвитку. В основі процесу розвитку інтелекту і моральності лежить зміна схем поведінки відносно до об'єктів і людей, одним із проявів якої є альтруїзм. Тому можна вважати, що стадії інтелекту і моральності безпосередньо є відправною точкою в розумінні сутності альтруїзму [6].

Сучасна трактовка альтруїзму пов'язує його з системою цінностей особистості. Так, В.Шапарь визначає його як систему ціннісних орієнтацій особистості, при якій центральний мотив і критерій моральної оцінки - це інтереси, іншої людини чи соціальної спільноти [3]. Центральна ідея альтруїзму - безкорисливість як непрагматично орієнтована діяльність, що здійснюється і інтересах інших людей і не шукає реальної винагороди.

Альтруїзм може стати усвідомленою ціннісною орієнтацією, що визначає поведінку особистості в цілому. Тоді перетворюється в сенс життя особистості. При цьому абсолютизація альтруїзму така ж помилкова, як і його недооцінення. Реальна значущість альтруїстичної поведінки особистості визначається характером цінностей, що лежить в основі взаємин з іншими людьми.

Альтруїзм може виступати як соціально-психологічний прояв гуманності, а також у повсякденному спілкуванні та діяльності людей. Механізмом прояву альтруїзму може бути ситуативна альтруїстична установка, яка актуалізується в конкретних небезпечних ситуаціях (наприклад, порятунок дитини ціною власного життя).

Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що формування розвитку альтруїстичної направленості особистості особливо потрібні людям, які працюють з людьми. При цьому, висловлюючись словами В. Сухомлинського, «слід починати з елементарного, але разом з тим і найважливішого – формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставити себе на місце іншого в різних ситуаціях... Глухий до інших залишиться глухим до самого себе: йому буде недоступною головніше в самовихованні – емоційна оцінка власних вчинків» [5].

Можна припустити, що дане судження можна адресувати і психологу, від чуйності, милосердя, співчуття, співпереживання і жертвовності якого в певній мірі залежить життя і самопочуття людини, що потребує психологічної допомоги. Психолог як професіонал виконує найважливіше соціальне завдання – створення узагальненого, персоніфікованого образу іншої людини в своїй особі і в особі конкретного учасника або учасників його професійної діяльності.

В процесі роботи психолог оперує інформацією, яка при недбалому використанні може завдати непоправної шкоди окремим людям, сім'ям, колективам. Виражена орієнтація на цінність іншої людини у професійній діяльності психолога передбачає прояв емпатії, розуміння та співпереживання до стану іншої людини і, відповідно, вияв альтруїстичних переживань. У зв'язку з цим до психологів пред'являється ряд соціально-етичних та професійних вимог, дотримання яких дозволяє спеціалісту зберігати довіру

людей, правильне орієнтування в ситуаціях конфлікту між нормами субординації та моральності, потребами та інтересами окремих людей та різних груп[1].

Аналізуючи значення альтруїзму для професійної діяльності практичного психолога, вважаємо за необхідне включити його в структуру компетентності. Вона визначається як психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, які ґрунтуються на відчутті власної успішності і корисності. Це дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням. Тож альтруїзм як безкорисливе служіння людям, що включає в себе альтруїстичні потреби, установки та мотивацію грає важливу роль в професійній діяльності людей, які працюють в сфері "людина-людина". Формування розвитку даної якості являється важливим завданням кожного, хто хоче присвятити себе психологічній роботі, адже альтруїзм є частиною його компетентності.

Для розвитку альтруїстичності особистості у майбутніх психологів в процесі їхньої підготовки у вищих навчальних закладах можна використовувати такі форми роботи, як тренінги, рольові ігри або аналіз конкретних ситуацій. Це дозволяє майбутньому спеціалісту в активному діалозі виявити свої особистісні якості та за умов постійної рефлексії відкоригувати якості, що не відповідають професійній компетентності, та сформувати ті, що, в першу чергу, забезпечать успішність її виконання. Умови професійної підготовки майбутнього психолога мають враховувати не лише необхідність формування системи знань, умінь та навичок фахівця, а також його особистісні властивості, які забезпечуватимуть успішність професійної діяльності.

Отже, альтруїзм у роботі психолога – це мотив надання допомоги іншій людині, не пов'язаний свідомо з власними еґотичними інтересами. Суб'єктивно він проявляється в почутті емпатії, орієнтованості на надання допомоги іншим людям. Основною рушійною силою альтруїстичної поведінки вважається бажання покращити становище інших людей, а не очікування певної нагороди.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Молоканов М.В. *Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов: Автореф. дис. канд. психол. наук. 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология* / М.В. Молоканов – М., 1994. – 20 с.
2. Павлов И.П. *Избранные труды*. / И.П. Павлов. - М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1951. - С.365
3. *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів* / Під кер. В.Б.Шапаря. - Х.: Прапор, 2009. - 672 с. - С.16
4. Субботский Е.В. *Формирование элементов альтруистического поведения у дошкольников* / Е.В. Субботский // *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 1979. - № 2. - С. 36-47.
5. Сухомлинский В.А. *Рождение гражданина*. / В. А. Сухомлинский. - М., 1971. - 336 с
6. Флейвелл Дж. *Генетическая психология Ж.Пиаже*. / Дж.Флейвелл. -М., "Просвещение", 1967. - 598с.
7. Фрейд З. *Психоаналитические этюды* / Сост. Д. И. Донской, В. Ф. Кругменской. – Минск: Харвест, 1997. - 220 с.

УДК 615.851+364.62

Ткач Р. М.

КАЗКОТЕРАПІЯ ДИТЯЧОГО ГОРЯ

Стаття посвящена проблеме оказания психологической помощи маленьким детям, переживающим смерть родителей или других близких людей методом сказкотерапии. На примере консультативного случая с пятилетним Максимом раскрывается суть и подтверждается эффективность терапии, построенной на терапевтической метафоре.

Консультування дітей та підлітків з питань життя і смерті – окрема і доволі складна тема. Таке консультування зорієнтоване перш за все на примирення дітей та підлітків з неминучістю смерті. Вдалою знахідкою, на наш погляд, є створення спеціальних персоніфікованих терапевтичних казок, історій та метафор, що допомагають маленьким клієнтам подолати страх смерті, пережити смерть батьків чи інших близьких людей і почати нормально функціонувати [1].

Казкотерапія як метод сучасної психотерапії є синтезом багатьох досягнень психології, педагогіки, психотерапії та філософії різних культур. У широкому сенсі, метод існує з моменту виникнення людства, адже казки є у будь-якого народу, в будь-якій культурі. У психотерапії казки почали використовувати з кінця XIX століття, коли психологи звернули увагу на роль метафоричних, символічних снів, що мають казкову основу. На сучасному етапі казку як метод психологічної допомоги використовують у своїй діяльності вітчизняні та зарубіжні психологи, що практикують в різних напрямках. Слід зазначити, що в останні роки казкотерапія стала серйозною науково-практичною школою на пострадянському просторі, зараз у цього методу три напрямки: комплексна – у Санкт-Петербурзі (Т. Зінкевич-Євстигнеєва), інтегративна – у Москві (І. Вачков) та персоніфікована – у Києві (Р. Ткач).

В персоніфікованій казкотерапії поєднуються ресурси різних напрямків: юнгіанського аналізу, гештальттерапії, нейролінгвістичного програмування та ін. Метод використовується в роботі і з дорослими, і з дітьми – як здоровими, так і тими, що мають різні порушення. Відзначимо також, що персоніфікована казка як різновид терапевтичної метафори сприймається відразу на двох рівнях, свідомому і підсвідомому. Явний зміст казки, що виражається словами, звертається до свідомості клієнта. Прихований сенс, представлений сигналами, що приходять від органів почуттів, адресований до його несвідомого. Якщо свідомість і приймає буквальний зміст казкової метафори як вигадане, підсвідомість все одно «вірить» почуттєво і задає потрібну програму змін у поведінці, переструктурування цінностей, поглядів і позицій.

Отже, персоніфікована терапевтична казка – це метафоричне оповідання, яке складається психологом для клієнта з врахуванням психологічного запита на допомогу, ресурсів клієнта, його позитивних вражень, травматичного досвіду тощо.

Перш ніж навести приклад терапевтичної казки, що була написана для хлопчика, мама якого померла, коротенько зупинимось на психологічних особливостях усвідомлення смерті та створення психологічних захистів від неї дітьми та підлітками. Маленькі діти до 5-ти років ще не мають стійкого уявлення про смерть як про щось невідворотне. Для дитини у цьому віці померти

означає продовжити існування у якійсь іншій формі. Діти від 5-ти до 9-ти років, щоб відгородитися від тривоги смерті, розвивають захисні механізми, що базуються або на запереченні, або на переконаності у своїй індивідуальній невразливості та в існуванні чарівного рятівника. Старші діти (9-10 років) висміюють смерть і, таким чином, намагаються зменшити свій страх смерті. У підлітків заперечення і захист від страху смерті проявляється у подвигах відчайдушності, а в деяких випадках у думках про самогубство або деліквентній поведінці. Сучасні підлітки протиставляють цьому страху свою віртуальну особистість, граючи в комп'ютерні ігри і відчуючи себе при цьому володарями смерті.

У нашій практиці мали місце випадки складання казок для маленьких дітей, батьки яких померли. Зокрема, терапевтична казка «Жабенятко Ква-симка» [2, 104-107] була написана для 5-ти річного Максимка, якому продовж півроку не говорили про смерть матері. Приблизно через п'ять місяців після смерті матері хлопчик зовсім відмовився розмовляти й почав квакати. Як виявилось під час консультування, останній яскравий спогад про матусю був пов'язаний з відпочинком на березі озера, де хлопчик з мамою ловили жабенят, підстрибували і весело квакали. Тому саме жабенятко стало головним персонажем казки, а його ім'я було співзвучно з ім'ям Максимка. В казці досить детально описується смерть матері жабенятка, його горе та розгубленість. Але матуся - жабка перетворюється на ангела-жабку й вже з небес просить Ква-симку не сумувати і пам'ятати, що у нього є тато, бабуся, друзі, які його дуже люблять. А ще вона пообіцяла Ква-симці посміхатися йому з неба та приходити й гратися з ним у його снах.

Зрозуміло, що терапевтичні казки для дітей, що переживають втрату близьких людей, не можуть мати класичного щасливого кінця, вони, як і в казці «Жабенятко Ква-симка», будуть спрямовані на опис досвіду втрати, горювання, повернення до життя.

Завершуючи розповідь про Максимка, поділимося результатами психологічної допомоги. Після прослуховування казки хлопчик почав говорити, а під час відвідування могили матері розповів татові й бабусі про ангелів. У цілому самопочуття хлопчика нормалізувалося продовж двох тижнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ткач Р. *Использование метафоры в терапии скорби* – К.: Університет «Україна», 2011. – 131 с.
2. Ткач Р. *Сказкотерапия детских проблем* – СПб.: Речь, 2008. – 118 с.

УДК 37.013.42: 378.148 (73)

Тименко В.М.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ В НІМЕЧЧИНІ

Стаття посвячена особностям организации системы профессиональной подготовки будущих социальных работников в Германии, изучение которого даст возможность улучшить отечественную систему профессиональной подготовки социальных работников и социальных педагогов.

Ключевые слова: социальный работник, профессиональная подготовка, учебный план, учебная программа

Актуальність проблеми. Розвиток України на сучасному етапі потребує інтеграції світового досвіду у всіх галузях і, зокрема, соціально-педагогічній діяльності, оскільки в країнах Європи соціально-педагогічна діяльність має майже двостолітню історію, тому вивчення і впровадження передових ідей досліджуваного напрямку в освітньо-виховну діяльність має величезне значення для України. Вивчення передового досвіду соціальної роботи в Німеччині дозволить використати оптимальні технології соціально-педагогічної роботи, наблизить до формування єдиних європейських стандартів надання соціальної допомоги, реалізації спільних проектів і програм, поповнить науково-методичну базу новим теоретичним і практичним матеріалом.

Виклад основного матеріалу. Професіонали соціальних служб у Німеччині готуються в інститутах різних типів, що є результатом історичного розвитку структур громадських служб. Соціальні працівники і педагоги навчаються в коледжах-інститутах, що належать до системи вищої освіти. Деякі курси соціальних працівників і соціальних педагогів пропонують нещодавно засновані університети. Крім того університети й інститути підготовки вчителів почали засновувати навчальні програми в так званому руслі "науки про освіту", вони паралельні практично орієнтованим курсам підготовки вчителів, навчальний процес у цих програмах зосереджує увагу на курсі "соціальна педагогіка", а також "дошкільне виховання", "освіта дорослих", "виховання та навчання інвалідів". Кваліфіковані спеціалісти з цих програм можуть продовжувати освіту до докторського ступеня у своїй галузі. У зв'язку з академічною орієнтацією і мінімальною практичною підготовкою, випускники університетів часто не приймаються агентствами, що наймають соціальних працівників, і мають труднощі з пошуком роботи. Університети і коледжі в Німеччині мають високий ступінь конституційно гарантованої незалежності. У рамках соціальної структури вони автономно вирішують всі академічні проблеми: навчальні програми, іспити, навчальні плани, набір студентів. Програми і навчальні плани різняться від школи до школи. Не існує ніякого зовнішнього контролю, координації або акредитації на національному рівні, за винятком таких неформальних структур як, наприклад, "Асоціація деканів шкіл соціальної роботи". [1]

Державні міністерства науки й університети спостерігають за інститутами вищої освіти в офіційній структурі. Вони керуються законодавчими положеннями у вирішенні проблем цих установ. Уряд має значний вплив у фінансових справах і в призначенні штатних професорів, які є посадовими особами. Кваліфікації, статус, оклад викладацького складу встановлюються федеральним законодавством. Федеральний закон вимагає, щоб професори мали докторський ступінь або видатну професійну кар'єру протягом як мінімум п'ятих років поза вищою освітою. Як правило, велика частина членів викладацького складу університетів в галузі соціальних наук фактично не мають професійного досвіду поза освітньою системою. На відміну від університетів, коледжі з соціальної роботи, в основному, вимагають докторський ступінь і професійний досвід для зарахування в штат професури.

Коледжі віддають більший пріоритет академічній професійній підготовці, ніж університети. Навчальне навантаження професури в коледжах вище, ніж в університетах. Професори мають менше можливостей у проведенні досліджень. Навчальний план більш структурований, і тому робота професури спрямована на студентів і тому є більш інтенсивніша. Викладацький склад шкіл соціальної роботи інтегрує усі відповідні соціальні науки, право, медицину й економіку.

Критерії прийому студентів на навчання були вироблені при включенні соціальної роботи в систему вищої освіти 25 років тому. Абітурієнти - випускники середніх шкіл, після 13 років навчання можуть вступати до університетів та коледжів; студенти з професійним ухилом, що випускаються спеціалізованими середніми школами після 12 років навчання, можуть прийматися тільки в коледжі. У минулому більшість студентів з соціальної роботи не приходили прямо зі школи, а починали своє навчання тільки після декількох років роботи. Сьогодні частіше абітурієнти приходять прямо із середньої школи.

За останні 15 років у Німеччині кількість студентів з соціальної роботи різко збільшилося. Бажаючих вчитися в коледжах значно збільшилося завдяки політично вмотивованому інтересу до соціальної роботи, частково - можливостями працевлаштування, частково - у зв'язку з поліпшеною системою стипендій і премій. Але інститути вищої освіти обмежили кількість студентів. З офіційних причин державні школи соціальної роботи не мали впливу на критерії прийому і відбір своїх студентів. Первинним критерієм, відповідно до загальнонаціонального закону, є середній рівень середніх шкіл. Не викладацький склад, а адміністрація шкіл відбирає студентів відповідно до суворих офіційних правил. Школи, що фінансуються церквою, не пов'язані цими офіційними критеріями і процедурами відбору; багато з них влаштовують співбесіду з абітурієнтами перед тим, як прийняти їх.

Привабливість освіти в сфері соціальної роботи починаючи з кінця 60-х років і донедавна була результатом, з одного боку, сильної соціальної мотивації великого числа потенційних студентів і швидкого розширення можливостей наймання соціальних служб у Німеччині, з іншої сторони. В даний час є близько 37000 студентів соціальної роботи в коледжах і біля 15000 студентів з орієнтацією на "соціальну педагогіку" в університетах. Школи приймають приблизно 9000 і випускають між 7000 і 8000 студентів щороку. У зв'язку з різким скороченням бюджету на соціальні потреби, попит на соціальних працівників значно впав. Уряд скоротив кількість місць у багатьох школах. [2].

У зв'язку з орієнтацією навчальних програм на національну систему соціальної роботи, кількість студентів з іноземних держав у школах у школах підготовки до соціальної роботи мала. Деякі школи доклали значних зусиль, щоб підняти кількість іноземних студентів, особливо з країн іммігрантської робочої сили, таких як Туреччина, Іспанія, Італія, Югославія і Греція. Маючи у своєму складі 8% всіх іноземних студентів, зарахованих у школи соціальної роботи в Німеччині, Державна Школа Соціальної Роботи в Берліні має найвищий показник із усіх шкіл; проте, навіть у цій школі, іноземці складають лише 6% усього студентського складу. Студенти з інших держав можуть бути прийняті тільки в тому випадку, якщо міністерства земель визнають їхні дипломи середньої освіти еквівалентними необхідним німецьким сертифікатам. Велика кількість шкіл дуже активно встановлювала контакти зі школами в інших країнах і розвивала програми обміну для викладачів і студентів. [2].

Зміст і структура курсів навчання сильно різняться від школи до школи завдяки автономності останніх. Починаючи ще з 1971 року окремі школи стали реформувати свої вимоги до навчальних програм і іспитів так, як вони вважають доречним.

У школах підготовки до соціальної роботи пропонуються три різних типи навчальних програм:

- 1) соціальна робота, що орієнтована на традиційні адміністративні завдання в установах.
- 2) соціальна педагогіка, що спрямована на роботу з молоддю в общинах, на інші освітні завдання поза школою.
- 3) "Sozial wesen", навчальна програма, що об'єднує елементи як соціальної роботи, так і соціальної педагогіки. Тільки в Баварії, Бремені, Гамбурзі, Шлезвіг-Гольштейні, Берліні, Саарланді і Нижній Саксонії школами пропонуються інтегровані курси "Sozial wesen". Школи інших земель (Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Гессен, Баден-Вюртенберг) пропонують курси по соціальній роботі і по соціальній педагогіці. В даний час з'явилася тенденція до стирання граней між соціальною роботою і соціальною педагогікою.

Загальні елементи різних навчальних програм об'єднуються таким чином:

- соціальна робота і соціальна педагогіка: історія, теорія, організація й інститути, методи роботи;
- соціальні науки: соціологія, соціальна політика, політична наука, економіка, статистика, емпіричні соціальні дослідження;
- психологія/педагогіка: терапевтичні методи, теорія і практика освіти, теорії соціалізації;
- здоров'я: надання медичної допомоги, інституційна й офіційна структура, медичне обстеження;
- юридичне і суспільне управління: законодавство у справах сім'ї, молоді, соціального забезпечення, соціальних гарантій праці і управління;
- музика, драматургія, спорт, мистецтво, кінематограф, відео, робота з засобами масової інформації.

Багато навчальних програм включають курси мов, таких як англійська, іспанська, французька. Школи з орієнтацією на роботу з іммігрантами пропонують курси основних мов іммігрантів. У приєднаних до церков школах у навчальний план включається соціальна етика і соціальна філософія.

Курси традиційно досить структуровані, вони включають важливі академічні дисципліни й в основному структуровані відповідно до них. Це створює проблему інтеграції знань і навичок (умінь) у різноманітних академічних дисциплінах. Багато шкіл змінили свої навчальні програми, відмовившись від орієнтованих на дисципліни жорстких структур на користь навчальних планів, орієнтованих на проблеми клієнтів або професійні галузі, що пропонують різноманітні спеціалізації.

Навчання протягом перших періодів в основному зосереджується на викладанні основних знань в галузі різноманітних соціальних наук і ознайомленні студентів із теорією і практикою соціальної роботи. В багатьох школах студент повинен пройти іспит перед тим, як він зможе продовжити навчання. Друга частина навчальних програм у більшості шкіл дозволяє студентам вибирати серед різних спеціалізацій щодо груп клієнтів, сфер соціальної роботи або методів. Різноманітні типи призначень на роботу в професійній сфері включені в цю частину навчання, хоча велика кількість шкіл потребують роботи в професійній сфері на початковому етапі навчання.

Професійна практика грає важливу роль в освіті в соціальній роботі. Тривалість академічної підготовки в школах - три роки. Тривалість практики - щонайменше один рік. Робота організована відповідно до двох моделей: "однофазова" і "двофазова". "Однофазова" модель інтегрує два шестимісячних періоди роботи у професійній галузі в академічну навчальну програму; студенти проходять свої останні іспити в школах після чотирьох років навчання й одержують державний сертифікат при закінченні. Цей тип навчання пропонується школами в Баварії, Баден-Вюртенберзі, Саарланде і двома школами в Гессені. "Двофазова" модель, запропонована всіма іншими школами, потребує щорічно оплачуваного направлення на роботу в професійній сфері після завершення трьох років академічної підготовки в школах. За цією моделлю студенти одержують державний сертифікат тільки після успішного завершення своєї роботи в професійній сфері. [3].

Направлення на однорічну роботу в професійній галузі наприкінці "двофазової" моделі, вимагають праці своїх студентів перед випуском в професійній галузі більшість навчальних програм цього типу. Тривалість роботи за професією коливається між 3 і 6 місяцями. У деяких школах студенти працюють 4 або 5 днів у тиждень у якійсь установі. Інші школи віддають перевагу короткотерміновим направленням на один-два дні щотижня. Здебільшого школи готують, спостережують і оцінюють роботу за направленням, але іноді робота у професійній галузі й академічне навчання виявляються такими, що в цілому важко інтегруються.

Студенти працюють за направленням на роботу в певній установі під контролем і спостереженням соціального працівника. Спостерігачі не оплачуються і їхнє робоче навантаження не знижується. У зв'язку зі швидким ростом кількості студентів робота з практикантами стала занадто важким тягарем для соціальних працівників у цій галузі. [4].

Деякі школи ввели курси, орієнтовані на підготовку проекту з метою інтегрування академічної підготовки і навчання. Студенти і професура готують місця для практики в установах на проект-семінарах, робота студентів у професійній області обговорюється й оцінюється на цих семінарах, і нарешті, після своєї роботи за професією студенти аналізують її з погляду практики і теорії. Взагалі, студенти готують свої дипломні тези на проект-семінарах. В основному, проект-семінари розвиваються і направляються безпосередньо викладацьким складом і професіоналами. Проте, існує деякий ризик надто вузької спеціалізації в соціальній роботі та ігнорування інших курсів, тому що проект-семінари іноді засновуються відповідно до конкретних інтересів студентів і викладачів, але не обов'язково відповідно до професійних критеріїв. Завжди проект-семінари замислювалися як засіб розвитку нових форм і методів роботи, вони були спрямовані на соціальні проблеми. Проте передумови для комбінування викладання і практичної роботи (так, як це існує для лікарів у лікарнях для практики) недостатні в школах соціальної роботи. Проект-семінари проводяться винятково студентами та викладачами і залежать від інтересів осіб, що беруть в них участь. Вони можуть викликати розчарування з боку клієнтів, які після короткого періоду спілкування припиняють контакт. Проектна робота іноді також розчаровує студентів, якщо вони не знайдуть суміжні галузі занять по закінченню освіти. Але, в цілому, після багатьох років практичних випробувань, проекти-семінари, в основному, розглядаються як корисний інструмент викладання в освіті з соціальної роботи.

По закінченню навчальної програми в соціальній роботі і соціальній педагогіці студентам присуджується академічний ступінь соціального працівника або соціального педагога. По завершенні своєї роботи у професійній області - в однофазовій моделі одночасно, у двофазовій - після закінчення навчання студенти одержують державний сертифікат соціального працівника або соціального педагога. Це є передумовою для вступу на громадську службу; це захищене звання. У землях з одною спільною навчальною програмою (Баварія, Нижня Саксонія, Шлезвіг-Гольштейн, Бремен, Гамбург, Берлін, Саарланд) студенти одержують тільки ступінь соціального педагога і відповідний державний сертифікат. Випускники університетських навчальних програм "науки про освіту" одержують ступінь педагога. Випускники університетів не можуть бути обрані для одержання державного сертифікату.

Отже, підготовка соціальних працівників в Німеччині спирається на міцну науково-методичну базу соціальної роботи з використанням всіх сучасних досягнень як в теоретичній так і в практичній сферах. Для роботи з молоддю в соціально-виховних закладах надається перевага підготовці соціальних педагогів, оскільки саме вони не тільки надають разову соціальну допомогу, а й здійснюють постійний вплив на соціалізацію молодшої особистості, що є важливою передумовою інтеграції молодого покоління в соціумі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. **Buchkremer, Hansjosef**, *Handbuch USA Sozialpädagogik*, Darm-stadt, 2005 – 125 p.
2. **Engelke, Ernst**, *Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung.*, Lambertus-Verlag, Freiburg i. Br., 2008 – 150 p.
3. **Germain, Carel / Gitterman, Alex**, *Praktische Sozialarbeit*, 3. Aufl., Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 2008
4. **Mühlum, Albert**, *Sozialpädagogik und Sozialarbeit*, Neuaufgabe, Frankfurt, 2006

КОНТАКТНОЕ ЧИСЛО И. НЬЮТОНА $\tau_8 = 112$

Контактным числом И. Ньютона $\tau_n, n \geq 4$, в теории сферических упаковок (см. [1]) называют максимальное число гиперсфер $S_{n-1}(R)$, которое можно разместить (без пересечений) на гиперсфере того же радиуса. (В англоязычных статьях, не содержащих чего-либо содержательного о контактных числах И. Ньютона, авторы фамильярно и навязчиво «демократично» называют их не иначе как kissing numbers.) Например, в [2] автор статьи «удачно» подобрал степень и коэффициенты сферического многочлена Якоби и, как ему и хотелось, получил долгожданный результат: $\tau_4 = 24$.

В [3] авторы, используя тот же метод, оказались ещё более «удачливыми», понизив верхнюю границу τ_9 на целых 5: с 380 до 375, хотя точное значение $\tau_9 = 2 \cdot 9 \cdot 8 = 144$.

Из [1]: «Вызывает некоторое удивление, что мы знаем ((?) – А.Т.) также контактные числа в размерностях 8 и 24 (см. [Odl 5] гл. 13, [Lev 7]), но не знаем ответа ни в одной другой размерности, большей трёх. На самом деле эти числа (240 и 196560 соответственно) получаются технически проще, чем трёхмерный результат. Это связано с тем, что в данных размерностях расположение единственно: единственный способ окружить 8-мерный шар 240 другими — это расположение решетки E_8 , аналогично в размерности 24 единственное расположение берется из одной из двух зеркальных форм решетки Лича (см. [Van 13, 14]).»

Действительно, «вызывает удивление», что на всего лишь восьмимерной гиперсфере $S_7(R)$ радиуса R можно разместить аж 240 гиперсфер того же радиуса и они не пересекаются...

На восьмимерной гиперсфере $S_7(R)$ действительно можно разместить без пересечений 240 гиперсфер. Но это уже будут гиперсферы $S_7(r), r \leq \frac{1}{\sqrt{2}}R$, меньшего радиуса, поскольку длины ребер многогранника Ньютона, на вершинах которого размещаются непересекающиеся гиперсферы, не могут быть меньше радиуса самой гиперсферы.

Теорема 1. На восьмимерной гиперсфере можно разместить 112 гиперсфер того же радиуса и они касаются друг друга:

$$\tau_8 = 2 \cdot (8 \cdot 7) = 112.$$

Доказательство. На восьмимерной гиперсфере

$$S_7(\sqrt{2}) = \left\{ \vec{x} = (x_1, x_2, \dots, x_8) \in E^8 : \sum_{k=1}^8 x_k^2 = 2 \right\}$$

радиуса $\sqrt{2}$ отметим точки $\vec{x} = (x_1, x_2, \dots, x_8)$ с целочисленными координатами (целочисленные октонионы с нормой, равной $\sqrt{2}$).

Таких точек 112:

$$(1, 1, 0, \dots, 0) + \text{перестановки (число таких точек равно 28)},$$

$$(-1, -1, 0, \dots, 0) + \text{перестановки (число таких точек равно 28)},$$

$$(-1, 1, 0, \dots, 0) + \text{перестановки (число таких точек равно 56)}.$$

Таким образом, $28+28+56=112$.

Выберем какой-либо целочисленный октонион с нормой $\sqrt{2}$, например, $(1, 1, 0, \dots, 0)$. Ближайшими к нему являются 24 октониона:

$$(1, 0, 1, 0, 0, 0, 0, 0), (1, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 0), (1, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0), \dots, (1, 0, 0, 0, \dots, 1); [6]$$

$$(1, 0, -1, 0, 0, 0, 0, 0), (1, 0, 0, -1, 0, 0, 0, 0), (1, 0, 0, 0, -1, 0, 0, 0), \dots, (1, 0, 0, 0, \dots, -1); [6]$$

$$(0, 1, 1, 0, 0, 0, 0, 0), (0, 1, 0, 1, 0, 0, 0, 0), (0, 1, 0, 0, 1, 0, 0, 0), \dots, (0, 1, 0, 0, \dots, 1); [6]$$

$$(0, 1, 0, -1, 0, 0, 0, 0), (0, 1, 0, 0, -1, 0, 0, 0), (0, 1, 0, 0, 0, -1, 0, 0), \dots, (0, 1, 0, 0, \dots, -1); [6].$$

Расстояние $\sqrt{2}$ совпадает с радиусом гиперсферы $S_7(\sqrt{2})$.

112 целочисленных октонионов с нормой $\sqrt{2}$ являются вершинами вписанного в неё 112-вершинника. Степень вершины равна 24, следовательно, число рёбер равно $\frac{1}{2} \cdot 24 \cdot 112 = 1344$. Длины ребер равны $\sqrt{2}$. Трёхмерные грани 112-вершинника – октаэдры.

На его вершинах размещаются 112 гипербол радиуса $\sqrt{2}$ и гиперболы касаются друг друга (размещение идеально).

112 – вершинник $Superoct_8(112)$ я называю супероктаэдром И. Ньютона – Н. Кузенного.

Теорема 2. Супероктаэдр И. Ньютона – Н. Кузенного $Superoct_8(112)$ является правильным многогранником в E^8 .

Группа симметрии $Superoct_8(112)$ совпадает с группой симметрии решений диофантова уравнения $\sum_{k=1}^8 x_k^2 = 2, x_k \in Z$, и изоморфна группе симметрии восьмимерного гиперкуба $Hypercube_8(2^8)$ порядка $2^8 \cdot 8! = 256 \cdot 40320 = 10321920$.

Четырёхмерные грани – мегаоктаэдры Л. Шлефли (24, 96, 96, 24) (мегаоктаэдр Л.Шлефли (24, 96, 96, 24) – выпуклая оболочка целочисленных кватернионов с нормой $\sqrt{2}$, $\tau_4 = 2 \cdot (4 \cdot 3) = 24$) (см., напр, [1], [4], [5]).

Пятимерные грани – супероктаэдры И. Ньютона – Н. Кузенного $Superoct_5(40)$

(40, 240, 400, 240, 40) – выпуклые оболочки 40 решений диофантова уравнения $\sum_{k=1}^5 x_k^2 = 2, x_k \in Z$.

($\tau_5 = 2 \cdot (5 \cdot 4) = 40$).

Шестимерные грани – супероктаэдры И. Ньютона – Н. Кузенного $Superoct_6(60)$ – выпуклые оболочки 60 решений диофантова уравнения

$$\sum_{k=1}^6 x_k^2 = 2, x_k \in Z.$$

($\tau_6 = 2 \cdot (6 \cdot 5) = 60$).

Семимерные грани – супероктаэдры И. Ньютона – Н. Кузенного $Superoct_7(84)$ – выпуклые оболочки 84 решений диофантова уравнения

$$\sum_{k=1}^7 x_k^2 = 2, x_k \in Z.$$

($\tau_7 = 2 \cdot (7 \cdot 6) = 84$).

Группа симметрии $Superoct_8(112)$ действует на флагах просто транзитивно, поэтому, $Superoct_8(112)$ (см. определение правильного многогранника в E^n [5]) – правильный многогранник в E^8 .

Теорема 3. Супероктаэдр И. Ньютона – Н. Кузенного $Superoct_8(112)$ заполняет E^8 .

$Superoct_8(112)$ является многогранником Вороного подрешетки решетки Госсета в E^8 [1].

PS. Аналогично можно показать, что контактное число И. Ньютона τ_{24} равно не 196560, как «удивленно отмечают» авторы в [1], а всего лишь $2 \cdot (24 \cdot 23) = 1104$.

Дж. Грегори в знаменитой дискуссии с И. Ньютоном утверждал, что на сфере радиуса R можно разместить 13 сфер того же радиуса.

На сфере радиуса R действительно можно разместить 13 сфер одинакового, но меньшего радиуса так, чтобы они касались друг друга. Точки касания являются вершинами вписанного в центральную сферу 13 – вершинника, у которого 26 ребер и 13 граней – равнобедренных треугольников.

Для этого сфероэдра (13, 26, 13)

$$B - P + \Gamma = 13 - 26 + 13 = 0$$

вопреки знаменитой теореме Л. Эйлера о правильных многогранниках в E^3 .

ЛИТЕРАТУРА:

1. Конвей Дж., Слоэн Н. Упаковки шарів, решітки і групи: В 2-х т. Т. 1. – М.: Мир, 1990. – 415 с., Т.2 – М.: Мир, 1990. – 791 с.
2. Мусин О. Р. Проблема двадцяти п'яти сфер // УМН. — 2003. — Т. 58. — №4(352). — С. 153–154.
3. Всемирнов М.А., Ржевский М.Г. Верхняя оценка контактного числа в размерности 9 // УМН. — 2002. — Т. 52. — № 5 — С. 149–150.
4. Гильберт Д., Кон-Фоссен С. Наглядная геометрия. – М.: Наука, 1981. – 344 с.
5. Берже М. Геометрия, т.1. – М.: Мир, 1984. –546 с.

Усачова Л.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНИКА

В роботі представлені теоретичні та експериментальні дослідження особливостей психічного розвитку сучасного дошкільника. Виділені та проаналізовані критерії розвитку: соціальна ситуація, ведуча діяльність, новообовчання.

Психічний розвиток дошкільника викликає підвищений інтерес у психологів, адже саме на цьому етапі життя людини формуються основи пізнавальних здібностей та характеру. За Ж.Піаже в дошкільному віці здійснюється перехід від аутизму до логічних операцій [6]. З.Фрейд вважав, що саме в дошкільному віці формується «Над-Я» [7]. Розрядку внутрішнього напруження дитина знаходить в грі. Це одна із форм сублимації.

Виготський Л.С. вивчав ігрову діяльність дошкільників. Він вважав дошкільний вік початком формування вищих психічних функцій, зокрема - волі [1]. На думку Леонтьєва А.Н., це вік початкового фактичного формування особистості [3]. Це вік, за яким іде шкільне навчання. Отже, дошкільний вік - дуже відповідальний період психічного життя людини.

Психічний розвиток дошкільника вивчали такі психологи: Божович Л.І., Виготський Л.С., Піаже Ж., Мухіна В.С., Венгер Л.А., Венгер А.Л., Кравцова О.Е., Леонтьєв А.Н., Гуткіна Н.Й., Эльконін Д.Б., Шванцара Й. та інші.

Проблема психічного розвитку сучасного дошкільника достатньо розроблена в психології, але вона завжди буде актуальною. Адже змінюються соціально-психологічні чинники, які спричинюють психічний розвиток дошкільника, відбувається процес акселерації.

В наш час в зв'язку з інтенсивним розвитком науково-технічного прогресу та масовою комп'ютеризацією, навчанням в школі з 6-ти років пред'являються підвищені вимоги до дітей дошкільного віку як з боку школи, дитячого садка, так і батьків.

Критеріями психічного розвитку сучасного дошкільника можна вважати сформованість вікових новоутворень: внутрішні етичні інстанції (зачатки почуття совісті); супідрядність мотивів (продумані дії починають переважати над імпульсивними, мотив «хочу» поступається мотиву «треба», більшого значення набуває соціальна мотивація); довільна поведінка (здатність діяти цілеспрямовано, долати труднощі на шляху до мети, елементарно контролювати та регулювати свою діяльність); творча уява (прагнення відійти від шаблону та зразка, схильність до фантазування, вигадування, творчої ініціативи); виникнення критичної самооцінки; втрата емоційної безпосередності (узагальнення переживань).

В дошкільному віці змінюється соціальна ситуація розвитку. Відбувається відокремлення дитини від дорослого. Змінюються взаємини з дорослим, набуваючи нових форм: спільні дії поступово змінюються самостійним виконанням дитиною вказівок дорослого. Дитина прагне до самостійності, її основною потребою є участь у житті й діяльності дорослих. Вона стає дорослою в думках, уяві, орієнтуючись на дорослих як на зразок, наслідує дорослих, діє як дорослий, але у формі сюжетно-рольової гри.

Сюжетно-рольова діяльність стає провідною діяльністю. Гра є провідною діяльністю дошкільників не тому, що займає найбільше вільного часу від сну в його житті, а тому, що зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і психічних особливостях його особистості. В ній виникають і диференціюються нові види діяльності, зокрема учіння (цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння уміннями й навичками). Леонтьєв А.Н. відзначив, що причина перетворення гри на провідну діяльність дошкільника полягає у розширенні усвідомлюваного нею предметного світу. До нього належать не лише предмети, які становлять найближче оточення дитини, з якими вона може сама діяти, а й предмети, дії дорослих, які для неї фізично не доступні [3]. У сюжетно-рольовій грі можна робити все, що недоступне в реальному житті: самостійно керувати автомобілем, літаком, робити покупки тощо. Для дошкільників 3-5 років у грі характерним є відтворення логіки реальних дій людей; змістом гри є предметні дії. Для дошкільників 5-7 років – реальних взаємин між людьми і змістом гри стають соціальні взаємини, суспільна суть діяльності дорослої людини. Д.Б.Ельконін писав: « Гра задовго до трудової діяльності орієнтує дитину в системі взаємовідносин » [8]. Рівень розвитку ігрової діяльності є також показником психічного розвитку дитини. Д.Б.Ельконін зауважив: «Чим краще дитина грається, тим краще вона підготовлена до школи » [8].

Гра створює можливості для розвитку та засвоєння етичних правил. Формуються внутрішні етичні норми. В емоційній сфері формуються моральні почуття. Важливе значення у формуванні моральних почуттів мають дитячі уявлення про позитивні еталони, що дозволяють передбачити емоційні наслідки власної поведінки. Таке емоційне передбачення грає вирішальну роль у формуванні моральної поведінки дошкільника (Запорожець О.В.). Розширюється самостійність дошкільника, розвивається самосвідомість, формується критична самооцінка. З'являється здатність до довільних форм поведінки.

У дошкільному віці в діяльності дитини з'являються елементи праці. Дошкільнят уже привчають до виконання окремих трудових завдань, причому розпочинають цю роботу в ігровій формі. Відсутність диференціації гри та праці - характерна особливість трудової діяльності молодших дошкільнят, яка до певної міри зберігається і в середньому та старшому дошкільному віці.

Дуже важливо, щоб дитина переживала позитивні почуття, які стимулюють розвиток інтересу до праці. Включення дошкільника у трудову діяльність є безумовною умовою всебічного розвитку психіки дитини.

Значний вплив на розумовий розвиток дитини має навчання. На початок дошкільного віку психічний розвиток дитини досягає такого рівня, при якому можна формувати рухові, мовні, сенсорні та ряд інтелектуальних навичок, з'являється можливість вводити елементи навчальної діяльності. Роль навчання в розумовому розвитку дитини зростає, якщо має місце набуття не окремих знань, а певної їх системи, та формування потрібних для їх засвоєння дій (Запорожець О.В. та ін.)

Істотною особливістю дошкільного віку стає виникнення різноманітних стосунків дитини з однолітками, дитячих колективів.

Багато змін відбувається в інтелектуальній сфері дошкільника. Завершується процес оволодіння мовою. Швидко зростає словниковий запас, досягаючи до семи років 3500-4000 слів. Мовлення стає засобом планування, коли переходить з кінця дії на її початок та засобом довільного регулювання, коли дитина навчається виконувати вимоги, сформульовані за допомогою мовлення (А.О.Люблінська, О.Р.Лурія). З'являється внутрішнє мовлення, яке є ознакою розвитку в дитини словесно-логічного мислення.

Мислення розвивається від наочно-дійового до образного та словесно-логічного. За даними Поддьякова Н.Н. вирішити задачу на рівні наочно-дійового мислення можуть 46% дітей до 4 років, на рівні образного мислення - 50% дітей 4-6 років, на рівні словесно-логічного мислення 22% дітей 6-7 років [5].

Відбувається інтенсивний сенсорний розвиток – вдосконалення відчуттів, сприймання, наочних уявлень. У дітей знижуються пороги відчуттів. Підвищується гострота зору і кольоровідчуття, розвивється фонематичний та звуковисотний слух, значно зростає точність оцінок ваги предметів. Найбільш доступними для дошкільників сенсорними еталонами є геометричні форми та кольори спектра. Сенсорні еталони формуються в діяльності. Ліплення, конструювання, малювання найбільше сприяють прискоренню сенсорного розвитку (Л.А.Венгер).

Розвивається процес пам'яті. Пам'ять – провідний пізнавальний процес в цьому віці. З'являється довільна пам'ять. Продуктивність її наближається до продуктивності мимовільної пам'яті. Їх об'єми стають однаковими.

У дошкільників інтенсивно розвивається уява. З 6-ти років з'являється твора уява. Характерним для дошкільника є зростаюча довільність уяви.

Увага дошкільників стає більш зосередженою і стійкою. Якщо молодші дошкільнята можуть грати в одну гру 30-50 хв., то в 5-6 років тривалість її збільшується до 2-х годин. Основна зміна у процесі розвитку уваги полягає в тому, що вони вперше починають керувати нею, свідомо спрямовувати її на предмети та явища. Хоча у дошкільників і починає розвиватись довільна увага, мимовільна увага переважає протягом усього дошкільного дитинства.

Аналізуючи психічний розвиток дошкільника, ми виходили із концепції віку Виготського Л.С., що повноцінна психологічна характеристика розвитку дитини складається із аналізу трьох основних складових: 1) соціальної ситуації розвитку (кругу спілкування, характеру взаємовідносин з дорослими й однолітками); 2) рівня розвитку провідної (ігрової) діяльності, а також інших типових для даного віку видів діяльності (малювання, конструювання, трудової та навчальної діяльності), 3) характерних для даного вікового етапу новоутворень в емоційно-особистісній та пізнавальній сферах психічного розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Вьюгосткий Л.С. Проблема возраста.// Собр.соч. Т. 5 .М.,1984..*
2. *Крацова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста.// Вопросы психологии.1996, №6.*
3. *Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972.*
4. *Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ.вузов.- М., 2003.*
5. *Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника.-М., 1977.*
6. *Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.- М., 1994.*
7. *Фрейд З. Введение в психоанализ. – М., 1991.*
8. *Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 2000.*

УДК: 1(091)2319":159.923

Урлов М.Ю.

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІКИ К.РОДЖЕРСА

В статті розглядається метод преподавания К.Роджерса, на основі писем доктора философских наук Самюэля Тененбаума. В основі лежить робота групи, а не преподавателя как источника знаний. Метод К.Роджерса предоставляет возможности для свежего и оригинального взгляда на проблему выбора методов преподавания.

В сучасному світі гостро постає проблема ефективної освіти. Велика кількість накопиченого матеріалу постає перед учнями, тому дуже важливо знайти підхід до них, щоб вони, якомога, повніше засвоїли знання, знайшли те, що їх цікавить, та мали свою точку зору на будь яке питання. Цікавлячись проблемами освіти, слід звернути увагу на такий незвичайний метод викладання, який був запропонований представником гуманістичної школи психології, Карлом Роджерсом. Метод настільки різуче відрізняється від загальноприйнятого традиційного способу викладання, що його основи повинні стати відомим більш широко.

На думку Роджерса, в багатьох галузях вища освіта вимагає занадто великих зусиль. Виконання неоригінальної та однотипної роботи, пасивна, залежна від викладача роль, яку нав'язують студентам, затримує їх творчий потенціал та продуктивні здібності. Вільно функціонуючий інтелект веде організм до більш конкретного усвідомлення суті, а намагання поставити йому специфічні вузькі рамки не може бути корисним.

Роджерс впевнений, що людям краще самим (при підтримці інших) вирішувати, що їм робити, ніж робити те, що вирішили за них інші. Він порівнює студентів із дитиною, якій насильно впихають вівсяну кашу до рота. Знання, яке було отримане саме тобою,

істина, яка добувається і засвоюється тобою в досвіді, не може бути прямо передана комусь іншому. Як тільки хтось намагається передати такий досвід неопосередковано, часто з природнім ентузіазмом, він починає вчити, і результати цього-малозначущі [5].

Під значущім навчінням розглядається навчіння, яке не є простим накопиченням фактів. Це учіння, яке змінює поведінку людини в сучасному та майбутньому, змінює його відношення та його особистість. Це проникаюче повсюди навчіння, яке представляє собою не просто прирощення знань, а глибоке проникнення в суть [5].

Дуже цікавими, з цього приводу, є два документи, які належать перу доктора філософії Самюеля Таненбаума, що були надруковані у праці К.Роджерса «Погляд на психотерапію. Становлення особистості.» Доктор Таненбаум відвідав чотирьохтижневий курс лекцій Роджерса в університеті Брандайс у 1958р. і по закінченню яких склав два листи, в яких описував та аналізував процес навчання. На нашу думку з цими роботами було би вельми цікаво ознайомитися.

Самюел Таненбаум засвідчує, що курс не мав жодної структури. Ніхто ніколи, включаючи самого викладача, не знав, що станеться в класі в наступну хвилину, що стане предметом обговорення, які питання будуть підняті, які особисті потреби, відчуття і емоції виявляться. Ця атмосфера нічим не обмеженої свободи – в тій мірі, в якій одна людина може дозволити собі і іншим бути вільним, – встановлювалася самим доктором Роджерсом. Група не була готова до такого абсолютно вільного підходу. Вони не знали, що робити далі. З роздратуванням і подивом вони зажадали, щоб викладач грав звичну традиційну роль, щоб він авторитетно оголошував нам, що правильно, а що немає, що добре, а що погано [5].

Під час викладання курсу Роджерс, як викладач, брав участь, але його роль, хоча і важливіша, ніж будь-яка інша в групі, якоюсь мірою злилася з групою, і саме група, а не викладач стала центром, основою діяльності. У традиційному курсі викладач читає лекції і вказує, що потрібно підготувати і вивчити, студенти слухняно записують це в зошиті, складають іспит і відчують себе добре або погано залежно від його результату. В курсі Роджерса студенти читали і роздумували на заняттях і поза ними. Не викладач, а вони самі вибирали з прочитаного і продуманого те, що було значимо для них.

«Як говорив і сам Роджерс, в цьому процесі немає закінченості. Сам він ніколи не робить яких-небудь узагальнень. Питання залишаються невирішеними, а проблеми, підняті в класі, залишаються в стані обговорення. На думку Роджерса, основний бар'єр, що заважає спілкуванню між людьми, це наша природна тенденція судити, оцінювати, схвалювати чи не схвалювати твердження іншої людини або іншої групи [1,с.359].

Отже, ми бачимо, що заняття проходили у специфічній атмосфері, яка в корені відрізнялась від традиційних форм проведення лекційних та семінарських занять. Студенти мали самостійно направляти роботу групи, заціпалися ті питання, які цікавлять саме студентів, а не ті, які хоче розкрити викладач. Не викладач, через призму свого досвіду, розкривав ті чи інші питання, а студенти самостійно, кожен в міру свого Я, розглядали зі своєї точки зору. А, отже, не засвоювали досвід викладача, а синтезували власне бачення проблеми, яке спиралися саме на їх світобачення. Студенти використовували свій інтелектуальний потенціал в набагато більшій мірі, оскільки мали йти «своїм шляхом пізнання». Це стимулювало їх до більш активної роботи, мотивація йшла не ззовні, а з середини.

В такій роботі вельми важливою є робота викладача. Хоча вона і заключається, саме, у не втручанні в те, що відбувається в аудиторії. Сам К.Роджерс визначає діяльність вчителя так: Він(викладач) познайомить учнів зі своїм спеціальним досвідом і знаннями в цій області і допоможе їм використовувати цей досвід. Але це не означає, що він нав'язуватиме їм свій досвід. Він дасть зрозуміти учням, що може викласти свої власні погляди на роботу в цій області і її організацію, наприклад, у формі лекції. Він зробить це ненав'язливо, щоб дати учням можливість самим звернутися до нього, якщо у них з'явиться інтерес. Він намагатиметься, щоб учні знали, що він може надати різні засоби для просування в знанні. Він допоможе учням самим знайти ці засоби [5].

Доктор Таненбаум засвідчує, що цей процес навчання мав значуще інтелектуальний зміст. Та він був важливим і значущим для людини в тому смислі, що він був значущий саме для неї особисто.

У традиційному курсі викладач читає лекції і вказує, що потрібно підготувати і вивчити, студенти слухняно записують це в зошиті, складають іспит і відчують себе добре або погано залежно від його результату. В курсі Роджерса студенти читали і роздумували на занятті і поза заняттям. Не викладач, а вони самі вибирали з прочитаного і продуманого те, що було значимим для них.

Доктор Танендаум вказує і на певні недоліки методу викладання К. Роджерса: «Я повинен відзначити, що цей недирективний метод вчення не мав 100% успіху. Три-чотири студенти знаходили саму цю ідею неприйнятною. Навіть в кінці курсу, хоча майже всі стали прибічниками цього методу, один студент, наскільки я знав, був налаштований у край негативно, а інший вельми критично. Вони хотіли, щоб викладач забезпечував їх вже сталим інтелектуальним "товаром", який вони могли б завчити напам'ять, а потім відтворити на іспиті. Тоді вони були б упевнені, що навчилися тому, що потрібне. Як сказав один студент: "Якби мені довелося докласти, чому я навчився, що б я міг сказати?" Звичайно, це було набагато складніше, ніж при традиційному методі, якщо взагалі можливо» [5].

Цей метод може налякати людину авторитарної орієнтації, яка вірить в ретельно розкладені по полицках факти; на таких заняттях він не отримує жодної підтримки, а стикається лише з відвертістю, мінливістю, незавершеністю.

Але, хоча недирективний метод має недоліки, але, все ж таки, Таненбаум визнає за ним набагато більший потенціалу процесі пізнання, ніж за традиційним. «Зараз, коли я озираюся на весь цей досвід, я абсолютно упевнений, що було б неможливо навчитися настільки багато чому або так добре і ґрунтовно в традиційних умовах класної кімнати» [5].

Отже, метод К.Роджерса доцільно використовувати в учбовій практиці, він передбачає широке вживання дискусій, досліджень і експериментів. Він представляє можливість для свіжого і оригінального погляду на проблему методів, оскільки, по своїх теоретичних підходах, практиці і методології він радикально відрізняється від старих методів. В центрі процесу знаходиться учень, з його емоційним та інтелектуальним потенціалом. І роль викладача у цьому створити ті умови, у яких учень досяг би найбільшого результату своєї пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Райгородський Д.Я. Психологія особистості. Хрестоматія. Видання друге, доповнене. - Самара: Видавничий дім «Бахрах», 1999. - Т.1.-448 с.
2. Роджерс К. Свобода учитися / К. Роджерс, Д. Фрейберг; Науч. ред. и авт. предисл. А.Б. Орлов / пер. с англ. А.Б. Орлова, С.С. Степанова, Е.Ю. Пятаевой – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
3. Роджерс К. Особисті роздуми відносно викладання та навчання// Відкрита освіта.-1993.-№5
4. Роджерс К. Питання, які я би собі задав, якщо був би вчителем// Сімя та школа. – 1987.-№10
5. К. Роджерс. Погляд на психотерапію. Становлення людини. М.: «Прогресс», 1994 Термінологічна правка В.Данченко К.: PSYLIB, 2004. – [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/roger01/txt15.htm> – Назва з екрану.

УДК 37.05.3:159.922.7

Усікова Л.

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В даній статтє проведено анализ научных работ и психологических исследований проблемы развития автономности личности в подростковом возрасте.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства автономність особистості підлітка постає як пріоритетна цінність особистості, що визначається умінням довіряти самому собі, власним почуттям, судженням, діяти, керуючись ними; здатністю до самопізнання; терпимістю до своїх і чужих вад; наявністю не тільки власної, незалежної від оточення системи цінностей, але й поваги до настановлень і цінностей оточення; здатністю не тільки бути автором свого життя, приймати рішення, але й відповідати за це; здатністю не залежати від зовнішніх обставин; вмінням реально дивитися на речі.

Метою статті є розкриття суті поняття автономності особистості підлітка.

Проблема розвитку автономності як самостійний об'єкт дослідження теоретично осмислена у роботах О.Є.Дергачової, Е.Десі, Д.О.Леонтьєва, Ж.В.Пижикової, Г.С.Пригіна, Р.Райана, О.О.Сергєєвої, а також у руслі розв'язання певного кола психологічних проблем, зокрема, суб'єктності (А.В.Маричевою, І.О.Котик, В.О.Татенко та ін.).

Етимологічно поняття «особистісної автономності» означає орієнтацію особистості на власний закон розвитку та походить від грецької «autos» - сам та «nomos» - закон.

І.Кант вперше запропонував ідею автономності особистості, який розумів її як властивість індивідуального суб'єкта, що визначається у можливості діяти незалежно від сторонніх детермінант [2]. Тобто, автономія, як її розумів Кант, - це самодетермінація, обумовленість вчинку людини з боку її принципів (максимів), втіленням яких даний вчинок є. Автономні максими вчинку суб'єкта ґрунтуються на його здоровому глузді та моральності, виступають для нього законом.

Е.Десі та Р.Райан у своїй теорії самодетермінації особистості ключовим поняттям виділяють – автономність. Вони вважають зазначений феномен вродженою потребою особистості у реалізації свободи вибору щодо способу поведінки і існування людини у світі незалежно від діючих на неї сил зовнішнього оточення та внутрішньо особистісних процесів [9].

О.О.Сергєєва у своїх дослідженнях описувала автономність як механізм адаптації особистості до умов, що постійно змінюються, і виявляється у самостійному цілепокладанні, усвідомленні ширих інтересів, цінностей і переконань, розвитку критичної компетенції, відповідальності за вільно прийняті рішення, гнучкості та креативності мислення і діяльності [8].

У роботах І.С.Кона, В.І.Моросанової, Г.С.Пригіна, Є.В.Пупирєвої, Р.Р.Сагієва автономія отожднюється з самостійністю. В.І.Моросанова і Р.Р.Сагієв у дослідженні стилів саморегуляції поведінки характеризують регулятивну автономність як властивість самоорганізації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організувати роботу з досягання поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. На наш погляд, категорії самостійності та автономності не тотожні, оскільки автономність описує суб'єкта діяльності на різних рівнях діяння та бездіяльності, самостійність характеризує «окреме існування від інших; будь-що, що здійснюється власними силами без стороннього впливу та допомоги з боку інших» [6]. С.К.Нартова-Бочавер вважає, що автономність – це незалежність від «чогось», на відміну від чого, суверенність – це управління «чимось». [4, 161].

Теоретичний аналіз поняття «автономність особистості» дозволив нам виділити наступні ознаки:

1. Здатність авторського самовизначення та здійснення людиною сутнісного проекту свого індивідуального буття.
2. Здатність суб'єкта дистанціюватися як від впливів оточення, так і від інтроєктованих принципів, норм, конвенцій, думок, цінностей авторитетних осіб.
3. Конструктивна взаємодія суб'єкта з середовищем на засадах суб'єктного способу буття. На думку І.С.Кона індивідуальна автономія людини проявляється в активній соціальній позиції, яка усвідомлюється нею як власна причетність, глибока особистісна включеність у соціальне ціле, що посилює в особистості почуття власної відповідальності та наголошує на можливості здійснення автономного вибору [3].
4. Здатність до трансценденції власної природи. На думку вчених ця ознака гарантує здатність суб'єкта детермінувати свої дії, включатися у систему визначення та моделювання своєї активності, доповнюючи казуальну детермінацію поведінки цілювою. Наприклад, Р.Мей розрізняє свободу дії та свободу буття. останню він характеризує як твірну умову формування автономності особистості. Свобода буття виявляється в здатності суб'єкта оцінювати та змінювати власне ставлення до обмежень, готовність роздумувати, здійснювати пошук самоідентичності, а також у можливості «вистрибнути» з того, що утримує особистість у певних межах, при цьому залишаючи суб'єкта самим собою..
5. Значна довіра особистості до себе та прийняття себе як даності. На думку М.В.Рагуліної, автономність за умови базової довіри особистості до себе та світу та низького рівня захисту «Я» дозволяє їй бути вільною у власних проявах, приймати складність й невизначеність світу [7].

В деяких наукових працях автономність характеризується як соціальна компетенція. Працівники програми ЮНЕСКО виділяють наступні характеристики даної компетенції:

1. Здатність суб'єкта захищати і стверджувати свої права, інтереси, обмеження (можливості, здібності), потреби, брати на себе відповідальність;
2. Здатність створювати та реалізовувати життєві плани та особисті проекти;
3. Здатність діяти в межах широкого контексту;

Автономність як соціальна компетенція пов'язує дві ідеї:

1. Розвитку самобутності особистості (самототожності, автентичності, визнання і реалізації права на самоздійснення).
2. Реалізація відносної автономності у прийнятті рішень, життєвому виборі, діяльності в певному контексті [1].

Як зазначають науковці, автономність пов'язана з життєстійкістю, осмисленістю життя, прагненням до змін та орієнтацією на майбутнє (О.Є.Дергачова); високою рефлексивністю, лабільністю та креативністю мислення, самостійним цілепокладанням та визначеністю суджень (Г.С.Пригін, М.В.Рагуліна, О.О.Сергєєва), високою вибірковістю, довільністю та післядовільністю уваги [5].

Особистісні ознаки, які притаманні автономним суб'єктам: впевненість у собі, адекватність самооцінки, розвинений самоконтроль, інтернальний локус контролю. На думку Г.С.Пригіна та М.В.Рагуліної автономні особистості більш мотивовані на співпрацю, дружельобні, спрямовані на справу [5; 7].

Висновок. Таким чином, автономна особистість може здійснювати самокерівництво та самоконтроль над подіями свого життя та відігравати роль у його формуванні, що проявляється у вміннях особистості відстоювати власні права, гідно існувати, впливати на своє життя. Автономність сприяє формуванню почуття гідності, самоповаги, відповідальної громадської позиції, дозволяє встановлювати та досягати мету. Для цього необхідно вміти стратегічно мислити, виділяти пріоритети, ефективно використовувати власні ресурси.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из мирового опыта / Сильвия Браславски // Определение и отбор компетенций: теоретические и концептуальные основания / DeSeCo. – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 2002. – С. 3 – 15.*
2. *Кант И. Основы метафизики нравственности: [в 6 т.] / Иммануил Кант – Т.4, Ч.1. – М.: Мысль – 1965. – 544 с.*
3. *Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С.Кон – М.: Политиздат, 1984. – 225 с.*
4. *Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.*
5. *Пригін Г.С. Проявление феномена «автономности-зависимости» в учебной деятельности / Г.С.Пригін // Новые исследования в психологии. – 1984 - №2. – С. 48 – 52.*
6. *Психологическая энциклопедия / [ред. Р.Корсини, А.Ауэрбах]. – СПб.: Питер, 2003 – 1096 с.*
7. *Рагулина М.В. Аутентичность как психологический ресурс самоорганизации личности: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М.В.Рагулина – Хабаровск, 2007. – 21 с.*
8. *Сергєєва О.А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О.А.Сергєєва – Астрахань, 2007 – 26 с.*
9. *Ryan R. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation Social Development, and Well-Being / R.Ryan, E.Deci // American Psychologist. – 2000. - №1, January. – P.68-78.*

Фомін Ф. В.

СІМ'Я ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН: АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ТА МЕТОДОЛОГІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ

В статтє проанализированы научные подходы и методология исследования семьи как социокультурного феномена.

Сім'я, як первинний осередок суспільства, як спільність людей, пов'язаних подружніми стосунками, взаєминами батьків і дітей, як структура з важливими соціальними функціями, має особливе значення в житті кожної людини. Загальновідомо, що вона фокусує в собі практично всі аспекти життєдіяльності суспільства і виходить на всі рівні соціальної практики – від індивідуального до суспільно-історичного, від матеріального до духовного. Сім'я виступає важливим носієм культури та її складових: цінностей, аксіологічних орієнтацій, традицій, соціальних норм, правил поведінки тощо. Отже не дивно, що в складних трансформаційних умовах сьогодення проблеми сім'ї привертають все більше уваги вчених та дослідників.

Враховуючи, що феномен сім'ї є предметом дослідження багатьох наук – філософії, культурології, історії, економіки, юриспруденції, психології тощо – це спричиняє існування великої кількості підходів до вивчення цього складного феномену. Проте «в основі будь-якого погляду щодо вивчення сім'ї – зазначає сучасний український вчений Т. Цюркало, – лежить її поділ на соціальний інститут, та малу соціальну групу» [7, с. 148-152], що виявляє та підкреслює роль сім'ї у взаємовідносинах з суспільством, з одного боку, і в міжособистісній взаємодії, – з іншого. Це і зумовлює наявність двох важливих методологічних підходів, один з яких акцентує увагу на вивченні сім'ї як малої соціальної групи, а інший розглядає її як соціальний інститут.

Так, методологія символічного інтеракціонізму, яка ґрунтується на переконанні, що природа людини і упорядкованість суспільного життя є продуктом соціальної комунікації, розуміє сім'ю як сукупність суто соціальних ролей, які виникають і реалізуються у взаємодії її членів, зумовлюючи їхні позиції. Згідно з цим підходом сім'я вважається відносно закритою системою, яка має досить слабкі зв'язки з навколишніми інститутами [8, с. 211]. Прихильники теорії символічного інтеракціонізму (Дж. Г. Мид, Г. Блумер, Т. Шибутані) [2, с. 173-176; 9] аналізують вчинки людей у повсякденному житті, виявляють значення, які люди надають своїм вчинкам, і

фактори, що зумовлюють ці значення. Отже, даний підхід акцентує увагу на дослідженні сімейних ролей і статусів та їхньої взаємодії в процесі комунікації.

Функціональний підхід, який набуває свого розповсюдження, починаючи з 50-х років ХХ століття, на відміну від символічного інтеракціонізму, розглядає сім'ю як соціальний інститут. Найяскравішими представниками цього підходу є Е. Дюркгейм, Г. Спенсер, Т. Парсонс, Б. Маліновський. Прихильники функціоналізму особливу увагу приділяють аналізу історичного переходу сімейних функцій до інших соціальних інститутів, при якому відбувається перетворення економіко-виробничої, релігійної, освітньої, рекреаційної, виховної та інших функцій, що здійснюються самою сім'єю [1, с. 46]. Зокрема, Е. Дюркгейм зазначав, що індустріалізація і пов'язані з нею соціальні зміни в якійсь мірі позбавили сім'ю надзвичайно важливого соціалізуючого впливу. Він також зазначав, що зменшення кількості членів сім'ї приводить до зменшення солідарності, яка виступає головною силою, здатною об'єднувати суспільство.

Особливої уваги заслуговує футурологічний підхід щодо дослідження сім'ї, який виник у західній філософії та соціології у 60-70-ті роки ХХ ст. Даний підхід значною мірою поєднує в собі згадані вище підходи та розглядає сім'ю і як малу соціальну групу, і як соціальний інститут. Яскравим представником футурологічного підходу є Е. Тоффлер. Згідно з концепцією вченого розвиток людства відбувається хвилеподібно, і в умовах наближення нової цивілізації (третьої хвилі) нуклеарна сім'я вже не відповідає очікуванням та потребам більшості людей [3].

Дослідник не каже про руйнування сімейної системи як такої, але заперечує саму класичну модель нуклеарної сім'ї, яка заснована на шлюбному союзі між чоловіком і жінкою, де чоловік, в більшості випадків, забезпечує родину фінансово, а жінка займається вихованням дітей. На думку Е. Тоффлера, зберегти таку модель сім'ї неможливо: «Якщо ми справді бажаємо реставрувати сім'ю Другої хвилі, нам краще підготуватися до реставрації цивілізації Другої хвилі взагалі – заморозити не лише технологію, а й саму історію» [3, с.188].

Отже, висвітливши декілька найбільш поширених методологічних підходів щодо вивчення сім'ї, зазначимо, що, в атмосфері складних соціокультурних умов сьогодення, враховуючи актуалізацію потреб людини у відносинах, заснованих на добрі та довірі, пошук людиною шляхів подолання все більш поширюваної проблеми самотності, прагнення до відновлення та збереження національно-родових традицій, дослідження феномену сім'ї потребує нової філософської парадигми, нового осмислення процесів, які відбуваються в сім'ї, і взагалі нового ставлення до неї.

В сучасному світі все актуальнішими стають екзистенціальні аспекти буття сім'ї. Серед основних завдань, які сьогодні стоять перед сім'єю, на думку автора даної статті, окрім загальновідомих (народження і виховання дітей, турбота про батьків та близьких, культурний розвиток тощо), які, безумовно, є важливими, слід акцентувати увагу на особистісному спілкуванні подружжя.

Одною з величезних проблем ХХ ст. є проблема самотності. Дуже часто у сім'ї немає спільних інтересів, цінностей, захоплень, що знецінює подружнє життя, робить його лише відчуженим союзом двох людей протилежної статі. В найбільшій мірі в сім'ї самотність знаходить свій прояв, коли дорослі діти залишають своїх батьків [5, с. 174-176]. Хоча, здавалося б, чоловік та дружина залишаються наодинці, в них з'являється більше часу для спілкування та вираження подружньої любові, спільного зростання, але в стосунках між ними виявляється велика прірва, яка нажалі існувала й раніше, але була прихованою, – самотність в цей час досягає своєї найвищої точки [5, с. 126-127]. В таких умовах сім'я не виконує повноцінно свої функції та завдання; вона є соціокультурною системою, в якій панує відчуження. Це дає можливість припустити, що основою тієї нової філософської парадигми, яка нам необхідна сьогодні при дослідженні актуальних проблем сім'ї та її подальших трансформацій, може бути метаантропологічний підхід, розроблений українським вченим Н. Хамітовим [4, 5, 6], в межах якого людське буття розділяється на буденне, граничне та метаграничне. Згідно з цим підходом «буденне буття людини – це буття у відносній гармонії, граничне буття – це заперечення гармонії буденності, метаграничне буття – відновлення гармонії на новій основі – вільної особистості. При цьому буденне буття наповнене прихованою самотністю, в граничному бутті самотність стає видимою, в метаграничному бутті відбувається подолання самотності, у результаті чого особистість відкривається любові» [4, с. 210].

На думку Н. Хамітова, зазначені виміри людського буття визначають авторитарний, відчужений та партнерський типи сім'ї. Де авторитарна сім'я – це сім'я, в якій придушується індивідуальність особистості, існує загроза її свободі від того, хто домінує в сім'ї фізично, психологічно та фінансово. Більш того, в такій сім'ї авторитарні відносини підсвідомо, переносяться на інші аспекти людського буття.

У відчуженій сім'ї в найбільшій мірі проявляється феномен «самотності вдвох», коли, здавалося б, людина має сім'ю, але як фізично, так і духовно відчуває себе самотньою. В такій ситуації, на думку вченого, «зникає унікальна екзистенціальна атмосфера небайдужості та душевної теплоти, які виділяють сім'ю серед всіх інших феноменів людського буття» [4, с. 327]. Кожен з подружжя відчуває себе чужим по відношенню до іншого.

Для партнерської сім'ї, на відміну від авторитарної та відчуженої, проблеми самотності не існує. Кожен в подружжі сприймається як цінність. В такій сім'ї як чоловік, так і жінка постійно працюють над своїми стосунками, підтримуючи один одного, спільно проходять життєві випробування, цінують свободу та розвивають унікальні риси своїх особистостей. Це призводить до формування партнерських відносин та забезпечує адекватну комунікацію подружжя в суспільстві. Серед існуючих це, імовірно, найбільш досконала форма буття сім'ї, де над всім панує любов.

Таким чином, згідно з метаантропологічним підходом, сенс буття сім'ї полягає не тільки в організації сексуального життя, народженні і вихованні дітей, веденні спільного господарства, чим нерідко обмежуються сучасні науковці в своїх визначеннях поняття сім'ї, але й «в особистісному єднанні людей» [4, с. 327], що в комплексі може сформувати гармонійну сім'ю, яка буде здатна повноцінно виконувати свої функції. При цьому головною умовою, тим фундаментом, на якому можливо побудувати таку сім'ю, на наш погляд, є любов, в справжньому її розумінні. Це повинно стати предметом подальшої філософської та культурологічної розвідки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонов А. И., Медков В. М. *Социология семьи*. – М.: МГУ, 1996. – 304 с.

2. Блумер Г. Общество как символическая интеракция // Современная зарубежная социальная психология: тексты / Под ред. Т. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М.: Изд-во МГУ, 1984 – С. 173-179.
3. Тоффлер, Елвін Третя хвиля / З англ. пер. А. Євса. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.
4. Філософська антропологія: словник / Під ред. д.ф.н., професора Н. Хамітова. – К.: КНТ, 2011. – 472 с.
5. Хамитов Назип. Одиночество женское и мужское: научно-популярное издание. – К.: Аттика, 2010. – 224 с.
6. Хамитов Н. Философия. Бытие. Человек. Мир: Курс лекцій. – К.: КНТ, Центр учебной литературы, 2006. – 456с.
7. Цюркало, Т. І. Дослідження інституту сім'ї в лоні соціально-філософського знання [Текст] / Т. І. Цюркало // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 2(26). – С. 148-152.
8. Черниш Н. Соціологія: Курс лекцій / Друге вид. - Львів: Вид-во Львівської Богословської Академії, 1998. – 362 с.
9. Tamotsu Shibutani. Society and Personality. An Interactionist Approach to Social Psychology. N. J. 1961.

Федоришин В.І.

ОРІЄНТАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ

Стаття посвячена вопросам ориентации будущих учителей музыки на самореализацию в практической деятельности с учениками. Такая позиция обеспечивает акмеологический подход к процессу эффективной подготовки будущих учителей, что ориентирует их на непрерывное профессионально-творческое движение к вершинам мастерства.

Реформування сучасного суспільства, насамперед, неможливе без його духовного оновлення, відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, що висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музики. Враховуючи багатоплановість професійної діяльності учителів музики, котра включає організаторську, психолого-педагогічну, художньо-творчу роботу, необхідно готувати не тільки високопрофесійних фахівців, але й орієнтуватися на творчість, новаторство, здатність до створення неповторного та досконалого у практичній діяльності, володіння високим рівнем фахових умінь, компетентністю, творчою готовністю до самореалізації та продуктивно-акмеологічного самостановлення, спрямованості й технологічності як важливих рис професіонала-майстра.

Доцільно зазначити, що з цієї позиції є дуже поширеною концепція самоактуалізації особистості А.Маслоу, що спирається на самооцінку особистості та надає пріоритет творчості, яка перетворює, змінює особистісні якості вчителя, удосконалюючи їх. Здатність особистості до самоактуалізації як емоційно-вольової та інтелектуальної готовності до практичного втілення життєвого проекту й мети, детермінована її творчими можливостями. Акцентування уваги на самоактуалізацію розглядається не як послаблення педагогічного впливу, а як тенденція подолання звичного уявлення про студента як об'єкта навчальної діяльності, як творчого партнера у процесі педагогічної взаємодії.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики в умовах колективного музикування особливо важливою є орієнтація на самореалізацію, що набувається і розвивається у безпосередній активній музичній діяльності та в цілеспрямованому навчанні. Важливе місце у підготовці студентів до продуктивної діяльності займає особистісно-виконавський аспект, котрий дозволяє орієнтувати студентів на самореалізацію у практичній роботі з учнями.

Загалом, орієнтаційна функція дозволяє забезпечити орієнтувально-регулюючу основу мистецької освіти, а також визначає методологічну спрямованість професійної діяльності майбутніх учителів музики. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вироблення критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного емоційного ставлення студентів до них; забезпечує готовність майбутніх учителів музики до формування «Я-концепції».

Орієнтація майбутніх учителів музики на самореалізацію слугує теоретично-практичною основою для творчої самостійно-продуктивної роботи студентів. Адже сутністю педагогічної діяльності творчого рівня є те, що вона завжди пов'язана з особистісним зростанням. Найвищою формою творчості є така спільна діяльність, яка прокладає нові шляхи в науці та мистецтві. У широкому розумінні цього слова, творчість має місце всюди, де людська уява створює, комбінує, змінює, народжує елементи нового. Л.Виготський неодноразово зазначав, що якщо розуміти творчість у її істинному психічному прояві, тобто як створення нового, то можна дійти висновку, що вона властива більшою чи меншою мірою майже всім шукачам нових шляхів, адже вона також є нормальним та постійним супутником як педагогічної, так і виконавської діяльності [1], що відіграє велику роль у формуванні індивідуального стилю студента, який сприяє реалізації його внутрішнього потенціалу. Так, В.Ражніков основними орієнтирами музичного навчання вважає: орієнтацію викладача на самореалізацію та безперервний розвиток особистості учня, індивідуально-особистісне ставлення до засвоєння музичних творів та заміну авторитарної позиції творчо-особистісним підходом [3, 53].

Важливою метою виокремлення орієнтаційного спрямування в структурі музично-педагогічної підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, ми вважаємо забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості студента, а на структуру його особистості в цілому.

Проблемі професійної орієнтації вчителя присвячені педагогічні дослідження (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, Л.Ахмедзянова, Г.Балл, Є.Барбіна, І.Бех, Н.Бітянова, О.Бодальов, Є.Бондаревська, Б.Гершунський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Н.Кічук, І.Колеснікова, Б.Красовський, А.Маркова, Л.Мітіна, І.Підласий, О.Пехота, Н.Прушковська, С.Подмазін, В.Радул, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, К.Чарнецьки, Г.Шевченко та ін.).

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що фахова орієнтація особистості складається з психологічної установки щодо виконання певної діяльності, передбачає знання і уявлення про особливості й умови діяльності, свідоме ставлення до діяльності згідно власних здібностей і можливостей; практичної готовності – як потенційної можливості оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; моральної готовності, що ґрунтується на усвідомленні професії та прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у майбутній практичній роботі.

Питання фахово-орієнтаційної підготовки майбутнього вчителя музики знайшли відображення у працях О.Абдулліної, Л.Арчажникової, І.Зязюна, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Рудницької та ін.). Найголовнішим у педагогічній технології професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, на думку В.Орлова, є «інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу; інтенсифікація процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів; рефлексивна основа навчання і учіння, детермінована взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов» [2, 184]. При проектуванні орієнтації майбутніх учителів на самореалізацію ми враховували, що доцільно спиратися на попередній загальний та музично-естетичний досвід студентів, фахово-орієнтовану культуру музичного мислення, вміння використовувати набутий методичний досвід у творчій музично-педагогічній діяльності з учнями.

Орієнтація на самореалізацію у структурі музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів також має на меті усвідомлення кожним студентом комплексу методичних прийомів щодо удосконалення фахової діяльності, з урахуванням індивідуальних спеціальних здібностей (слуху, ритму, музичної пам'яті, слухового самоконтролю). При цьому доречно спиратися на висновок науковців щодо цілісності та неперервності фахової підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечується сформованою акмеологічною орієнтацією його особистості (А.Деркач, В.Зазикін, Н.Кузьміна, А.Мурашов та ін.).

Акмеологічний підхід щодо процесу навчання і виховання студентської молоді, за визначенням сучасних науковців (В.Вакуленко, А.Козир, С.Мірошніченко, Ю.Ясинівський та ін.) є ефективним шляхом досягнення творчого результату, що готується широкими спостереженнями, критичним використанням передового педагогічного досвіду, застосуванням експериментальної технології, імпровізацією, пошуком варіативних способів організації навчально-пізнавальної діяльності.

У цьому контексті, акмеологічний підхід дозволяє теоретично обґрунтувати психологічні особливості студента - майбутнього суб'єкта професійної праці, який не завжди має уявлення про більш досконалі засоби самоорганізації, він начебто знаходиться у просторі між двома полюсами: реальним, часто неоптимальним та ідеальним; визначає „траєкторію” фахового зростання на шляху досягнення майбутнім учителем професіоналізму, що тісно пов'язаний з тими напрямками педагогічних досліджень, які спрямовані на вивчення цілісної людини як суб'єкта творчої навчально-пізнавальної та управлінської діяльності. На нашу думку, активність студента проявляється у постійному подоланні протиріч між внутрішніми потребами і об'єктивними умовами майбутньої професії. За цих умов формується досвід становлення фахової діяльності, орієнтації щодо перебудови фахового мислення та фахових умінь.

Отже, у світлі акмеологічного підходу, виокремлення фахово-орієнтаційного компонента передбачає урахування наступних чинників: гуманістичної спрямованості музично-педагогічної діяльності; художньої цінності музичних творів, їх духовності; високого рівня педагогічно-виконавської майстерності, що передбачає гнучку систему професійних умінь і навичок; творчого підходу, постійного прагнення до досконалості, високої продуктивності та новаторства у творчості; індивідуальної неповторності творчої особистості; наявності креативності, інтуїції, активності, ініціативності.

У висновках доцільно зазначити, що орієнтація майбутніх учителів музики на самореалізацію у практичній діяльності з учнями забезпечує реалізацією акмеологічного підходу в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, який орієнтує студентів на неперервний професійно-творчий саморух до вершин професіоналізму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Вьготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Вьготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.— 479, [1] с.*
2. *Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] /Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262, [1]с.*
3. *Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. — М.: Музыка, 1989. — 139, [1] с.*

УДК 159.947.3 : 371.125

Федоренко А.Ф.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРЕВЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В статті представлена психологічна специфіка превенції професійної дезадаптації у майбутніх психологів, її взаємозв'язок з успішною професійною діяльністю та важливість проведення для формування професійної адаптивності, професійної адаптивності студентів-психологів во время вузовської підготовки.

Постановка проблеми. Професійна дезадаптація у майбутніх фахівців виникає внаслідок ускладнення процесів професійної адаптації, за умов несформованості професійної адаптивності й професійної адаптованості як механізму інтеграції особистісних властивостей та впливу професійного середовища, що порушують процес саморегуляції і негативно впливають на професійний адаптивний потенціал особистості. Розвиток професійного адаптивного потенціалу особистості, подолання професійної дезадаптації психолога може активізуватися у системі фахової підготовки у ВНЗ за умов розвитку психологічних механізмів саморегуляції, самоусвідомлення і саморозвитку шляхом застосування у превентивних психотехнологіях [8].

Дезадаптивний процес з позиції адаптації та соціалізації особистості в основному розуміється сучасними науковцями як непоко́ра, хоча і активна, незалежному соціальному середовищу і, таким чином, спроектовує поняття “дезадаптація” у роль пояснювального принципу при аналізі функціонування і розвитку особистості, зокрема, особистості психолога. Множинність наявних підходів до визначення поняття “дезадаптація” дає можливість розглядати його як процес порушення структурно-функціонального пристосування особистості (або окремих особистісних інстанцій) до умов мінливого соціуму, охоплюючи усі труднощі її психологічної життєдіяльності [1; 7].

Варто підкреслити, що професійна дезадаптація розвивається внаслідок порушення адаптивних механізмів на рівні організму (сенсорна адаптація), суб'єкта (психологічна адаптація) і особистості (соціальна адаптація) [9]. На рівні організму професійну дезадаптацію можуть викликати емоційні стани різної інтенсивності, фізіологічний дискомфорт, порушення у психосоматичній системі, зміни у чуттєвості аналізаторів та фізіологічні зміни, які впливають на периферичні та центральні ланки аналізаторів. На рівні суб'єкта причиною професійної дезадаптації є порушення у процесі інтеграції індивіда до професійного середовища у контексті засвоєння ним норм, критеріїв та цінностей професійного середовища і, як наслідок, порушення у системі психологічних механізмів вирішення професійних завдань. На особистісному рівні причиною дезадаптації є порушення процесу та результату інтеграції суб'єкта, результатом якої є рольова поведінка, здатність до самоконтролю та встановлення адекватного зв'язку з професійним оточенням [1; 4].

Поняття професійної дезадаптації особистості розглядається нами з позиції функціонування дезадаптованості. Дезадаптованість виникає, якщо патогенні дії та їх часова локалізація перевищують констатований, суто індивідуальний для кожної особистості рівень, визначений адаптивним бар'єром до вирішення професійних завдань. Професійна дезадаптованість призводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки у професійних ситуаціях, конфліктних стосунків, проблем у професійній діяльності та розв'язанні професійних завдань [2;5;6]. Процес підготовки фахівців актуалізує необхідність у створенні умов з попередження у студентів професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості як особистісної властивості та психологічного механізму для успішного попередження і подолання негативних впливів, зокрема, професійного середовища.

Метою даної статті є: розгляд психологічних особливостей превенції професійної дезадаптації у майбутніх психологів

Теоретичний аналіз проблеми дослідження. Варто підкреслити, що у осіб з тенденцією до професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості недостатньо сформований адаптивний особистісний потенціал, який забезпечив би формування та розвиток професійного адаптивного потенціалу як чинника високої ефективності подальшого впровадження навчальної професійної діяльності майбутнього фахівця [8]. Для розвитку даного явища необхідно впроваджувати психопрофілактику дезадаптивних властивостей у майбутніх фахівців, зокрема, психологів.

Превенція професійної дезадаптації у вищій школі передбачає, насамперед, виявлення, вимірювання та аналіз особистісних якостей з метою розв'язання професійних завдань, спрямованих на профілактичну роботу й ефективну організацію процесу формування професіонала [2; 3; 5].

Одним із способів попередження професійної дезадаптації виступає своєчасна психодіагностика симптомокомплексів професійної дезадаптації, таких як стійкість та уразливість до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища. Тобто, необхідне діагностування на рівні особистісної структури психологічної властивості - професійної адаптивності /дезадаптивності та професійної адаптованості/дезадаптованості як механізму професійної дезадаптації, який впливає на засвоєння майбутніми фахівцями навчальних дисциплін професійного циклу та на ефективність реалізації завдань практичного характеру. Таким чином, можна розглядати проблему діагностики професійної адаптації/дезаадаптації з позицій існування двох видів симптомокомплексів: психологічні властивості, що обумовлюють стійкість та уразливість до професійної дезадаптації у майбутніх фахівців. Діагностуючи дані психологічні якості особистості можна спрогнозувати професійну дезадаптацію та упередити її виникнення тому, що ефективний психолог – це перш за все особистісно зрілий фахівець, успішно та професійно виконуючий діяльність і стійкий до дезадаптуючих факторів професійного середовища. Тому, психопрофілактика припускає як систематичну роботу майбутнього психолога з саморозвитку, самоусвідомлення, навчання методом саморегуляції, так і упередження психологічного перевантаження студентів, надання психологічної підтримки студентам-психологам у період адаптації до навчання під час фахової підготовки у ВНЗ [6; 8].

Превенція професійної дезадаптації повинна здійснюватися із всебічного вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів з метою своєчасного виявлення осіб, уразливих до впливу дезадаптивних явищ, що забезпечить прогнозування динаміки розвитку професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості, зокрема, передбачення можливих негативних психічних реакцій у студентів-психологів тощо [2; 6].

Необхідно відмітити, що сутність психопрофілактики зосереджена на самому процесі професійної адаптації, який нерозривно пов'язаний із професійним становленням особистості. Превенція професійної дезадаптації передбачає оптимізацію та розвиток здібностей особистості, які забезпечують у подальшому встановлення динамічної рівноваги самим студентом між власними внутрішньоособистісними змінами та адекватністю їх реалізації у ставленні до навчального та професійного середовища, що сприятиме збереженню набутого особистістю адаптованого стану як передумови до прояву потреби у самореалізації на практичному етапі професійної діяльності (проходження професійно-виробничих практик). Потреба у самореалізації полягає у прагненні реалізувати свій адаптивний особистісний потенціал (запас життєвої енергії, здібності). Рівень його розвитку залежить не стільки від вираженості будь-якого одного елемента його структури, скільки від їх інтеграції та внутрішньої збалансованості [7; 8].

Висновки та перспективи. В цілому, розвиток адаптивних можливостей залежить від вікової динаміки, яка знаходиться у взаємозумовленості з динамікою навчально-професійної діяльності. Превенція професійної дезадаптації у майбутніх психологів вимагає розглядати професійний розвиток як невід'ємну складову особистісного розвитку, так як в його основі покладено принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність з позиції творчої самореалізації.

Отже, розвиток особистості у процесі професійної адаптації – це творча самореалізація, творча адаптація до умов мінливого професійного середовища за допомогою інноваційної, творчої діяльності. Творча діяльність це показник ефективної і стійкої професійної адаптації [6]. Звідси, психопрофілактика професійної дезадаптації у студентів-психологів передбачає активізацію творчого потенціалу особистості саме у контексті формування професійного адаптивного потенціалу під час фахової підготовки у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березин Ф. Б. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Феликс Борисович Березин. – Л. : М-во здравоохранения, 1998. – 267, [2] с.*
2. Лаврова Н. А. *Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек – человек» / Н. А. Лаврова // Психодиагностика : области применения, проблемы, перспективы развития / под ред. Карелиной М. Ю. – М., 2003. – С. 12-126.*
3. Митина М. *Психологическое сопровождение выбора профессии / Марина Митина – М. : Изд-во МПСИ., 2003. – 184 с.*
4. *Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса : [сб. науч. тр.] / [под ред. Маришук В. Л., Евдокимов В. И.]. – СПб. : Издательский дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.*
5. Пов'якель Н. І. *Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : [монографія] / Надія Пов'якель – Вид. 2, випр. і доп. - К. : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2008. – 298 с.*
6. Пов'якель Н.І., Федоренко А.Ф. *Практична психологія професійної адаптації / дезадаптації: навчальний посібник (для студентів психологічних спеціальностей) / Н.І. Пов'якель, А.Ф. Федоренко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 326 с.*
7. Реан А. А. *Психология адаптации личности : [пособие для учителя] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев – СПб. : Медицинская пресса, 2002. – 352 с.*
8. Федоренко А. Ф. *Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / А. Ф. Федоренко – К., 2008. – 20 с.*

Федорова Ю.М.

ФРАЗЕОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ЯК ОСОБЛИВА СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ

В статтє рассматривается процесс формирования, специфика, понятийная основа фразеологического значения как особенной семантической категории, его связь с лексическим значением.

Семантично фразеологізми перебувають у тісному зв'язку зі всіма виявами матеріального й духовного життя народу, з його менталітетом, системою цінностей, бо досвід народу виявляється передусім саме в значенні усталених висловів.

Однією із складних проблем у процесі фразеологізації є проблема фразеологічного значення. Аналіз фразеологічного значення передбачає виділення окремих ступенів абстракції. Складність фразеологічної семантики полягає в перевазі експресивного компонента над предметно-логічним змістом, що зумовлює постійну динаміку й фразеологічного складу в структурі фразеологічної одиниці, визнаючи її загальну функцію в мові. Експресивно-емоційний аспект фразеологічних одиниць зумовлений їх образним змістом, етимологічним асоціатом, що пробуджує активну діяльність уяви, спонукає до мислення. Своєрідність семантики фразеологічної одиниці полягає у її вибірковості, у тотальній спрямованості на характеристику людини чи на її оцінку докільця, на негативні поля.

Учені по-різному кваліфікують фразеологічне значення. Зокрема, М.Ф. Алефіренко вважає фразеологічне значення сукупністю впорядкованих семантичних елементів – сем, серед яких виділяються архісеми – загальні семи родового значення, диференційні семи видового значення і потенційні семи, які відображають побічні властивості й ознаки репрезентуючого денотату [1, 177].

В енциклопедії української мови фразеологічне значення кваліфікується як “притаманне фразеологічній одиниці категоріальне значення, своєрідність якого полягає у його цілісності та переосмисленості і впливає із специфіки, компонентності складу та способу утворення фразеологізму” [9, 710].

В основі формування фразеологічного значення лежить етимологічний (первинний) образ, виникнення якого зумовлюється: 1) відображенням у національно-мовній свідомості типової предметно-поняттєвої ситуації; 2) смисловими асоціаціями, що спричинюються фраземотворчою взаємодією лексичних компонентів фразеологізму. Фразеологічне значення поєднує в собі відображення позначуваного фрагмента дійсності і ставлення до нього певного мовного колективу. Образне вираження у фразеологічному значенні позамовної дійсності – результат суспільно значущого багатовікового її пізнання, діалектичне поєднання розумового й чуттєвого світосприйняття [9, 708-709].

Специфіка фразеологічного значення полягає не лише у його характері, а й у способі творення. Фразеологічне значення відповідає вторинності номінації, мовного відтворення фразеологізмами дійсності, на відміну від лексичного значення слів, денотативно-сигніфікативний аспект якого безпосередньо пов'язаний з первинною (прямою) номінацією. Як при непрямій лексичній, так і при вторинній фразеологічній номінації значення утворюються на основі переосмислення. Непряма номінація здійснюється полісемантичним словом, значення якого обов'язково пов'язане з денотатом, необхідним для відповідної віднесеності з названою реальією. Переносне значення слова спрямоване не безпосередньо на предмет, а усвідомлюється через пряме номінативне значення. При вторинній (фразеологічній) номінації визначальну роль відіграють окремі смислові елементи компонентів – семи. Наприклад, значення фразеологічної одиниці *розрубати гордіїв вузол* ‘швидко і просто розв'язувати складне, заплутане питання’ пов'язане з образним уявленням про вирішення дуже складної справи швидко, прямолінійно і до кінця.

Фразеологічне значення утворюється на основі переосмислення співзвучного з ним вільного словосполучення у цілому і має опосередкований характер. Посередниками між планом вираження фразеологізму і реальною дійсністю виступають денотативно-сигніфікативні елементи семантично перетворених компонентів. У процесі фразеологічної номінації формування фразеологічного значення здійснюється за такою схемою: дійсність – понятійно-мовне відображення її – сигніфікати

опосередковуючого, опорного найменування – попереднє структурно-семантичне значення мовної форми – мовна форма у вторинній функції називання.

Фразеологічне значення створюється не поєднанням, а сплавом кількох найменувань у єдине ціле внаслідок переосмислення лексичних значень слів-компонентів. Найпоширенішими способами переосмислення, що базуються на реальних асоціативних зв'язках, є метонімічне та метафоричне переосмислення. У першому випадку воно здійснюється під впливом суміжності об'єктів первинної і вторинної номінації, де певна частина сигніфіката компонента збігається з відповідними семами іншого сигніфіката – фразеологічного, як у фразеологічній одиниці *заяча душа* 'несмілива, полохлива людина', де компонент *душа* переосмислюється за суміжністю із значенням слова *людина*. У другому випадку переосмислення базується на основі аналогії, що існує між денотатами вільного і фразеологічного словосполучень (як з *телячого (собачого) хвоста сито* 'нікудишній, нікчемний, зовсім поганій').

Понятійну основу значення фразеологізму як одиниці вторинної номінації становить взаємодія первинного і вторинного об'єктів найменувань. Семантичним перетворенням підлягають сигніфікативні елементи лексичних значень, які стають основоположними у формуванні ядра значення усього фразеологічного звороту. При цьому відбуваються зміни денотативної віднесеності, його знакової спрямованості на іншу денотативну ситуацію, яка виражає інші відношення, що є наслідком образного сприйняття світу. Отже, фразеологічне значення формується не на основі певної ознаки денотата, а в процесі мовної взаємодії понятійних відображень реалій фразеологічних компонентів і понятійного змісту дійсності, яку означає фразеологічна одиниця, тобто на основі переосмислення всієї ситуації.

М.Ф. Алефіренко вважає, що у складі фразеологічних одиниць семи слів-компонентів зазнають фразеологічної транспозиції, а саме: колишні архісеми згасають або повністю зникають, диференційні семи трансплантуються в ядерні, а потенційні семи... можуть актуалізуватися, займаючи передній план фразеологічного значення [2, 21].

Теоретичне обґрунтування фразеологічного значення "як особливої семантичної категорії", на думку М.Ф. Алефіренка, неможливе без вивчення "відношення фразеологічного значення з семантичними одиницями інших рівнів у структурі мови" [1, 176]. Найтіснішими є системно-семантичні зв'язки між фразеологічним і лексичним значеннями, в чому й полягає складність проблеми їх розмежування.

Є риси, які зближують слово і фразеологізм за багатьма загальнофункціональними, формальними, семантичними ознаками, і, відповідно, риси, які кваліфікують названі одиниці як різні об'єкти. Як і слова, фразеологічні одиниці виконують номінативну функцію, виступають фразеотворчою базою, їм притаманні парадигматичні форми, ті самі класифікаційні розряди – морфологічні (субстантивні, ад'єктивні, адвербіальні, дієслівні та ін.) і синтаксичні (підметові, присудкові, додаткові, обставинні). Фразеологізми вступають у різні системні зв'язки (синонімічні, антонімічні та ін.). Фразеологізмам, як і словам, поряд з історичною змінністю властива гнучкість живого функціонування.

Однак слово і фразеологізм – різні мовні одиниці, бо основними функціями фразеологічних одиниць є зображувальна і характерологічна, тоді як номінативна й комунікативна, характерні для слова, відсутні на другий план. Яскраво виражена конотація, відчутна експресивність, ускладнена семантична структура фразеологічної одиниці, певна дифузність фразеологічного значення потребують і адекватної, багатослівної, розгорнутої передачі семантико-стилістичних обертонів вторинних найменувань. Ідентифікація однієї лексеми фразеологічної одиниці з граматичною структурою речення ускладнена: *посилати до бісового батька кого* 'висловлювати у різкій формі своє небажання спілкуватися з ким-небудь; лягтися'. Вигуків фразеологізми, у яких номінативний аспект значення зведений до мінімуму, а конотативний виходить на перший план, тлумачаться описово: *крий мати божа* 'уживається для вираження оцінки, міри чого-небудь (з відтінком небажаності чи застереження)'.
Щодо інших відмінностей слова і фразеологізму, то можна вказати на те, що слово має лексичне значення, фразеологізм – своє специфічне фразеологічне значення, яке постає внаслідок метафоризації вільного словокомплексу (переінтеграції сем). Семантика слова переважно контекстно обумовлена, тоді як семантика фразеологізму здебільшого не залежить від контексту. Слова – одиниці ціліснооформлені, фразеологізми – при цілісності значення – мають розчленовану структуру, нарізнооформлені. Ця глибинна суперечність динамізує фразеологічну одиницю, впливає на багато її властивостей. Компонентність фразеологічної одиниці, як вважають В.Д. Ужченко, Л.Г. Авксентьев, спричинює складність її семантичної структури, уможливорює квантитативну варіантність словокомплексу, обумовлюючи специфічні для надслівної мовної одиниці оказіональні зміни в мовленні (еліipsis, нарощення, поширення компонентного складу тощо), обмежує її валентні зв'язки зі словами [8, 15], але розширює стилістично-сміслові можливості її адаптації в різних видах дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алефіренко Н.Ф. Фразеологическое значение в системе семантических единиц других уровней языка / Н.Ф. Алефіренко // Теоретические проблемы семантики и ее отражения в одноязычных словарях. – Кишинев : "Штиинца", 1982. – С. 176-180.
2. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології / М.Ф. Алефіренко. – Харків : Вид-во при Харк. держ. ун-ті, 1987. – 137 с.
3. Архангельська А.М. Проблеми лексичної та фразеологічної семантики / А.М. Архангельська. – Рівне : Наук. вид. центр "Перспектива", 2005. – 164 с.
4. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – 3-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 1986. – 640 с.
5. Селіванова О.О. Нариси з української фразеології (психологічний і етнокультурний аспекти) / О.О. Селіванова / Черкаськ. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Наукова лінгвістична школа. – К., Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.
6. Скрипник Л.Г. Фразеологія української мови / Л.Г. Скрипник. – К. : Наукова думка, 1973. – 280 с.
7. Степанова Л.И. Роль компонентов в формировании семантики фразеологических единиц / Л.И. Степанова // Проблемы фразеологической семантики [под ред. Г.А. Лилич]. – СПб : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – С. 95–106.

8. Ужченко В.Д., Авксентьев Л.Г. Українська фразеологія / В.Д. Ужченко, Л.Г. Авксентьев. – Харків : Основа, 1990. – 167 с.
9. Українська мова : Енциклопедія [редкол. : В.М. Русанівський, О.О. Тараненко]. – К. : “Українська енциклопедія”, 2000. – 752 с.

УДК 519.21

Хворостіна Ю.В.

**ЛЕБЕГІВСЬКА СТРУКТУРА РОЗПОДІЛІВ ВИПАДКОВИХ ВЕЛИЧИН З НЕЗАЛЕЖНИМИ ЕЛЕМЕНТАМИ
ЗНАКОЗМІННОГО РЯДУ ЛЮРОТА**

Робота посвячена дослідженню структури розподілення випадкової величини ξ з незалежними елементами знакопеременного ряду Люрота. Доказано, що розподілення цієї випадкової величини є чистим, тобто є чисто дискретним, або чисто абсолютно неперервним, або чисто сингулярно неперервним. Знайдені критерії кожного з розподілень і отримано вираження функції розподілення випадкової величини ξ .

Відомо [2], що для довільного $x \in (0; 1]$ існує скінченний набір натуральних чисел (a_1, a_2, \dots, a_n) або послідовність натуральних чисел (a_n) , $a_n = a_n(x)$ таких, що

$$x = \frac{1}{a_1} + \sum_{n=2}^{\infty} \frac{(-1)^{n-1}}{a_1(a_1+1)a_2(a_2+1)\dots a_{n-1}(a_{n-1}+1)a_n}, \quad (1)$$

причому кожне ірраціональне число має єдине представлення, яке є нескінченним і неперіодичним, а кожне раціональне число має або скінченне, або періодичне представлення.

Рівність (1) називатимемо розкладом числа x в знакозмінний ряд Люрота або \tilde{L} -зображення числа x і символічно зображатимемо $x \equiv \Delta_{a_1 a_2 \dots a_n \dots}^{\tilde{L}}$.

Нехай (η_k) – послідовність незалежних випадкових величин, причому η_k набуває значень $1, 2, \dots, i, \dots$ з ймовірностями $p_{1k}, p_{2k}, \dots, p_{ik}, \dots$ відповідно, причому $p_{ik} \geq 0$, $\sum_{i=1}^{\infty} p_{ik} = 1$, $\forall k \in N$.

Розглянемо випадкову величину $\xi = \Delta_{\eta_1 \eta_2 \dots \eta_n \dots}^{\tilde{L}}$.

Теорема 1. Випадкова величина ξ з незалежними \tilde{L} -символами має дискретний розподіл тоді і тільки тоді, коли

$$\prod_{k=1}^{\infty} \max_m p_{mk} > 0. \quad (2)$$

Причому у випадку дискретності множина атомів розподілу випадкової ξ складається з точки x_0 , де $p_{a_k(x_0)k} = \max_m \{p_{mk}\} \quad \forall k \in N$, і всіх точок $x' \in (0; 1)$, у яких $p_{a_k(x')k} > 0$ та існує таке $m \in N$, що $a_j(x') = a_j(x_0)$ при $j \geq m$.

Доведення. Число x є атомом розподілу випадкової величини ξ , якщо

$$\prod_{k=1}^{\infty} p_{a_k(x)k} > 0.$$

Необхідність. Нехай випадкова величина ξ має дискретний розподіл і x – один із атомів розподілу. Припустимо, що нескінченний добуток (2) розбігається до 0. Тоді

$$P\{\xi = x\} = \prod_{k=1}^{\infty} p_{a_k(x)k} \leq \prod_{k=1}^{\infty} \max_m p_{mk} = 0,$$

але це суперечить тому, що x – атом розподілу. Тому припущення неправильне, що й доводить необхідність.

Достатність. Нехай виконується (2). Тоді, очевидно, що x_0 і всі x' , які відрізняються від нього лише скінченною кількістю

\tilde{L} -символів, для яких $p_{a_k(x')k} > 0$, є атомами розподілу ξ . Покажемо, що ξ має дискретний розподіл.

Нехай D_m – множина всіх точок x' , \tilde{L} -символи яких співпадають з

\tilde{L} -символами точки x_0 , починаючи з m . Тоді

$$P\{\xi \in D_m\} = \sum_{a_1(x')} \dots \sum_{a_{m-1}(x')} \left(\prod_{k=1}^{m-1} p_{a_k(x')k} \cdot \prod_{k=m}^{\infty} p_{a_k(x')k} \right) =$$

$$= \prod_{k=1}^{m-1} \sum_{a_k(x')} p_{a_k(x')k} \cdot \prod_{k=m}^{\infty} p_{a_k(x_0)k} = \prod_{k=m}^{\infty} p_{a_k(x_0)k}.$$

Множина $D = \bigcup_{m=1}^{\infty} D_m$ – не більш ніж зчисленна, оскільки вона є зчисленням об'єднанням не більш ніж зчисленних множин. Оскільки

$$\{x_0\} = D_1 \subset D_2 \subset \dots \subset D_m \subset \dots,$$

то за властивістю неперервності ймовірності

$$P\{\xi \in D\} = \lim_{m \rightarrow \infty} P\{\xi \in D_m\} = \lim_{m \rightarrow \infty} \prod_{k=m}^{\infty} p_{a_k(x_0)k} = 1,$$

остання границя дорівнює 1 за властивостями збіжних нескінченних добутків.

Отже, зліченна множина D є носієм розподілу випадкової величини ξ , тобто розподіл є дискретним. Теорему доведено.

Наслідок 1. *Випадкова величина ξ має неперервний розподіл тоді і тільки тоді, коли нескінченний добуток (2) дорівнює*

0.

Теорема 2. *Неперервна випадкова величина ξ з незалежними*

\tilde{L} -символами має або чисто абсолютно неперервний, або чисто сингулярно неперервний розподіл.

Доведення. Нехай $\delta = (\delta_1 \dots \delta_n)$ – деякий впорядкований набір натуральних чисел і T_{δ}^n – перетворення точки

$x = \Delta_{a_1 \dots a_k}^{\tilde{L}}$ таке, що

$$T_{\delta}^n(x) \equiv \Delta_{\delta_1 \dots \delta_n a_1 \dots a_k}^{\tilde{L}}$$

Очевидно, що точка $x_0 = \Delta_{(\delta_1 \dots \delta_n)}^{\tilde{L}}$, яка має чисто періодичне

\tilde{L} -зображення з періодом $(\delta_1 \dots \delta_n)$ є інваріантною точкою T_{δ}^n -перетворення.

T_{δ}^n -перетворенням множини E називається множина T_{δ}^n -образів всіх x , тобто

$$T_{\delta}^n(E) \equiv \{u : u = T_{\delta}^n(x), \text{ де } x \in E\}.$$

Легко бачити, що $T_{\delta}^n(0;1) = \Delta_{\delta_1 \dots \delta_n}^{\tilde{L}}$ і T_{δ}^n -перетворення є перетворенням подібності з коефіцієнтом

$$k = \prod_{i=1}^n \frac{1}{\delta_i(\delta_i + 1)}.$$

Очевидно також, що міра Лебега

$$\lambda[T_{\delta}^n(E)] = k\lambda(E),$$

а тому, $\lambda[T_{\delta}^n(E)]$ і $\lambda(E)$ рівні нулю одночасно.

Позначимо

$$T^n(E) = \bigcup_{\delta_1 \dots \delta_n} T_{\delta}^n(E), \quad T(E) = \bigcup_n T^n(E).$$

Розглянемо подію $A = \{\xi \in T(E)\}$. Оскільки η_k незалежні, то подія A , породжена послідовністю випадкових величин η_k , не залежать від всіх σ -алгебр B_k , породжених $\eta_1 \dots \eta_k$, і є залишковою. Тому за законом 0 та 1 Колмогорова [3]

$$P(A) = 0 \text{ або } P(A) = 1.$$

Можливий лише один з двох випадків:

1) існує така множина E , що $\lambda(E) = 0$, а $P\{\xi \in E\} > 0$;

2) для довільної множини E такої, що $\lambda(E) = 0$ маємо $P\{\xi \in E\} = 0$.

У першому випадку з рівності $\lambda(E) = 0$ випливає, що $\lambda(T(E)) = 0$, а це означає, що існує множина $T(E)$ така, що $\lambda(T(E)) = 0$, а $P\{\xi \in T(E)\} = 1$, тобто за означенням ξ має чисто сингулярно-неперервний розподіл. У другому випадку

розподіл є чисто абсолютно неперервний, згідно з означенням. Отже, розподіл випадкової величини ξ є чистим. Що і треба було довести.

Теорема 3. *Неперервний розподіл випадкової величини ξ є число абсолютно неперервним тоді і тільки тоді, коли виконується умова*

$$\sum_{k=1}^{\infty} \sum_{m=1}^{\infty} \left(1 - \frac{P_{mk}}{m(m+1)} \right)^2 < \infty. \tag{3}$$

Доведення. Нехай $\{(\Omega_k, B_k, \mu_k)\}$ і $\{(\Omega_k, B_k, \nu_k)\}$ дві послідовності ймовірнісних просторів такі, що $\Omega_k = N$, B_k – σ -алгебра всіх підмножин Ω_k ,

$$\mu_k(m) = p_{mk}, \quad \nu_k(m) = \frac{1}{m(m+1)}, \quad k \in N,$$

де p_{mk} – елемент матриці $\|p_{ik}\|$, що визначає розподіл випадкової величини ξ .

Очевидно, що $\mu_k \ll \nu_k$ для всіх $k \in N$. Розглянемо нескінченні добутки ймовірнісних просторів:

$$(\Omega, B, \mu) = \prod_{k=1}^{\infty} (\Omega_k, B_k, \mu_k), \quad (\Omega, B, \nu) = \prod_{k=1}^{\infty} (\Omega_k, B_k, \nu_k).$$

З теореми Какутані [1] випливає, що $\mu_k \ll \nu_k$ тоді і тільки тоді, коли

$$\prod_{k=1}^{\infty} \rho(\mu_k, \nu_k) > 0, \quad \text{де } \rho(\mu_k, \nu_k) = \int_{\Omega_k} \sqrt{\frac{d\nu_k}{d\mu_k}} d\mu_k \text{ – інтеграл Хелінгера.}$$

У даному випадку

$$\prod_{k=1}^{\infty} \int_{\Omega_k} \sqrt{\frac{d\nu_k}{d\mu_k}} d\mu_k > 0 \iff \prod_{k=1}^{\infty} \left(\sum_{m=1}^{\infty} \sqrt{\frac{P_{mk}}{m(m+1)}} \right) > 0.$$

Остання умова еквівалентна умові

$$\sum_{k=1}^{\infty} \sum_{m=1}^{\infty} \left(1 - \frac{P_{mk}}{m(m+1)} \right)^2 < \infty.$$

Отже, з умови (3) випливає умова абсолютної неперервності міри μ відносно міри ν .

Розглянемо вимірне відображення $\Omega \xrightarrow{f} [0;1]$, яке визначене рівністю:

$$\forall \omega = (\omega_1, \dots, \omega_k, \dots) \in \Omega: \quad f(\omega) = \Delta_{\omega_1 \dots \omega_k \dots}^{\tilde{L}}.$$

Для довільної борелівської множини E визначимо образи μ^* і ν^* мір μ і ν під дією відображення f наступним чином:

$$\mu^*(E) = \mu(f^{-1}(E)), \quad \nu^*(E) = \nu(f^{-1}(E)).$$

Міра μ^* співпадає з ймовірнісною мірою P_{ξ} , а міра ν^* – з ймовірнісною мірою P_{ψ} , еквівалентною мірі Лебега λ . З

абсолютної неперервності міри μ відносно міри ν випливає абсолютна неперервність міри μ^* відносно міри ν^* . Оскільки $\nu^* \sim \lambda$, то з умови (3) випливає абсолютна неперервність розподілу випадкової величини ξ . Теорему доведено.

Наслідок 2. *Неперервний розподіл випадкової величини ξ є число сингулярно неперервним тоді і тільки тоді, коли ряд (3) – розбіжний.*

Лема. *Функція розподілу $F_{\xi}(x)$ випадкової величини ξ подається у вигляді*

$$F_{\xi}(x) = \beta_{a_1(x)1} + \sum_{k=2}^{\infty} \left(\beta_{a_k(x)k} \prod_{j=1}^{k-1} p_{a_j(x)j} \right),$$

$$\text{де } \beta_{a_k(x)k} = \begin{cases} \sum_{j=a_k(x)+1}^{\infty} p_{jk}, & \text{при } k = 2m - 1, \\ \sum_{j=1}^{a_k(x)-1} p_{jk}, & \text{при } k = 2m, m \in N. \end{cases}$$

ЛІТЕРАТУРА:

- [1] Kakutani S. *Equivalence of infinite product measures* // *Ann. of Math.* – 1948. – Vol. 49. – P. 214-224.
 [2] Kalpazidou S., Knopfmacher A., Knopfmacher J. *Luroth-type alternating series representations for real numbers* // *Acta Arith.* – 1990. – Vol. 55. – P. 311-322.
 [3] Боровков А.А. *Теория вероятностей.* – М.: Наука, 1986. – 432 с.
 [4] Працьовитий М. В. *Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів.* – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – 296 с.

УДК 168.522:008(540)

Циценко Г.Б.

ФЕНОМЕН ВІДЛЮДНИЦТВА В ІНДІЙСЬКІЙ КУЛЬТУРІ

В статтє представлєны отдельныє интерпретационныє моделиотшельничества, которыє были распространєны в брахманизме, индуизме, буддизме.

Східна філософія не є цілісною, оскільки часто залежала від національних, ідеологічних, політичних та релігійних чинників.

Першопочатково, усамітнення не було властиве давньоіндійському суспільству. Світоглядні установки Індії орієнтовані на культ родини. Але така орієнтація, у той самий час, передбачає поділ на своїх (родина) та чужих (інші). Цей принцип спричинив і соціальний розподіл. Соціальний устрій Індії ґрунтувався на релігійних принципах, і розвивався у межах релігії. Саме тому згадки про анахоретство присутні у релігії брахманізму, а пізніше й індуїзму.

Брахманізм передбачав істинність буття в єдиній всезагальній сутності, в світовій душі, нескінченній і незмінній, в Брахмі. У ньому центр і джерело буття, поза ним, – ілюзія, обман, помилка. Все, що існує окремо, позбавлене самостійного значення [1, с. 17].

Тому, згідно з філософією брахманізму, душа людини була частинкою світової душі, тотожна їй. Моральним і духовним ідеалом було єднання з Брахмою. Це досягалось шляхом умертвіння духовного через фізичне. І таке бачення породило у середовищі брахманізму явище анахоретства, що розумілося як звільнення через страждання.

Поступово усамітнення від світу, відлюдництво, стало популярне і в інших кастах. Це було зумовлене рядом причин: будь-які порушення релігійних норм і правил породжували ризик переродження душі у нижчу касту. Тому, незважаючи на тяжкі умови життя, ритуали і правила суворо дотримувалися, приймалася з гідністю. В контексті цього зароджуються й філософські погляди на світ, як на безодню, сповнену страждань і зла, а отже, й прагнення покинути цей світ.

У світовій історії відлюдництво як аскетична практика отримало найбільше поширення і популярність саме в Індії, у якій самоумертвіння було визнано вищим ідеалом.

Зародження відлюдництва у Індії розпочинається у середовищі муні (з інд. відлюдник, мовчальник), котрі хоча притримувались ритуалів і авторитету ведичної традиції, покидали світ заради пошуку Бога, Істини. Їх мета – пізнати Істину. Основний шлях до Бога – тапас, що передбачає цілковите розчинення особистості. Відлюдництво – це шлях звільнення від релігії, обрядів, звичаїв, бажань і т.д. Анахорет вільний від пристрастей світу: любові, ненависті, добра і зла. Олександр Мень називає анахорета Надлюдиною, котрий помер для світу, але отримав спасіння [2].

Відлюдництво було поширене і у середовищі кшатрїв. У втечі від світу вони знаходили мету яснішу і конкретнішу, аніж злиття з Божеством, про який вчили брахмани. Статус відлюдника поставав священним в очах звичайних людей.

Так як, відлюдницький рух індуїстів став своєрідною реакцією на брахманізм, то анахорети поділялись на два типи:

- тих, хто катує своє тіло, знищуючи тлінне в ім'я духовного;
- тих, хто шукає спокій у спогляданні і бездіяльності духу і тіла.

У цей період активно розвиваються школи йоги, що ґрунтуються на досягненні різних форм містичного єднання з Абсолютом за допомогою відмови від тілесної оболонки. Вважалось, що різноманітні витончені тортури власного тіла повинні забезпечити блаженство після смерті і гідне втілення в майбутньому. Найвищий рівень умертвіння плоті передбачав покинення статичного способу життя (відлюдник мав залишити своє укриття) і обрання мандрівного способу життя. Тобто, відлюдник ставав мандрівником, що бродить до того моменту, поки, знесилившись, не повалиться на землю і не випустить дух. Відповідно до Законів Ману, аскет повинен завжди ставити себе вище за життя:

«41. Вийшовши з будинку, відлюдник, забезпечений засобами очищення, нехай бродить, байдужий до накопичення предметів бажання.

42. Заради досягнення успіху слід бродити одному, без супутників: зрозумівши, що успіх залежить від нього одного, він досягає (успіху), що не покидає його. 43. Йому не слід мати вогонь і житло; він може ходити в село за їжею, зберігаючи мовчання, байдужий до всього, твердий в прагненнях, зосереджений в думках.

44. Глиняна чаша, коріння дерева, лахміття, самотність і байдуже ставлення до всього – така ознака звільненого» (VI, ст. 42-44) [3, с. 217- 218].

Образ життя анахоретів був різним:

- ті, що повністю ізолювали себе від будь-яких контактів зі світом;

- ті, що самотність чергували з бесідами про шлях до істини з іншими відлюдниками;
- ті, що жили громадами зі суворо встановленими правилами спільноти.

Та, незважаючи на різні форми і методи усамітнення, мета у відлюдників була одна: усамітнившись розірвати зв'язок зі світом, піддаючись стражданням і повірянням, підготувати блаженство у наступному житті.

Прагнення до щастя і наступному житті полягало у привчанні душі бути байдужою до явищ життя, таким чином звільнивши її від наступних реінкарнацій.

Специфічною реакцією догматичності брахманізму постав і буддизм. Він зрівняв людей і вказав єдиний, загальний для всіх шлях досягнення щастя. Разом з тим, буддизм вивів цілий ряд індивідуальних філософських установок і принципів розуміння самотності.

В буддизмі співіснують дві трактовки самотності:

- зовнішня, як процес досягнення нірвани;
- внутрішня, самотність як стан.

Також варто зазначити, що в основі даного вчення лежать два принципи:

- принцип абсолютної автономності особистості і необхідність у звільненні від кайданів реальності;
- принципом невіддільності особистості від навколишнього світу.

Перший принцип виходить з положення, що всі зв'язки, в тому числі соціальні, – це зло. Тому, необхідно відмовитися від усіх кайданів реальності, від соціуму. Стан ідеального самозаглиблення та відсторонення від зовнішніх факторів є тотожним згасанню бажань, тобто звільненню (нірвані). Нірвана є позбавленням вічного кругообігу перетворень, тобто звільнення від світу страждань. Це досягається медитацією, яка передбачає розрив з зовнішніми факторами, фізичний стан відстороненості, самотності. Результатом медитації є переживання цілісності буття – не розрізнення внутрішнього і зовнішнього, чуттєвих і раціональних форм пізнання.

Глибокій асоціальності першого принципу буддизм протиставляє принцип цілісності індивіда і світу, гармонії особистості та природи, в якому відсутній конфлікт між суб'єктом і об'єктом, людиною і космосом, а також між людиною і суспільством.

Таким чином, асоціальність буддизму є не наслідком конфлікту між особистістю і соціумом, а вольовим актом відмови від навколишнього та оточуючих, і як наслідок усунення людини від процесу вдосконалення навколишнього світу.

Але це не єдина дихотомія буддизму в осмисленні самотності: «шлях до стану Будди проходить через усамітнення і самотність, але, як тільки ви станете Буддою, ви вже не зможете знову бути одні. Живі істоти усього часу і простору закликають вас про допомогу і благословення» [4, с. 139].

Отже, розуміння аскетизму і відлюдництва, притаманні брахманізму та індуїзму, в буддизмі замінюються. Самокатування постає неблагородною, безцільною та марною справою. Буддизм проголошує серединний шлях: очищення тіла – стриманістю, удосконалення розуму – покірністю, зміцнення серця – самотністю. Все це можливе завдяки постійному зосередженню думок. «Дхарма Будди – це широке шосе, але їм майже ніхто не користується. Будучи живою істотою, ви тримаєтеся вузьких вулиць, оскільки так само роблять всі інші. Вас втішає вигляд інших людей. Ви не зустрінете багато людей на широкому шляху, а до того часу, коли ви дійдете до місця свого призначення – стану Будди, – ви залишитеся на самоті. Поруч з вами не буде друга, який міг би допомогти вам, не буде ворога, з яким ви могли б посваритися. Такий самотній шлях до стану Будди» [4, с. 140]. Викривлення морального вчення буддизму у подальшому, надання йому статусу релігії з усіма атрибутами і канонами богослужіння, а також поділ буддизму на дві форми – північний (махаяна) і південний (хінаяна або тхеравада), – призвів до відходу першопочаткового уявлення феномену самотності. А відтак, виникнення синкретичних форм осмислення самотності в східній культурі.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Карягин К.М. *Сакіа-Муни (Будда). Его жизнь и философская деятельность [Репринт] / К.М. Карягин. – СПб.: Типографія П.П. Соїкіна, 1897. – 80 с.*
- 2.Мень А. *История религии. Том 3. : У врат молчания. В поисках пути, истины и жизни. Духовная жизнь Китая и Индии в середине первого тысячелетия до нашей эры / А. Мень[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/HRISTIAN/MEN/3_tom.txt. –Назва из титул.экрана.*
- 3.Законь Ману. – М.: ЭКСМО – ПРЕСС, 2002. – 496 с.
- 4.Шэн-янь. *Поэзия просветления. Поэмы древних чаньских масеров / Шэн-янь. – СПб.: Дхармацентр, 2000, – 355 с.*

378.016:57

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ЗОВНІШНЬОГО ОЦІНЮВАННЯ – НОВИЙ НАПРЯМОК РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Цуруль О. А.

В статті аналізуються особливості нового напрямку роботи сучасного вчителя біології – підготовка учасників к зовнішньому оцінюванню знань. Акцент зроблено на зміст роботи і систему роботи з тренувальними тестами, які розглядаються як засіб організації пізнавальної діяльності учасників в умовах підготовки к зовнішньому оцінюванню знань.

Ключевые слова: *робота вчителя біології, зовнішнє оцінювання знань, тест.*

Застосування зовнішнього оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів посилює увагу науковців, методистів та вчителів до технології розробки та використання тестових завдань у навчально-виховному процесі. Відповідно і навчально-методичний комплекс шкільної біології також збагатився численними збірками тестових завдань, спрямованими на підготовку учнів до зовнішнього оцінювання знань. Проте, як показує практика, наявність науково обґрунтованих рекомендацій та

інструкцій, зразків тестів та окремих збірників, аналітичних звітів проведення зовнішнього оцінювання знань попередніх років [3] не можуть забезпечити ефективну підготовку учнів до таких випробувань. Це визначає необхідність *спеціально організованої систематичної роботи учителя з учнями*. Зміст такої роботи, її обсяг та значення дозволяє визначити підготовку учнів до зовнішнього оцінювання як новий, окремий напрямок діяльності сучасного вчителя. З огляду на те, що підготовка до зовнішнього оцінювання з певної дисципліни виключно добровільна та здійснюється за межами уроків, її можна розглядати як окремий *вид індивідуальної позакласної роботи з предмета*.

Важливим засобом організації пізнавальної діяльності учнів у процесі підготовки до зовнішнього оцінювання є тестові завдання різноманітних форм, які й утворюють тест зовнішнього оцінювання – систему стандартизованих завдань. У контексті підготовки до зовнішнього оцінювання тестові завдання – дієвий засіб організації самостійної роботи учнів та формування позитивної мотивації до вивчення біології.

Для забезпечення якісної підготовки учнів до зовнішнього оцінювання з біології авторським колективом під керівництвом провідного наукового співробітника лабораторії хімічної і біологічної освіти Інституту педагогіки АПН України, канд. пед. наук Н.Ю. Матяш розроблено та успішно впроваджено *збірники тренувальних тестів* [1, 2], які можуть використовувати як учні для індивідуальної роботи й організації самоконтролю, так і вчитель – для організації та індивідуалізації навчання біології старшокласників і підготовки їх до майбутнього випробування. Оптимальним є поєднання самопідготовки учня і його роботи з учителем.

Розробка тренувальних тестів з біології здійснювалася відповідно до таких вимог:

1) чіткого визначення змісту тестових завдань, сукупність яких максимально охоплює навчальний зміст шкільного курсу "Біологія", орієнтується на зміст програм для вступників до вищих навчальних закладів з біології та відповідає Програмі зовнішнього незалежного оцінювання з біології, затвердженої МОН України (Наказ від 18.09.2008 р., № 865);

2) узгодження кількості завдань з кількістю часу, відведеного на їх виконання, що базується на науково обґрунтованих підходах, розроблених та апробованих під час проведення державної підсумкової атестації з біології у письмовій формі та під час апробації незалежного оцінювання Українським центром оцінювання якості освіти. На відміну від тесту зовнішнього оцінювання, який містить 60 завдань і розрахований на 120 хв роботи з ним, кожен із 20 тренувальних тестів з біології містить по 30 завдань, розрахованих на 60 хв роботи з ними;

3) дотримання співвідношення завдань за складністю: легкі, оптимальні, складні в тренувальних тестах становить відповідно 1: 3 : 1;

4) дотримання співвідношення завдань з урахуванням характеристик рівнів когнітивної сфери (знання, розуміння, аналіз, синтез, оцінка – за Б. Блумом). Саме такий підхід дає змогу виявити рівень сформованості знань та умінь учнів. Вимоги до рівня підготовки випускників з біології визначені через систему вимог стандарту та відповідні знання та уміння, що контролюються [3]. Так, зокрема, вимога стандарту **«Знання, розуміння ознак і особливостей будови біологічних систем, процесів і явищ, основних положень біологічних теорій, закономірностей»** передбачає таку систему знань та умінь:

1.1. Називати і описувати ознаки живого, володіти біологічною термінологією і символікою, методами пізнання живої природи.

1.2. Формулювати основні положення біологічних законів, теорій, закономірностей, правил, гіпотез.

1.3. Характеризувати рівні організації живої природи, біологічні об'єкти, процеси, явища, що відбуваються в природі, наводять приклади.

1.4. Розпізнавати і описувати особливості будови, процесів життєдіяльності біологічних об'єктів різних рівнів організації, індивідуального та історичного розвитку організмів, взаємозв'язки екосистемах, використовуючи тексти, рисунки, схеми.

Вимога стандарту **«Застосування біологічних знань, пояснювати суть і особливості біологічних теорій, законів, об'єктів, процесів і явищ»:**

2.1. Обґрунтовувати єдність живої та неживої природи, взаємозв'язок будови і функцій об'єктів живої природи, спорідненість біологічних систем, спільність походження і еволюцію органічного світу, людини.

2.2. Виявляти взаємозв'язки організмів і навколишнього середовища, пристосування організмів, причини саморегуляції біосистем, їх стійкість, саморозвиток і зміни екосистем, антропогенні зміни в екосистемах, роль біологічного різноманіття в збереженні біосфери.

2.3. Встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між будовою і функціями хімічних речовин, об'єктів живої природи, між пристосованістю організмів і середовищем їх існування, між рушійними силами, напрямками і результатами еволюції.

2.4. Порівнювати біологічні об'єкти, процеси і явища.

2.5. Розв'язувати біологічні задачі (з генетики, цитології, еволюції, екології), складати схеми, пояснювати результати.

2.6. Визначати приналежність біологічних об'єктів до певних систематичних груп, класифікувати біологічні об'єкти і процеси.

2.7. Застосовувати біологічні знання в практичній діяльності людини для обґрунтування санітарно-гігієнічних норм і правил здорового способу життя.

Вимога стандарту **«Аналізувати і оцінювати»:**

3.1 Аналізувати біологічні процеси і явища, різні гіпотези, глобальні екологічні проблеми і шляхи їх вирішення.

3.2. Аналізувати і пояснювати результати біологічних експериментів, спостережень.

3.3. Оцінювати і прогнозувати стан навколишнього середовища, наслідки діяльності людини в біосфері, їх вплив на здоров'я людини, етичні аспекти деяких досліджень у галузі біотехнології.

5) дотримання співвідношення завдань щодо їхньої типології: вибір однієї правильної відповіді, вибір кількох правильних відповідей, встановлення відповідності, встановлення правильної послідовності ґрунтується на сучасних досягненнях теорії педагогічних вимірювань. У тренувальному тесті 76,8 % завдань складають завдання з вибором однієї правильної відповіді, 6,6 % – з вибором кількох правильних відповідей, 13,3 % – на встановлення відповідності та 3,3 % – на встановлення послідовності [1].

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Подібний розподіл збережено у новій версії збірника тренувальних тестів [2], проте відбулася корекція їх змісту відповідно до вимог проведення зовнішнього оцінювання у 2011 р., згідно яких тест містить завдання таких форм: з вибором однієї правильної відповіді, на встановлення відповідності, на встановлення правильної послідовності, відкритої форми з короткою відповіддю. Прикладом останньої форми завдань є завдання такого змісту: «Виокреміть ознаки, які властиві зображеним на малюнках птахам» (тест № 6, завдання 30 [2, с. 36]).

А Будова ніг	Б Добовий період активності	В Екологічна ніша	Г Екологічна група
1 тонкі короткі	1 день	1 комахоїдні	1 продуценти
2 з видовженими передніми пальцями	2 ніч	2 зерноїдні	2 консументи I пор.
3 з гострими кігтями	3 протягом доби	3 травоїдні	3 консументи II пор.
4 з сильнозагнутими кігтями		4 хижі	4 редуценти

Важливим елементом успішної роботи з тренувальними тестами є детальний покроковий інструктаж щодо роботи із зведеним бланком відповідей, виконання окремих форм завдань та встановлення зв'язків між елементами навчального змісту біології.

Таке розуміння ролі вчителя у процесі підготовки учнів до зовнішнього оцінювання забезпечить, на нашу думку, якісно інший рівень готовності випускників до такого важливого виду випробувань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Біологія: зб. тренув. тестів для підготов. до зовніш. незалеж. оцінювання* / Н.Ю. Матяш, Т.В. Коршевнюк, О.В. Костильов, О.А. Цуруль. – К.: Генеза, 2009. – 108 с.

2. *Біологія: зб. тренув. тестів для підготов. до зовніш. незалеж. оцінювання* / Н.Ю. Матяш, Т.В. Коршевнюк, О.В. Костильов, О.А. Цуруль. (2-ге вид. доопрац.) – К.: Генеза, 2011. – 128 с.

3. www.testportal.gov.ua.

УДК 821.161.2–2.09 Жарко

Ципнятова І.В.

ЖАНРОВЕ РОЗМАЙТТЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯКОВА ЖАРКА

В статті розглядаються жанрові композиції літературного творчства Якова Жарка. Представлені основні жанри, в яких працював письменник, що дає можливість краще знати й оцінити його несправедливо призабуте творчство.

Значна літературна (поетична і прозова) спадщина Я. Жарка є однією з найпомітніших з-поміж так званих «білих плям» в історії української літератури, її ґрунтовне, всебічне дослідження – невідкладна справа нашого часу, яка, без сумніву, прислужиться не тільки читачам-шанувальникам української літератури, але й її дослідникам, які ще не сказали слова, гідного цього відомого в свій час, але уповні недослідженого, несправедливо призабутого письменника.

Перша публікація ліричних творів Я. Жарка відбулася 1884 року [Перші ліричні твори. Ч. 1. – Полтава, друк. Полт. губ. Правління, 1884. – 124 стор.]. У ній представлені твори громадянського звучання («До України»), особливо широко – пейзажна та інтимна лірика («Ставок маленький серед гаю», «Хмари», «Ранок», «Вечір», «Долиною вітер віє...», «Нащо жить, як миленька забула...», «Кохання», «Любивсь я щиро, вірно», «З другом мене розлучили» та ін.), історичні пісні на тему з минулого України («Козак», «Далеко поїхав козак на чужину», «Чумакова доля»).

Збірка відзначається широким жанровим діапазоном: поряд з класичними формами ліричного вірша зустрічаємо в ній пісню, баладу, рідкісні жанри елегії та епітафії, дві поеми («Челядка» і «Переселенці»). Виявляється і подальша наскрізна тенденція до об'єднання віршів у цикли (Цикл «В Україні: I. Весна, II. Кохання, III. На ниві, IV. Розлука, V. Пісня («У березі, дівчинонька...»), VI. Вернувся, VII. Люба матуся, VIII. На могилі, IX. Над нивою, X. Нещасні»). Протягом 1887-1894 рр. окремі поезії Жарко друкує в різних виданнях – альманасі «Складка», найчастіше – журналі «Зоря». У 1899 р. у Санкт-Петербурзі виходить збірка письменника «Байки» (25 творів). Далі – активне співробітництво Я. Жарка як прозаїка з Літературно-науковим товариством ім. Т. Г. Шевченка. I, нарешті, у революційному 1905 році виходить друга збірка поезій митця – «Пісні» (Катеринодар, друк. Е. Кіліус, 1905, 16 стор.), яка, крім опублікованих раніше творів, містила ряд нових поезій фольклорного характеру). В 1912 році з'являється 2-е видання «Байок» (К., друк. Першої Київ. друк. спілки, 48 с.). В архіві письменника залишилися твори перших і останніх років, окремі вірші «З єгипетського циклу», поезії поза збірками.

Лірика Я. Жарка 80-х років, здебільшого витримана в дусі української народної пісні чи українського романсу, легко укладається в цикли, де простежено рух і розвиток почуття, його злету й спади, радісні й сумні моменти і славиться життєтворна, вітальна сила кохання, – наближаючись настроєво до збірки «Зів'ялого листа» І. Франка, «Книги пісень» Г. Гейне. Легкий, граційний стиль (переважно трьохстопний ямб і хорей) відзначає пісні кохання, поезії-романси «Та що це сталося зі мною», «У моєї чарівниці», «Ген на синій стелі неба», «Розцвіли в саду жерделі», «Я приніс тобі волошки», «Ти сказала: «Мій коханий!». Народнопісенними порівняннями, фольклорними вишуканими й водночас усталеними образами окреслюється краса милої:

У моєї чарівниці

Сині очі, як зірниці.

Як коралі, ніжні губки

В білосніжної голубки.

Як пшениці спілий колос,

*Шовком пада довгий волос,
Як шнурочки, чорні брови
Личко гарне до любові.*

На початку 1891 року митець завершує підготовку другої збірки своїх поезій – «**Молодик. Пісні та думи**», яку подав до Головного управління в справах друку. Вона засвідчувала, що семиріччя, яке віддаляло її від «Перших ліричних творів», не було марно витрачене поетом: політичний зір його загострився, розширилась сфера соціальних зацікавлень, змужніла емоційно, настроєво сама муза поета. Композиційно «Молодик» нагадує ідейно-структурний задум, не реалізований з цензурних міркувань у першій збірці.

Завершується мандрівка цікавим щодо жанру поетичним репортажем з однієї з міських вулиць («На вулиці»), де тема соціальної несправедливості, тема невідповідності жалюгідного економічного становища народу багатству і щедрості його землі звучить особливо відкрито й мужньо – на повний голос.

Серед жанрів лірики Я. Жарка окреме місце посідає віршована мініатюра, використана у циклі дитячих віршів – «**Діткам**». Тут бачимо всі улюблені українські казкові образи, такі як «Садочок», «Бджілка», «Вишенька», «Котик», «Жабка», «Півник», «Вовчик», «Горобчики» та ін. Звичні, зрозумілі для української дитини, улюблені образи флори і фауни, коротка, виразна форма, зрозумілі життєві ситуації, доброта і гумор, характерні для циклу «Діткам», ставлять ці вірші в один ряд з кращими творами для дітей Л. Глібова, Лесі Українки, інших поетів.

Поза тематичними циклами у періодичних виданнях (переважно журналі «Зоря», 90-91 рр. ХІХ ст.) Я. Жарком публікувалися окремі поезії різних жанрових форм: вірші-посвяти, ліричні поезії фольклорного характеру, поетичні мініатюри-зарисовки.

До реалізоцентричних форм поезії належать перш за все вірші-посвяти: «Тарасові Шевченку. В тридцять роковини його смерті» («Зоря», 1891 р., № 5, с. 81); «Артистці М. К. Садовській (Тобілевич). На вічний спомин!» («Зоря», 1891 р., № 18, с. 207); поезія останніх років життя «О. Олесеві – Кандибі».

У перших з них вгадуються народні прийоми фольклорного жанру голосіння: в них поєднується жаль і сум за небіжчиком і підкреслюються його високі риси і заслуги.

*...Ти заповідав нам щиро любити брата брата,
Не мати ніколи неправди зерна за собою,
Любити свій край, поки серце у грудях тріпоче,
І душу свою положити за благо людей!*
(«Тарасові Шевченку»).

У 90-х роках 19 століття Я. Жарко пробує себе у якості письменника-байкаря. Перша збірка байок Я. Жарка опублікована в 1899 р. («Байки», СПб, тип. М. Д. Рудометова, 1899, 25 стор., 25 творів).

Порівняно з байкарською творчістю Л. Глібова, яку Франко назвав «головним титулом заслуги сего талановитого поета», [38, С. 73] байки Я. Жарка дещо вужчі і своєю проблематикою і поетикально-стилістичною палітрою.

Твори цього жанру у Я. Жарка – це цікаві сюжетно оригінальні твори (поет майже не повторює байкарів – своїх попередників, що було традиційним для майстрів цього жанру), віршовані оповідки з обов'язковою заключною мораллю-повчанням, на зразок «сили» у Г. Сковороди.

Соціальний аспект у байках Я. Жарка слабше виражений, переважає морально-етична проблематика: засуджуються пихатість і чваньковитість, неробство і здирство, користолюбство й зажерливість, «короткий розум», порушення особистої і суспільної моралі, невігластво, невміння любити й цінувати своє, рідне. Байкар Я. Жарко закликає людей шанувати одне одного, жити по правді й справедливості, не дерти носа перед слабшим і біднішим, а найбільше перед тим, хто потрапив у біду. Етико-гуманістичний настрій пронизує всю байкарську творчість поета.

В моральному резюме письменника звучить сквородинська мудра порада: людина не має брати на себе функції, яких вона не в силах опанувати – крім ганьби, це нічого їй не принесе.

Глибоко народна мова байки: в ній вживаються синонімічні ряди дієслів (підб'їжить, брекне, пхне, плюне, сіпне, ухватиться зубами), іменників (глум, крик, свист, гук), що мають знижувально-гумористичний відтінок; ідіоматичні вирази («Яке цабе чвалало поміж нами», «Боки із вухами спасати», «Покинув гемонську і шкуру, Що почепив на себе здуру» та ін.).

Незважаючи на цілком успішне творче репрезентування в жанрі байки (свідченням чого можна вважати й ще одне видання – «Збірник українських байок», 1915 р., у якому поряд із найкращими байками П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки, Л. Глібова, М. Старицького та ін., були широко представлені й твори Я. Жарка), цей жанр не вповні влаштував поета. Реаліст за покликанням, схильний передусім до соціальної тематики, Я. Жарко тяжів не стільки до «напіввідвертої, як до відвертої, позбавленої пут алегоричності та недомовок правди», й тому одночасно з підготовкою другого видання «Байок» активно працював ще в одному – найцікавішому для нього жанрі: політичній сатири.

Вагомим наслідком цієї праці стало видання 1912 р. його найбільшої за обсягом збірки «Катеринодарцям. Сатиричні вірші пана Шпильки», яка вповні репрезентувала сатиричний хист Жарка-поета, його схильність до критичного відтворення життя й моралі тогочасного російського суспільства.

Об'єктами найбільш дошкульних сатиричних випадів, «уколів» Шпильки неодноразово стають, як і в байках, жадібні й бездарні «думці» – виборні «представники народу» у державній Думі та «батьки» міста, члени Катеринодарської управи, що в інтерпретації поета виступають як представники всієї корумпованої і морально збанкрутілої верхівки тогочасного російського суспільства.

Спираючись на цю узагальнюючу каталогізацію, можемо стверджувати, що в своєму творчому розвитку Я. Жарко пройшов шлях як поет-лірик від традиційної романтичної поезії (близької до творчості «запізнілих романтиків», за визначенням В. Погребенника), створив цілий масив поезії реалізоцентричної, близької ідейно і тематично до поезії І. Франка, М. Старицького, О. Кониського, М. Чернявського та інших попередників і сучасників, сягнув рівня новітньої, модерністської. В поезії боротьби, у

віршах медитативно-філософського характеру поет вдається до модерністських прийомів наскрізної символіки й метафоричного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузнєцов Ю. *Імпресіонізм в українській прозі кінця XIX – початку XX ст.* / Юрій Кузнєцов. – К. : Наукова думка, 1995.
2. Левчик Н. В. *Традиційне й нове у стилі М. П. Старицького-поета.* /Н. В. Левчик // *Індивідуальні стилі українських письменників XIX – поч. XX ст.* – К. : Наукова думка, 1987.
3. Мельник В. О. *Суворий аналітик доби. Валер'ян Підмогильний в ідейно-естетичному контексті української прози першої половини XX ст.* / В. О. Мельник. – К., 1994.
4. Ткачук О. *Наративна перспектива та дистанція в модерністичному дискурсі кінця XIX – початку XX століття* / О. Ткачук // *Слово і Час.* – 2003. – № 11.
5. Ткачук М. П. *Українська поезія останньої третини XIX століття: основні тенденції розвитку й естетична стратегія : навчальний посібник* / М.П.Ткачук. – Тернопіль : ТДПУ, 1998. – 80 с.
6. *Українська література у портретах і довідках. Давня література – література XIX ст. Довідник.* – К. : Либідь, 2000. – 360 с.

УДК 378 (073)

Чугаєвська Л.В.

КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЧЕХОСЛОВАЧЧИНІ (1920 – 1939-і роки)

В статтю досліджена культурна адаптація українських студентів, котрі по різних причинах опинилися на території чужого державства. В силу тяжких матеріальних умовий вони не сломалися, не пали духом, а проводили активну діяльність напружену на культурне розвиток.

Сучасна незалежна Україна постала в результаті довготривалої боротьби багатьох поколінь українців за власну державу. Важливу роль у відтворенні державницьких ідей та втілення їх в життя відіграли наші співвітчизники, які в силу різних причин, тимчасово проживали поза межами Батьківщини.

Дослідники виділяють чотири великі хвилі в історії української еміграції. Найбільш масштабною була друга хвиля еміграції за чисельністю та широтою представництва в ній громадян з різних куточків українських земель. В міжвоєнний період українські студенти-емігранти проводили активну культурно-освітню діяльність. Вся ця робота зосереджувалася в середовищі студентських організацій. [3]

Долаючи проблеми побутово-організаційного характеру, українські студенти з кожним роком все більше пересвідчувалися якого великого значення європейській державі приділяють культурному розвитку суспільства, а молоді зокрема. Українські студентські об'єднання в еміграції активно створювали сприятливі умови для культурної праці своїх членів. Керівництво студентських організацій головне своє завдання вбачало у створенні умов для дбайливого ставлення молоді до української культури і мови, розкритті потенціалу українських студентів у культурному і освітньому плані, залученні до співпраці представників духовних, культурних, мистецьких прошарків українських емігрантів з метою культурного виховання молодого покоління.

Українська еміграція шукала і часто знаходила підтримку в своїй культурно-просвітній роботі серед політиків, громадських діячів, населення країн перебування. Найбільш показовим може бути позиція президента Чехословаччини Т. Масарика. Культурно – національні питання завжди були для нього пріоритетними. Він відстоював і право українського народу на власний культурний розвиток: «Література і мистецтво, філософія і наука, політика і адміністрація, моральний, релігійний і взагалі духовний характер кожного народу, а отже і українського, мусить бути національний» – підкреслював чехословацький президент Т. Масарик.[2] Безпосередньо, у цій підтримці проглядалося прихильне ставлення до її культурної праці.

Користуючись лояльним ставленням чехословацької влади, українські студентські організації розгорнули найбільш активну діяльність в Чехословаччині. Вони докладали всіх зусиль, щоб молодь не забувала про українську мову, культуру та звичаї. Культурним розвитком українських студентів у Чехословаччині найактивніше опікувався Український Громадський Комітет на чолі з М. Шаповалом. З цією метою в 1922 році він створив культурно-просвітницький відділ. У перший рік своєї роботи, зусиллями відділу був заснований Український Гурток Пластичного Мистецтва. В ньому викладали майстри, які прагнули навчити українських студентів азам пластичного мистецтва. З метою залучення більшої кількості студентів в липні 1923 року воно влаштувало виставку, на якій члени гуртка представили кращі роботи. Наприкінці 1923 року гурток перетворили на Українське Товариство Пластичного Мистецтва.

Новостворене товариство продовжувало існувати при УГК в Чехословаччині. Керівником товариства був призначений професор Д. Антонович. У листопаді того ж року, він створив Студію Пластичного мистецтва при Українському Товаристві Пластичного Мистецтва. На відміну від Товариства, в студії працювали виключно українські артисти-малярі, різьбарі та архітектори. Після завершення студії, вони залишалися членами Товариства і відвідували практичні заняття для власного задоволення. [6]

Керівництво товариства помітило, що з часом його популярність зростала. У зв'язку з цим наприкінці 1923 року в Празі культурно-просвітній відділ Українського Громадського Комітету прийняв рішення створити другу Студію Пластичного Мистецтва при Товаристві. Студію, як приватну вищу школу мистецтва, затвердило на початку 1924 року Міністерство Народної Освіти та Шкільництва в Чехословаччині. Професорський склад комплектувався з майстрів мистецтва, професорів та доцентів Українського вільного університету та Педагогічного інституту імені М. Драгоманова в Празі і Господарської Академії в Подєбрадах. Практичні заняття проводилися з малювання, скульптури, архітектури, графіки та прикладного мистецтва. Поряд з українцями, навчатися в студіях прагнули також чехи, білоруси, хорвати та студенти інших національностей. [1]

На початковому етапі українські студенти, перебуваючи за кордоном, безініціативно ставилися до культурної діяльності. Прагнули покращити своє матеріальне становище, у вільний час більшість студентів воліли працювати, а не культурно розвиватися. Однак, організація мистецьких гуртків дала поштовх до залучення українських студентів до культурно-просвітньої діяльності в еміграції. Студентські організації наполегливо працювали над створенням якомога більшої кількості різноманітних культурних гуртків та секцій для своїх членів, оскільки розуміли, що в тяжких умовах еміграції, українському студентству необхідно відчувати зв'язок з Батьківщиною та продовжувати українські традиції.

Керівники студентських організацій знали, що відкриття одного мистецького гуртка не приверне уваги української молоді. Вони відчували потребу відкривати якомога більше культурних секцій по різних напрямкам.

Звертаючи увагу на те, що українська нація за своїм характером співоча, українські студенти намагалися більше уваги приділяти пісенній творчості. Вони прагнули навчатися співу, але, нажаль, окремого українського музичного Товариства в еміграції не існувало. Для заповнення цієї прогалини восени 1923 року серед українських музичних діячів виникла думка організувати музичну діяльність української еміграції в ЧСР. Для досягнення цієї мети було створене в Чехословаччині українське Музичне Товариство. Усі бажаючі навчатися музиці і співу приймалися на конкурсній основі. Талановиті члени Товариства, влаштували концерти, для іноземних гостей тексти пісень перекладалися на чеську, англійську, німецьку мови.

Українське Студентське Товариство «Громада» в Празі для організації культурного життя своїх членів у 1924 році створило культурно-освітній Відділ. Завдяки його зусиллям, при «Громаді» відкрилися курси вокалу. Вони давали змогу українцям-емігрантам вдосконалювати набуті раніше вміння. Викладачі вражали студентів своєю професійністю. Через рік існування, для заохочення студентів вступати на курси відділ розпочав підготовку до проведення музично-вокальних вечорів. Їх відвідували, як правило, не лише українські, а й чеські студенти. Отримавши професійні навички, члени «Громади», які займалися на курсах вокалу, влаштували концерти та знайомили чеську громаду з українською піснею. [5]

Серед членів Групи Української Національної Молоді високих шкіл в ЧСР були студенти, які вміли грати на бандурі. Влаштувавши невеликий концерт гри на бандурі, учасники прагнули донести до керівництва Групи необхідність створити окремий гурток. Після деяких вагань, керівництво знайшло викладачів і 15 червня 1923 р. заснувало в Празі «Гурток поширення гри на бандурі серед українського громадянства». Наприкінці 1923 року студенти – бандуристи влаштували вечір гри на бандурі. Після вдало проведеного вечора, за ініціативи Групи Української Національної Молоді в Чехословаччині, 22 січня 1924 року влаштували святковий концерт з нагоди річниці Злуки українських земель.

Для розвитку поетичного таланту, зусиллями Союзу Відродження Українського Студентства, на початку 1922 року в Празі був заснований літературно-мистецький клуб під назвою «Вільний Клуб Нового Мистецтва – Сіріус». Члени клубу щочетверга влаштували читання власних творів, в яких висвітлювалися трагічні події в Україні.

Позитивний досвід проведення пам'ятних концертів надихнув членів Спілки «Вільна Громада» у 1925 році організувати та провести концерт української пісні, на честь роковини смерті Т.Шевченка. Зі вступним словом виступив проф. Карлового Університету Д. Махало. Він прочитав доповідь на тему: «Про Шевченка, як слов'янського поета». Підтримавши ініціативу вшанування пам'яті великого поета, студенти Українського Педагогічного Інституту ім. М. Драгоманова, 9 березня 1925 року організували концерт з нагоди дня народження Т. Шевченка. [4]

Твори Т. Шевченка морально підтримували українських студентів, як на Батьківщині, так і в еміграції. Вони надавали їм сили для продовження боротьби за суверенність української держави. 1 квітня 1933 року в Празі Товариство книгарів та прихильників книги у Празі організувало святковий концерт в пошану Т. Шевченка. На ньому виступили українські хори, репертуар яких складався виключно з українських пісень. Студенти прочитали відомі вірші поета. Як повідомлялося в пресі, присутніх нараховувалося більше 300 осіб і кожен з них хотів щось розповісти про поета.

Українські студенти не лише ознайомлювали світову спільноту з народними українськими піснями, а й прагнули ознайомити її з українською поезією. Зусиллями студентських організацій в Чехословаччині влаштувалися поетичні вечори та проводилися концерти. Проведення подібних концертів підтверджувало те, що українських студентів в еміграції цікавила українська поезія, і вони прагнули якомога частіше демонструвати її іноземцям. Враховуючи цю обставину, а також для залучення більшої кількості українських студентів до вивчення та популяризації української поезії, 6 квітня 1925 року в помешканні Студентського Дому, завдяки зусиллям ЦеСУСу, було організовано вечір української поезії.

Український Академічний Комітет для підсумовування наукової праці українських студентів-емігрантів провів два Українські Наукові з'їзди. Перший відбувся у жовтні 1926 році, а Другий – відбувся 20-24 березня 1932 року. На них запрошувалися професори та викладачі навчальних закладів в яких навчалися українці-емігранти. Головним чином на з'їздах ознайомлювалися з досягненнями студентів у науковій сфері та культурно-просвітній роботі.

Таким чином, можна констатувати, що українські студентські організації в Чехословаччині достатньо жваво демонстрували свою активність в культурно-просвітній сфері. Це було пов'язане в першу чергу, з тим, що українські студенти в цій країні мали найкраще матеріальне забезпечення і відчували щире турботу та допомогу зі сторони чехословацького уряду. По-друге, українські студенти відчували також потяг чехословацьких студентів до співпраці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонович Д. *Українська студія пластичного мистецтва в Празі // Студентський вісник.* – ч. 7. – Прага, 1925. – С. 25.
2. Борковський О.І. *Життя і світогляд Т.Масарика. Масарик про Україну.* – Відень. – Київ, 1921. – С. 39.
3. Євтух В., Трошинський В., Попок А. *Закордонне українство.* – Київ: ВІК, 2005. – 308 с.
4. *Життя в еміграції // Український вісник.* – Прага, 1925. – № 2. – С. 17.
5. *На еміграції // Студентський вісник.* – Прага, 1926. – № 4. – С. 23.
6. Ульяновська С., Ульяновський В. *Українська наукова і культурницька еміграція у Чехословаччині між двома світовими війнами // В кн.: Українська культура: Лекції за ред. Дм. Антоновича.* – К. : Либідь, 1993. – 588 с.

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СТОЛИЧНОЇ ОСВІТИ

Рассматриваются проблемы профильного обучения в системе общего среднего образования г. Киева

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, розширення ринків праці та розвиток новітніх технологій ставлять перед випускниками столиці України більш високі вимоги до особистісного розвитку, компетентнісних характеристик та громадянської культури. Важливим напрямом модернізації столичної освіти є впровадження профільного навчання.

Як зазначено в Концепції профільного навчання в старшій школі, профільне навчання - вид диференційованого навчання, за якого враховуються освітні потреби, нахили й здібності учнів та створюються умови для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується змінами у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу/1/.

На відміну від поглибленого вивчення окремих дисциплін, профільне навчання дає змогу учням обрати не один-два предмети, а конкретну пріоритетну галузь для поглибленого вивчення, опанування циклу, сукупності предметів на взаємодоповнюючій і підтримуючій основі, що зазвичай забезпечується понятійним апаратом, методами й засобами вивчення.

Навчальний профіль визначається як добром навчальних предметів, так і їхнім змістом, охоплює базові, профільні предмети та курси за вибором. Навчальний план складається з трьох частин: а) цикл профільних предметів; б) загальний цикл предметів; в) курси за вибором. Група профільних предметів поділяється на дві частини: інваріантну і варіативну. Кожен із профілів передбачає вивчення предметів на одному з трьох рівнів.

I. Рівень стандарту (рівень загальнокультурної орієнтації) – навчальні предмети не є профільними чи базовими (наприклад, математика в художньо-естетичному профілі, історія – у фізико-математичному тощо).

II. Академічний рівень – навчальні предмети є не профільними, а базовими чи наближеними до профільних (наприклад, хімія у фізичному профілі, іноземна мова в українській філології).

III. Профільний рівень, що передбачає поглиблене вивчення певних предметів, орієнтацію їх змісту на майбутню професію (наприклад, мови та літератури у філологічному профілі). Учень має досягти максимуму з дисциплін відповідного профілю і певного обов'язкового мінімуму з інших навчальних предметів.

Предмети й курси за вибором визначаються загальноосвітніми навчальними закладами у межах гранично допустимого навчального навантаження з урахуванням інтересів та потреб учнів і рівня забезпеченості школи. Курси за вибором можуть доповнювати профільні й розвивати базові в різних комбінаціях/2/.

Профільним навчанням у загальноосвітніх навчальних закладах Києва у 2010-2011 навчальному році охоплено 33708 учнів старших класів (1362 класи), що становить 80 % старшокласників міста.

№ з/п	Профіль навчання	Кількість закладів	Кількість учнів
1.	Філологічний	205	9759
2.	Природничо-математичний	184	7613
3.	Суспільно-гуманітарний	135	7907
4.	Технологічний	88	4348
5.	Художньо-естетичний	10	147
6.	Спортивний	18	422
7.	Педагогічний	6	164

При формуванні профільних класів та груп враховуються інтереси, бажання та здібності учнів. Для цього проводяться зустрічі-консультації з учнями та батьками. Це дає можливість самостійного вибору учнями профілю навчання, випробування власних сил, реалізації їхніх освітніх, професійних інтересів.

Район	Всього			
	класів		учнів	
	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011
Голосіївський	108	73	2827	1769
Дарницький	124	124	3472	3413
Деснянський	250	228	6007	5220
Дніпровський	349	165	8106	4147
Оболонський	161	181	4000	4151
Печерський	86	61	2316	1913
Подільський	114	108	2888	2370
Святошинський	180	141	4327	3869
Солом'янський	148	140	4466	3442
Шевченківський	190	141	4466	3414
Всього по місту:	1710	1362	42155	33708

Профільне навчання в місті спрямоване на розвиток навчально-пізнавальних, професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб старшокласників, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. Його впровадження пов'язано з процесом відродження

національної школи, розвитком цілісної системи безперервної освіти, яка зорієнтована на формування творчої, гармонійної, вільної особистості/3/.

Вагому роль у забезпеченні профільного навчання набувають угоди з вищими навчальними закладами м. Києва: Академією державної податкової служби, Національним університетом будівництва та архітектури, Національним університетом харчових технологій, Міжнародним інститутом ринкових відносин та підприємництва, Українським фінансово-економічним інститутом тощо.

Аналіз діяльності закладів освіти м. Києва свідчить про те, що для забезпечення ефективного профільного навчання доцільно використовувати наступні методи: самостійне вивчення основної і додаткової літератури, а також інших джерел інформації; оглядові й настановчі лекції; лабораторні та лабораторно-практичні роботи; семінари, співбесіди, колоквиуми, диспути, творчі зустрічі; інформаційна підтримка самоосвіти за допомогою навчальних кінофільмів, електронних текстів, Інтернет; проведення творчих конкурсів, публічних захистів проєктів, евристичних контрольних робіт; використання рейтингових оцінок успішності профільного навчання.

Отже, особливості роботи вчителя в умовах профільного навчання має стати перенесення центру ваги з навчання на учіння, на самостійне переосмислення і засвоєння інформації, відпрацювання вмінь і навичок. Методи навчання повинні базуватися на діяльнісній основі, що сприяє формуванню в учнів основ рефлексивного, діалектичного мислення.

Ефективність профільного навчання підвищується рівнем самостійної роботи, яка є підґрунтям підготовки учнів до самоосвіти, формування творчої особистості. Головне, щоб самостійна робота була безперервною, багатогранною, індивідуальною, щоб учень мав право вибору й можливість виконувати її в індивідуальному темпі. При такому підході до організації навчального процесу вчитель виступає не стільки в ролі організатора самостійної роботи учнів, скільки її консультантом.

Практика роботи багатьох загальноосвітніх шкіл м. Києва показує, що великі можливості для розвитку індивідуально-особистісних якостей школяра надає використання елементів відкритого навчання, яке не обмежується регламентованими рамками, а доповнюється та модифікується школою, вчителем, учнем. Навчаючись, учні можуть діяти спільно, вільно планувати свою навчальну діяльність, оптимально поєднувати індивідуальну, парну, групову та колективну форми навчання.

Ураховуючи вищезазначене, структура дидактичного процесу в технології профільного навчання складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: мотивація, власне пізнавальна діяльність й управлінська діяльність учителя. При впровадженні в навчальний процес загальноосвітньої школи технології профільного навчання учень одержує право й можливість вивчати кожен предмет на обраному рівні: базовому (рівень стандарту чи академічний), профільному чи поглибленому, в індивідуальному темпі працювати з літературними джерелами, прийоми ж організації самостійної індивідуальної та групової роботи приводяться в систему.

Таким чином, у технології профільного навчання відбувається перебудова навчання як нормативно побудованого процесу до навчання як індивідуальної діяльності школяра, її корекції та підтримки. Завдання вчителя при такому підході полягає не в плануванні загальної, єдиної й обов'язкової для всіх лінії психологічного розвитку, а в допомозі кожному учневі вдосконалити свій досвід, свої здібності, розвиватися як особистості.

Без сумніву, спільна діяльність загальноосвітніх навчальних закладів міста і вищих навчальних закладів дає можливість повноцінно запроваджувати профільність освіти, сприяє створенню системи наступності та інтеграції середнього і вищого рівнів освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. - №24. – С. 3-15.
2. Шиян Н.І. Профільна диференціація навчання // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Серія: «Педагогічні науки» - Випуск 5/6 (26-27). – Полтава, 2002. – С. 148-154.
3. Чугаєвський В.Г. Соціалізація учнівської молоді в умовах профільного навчання // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 6: Збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 65-72.

УДК 338.48

Чернихівська А.В.

ЕКОЛОГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ В МІЖГІРСЬКОМУ РАЙОНІ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Особенное внимание в Украине приобретают актуальности охрана окружающей среды, обеспечения экологической безопасности, повышения социально-экономического развития природоохранных территорий, развитие туризма, создания конкурентоспособного экотуристического продукта. Одним из перспективных направлений развития Закарпатской области может стать расширение экологической рекреационной индустрии.

Екологічними пріоритетами в Україні, що надають можливості для відпочинку та оздоровлення наділена Закарпатська область: великі запаси лікувальних мінеральних вод, лісових рекреаційних ресурсів, цінних пам'яток історії і культури та вигідне геополітичне розташування.

Гори Карпати займають 70 % території області, значна частина цієї площі 12 % – це територія заповідного фонду. У Закарпатті є три великі заповідні об'єкти: Карпатський біосферний заповідник, Національний природний парк «Синевир» та Ужанський національний природний парк, який є частиною єдиного в світі трilaterального заповідника, що розташований на території трьох держав: України, Словаччини та Польщі. Вищезазначені території мають великі можливості для розвитку багатьох видів туризму, особливо екологічного [4].

Щороку кількість туристів, що приїжджають до Закарпаття, зростає не менш як на 50%. Кожен рік вводиться 7-12 нових туристичних об'єктів, створюються потужні туристичні комплекси в Міжгірському, Воловецькому, Рахівському, Мукачівському, Свалявському та інших районах.

Нині на Закарпатті діють близько 320 санаторно-курортних, туристично-рекреаційних та готельних закладів здатних одночасно прийняти близько 25 тисяч осіб [3].

Міжгірщина має значні екологічні пріоритети для відпочинку та туристично-рекреаційний потенціал – це мальовничі краєвиди, висока ступінь ландшафтної різноманітності, цілюще повітря, сприятливий клімат, унікальні джерела мінеральних вод. Район відноситься до найбільш екологічно чистих куточків України. Близько половини території належить до природно-заповідного фонду України: НПП «Синевир», 2 заказники місцевого та один державного значення, і 25 пам'яток природи. Крім того у районі відсутні екологічно-небезпечні підприємства. Туристи мають можливість покуштувати страви домашнього приготування національної кухні з екологічно чистих продуктів, ознайомитись з народними традиціями, ремеслами та побутом горян.

Санаторно-курортний комплекс базується на цілющих джерелах мінеральних вод. У районі досліджено біля 40 джерел. Найбільш відомі джерела Соймівське, Вучківське, Келечинське, Колочавське, Верхньобистрянське. Запас води та її мінералізація дозволяє на базі джерел створювати санаторно-курортні комплекси з лікуванням захворювань травної, нервової, серцево-судинної систем та опорно-рухового апарату [4].

У районі розвинені такі види туризму: пішохідний, кінний, водний, велосипедний, автомобільний; розроблені екологічно-пізнавальні маршрути на яких оформлені екологічні стежки та історико-етнографічні з відвідуванням музеїв, пам'яток архітектури і культури.

На сучасному етапі виник попит на екологічний туризм, особливістю якого є збереження чудової самотньої природи, вивчення процесів, які відбуваються навколо людини в природі, захист природно-заповідного фонду у поєднанні з пішохідним, кінним, водним, вело- та іншими видами туризму, підвищення екокультури туристів [2].

Природно-заповідні території, де збереглася унікальна природа приваблюють туристів і одним із них є національний природний парк «Синевир». Для збереження цього чарівного творіння природи у 1974 році було організовано ландшафтний заказник державного значення «Синевирське озеро», а у 1989 році створено НПП «Синевир», який взяв під охорону інші цінні природні об'єкти верхів'я Терелянської долини Міжгірського району Закарпатської області: болота Глуханя і Замшатка, Дике озеро... На території парку зростає 1726 видів рослин, 53 види флори занесені до Червоної книги України [5].

Національний природний парк «Синевир» є природоохоронною, рекреаційною, культурно-освітньою, науково-дослідною установою загальнодержавного значення, що створена з метою збереження, відтворення і ефективного використання природних комплексів та об'єктів, які мають особливу природоохоронну, оздоровчу, історико-культурну, наукову, освітню та естетичну цінність.

Особливим завданням для НПП «Синевир», як природоохоронної структури, стало збереження цінних природних та історико-культурних комплексів і об'єктів; створення умов для організованого туризму, відпочинку та інших видів рекреаційної діяльності у природних умовах з дотриманням режиму охорони природних комплексів та їх змін в умовах рекреаційного використання; розробка наукових рекомендацій з питань охорони навколишнього середовища та бережного використання природних ресурсів; екологічна, освітньо-виховна робота тощо.

Невпинний інтерес туристів до національного природного парку «Синевир» спонукає установу активно дбати про розвиток туристичної галузі, яка є пріоритетом цього регіону. Вже зараз тут є всі умови для різнопланового відпочинку. Ряд готелів готові задовольнити потреби мандрівників, а хто надає перевагу зеленому туризму, легко може знайти садибу і зупинитися в ній за помірну плату. Набуває обертів активний туризм, зокрема велосипедний, кінний, лижний.

На території національного парку розроблені та успішно функціонують: 3 екологічні стежки («Гребля – Озірце», «Колочава», «Синевирське озеро»), 2 науково-пізнавальні стежки («Кичера», «Безовець»), 6 туристичних маршрутів («Синевирський перевал – г. Кам'янка – Синевирське озеро», «Остріки – Гребля», «Лінія Арпада», «Колочава – г. Стримба», «Остріки – г. Гребінь», «Болото Глуханя – г. Косий Верх») [5].

Екологічна просвіта – один з пріоритетів НПП «Синевир», адже вона вважається важливою ланкою становлення гармонійного суспільства. За порівняно короткий час національний парк став центром організації екологічної освіти та виховання, цілеспрямованого впливу на світогляд, поведінку, діяльність населення у напрямку формування екологічної свідомості [5]. Робота парку в цій галузі позитивно оцінювалась на колегіях Міністерства екології та природних ресурсів України.

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед людством нові виклики та надає можливості для їх розв'язання. Важливим завданням для формування екологічної свідомості, культури, еколого-освітньої діяльності та розвитку туризму залишається налагодження та підтримка партнерських зв'язків з громадськістю, що дозволить сформувати екологічні пріоритети з урахування місцевих особливостей природних середовищ самоврядних територій і дасть змогу не тільки зберегти довкілля, а й створити підґрунтя для інвестицій [1].

Яскравим прикладом може стати співпраця НПП «Синевир» та НПУ імені М.П. Драгоманова, зокрема кафедри туризму та студентів спеціальності «Туризм», які проходять практику на базі науково-дослідної лабораторії «Синевир» у Міжгірському районі.

Основне направлення і розвиток саме екологічної культури потрібно формувати у молоді, організовувати та проводити масові еколого-освітні заходи, систематизувати роботу з учнями середніх шкіл.

За участі викладацького складу і студентів НПП «Синевир» буде мати можливість: розширити діяльність у напрямку екологічної просвіти населення, організувати інформаційні форуми; посилити участь у наукових конференціях, семінарах, фестивалях, виставках та інших заходах еколого-освітнього, природоохоронного й туристського спрямування, залучати всіх бажаючих до співпраці у видання еколого-освітнього часопису «Синій Вир».

Проблеми екології продовжують загострюватись, вони стають відчутні для кожного з нас. Дуже важливим фактором розвитку еколого-освітньої діяльності та рекреації є досконалий маркетинг, тобто організація місцевих, регіональних і міжнародних семінарів, конференцій, розроблення рекламної відеопродукції. Потрібно також розширити систему інформування щодо туристичних можливостей Закарпаття через ЗМІ, збільшувати кількість якісних і професійних тематичних Інтернет-сайтів, розвивати інформаційно-рекламну та виставкову діяльність, організувати міжнародні і регіональні туристичні салони, ярмарки.

Виходячи з вищезазначеного, необхідно відмітити, що з економічної точки зору туризм у Закарпатті є повністю конкурентоздатною галуззю, яку і надалі необхідно розвивати, залучати інвестиції, та звертати увагу державних органів щодо її підтримки. Необхідно наголосити на перспективах розвитку тематичних видів туризму Закарпаття, зокрема, екологічного туризму, що являється могутнім потенціалом розвитку сільських територій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Стратегія розвитку екологічного туризму та еколого-освітньої діяльності на території Закарпатської області* // http://www.carpathia.gov.ua/data/upload/catalog/main/ua/776/83_dod_2007.htm
2. *Крайняй І.І. Розвиток екотуристичної діяльності в Закарпатті* // *Науковий вісник УжНУ. Серія Економіка*. – Ужгород, 2005. – №17. – С.192.
3. *Ядловський Я. Чого нам чекати від літнього туристичного сезону?* // *Новини Закарпаття*. – 2009. – №47-48 (30 квітня).
4. www.mizgir.com.ua
5. www.synevir.karpat.org

УДК 004.8(091)

Черемісіна Л. О.

ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД РОЗВИТКУ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Представлено исторический путь развития систем искусственного интеллекта. Показаны трансформации их теоретических основ.

Мета роботи - здійснити історико-науковий аналіз процесу становлення систем СШІ, встановити закономірності їх розвитку. Методологічною основою досліджень обрано історико-науковий, діалектико-логічний, бібліографічний, проблемно-хронологічний методи.

Результати дослідження. Системи та засоби штучного інтелекту - галузь науки, яка займається теоретичними дослідженнями, розробленням і застосуванням алгоритмічних та програмно-апаратних систем і комплексів з елементами штучного інтелекту та моделюванням інтелектуальної діяльності людини. Фактично, ідея створення штучної подоби людського розуму для розв'язання складних задач і моделювання розумової здатності розглядалася ще давньогрецькими філософами [13]. Однак, вперше її раціонально сформулював Р. Луллій, який у XIV ст. намагався створити машину для розв'язування задач на основі загальної класифікації понять [12]. У XVIII ст. Г.Лейбніц і Р.Декарт незалежно один від одного розвинули цю ідею, запропонувавши універсальні мови класифікації всіх наук. Вони лягли в основу перших теоретичних розробок у галузі створення штучного інтелекту.

Для того, щоб відповісти на запитання, яку машину вважати «мислячою», Ф. Т'юрінг запропонував використовувати наступний тест: «випробувач через посередника спілкується з невидимим для нього співрозмовник-ками - людиною або машиною. «Інтелектуальною», на думку Ф. Т'юрінга, могла вважатися та машина, яку випробувач у процесі спілкування не зміг відрізнити від людини» [14].

Розвиток штучного інтелекту як наукового напрямку став можливим тільки після створення електронних обчислювальних машин. Це відбулося в 40-х рр. XX ст. У цей же час Н.Вінер започаткував основи нової науки, яка отримала назву «кібернетика» [4, 11].

Першою роботою по системах штучного інтелекту (СШІ), що користується на сьогодні загальним визнанням, вважається наукова праця Уоррена Мак-Каллока і Уолтера Піттса [2]. Вона базувалась на знаннях основ фізіології і призначення нейронів у людському мозку, формальному аналізі логіки висловлень, а також теорії обчислень Ф. Т'юрінга.

У подальшому Мак-Каллок і Уолтер Піттс запропонували модель, що складалася зі штучних нейронів, у яких кожен характеризувався тим, що перебував у «включеному» або «виключеному» стані, а перехід у «включений» стан відбувався згідно зі стимуляцією достатньої кількості сусідніх нейронів [10]. Стан нейрона розглядався як «фактично еквівалентний висловленню, у якому пропонується адекватна кількість стимулів». Роботи цих учених довели, що будь-яка функція може бути обчислена за допомогою деякої мережі із з'єднаних нейронів і що всі логічні зв'язки («І», «АБО», «НІ» і т.д.) можуть бути реалізовані за допомогою простих мережних структур.

У 1954 р. у Московському державному університеті під керівництвом професора А.А.Ляпунова розпочав свою роботу семінар «Автомати і мислення». На семінарі виступали найвідоміші фізіологи, лінгвісти, психологи, математики. Вважається, що саме в той час народився штучний інтелект у колишньому СРСР. Як і закордоном, виділилися напрямки нейрокібернетики і кібернетики «чорної скрині».

Розвиток сучасних систем штучного інтелекту розпочався з 50-х років ХХ століття. Цьому сприяла програма, розроблена А.Ньюеллом і призначена для доведення теорем у численні під назвою «Логік-Теоретик». Деякі автори називають цю систему експертною. Ця робота поклала початок першого етапу досліджень у галузі штучного інтелекту, пов'язаного з розробкою програм, які розв'язують задачі на основі використання різноманітних евристичних методів. Цей етап обумовив появу і розповсюдження терміну «штучний інтелект».

Термін «штучний інтелект» (англ. - artificial intelligence) було запропоновано в 1956 р. на семінарі з аналогічною назвою в Стенфордському університеті (США) [1, 3]. Семінар був присвячений розробці логічних, а не обчислювальних задач.

У 1963 - 1970 рр. до розв'язання задач, що стосувалися СШІ, стали підключати методи математичної логіки і резолюції, що дозволили автоматично доводити теореми при наявності набору вихідних аксіом [8].

Поступово в 1970-1980 рр. кількість робіт з напрямку штучного інтелекту стала зменшуватись. Науковці пояснювали таку закономірність нездатністю на той час комп'ютерів розв'язувати необхідні задачі, оскільки їх елементна база характеризувалася малою пам'яттю та низькою швидкістю [9].

У 1980 - 1990 рр. проводяться активні дослідження в області представлення знань, розробляються мови представлення знань, експертні системи. У 1988 р. створюється Асоціація штучного інтелекту. її членами стало більш як 300 дослідників. Президентом Асоціації було обрано Д.А. Поспєлова. Найбільші центри досліджень проблем штучного інтелекту на той час існували у Москві, Ленінграді, Новосибірську, Києві.

На сьогодні, США використовуються у різних сферах: системах керування космічними кораблями та апаратами дослідження поверхонь інших планет, багатопараметричних промислових системах прийняття рішення, комплексах керування групами армій, установках проведення комплексних біохіміко-фізичних експериментальних досліджень тощо.

Інститут проблем штучного інтелекту Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України здійснює фундаментальні та прикладні наукові дослідження в галузі нових комп'ютерних засобів та технологій інформатизації суспільства сфери штучного інтелекту за такими напрямками, як комп'ютерні системи розпізнавання мовних та зорових образів; розробка інтерфейсів комп'ютерних систем нової генерації; комп'ютерні системи та електронні засоби дистанційного навчання і освіти; робототехнічні системи нового типу з високим рівнем інтелектуалізації керування.

Інститутом розроблена наукова концепція штучного інтелекту «Штучна особистість». Такі розробки, як комп'ютерна система пофонемного розпізнавання мовних образів, комп'ютерна система розпізнавання людського обличчя, мобільні інтелектуально-механічні роботи з голосовим керуванням, комп'ютерні тести інтелектуальних здібностей людини, електронні засоби навчання і освіти (підручники, посібники, самовчителі, комп'ютерні ігри), виконані на рівні світових стандартів, захищені патентами та свідоцтвами інтелектуальної власності.

Висновки. Переваги систем штучного інтелекту полягають у їхній гнучкості (самонавчанні) та можливості, використовуючи доступний програмний інтерфейс засобів розробки США, працювати з ними можуть не лише профільні фахівці (математики та програмісти), а і технологи. У перспективі можна очікувати значний прорив у розвитку систем штучного інтелекту за рахунок використання принципово нової елементної бази і технічних рішень на основі досягнень науки майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дейч А.М. *Методы идентификации динамических объектов*. / Дейч А.М.- М.: Энергия, 1979. - 240с.
2. Железнов И.Г. *Сложные технические системы (оценка характеристик)*. Учебн. пособие для техн. вузов./ Железнов И.Г. - М.: Высш. шк., 1984. - 119с.
3. Корчемний М.О. *Нейронні мережі*. / Корчемний М.О., Лисенко В.П., Чапний М.В. - К.: НАУ, 2008. - 156 с.
4. Круглов В.В. *Искусственные нейронные сети. Теория и практика* / Круглов В.В. - М.: Горячая линия - Телеком, 2002. - 382 с.
5. Люгер Дж.Ф. *Искусственный интеллект: стратегии и методы решения сложных проблем* / Люгер Дж.Ф.; пер. с англ. - М.: Вильямс, 1972. - 864с.
6. Митюшкин Ю.И. *Soft Computing: идентификация закономерностей нечеткими базами знаний*. / Митюшкин Ю.И., Мокін Б.И., Ротштейн А.П.- Винница: УНІВЕРСУМ-Винница, 2002. - 145 с.
7. Молчанов А.А. *Моделирование и проектирование сложных систем*. / Молчанов А.А. - К.: Вища школа, 1988. - 359с.
8. Осуга С. *Обработка знаний*. / Осуга С. - М.: Мир, 1989. - 293 с.
9. *Представление и использование знаний*; под ред. Х. Узно, М. Исидзука. -М.: Мир, 1989.- 220 с.
10. Скурихин Е.М. *Математическое моделирование*. / Скурихин Е.М. - К.: Техника, 1983. - 270 с.
11. Советов Е. Я. *Моделирование систем*. / Советов Е. Я. - М: Высшая школа, 1973. - 271 с.
12. Kevin M. Passino, Stephen Yurkovich *Fuzzy Control - Ohio State University*, 2001 y. - 572 p.
13. Poznyak A.S., Sanchez E.N. *Dynamic neural networks for nonNnear control: Identification state estimation and trajectory tracing* // World Scientific. 1975. London. -P.102-120.
14. Ross T.J. *Fuzzy logic with engineering applications*. - McGraw-Hill, 1965. – 600 p.

УДК 37.015.31:[159.923:316.47]

Чернов А.А.

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ СТАВЛЕНЬ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

В статье рассматривается феномен отношения личности. Раскрываются взгляды представителей отечественной и зарубежной психологической науки на проблему психологии отношений.

Розгляд такого складного соціально-психологічного утворення, як особистість, неможливий без ознайомлення з її рушійною силою, що є для особистості система ставлень. У вітчизняних та зарубіжних вчених немає одностайного погляду на цю проблему. Вчені дотримуються думки про те, що на особистість великою мірою впливає оточуюче середовище, але водночас ігнорують суб'єктивне та вибіркоче ставлення особистості до деяких впливів. Одна і та ж подія, що трапляється у житті, у різних людей викликає різні думки, емоції та поведінку, що зумовлено ставленням особистості до цієї події.

Дослідження проблеми психологічного ставлення особистості були започатковані відомим вітчизняним вченим О.Ф. Лазурським ще на самому початку ХХ ст.. У радянській психологічній науці проблема ставлення особистості плідно розроблялись О.М. Леонтьєвим, Б.Ф. Ломовим, В.М. М'ясищевим, О.Б. Старовойтенко та ін. вченими. Названі вчені розглядаючи систему ставлень людини до навколишньої дійсності, підкреслили та вказали на його близькість до поняття «установка». Так, В.М. М'ясищев вказував на тісний зв'язок ставлення особистості психічними процесами. Встановлено та обґрунтовано місце ставлення у структурі

особистості людини, але залишається недостатню з'ясованою роль ставлень на різних етапах її онтогенетичного розвитку. До цього часу відсутня єдність поглядів вчених щодо однозначної трактовки терміну «ставлення». Зазвичай вчені вивчають у своїх дослідженнях один із його видів: ставлення до себе або ставлення до інших, до праці при цьому не розкривають цілісної природи цього психологічного явища.

Проблема суб'єктивних ставлень особистості вперше була поставлена у вітчизняній психології О.Ф. Лазурським у зв'язку з вивченням характеру. На його думку, ставлення є системоутворюючим фактором структури особистості. Характеризуючи особистість як складне ціле, він розділив її прояви на два рівня: ендопсихічне та екзопсихічне. Ендопсихіка – це сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних психічних елементів та функцій. Це «внутрішній механізм людської особистості.» [3] Екзопсихіка визначає ставлення особистості до зовнішніх об'єктів середовища. Термін «середовище» трактується у самому широкому змісті слова. «Очі охоплюють всю сферу того, що протистоїть особистості, до чого особистість може так або інакше ставитися». [3] А вона ставиться до природи, матеріальних цінностей, інші люди, соціальних груп, науки, мистецтва, свого душевного життя.

Фундаментом особистості, на думку О.Ф.Лазурського, виступають два види ставлень: ставлення особистості до оточуючого середовищем, та відношення між ендо та екзопсихічними її проявами. Ці ставлення різні рівні розвитку, при цьому на різних рівнях відмінними є і їх взаємовідносини. За параметрами ці взаємовідносини виділяються на чисті, змішані, перехідні типи нижчого, середнього і вищого рівня. Спрямованість розвитку - це підвищення значення екзопсихічних особливостей. Загальнопсихологічні характеристики змішуються у бік соціально – психічних. Тобто, система ставлень є включеною в екзопсихіку і багато в чому визначає взаємовідносини людини з навколишнім середовищем, система ця є неодмінною складовою особистості. Дослідження проблеми ставлень була продовжена його учнем В.М. Міясищевим, який зробив важливий внесок у її розробку.

Психологічні ставлення людини в розгненому вигляді є цілісною системою індивідуальних, вибіркових свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система витікає із всієї історії розвитку людини, вона відображається його особистісним досвідом та внутрішнє визначає його дії, його переживання [10]. Б. Ф. Ломов вводить близький за значенням термін - суб'єктивні ставлення особистості, під яким він «як особистість ставиться до тих чи інших подій та явищ світу, в якому вона живе?». [4] У даному випадку термін «ставлення» включає момент оцінки, виражає пристрасність особистості. Термін «суб'єктивні ставлення особистості» близький за змістом з термінами «установка», «атитюд» «особистісний зміст». Але з точки зору Ломова, термін «ставлення» є найбільш близьким до поняття установка. Термін «установка» розкривається як центральна модифікація особистості, підкреслює інтегральний характер суб'єктивно – особистісних ставлень; «особистісний зміст» - їх зв'язок з суспільно виробленими значеннями; «атитюд» - їх суб'єктивності.

Проблему ставлення особистості досліджував С.Л. Рубінштейн який стверджує що: «ставлення людини до оточуючого, що виражається в мотивах, виявляючись в діях, її справах та вчинках, через них, закріплюються і стають звичними діями, переходячи у відносно стійкі риси або якості характеру».[10] Тут ставлення розуміється як риса характеру, що утворилася внаслідок багаторазового повторення дій, що спонукалися мотивацією.

О.Б. Старовойтенко хоча і не дає прямої трактовки терміну «ставлення», але пропонує розглядати особистість через систему ставлень. «Найбільш змістовним для визначення конкретної особистості є категорія ставлень. На це вказують реальні життєві зв'язки індивіда. Діяльнісна взаємодія індивідів утворює суспільні ставлення. Включаючись у них, індивід відтворює людський спосіб життя. Індивідуально перетворені суспільні відносини складають внутрішню якісну визначеність індивіда. Він виконує, проявляє себе у формі ставлень до іншої людини, впливає на їх життя, відноситься до них і втілюється у них у своїх вчинках та діяльності. Особистість здатна до саморозвитку у силу активного ставлення до себе, що відображається у взаєминах з іншими». [8] Як бачимо, для О. Б. Старовойтенко ставлення є повністю зовнішньо детермінованим, і вона визначає його через взаємовідносини між індивідами.

Проблема психологічних ставлень особистості посіла чільне місце у науковій спадщині О. М. Леонтьєв Він стверджував, що: «Щоб висвітлити теоретичне питання про рухомі сили розвитку психіки дитини, з'ясуємо перш за все, що визначає психологічну характеристику особистості на тому або на іншому етапі її розвитку. Перше, що ми повинні вказати тут, полягає у наступному: у ході розвитку дитини під впливом конкретних обставин життя змінюється її місце, яке вона об'єктивно займає в системі людських ставлень». [5] Тобто, на думку О.М. Леонтьєва, з розвитком дитини змінюються її система ставлень до навколишньої дійсності у широкому розумінні цього слова. Автор дає розгорнутий опис того? як система ставлень змінюється у процесі життя індивіда.

Паралельно вітчизняній школі зарубіжні психологи вводять поняття атитюд, який розуміють як вербальне або невербальне ставлення людини до різних аспектів дійсності, що включає і ставлення людини до самої себе. [1] Характер і сила інтересів та атитюдів є важливим аспектом особистості. Ці характеристики людини суттєво впливають на учбові та професійні досягнення, відносини з іншими людьми, на задоволення, що особистість отримує від занять в вільний час, та на інші важливі сторони повсякденного життя індивіда. [1]. Визначення поняття атитюд дає інтернет ресурс. Атитюд (від фр. Attitude - поза) у соціальній психології - це суб'єктивне ставлення людини до певного соціального об'єкту, що обумовлює певні способи його поведінки. Поняття «установка» спочатку використовувалося в експериментальній психології німецькими психологами у кінці 19 ХХ. (Г. Мюрей) для позначення готовності до дії, зумовленої минулим досвідом. У соціології та соціальній психології це поняття вперше ввели соціологи У. Томас і Ф. Знанецький. У ході дослідження стану польських емігрантів у Європі та Америці на початку 20 ст. вони ввели його для позначення ставлень індивіда як члена групи до цінностей цієї групи. У російській психології розробка загальнопсихологічної теорії установки належить Д. М. Узнадзе та його науковій школі. [9]

У психологічному довіднику поняття установку пояснюється, як готовність до певної активності, що залежить від наявності потреби та об'єктивної ситуації, в якій можливо задовольнити цю потребу[6].

У психологічному словнику - довіднику розглядають термін «установка» як стан готовності людини до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби. На сучасному етапі розвитку науки ставлення розуміється як суб'єктивний вибірковий зв'язок людини зі значущими для неї об'єктами навколишньої дійсності, який базується на її індивідуальному досвіді взаємодії з ними. [7].

Отже, система ставлень є не від'ємною складовою особистості, що визначає характер взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. Ставлення індивіда обумовлені життєвим досвідом людини. Термін «ставлення» близький до поняття «атитюд» та «установка».

ЛІТЕРАТУРА:

1. А. Анастаси. *Психологическое тестирование* / А. Анастаси, С. Урбина .- 7е изд. – СПб.: Питер, 2009. – С. 422-423
2. Квин В. *Прикладная психология* / В. Квин – СПб.: Питер, 2001. – С. 547
3. Лазурский А.Ф. *Классификация личностей* / А.Ф. Лазурский – СПб., 1921. – С. 3-12.
4. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоритические проблемы психологи* / Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. – С. 325 – 340.
5. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения* / А.Н. Леонтьев – М.: Педагогика. 1983 С. 281 – 288.
6. Платонов К.К. *Краткий словарь системы психологических понятий* / К.К. Платонов – М.: Высш. Шк., 1984. – 174с.
7. Приходько Ю.О. *Психологічний словник – довідник Навч. Посіб.* / Ю. О. Приходько, В.І. Юрченко – К.: Каравела, 2012 С. 191 – 193.
8. Старовойтенко Е.Б. *Жизненные отношения личности* / Е. Б. Старовойтенко К.: Льбидь, 1992. – 216с.

Череда І.С.

УКРАЇНА НА СВІТОВОМУ РИНКУ ПОСЛУГ

Анотація

В статті досліджується міжнародна торгівля послугами, яка є одним з найбільш швидко зростаючих секторів світового ринку. Аналізується географічний розподіл торгівлі послугами, місце України на світовому ринку послуг

Міжнародна торгівля послугами є комплексом різноманітних видів економічної діяльності. Класифікація послуг - це складна проблема. Наприклад в країнах ОЕСР і публікаціях ЮНКТАД послуги поділені на п'ять категорій: 1) фінансові; 2) інформаційні (комунікаційні); 3) професійні (виробничі); 4) туристичні; 5) соціальні.

На практиці сьогодні широко використовується класифікація послуг, запропонована МВФ: 1) морські перевезення; 2) інші види транспорту; 3) подорожі; 4) інші приватні послуги; 5) інші офіційні послуги.

Ринок послуг — це розгалужена система вузьконаціональних ринків, зокрема ринку транспортних послуг, комунікації, комунального обслуговування, громадського харчування, туристично-рекреаційних послуг. Готельний бізнес, страхові та фінансові послуги, агентські та брокерські послуги, торгівля ліцензіями і патентами, «ноу-хау», інжиніринг, лізингові послуги та інші формують комплекс послуг, які пропонуються на ринку.

Міжнародна статистика свідчить, що ринок послуг є одним із найбільших швидко зростаючих секторів світового ринку, торгівля послугами розвивається більш швидкими темпами, ніж зовнішня торгівля загалом. На це існує багато причин. Серед найважливіших слід назвати зростаючу взаємозалежність економік країн, все більшу цілісність і єдність світового господарства, в основі яких - посилення відкритості національних ринків, поглиблення міжнародного поділу і кооперації праці. Останні досягнення в галузі техніки і технології, зокрема, революція в галузі напівпровідникової технології та її використання у телекомунікаційній сфері, що дало можливість передавати необмежений обсяг інформації. Різке зниження транспортних витрат збільшило ступінь мобільності виробників і споживачів послуг, нові форми й засоби супутникового зв'язку та відеотехніки в ряді випадків дають змогу взагалі відмовитися від особистого спілкування продавця і покупця.

Що стосується географічного розподілу торгівлі послугами, то лідерами тут є вісім найбільш розвинутих країн на які припадає 70% світового експорту і понад 50% їх імпорту. А на чотири з них, а саме США, Велику Британію, Німеччину і Францію припадає 45% усього світового експорту послуг. Майже абсолютними споживачами на ринку послуг є країни, що розвиваються, за винятком хіба що кількох «нових індустріальних країн», особливо чотирьох «малих драконів» Азії (Південна Корея, Тайвань, Гонконг, Сінгапур), які демонструють швидке зростання експорту.

Велику вагу в структурі ринку послуг мають туристичні й транспортні послуги, на які припадає приблизно 25% світової торгівлі послугами. Японії належить найбільший у світі торгівельний флот, далі йдуть такі країни, як Велика Британія, Ліберія, Німеччина та Норвегія. Лідерами у сфері сухопутного транспортування перевезень і туризму є США, Велика Британія та Франція.

Країни Центральної та Східної Європи, СНД, в тому числі й Україна, мають всі можливості для розвитку потужного сектора послуг, передусім у галузях сухопутного транспорту, судноплавства, рекреаційних послуг, туристичного та готельного бізнесу. Але через брак коштів на переобладнання матеріально-технічної бази та створення нових основних фондів у цих сферах, експортна виручка від сектора послуг незначна, якщо зважити на потенціал цих країн.

За 2010 рік обсяг експорту послуг становив 11636,6 млн. дол. США і збільшився по відношенню до 2009р. на 21,2%, обсяг імпорту становив

• млн. дол. і зріс на 5,2%. Позитивне сальдо зовнішньої торгівлі послугами становило 6196,3 млн. дол. (за 2009 р. - 4424,8 млн. дол.).

Зовнішньоторговельні операції послугами проводились з партнерами 217 країн світу.

Найбільшу питому вагу в загальному обсязі українського експорту становили транспортні (67,1%), різні ділові, професійні та технічні (12,7%) послуги.

Порівняно з 2009 р. експорт послуг збільшився на 2038,3 млн. дол., у т.ч. за рахунок збільшення обсягів послуг трубопровідного транспорту - на

1253,7 млн. дол. (на 59,6%), різних ділових, професійних та технічних послуг - на 247,6 млн. дол. (на 20,2%), залізничного транспорту - на 216,2 млн. дол. (17,4%), фінансових послуг - 103,6 млн. дол. (на 27,9%), послуг з подорожей - на 81,4 млн. дол. (на 27,2%), повітряного транспорту - на 66,7 млн. дол. (на 6%), комп'ютерних послуг - на 56,2 млн. дол. (на 20,2%), інших ділових послуг - на 27,7 млн. дол. (на 27,8%), роялті та ліцензійних послуг - на

26,9 млн. дол. (у 2,8 рази), послуг зв'язку - на 23,8 млн. дол. (на 7,4%) та будівельних послуг - на 15 млн. дол. (на 12,1%).

Одночасно зменшилися обсяги послуг морського транспорту — на 41,2 млн. дол. (на 3,2%), страхових - на

20,7 млн. дол. (на 25,5%), державних послуг - на 12,7 млн. дол. (у 6,7 рази).

Експорт послуг до країн СНД становив 48% від загального обсягу експорту, до країн Європейського Союзу - 26,8%.

Основною країною-партнером залишається Російська Федерація, на яку припадає 5146,1 млн. дол. (44,2% від загального обсягу експорту послуг).

Обсяг послуг, наданих країнам СНД, збільшився порівняно з минулим роком на 1757,1 млн. дол. (на 45,9%), за рахунок збільшення експорту послуг до Російської Федерації - на 1678 млн. дол. (на 48,4%), Білорусі - на 46,1 млн. дол. (на 54%) та Туркменістану - на 43,2 млн. дол. (на 63,4%).

При цьому, зменшилися обсяги експорту послуг до Казахстану – на млн. дол. (на 14,5%) та Азербайджану - на 2,9 млн. дол. (на 10,3%).

Обсяг послуг, наданих іншим країнам світу, збільшився порівняно з 2009р. на 281,2 млн. дол. (на 4,9%), в т.ч. Угорщині - на 155,6 млн. дол. (у рази), Швейцарії - на 125,6 млн. дол. (на 41,4%), Сполученим Штатам Америки - на 121 млн. дол. (на 26,4%), Панамі — на 49,9 млн. дол. (на 42,2%), Франції - на 34,8 млн. дол. (на 39,4%), Белізу - на 20,1 млн. дол. (на 61,3%).

Найсуттєвіші зменшення спостерігалися в експорті до Кіпру – на 46,6 млн. дол. (на 10,1%), Віргінських Островів (Британських) – на млн. дол. (на 18,6%), Німеччини - на 40,3 млн. дол. (на 10,7%), Канади – на млн. дол. (на 24,5%), Люксембургу - на 27,3 млн. дол. (у 6,9 рази), Індії - на 23,8 млн. дол. (на 43,3%), Туреччини - на 23,1 млн. дол. (на 13%).

Найбільшу питому вагу в загальному обсязі українського імпорту послуг склали транспортні (21,1%), фінансові (19,9%), різні ділові, професійні та технічні послуги (15,7%) та державні послуги, які не віднесені до інших категорій (11,3%).

Імпорт послуг до України збільшився порівняно з 2009р. на 266,8 млн. дол. за рахунок зростання обсягів отриманих державних послуг – на млн. дол. (на 33,6%), роялті та ліцензійних послуг - на 152,5 млн. дол. (на 58,8%), повітряного транспорту - на 92,1 млн. дол. (на 27,2%), інших ділових послуг - на 73,1 млн. дол. (на 45,8%), послуг з подорожей - на 62,1 млн. дол. (на 21 >9%), послуг приватним особам та послуг в галузі культури та відпочинку - на 50,9 млн. дол. (на 35,5%), залізничного транспорту - на 34,5 млн. дол. (на 8,1%). При цьому значне зменшення спостерігалось у фінансових — на млн. дол. (на 17,8%), будівельних - на 53,7 млн. дол. (на 33,8%), різних ділових, професійних та технічних - на 40 млн. дол. (на 4,5%), страхових послугах - на 34,9 млн. дол. (на 25,2%) та послугах зв'язку - на 30,4 млн. дол. (на 19,5%).

Імпорт послуг з країн СНД становив 17,2% від загального обсягу імпорту, з країн Європейського Союзу - 54%.

Обсяг послуг, одержаних з країн СНД, збільшився порівняно з 2009р. на 148,1 млн. дол. (на 18,8%), у т.ч. з Російської Федерації - на 130,2 млн. дол. (на 19,8%) та Білорусі - на 19,4 млн. дол. (на 44,4%). Одночасно зменшилися обсяги послуг, отриманих з Казахстану - на 8,6 млн. дол. (на 28,1%).

Імпорт послуг з інших країн світу збільшився на 118,7 млн. дол. (на 2,7%). Збільшилися обсяги послуг, одержаних з Кіпру - на 145,1 млн. дол. (на 21,7%), СІПА - на 72,4 млн. дол. (на 24,2%), Віргінських Островів (Британських) - на 64,7 млн. дол. (у 3,4 рази), Туреччини - на 44 млн. дол. (на 24,7%), Португалії - на 43,2 млн. дол. (у 5,1 рази), Швеції - на 30,1 млн. дол. (на 23,4%). При цьому, зменшилися обсяги з Австрії - на 88,2 млн. дол. (на 38,6%), Франції — на 78,7 млн. дол. (на 26%), Сполученого Королівства - на 67,6 млн. дол. (на 10,3%), Німеччини - на 51,3 млн. дол. (на 14,2%), Македонії - на 44 млн. дол. (у 8,2 рази), Чеської Республіки - на 28,9 млн. дол. (на 43%).

Підсумовуючі сказане, можна зробити висновок, що торгівля послугами в Україні розвивається динамічно, в якій протягом останнього часу зберігається позитивне сальдо. Домінуючою статтею в експорті є транспортні послуги. Другу позицію займають ділові, професійні, технічні та державні послуги. В імпорті України лідирують транспортні послуги, зв'язку, ділові, професійні та Технічні послуги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Костенко Н. Геоекономічний вимір залучення країн й глобальну торгівлю // *Економіст* - 2011, № 1.
2. Кришук В. Кредитно-фінансові інструменти стимулювання експорту в Україні // *Економіка в Україні*;^А 2010, №2.
3. Підлісний П. Передумови організації мультимодальних перевезення вантажів вітчизняними операторами на міжнародному ринку транспортних послуг // *Економіст*. – 2011 – №10.
4. Зовнішня торгівля України послугами за 2010 рік // *Експрес випуск. Державний комітет статистики України*. 15.02.2011р., №27.

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Світ електронного спілкування, як специфічний об'єкт спеціального наукового дослідження, має недовгу і одночасно яскраву історію. В якості представників даного напрямку можна назвати імена Н. Лумана, М. Кастельса, М. Маклюєна, Дж. Семпсі, А. Турена, Ю. Хабермаса, У. Еко та багатьох інших сучасних дослідників. У їхніх роботах соціум представлений як світ спілкування, в якому нові інформаційні засоби стають одним з найважливіших інструментів орієнтації людини в світі і взаємодії людей один з одним. При цьому нове комунікативне середовище, що народжується у нас на очах (в першу чергу, в особі Всесвітньої комп'ютерної мережі), накладає на минулі види спілкування свій неповторний відбиток.

Молодь як суб'єкт соціокультурних, етнічних, психологічних і економічних відносин не є простим дзеркальним відображенням особливостей розвитку соціуму і його культури, в поведінці молодого покоління синтезуються власні культурні традиції та результати взаємодії з культурами інших соціальних і демографічних груп. Молодь відіграє значиму роль в соціокультурному відтворенні: вона, в силу специфіки положення в соціокультурній системі, раніше багатьох інших суспільних груп звертає увагу на будь-які інновації, і вона не може залишитися осторонь у той час, коли проходить інформаційна революція і сучасне суспільство переходить до «інформаційного образу життя» [1].

Швидкий розвиток системи комунікації на основі інформаційно-телекомунікаційних технологій робить істотний вплив на зміни, що відбуваються у сфері молодіжних соціальних комунікацій, тобто в сфері спілкування молоді. Зростання числа інформаційних джерел, з якими вступають в контакт люди, в тому числі молодь, збільшення обсягу і різноманітності відомостей, отриманих за їх каналам веде до підвищення ступеня їх інформованості з найрізноманітніших сторін життя суспільства, залучення в різні сфери життя суспільства. Інформаційно-телекомунікаційні технології, перетворюючись на субстанціональні основи системи комунікацій молоді, впливають, перш за все, на спосіб життя даної соціальної групи, що, в свою чергу, веде до зміни процесів ідентифікації [4, с.55].

Якщо 60-ті рр. ХХ ст. М. Маклюєн зазначав, що телебачення як новий і активно розвиваючий соціальний феномен буквально «увібрало» в себе інші засоби масової комунікації (радіо, кіно, пресу), створивши масмедійне середовище, то в даний час відбувається подібний процес, але вже на основі іншої телекомунікаційної техноструктури, в рамках якої різноякісні інформаційні потоки поєднують у єдиному просторі, який може бути названий гіпермедіа [3]. В даний час гіпермедіа, основою якого є Інтернет і мобільна телефонія, поглинає вже й саме телебачення. Поява гіпермедіа привело до модифікації людської поведінки, оскільки освоєння інформаційно-телекомунікаційних технологій - це освоєння нового комунікативного середовища зі специфічними засобами діяльності в ній. Дефініція інформаційно-комунікативного середовища впливає з сутнісних функцій, притаманних системі соціальних комунікацій опосередкованої інформаційно-телекомунікаційними технологіями. Наприклад, В.В. Зотов дає таке визначення: «Інформаційно-комунікативне середовище - це певна інфраструктура, організована на основі інформаційно-телекомунікаційних технологій і призначена для зберігання, передачі, обробки великих масивів інформації (комунікаційна функція). А також інформаційно-комунікативне середовище - це мережева структура, що об'єднує взаємозалежних соціальних суб'єктів, які координують та узгоджують свою спільну діяльність для задоволення виникаючих інформаційно-комунікативних потреб (комунікативна функція)» [3]. Іншими словами, інформаційно-комунікативне середовище - масштабна телекомунікаційна мережа, призначена для задоволення особистісних, соціально-групових і громадських інформаційно-комунікативних потреб за рахунок використання інформаційно-телекомунікаційних технологій. На сьогодні Інтернет і мобільна телефонія, розширили свої можливості за рахунок багато користувальницьких режимів.

Незважаючи на те, що в другій половині 90-х рр. минулого століття відбулося злиття глобальних ЗМІ і комп'ютерних комунікацій у рамках інформаційно-комунікативного середовища, при аналізі її впливу на становлення молоді як соціальної групи в сучасних умовах, на наш погляд, можна виділити мас-медіа (в основі якої засоби масової інформації) та гіпермедіа (в основі якої засоби масової комунікації). У цьому випадку залишається відкритим питання про співвідношення засобів інформації і засобів комунікації. На наш погляд, під засобами комунікації треба розуміти різні матеріальні носії інформації, які забезпечують перенесення інформації від джерела до споживача, встановлюючи певний канал зв'язку. Іншими словами, засобами комунікації забезпечують фіксацію в певному вигляді соціальної інформації та її доставку адресату або забезпечення можливості отримання її адресатом. Звідси, під засобом масової комунікації розуміють такі засоби комунікації, які забезпечують можливість одночасної передачі однієї і тієї ж інформації від однієї людини до багатьох. Сьогодні засоби масової комунікації об'єднуються в системи. Систему масової комунікації можна визначити як інституціалізоване виробництво і масове поширення символічних матеріалів за допомогою передачі та накопичення інформації [4].

Отже, спостерігається переплетення двох зустрічних інноваційних процесів: з одного боку, соціальна реальність все більше символізується (розвиток філософії постмодернізму є відображенням цієї тенденції), з іншого - розвиток техніки породило особливе технічне віртуальне середовище, в результаті чого «віртуальність» соціальних форм почала набувати форму технічної віртуальності. Проблема «віртуальності» - загальнонаукова проблема, тому сучасні форми віртуального буття можуть і повинні вивчатися різними науками. Наприклад, справа психологів - виявити психологічні особливості віртуального спілкування, економістів - описати специфіку економіки, політологів - проаналізувати місце і роль електронних форм політичної комунікації і т.д. Філософський аналіз віртуальної реальності дозволяє висвітлити свої особливі аспекти віртуалізації сучасного життя. Наприклад, категоріальне співвідношення термінів «віртуальний» і «ідеальний» допомагає наповнити багатозначний і поки невизначений термін «віртуальний» досить точним змістом. В цілому, всі науки в тій чи іншій мірі покликані висвітлити ту тенденцію сучасного розвитку, яка характеризується як розвеществлення соціуму [2, с.223].

У сучасних теоріях комунікації повідомлення розглядається як процес виробництва і трансляції смислів. При цьому суспільство представляється самовідтворюваною структурою, що носить цілісний характер в силу комунікативних зв'язків своїх членів. «Суспільство тільки здається статичною сумою соціальних інститутів: насправді воно день у день відроджується або творчо відтворюється за допомогою певних актів комунікативного характеру, що мають місце між його членами». У теорії комунікативної дії

Ю. Хабермаса комунікація орієнтована на досягнення, збереження або відновлення консенсусу як основного фактора солідарності і стабільності суспільства. Комунікація оголошується невід'ємною частиною системи дій: лише досягаючи розуміння щодо ситуації дії, актори можуть адекватно діяти. Прагнучи до розуміння, актор докладає інтерпретаційні зусилля, виявляючи зміст повідомлення в контексті ситуації. Сукупність смислів структурується в процесі культурного виробництва і становить «життєвий світ» учасників комунікації [5].

Таким чином, спостерігаючи, як світ поступово перетворюється в глобальну комунікаційну систему, в якій суспільства розпадаються на окремі групи, що перетікають, залежно від мінливих політичних і економічних пріоритетів, з однієї соціальної мережі в іншу, можемо з упевненістю вважати, що сенс існування цих мережевих спільнот полягає в безперервному обміні інформацією. Ключовою характеристикою в даному випадку, на наш погляд, є становлення інформаційно-комунікативного середовища як медіума соціальної комунікації. За останні роки це середовище стала для більшої частини молоді важливим каналом спілкування і отримання інформації, дала можливість двостороннього активного спілкування практично з усім світом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под научн. ред. О.И. Шкаратана. - М., 2000. – 404 с.
2. Майерс Д. Социальная философия. - СПб., 2007. – 287 с.
3. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. - Киев, 2003. – 355 с.
4. Соколов А.В. Введение в теорию социальной коммуникации. - СПб., 1996. – 234 с.
5. Хабермас Ю. Моральное познание и коммуникативное действие. - СПб., 2000. – 367 с.

УДК 378.016:514.132

Шаповалова Н.В., Панченко Л.Л.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НЕЕВКЛІДОВОЇ ГЕОМЕТРІЇ ЛОБАЧЕВСЬКОГО

Рассмотрены основные методические особенности процесса преподавания неевклидовой геометрии Лобачевского: использование сравнительного анализа фактов евклидовой геометрии и утверждений неевклидовых геометрий; применение моделированного подхода; выявление межпредметных связей с физикой, астрономией, теорией функций комплексной переменной, с теорией чисел.

Геометрія може застосовуватись не лише до простору, в якому ми живемо, а й до інших просторів, що виникають в математичних і фізичних теоріях. Геометрії цих просторів є різними, як евклідовою, так і неевклідовими. Таким чином, необхідність побудови багатьох різних геометрій пов'язана виключно із складною природою оточуючого нас світу.

Проективна геометрія є найбільш зручним вихідним пунктом для пояснення сутності не лише геометрії Лобачевського, а й інших геометричних систем. Саме за допомогою методів проективної геометрії можна описати дев'ять відомих науці неевклідових геометрій площини і показати можливість їх використання в фізиці.

В процесі викладання неевклідової геометрії Лобачевського та вивчення інших неевклідових геометрій слід використовувати порівняльний аналіз, а саме порівнювати твердження параболічної геометрії Евкліда, гіперболічної геометрії Лобачевського, сферичної геометрії, еліптичної геометрії або геометрії Рімана, активізуючи відомі студентам факти, та виявляти спільні або відмінні їх ознаки. Найбільш ефективними методами навчання неевклідових геометрій є пояснювально-ілюстративний метод та евристична бесіда. Саме під час евристичної бесіди студенти порівнюють твердження неевклідових геометрій з їх аналогами з евклідової геометрії.

Прямі, трикутники, чотирикутники, криві та інші фігури на гіперболічній площині мають специфічні властивості. Наприклад, якщо на евклідовій площині існують два види прямих а саме: прямі, що перетинаються, та паралельні прямі, то на площині Лобачевського існують три види прямих, а саме: прямі, що перетинаються, або збіжні прямі – це пучок прямих з власною вершиною – еліптичний пучок; паралельні прямі – це пучок прямих з невласною вершиною – параболічний пучок та розбіжні прямі – це пучок з ідеальною вершиною – гіперболічний пучок.

Для паралельних прямих на площині Лобачевського важливий напрямок паралельності і вони мають багато властивостей, відмінних від властивостей паралельних прямих на евклідовій площині. Так наприклад, відстань між паралельними прямими на евклідовій площині є сталою величиною, а на гіперболічній площині відстань між паралельними прямими необмежено зменшується в напрямку кута паралельності і може стати меншою за наперед заданий, як завгодно малий, відрізок, тобто в напрямку кута паралельності паралельні прямі асимптотично наближаються; в протилежному напрямку відстань необмежено зростає і може стати більшою за наперед заданий, як завгодно великий, відрізок, тобто в напрямку, протилежному до кута паралельності паралельні прямі асимптотично розходяться.

На істотну відмінність геометрії Лобачевського від евклідової геометрії вказує і наявність функції Лобачевського, яка пов'язує відрізки з кутами. Такої функції немає на евклідовій площині. Цим пояснюється необхідність збереження в евклідовій геометрії еталону довжини, не дивлячись на те, що існує природна одиниця міри кутів. В геометрії Лобачевського в цьому немає ніякої потреби, оскільки тут за одиницю довжини можна взяти відрізок, який називається стрілкою кута паралельності, що відповідає певному куту паралельності.

При розгляді питання про суму внутрішніх кутів трикутників на евклідовій площині слід відмітити, що вона є сталою величиною і дорівнює 180° або 2π радіан. На відміну від евклідової геометрії, в геометрії Лобачевського сума внутрішніх кутів трикутників є змінною величиною, що залежить від форми і розмірів трикутника, але завжди меншою 180° або 2π радіан.

Розглядаючи властивості трикутників слід дати означення рівних трикутників та розглянути три ознаки рівності трикутників, дати означення подібних трикутників та наголосити на існуванні подібних трикутників, трьох ознак подібних трикутників, подібних

фігур в евклідовій геометрії. Особливу увагу потрібно звернути на той факт, що в геометрії Лобачевського мають місце чотири ознаки рівності трикутників. Довівши четверту ознаку рівності трикутників, яка полягає в тому, що якщо в двох трикутників відповідні кути рівні між собою, то і одна пара відповідних сторін також будуть рівні між собою, а як наслідок, враховуючи другу ознаку рівності трикутників, і всі пари відповідних сторін будуть рівні між собою, можна зробити висновок, що трикутники з відповідними рівними кутами, які на евклідовій площині є подібними, на гіперболічній площині є рівними. Таким чином, ще однією цікавою особливістю гіперболічної геометрії на відміну від евклідової є відсутність подібних трикутників, подібних фігур і взагалі перетворень подібності.

Ще однією відмінністю гіперболічної геометрії від геометрії Евкліда є той факт, що на площині Лобачевського не навколо будь-якого трикутника можна описати коло, це можна зробити лише у випадку, коли медіатриси (медіатрисою трикутника називається пряма, що лежить у площині трикутника, проходить через середину однієї з його сторін і перпендикулярна до цієї сторони) або серединні перпендикуляри до сторін трикутника перетинаються, оскільки в цьому випадку точка їх перетину рівновіддалена від вершин трикутника. Якщо дві медіатриси трикутника є розбіжними прямими, то і третя медіатриса попарно розбіжна з ними і в цьому випадку навколо трикутника можна описати евідистанту. Якщо дві медіатриси трикутника є паралельними прямими, то і третя медіатриса паралельна до них і в тому ж самому напрямі, у цьому випадку навколо трикутника можна описати граничну лінію або орицикл.

Для доведення несуперечливості геометрії Лобачевського доцільно розглядати декілька її моделей, а саме: інтерпретацію італійського вченого Е. Бельтрамі – в евклідовому просторі існує поверхня від'ємної кривини, яка називається псевдосферою, на якій в системі геодезичних ліній виконується (локально) лише планіметрія Лобачевського; інтерпретацію німецького математика Ф. Клейна, який запропонував оригінальне тлумачення геометрії Лобачевського на звичайних зразках евклідової геометрії і не тільки для всієї планіметрії, але і для всієї стереометрії. Праця Клейна виявилася величким тріумфом у справі остаточного визнання геометрії Лобачевського як логічно стрункої геометричної системи. І на питання про реальність геометрії Лобачевського, вже без всіляких коливань можна дати позитивну відповідь, а саме: геометрія Лобачевського реальна настільки, наскільки реальна евклідова геометрія, а та, в свою чергу, несуперечлива настільки, наскільки несуперечлива арифметика дійсних чисел; несуперечливість останньої доведена багатовіковою практикою людського суспільства в найширшому розумінні цього слова. Також доречно розглянути декілька моделей аксіоматики планіметрії Лобачевського, які запропонував відомий французький математик і філософ А. Пуанкаре. В результаті в рамках евклідової геометрії на її відомих зразках можна побудувати всю гіперболічну геометрію.

Для розуміння геометрії Всесвіту важливо використати наукові результати, які були отримані вченими-фізиками, астрономами. Відкриття теорії відносності А. Ейнштейном, розширення об'єму знань про Всесвіт приводять нас до висновку, що Всесвіт в цілому не можна розглядати як незмінну систему. Суперечливому та змінному Всесвіту притаманна зміна метрики простору і часу. Важливі результати були отримані А.А. Фрідманом, який показав, що при певних умовах геометрія Всесвіту має від'ємну кривину, тобто співпадає з геометрією Лобачевського.

Виходячи із загальної теорії відносності, в 1922 році Фрідман зробив висновок, що Всесвіт повинен розширюватися з плином часу.

Фрідманова модель Всесвіту, яка була отримана теоретичним шляхом, була блискуче підтверджена експериментально американським астрономом Едвіном Хабболом. Хаббл, діючи абсолютно незалежно від Фрідмана, виявив «розбігання» далеких туманностей. Ейнштейн оцінив отримані Хабболом результати як підтвердження теоретичних положень Фрідмана. Пізніше була побудована модель «розширеного» Всесвіту.

Встановлена Хабболом в 1929 році залежність між червоним зміщенням галактик і відстанню до них ввійшла в науку як один з найбільш важливих космологічних законів, який отримав назву «закону Хаббла».

Сучасний рівень науки дозволяє зробити висновок, що реальний простір Всесвіту є викривленим простором змінної кривини. Отже, геометрія Всесвіту не може бути ні геометрією Евкліда, ні геометрією Лобачевського, оскільки евклідовий простір і простір Лобачевського мають відповідно нульову і сталу від'ємну кривину. Оскільки кривина евклідового простору дорівнює нулю, тоді можна вважати, що простір Лобачевського, який має сталу від'ємну кривину, ближче до геометрії Всесвіту.

Таким чином, основними методичними особливостями при викладанні неевклідової геометрії Лобачевського є: 1) використання порівняльного аналізу; 2) застосування модельованого підходу; 3) виявлення міжпредметних зв'язків з фізикою, астрономією, теорією функцій комплексної змінної, з теорією чисел.

Вивчення властивостей геометричних фігур в неевклідових геометріях розширюють уявлення студентів про сучасну картину Всесвіту та стимулюють їх власний пошук нових геометричних ідей і теорій.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. Александров П.С. *Что такое неевклидова геометрия.* – М.: Гостехиздат, 1943. – 56 с.
2. Атанасян Л.С., Базылев В.Т. *Геометрия. Ч.2.* – М.: Просвещение, 1987. – 352 с.
3. Боровик В.Н., Яковець В.П. *Курс вищої геометрії: Навчальний посібник.* – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 464 с.
4. Боровик В.Н., Яковець В.П. *Основи геометрії: Навчальний посібник.* – Ніжин: НДПУ, 2003. – 186 с.
5. Егоров И.П. *Основания геометрии.* – М.: Просвещение, 1984. – 114 с.
6. Ефимов Н.В. *Высшая геометрия.* – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 584 с.
7. Костин В.И. *Основания геометрии.* – М.: Учпедгиз, 1948. – 304 с.
8. Ломаєва Т.В., Семенович О.Ф. *Перетворення і аксіоматичний метод в геометрії. В 3-х частинах.* – Ч.2. – Черкаси, 1999. – 174 с.
9. Слєпкань З.І. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / М-во освіти та науки України. НПУ ім. М.П. Драгоманова.* – Київ, 2000. – 210 с.
10. Смогоржевський О.С. *Основи геометрії.* – К.: Рад. школа, 1954. – 343 с.

11. Трайнин Я.Л. *Основания геометрии*. – М.: Учпедгиз, 1961. – 326 с.
12. Шаповалова Н.В., Панченко Л.Л. *Криві на площині Лобачевського. Навчально-методичний посібник для студентів математичних спеціальностей вищих навчальних закладів*. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 32 с.

УДК 811.131.1'373.7

Шклярська М.Є.

МОВНІ ЗВОРОТИ В ІТАЛІЙСЬКІЙ МОВІ: СУТНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ

В статті розкривається важливість вивчення речевих оборотів на практичних заняттях по вивченню іноземної мови. Приводяться принципи, методи і задачі для ефективного засвоєння мовних оборотів студентами. Також розкривається сутність фразеологізмів в італійській мові.

Кожна мова багата на усталені звороти і вислови, які становлять об'єкт вивчення такого розділу мовознавства, як фразеологія. Знання мовних зворотів набуває особливо важливого значення у вивченні іноземних мов, бо фразеологія кожної мови береже інформацію про здобутки культури, звичаї народу, є одним із найважливіших джерел для дослідження минулого народу, вивчення його цінностей та принципів орієнтації у світі, ставлення до навколишньої реальності та її оцінки. Досить яскраво описує це поняття дослідниця Л. Даниленко: «Фразеологія – найбільш «інтимна» частина кожної мови. Вона безпосередньо пов'язана з історичною, етномовною, культурологічною, ірреальною специфікою народу-носія» [4, с. 25].

Тому ознайомлення із фразеологією іноземної мови, її застосування відчиняє двері до нової картини світу чужого народу і дає змогу краще зрозуміти його. Дидактичне значення вивчення фразеології полягає у тому, що висловлювання із використанням фразеологізмів стає не лише виразнішим, емоційнішим, яскравішим, а й значно інформативнішим. Образно можна сказати, що коли людина, яка вивчає певну іноземну мову, починає розуміти та використовувати у своїх висловлюваннях її фразеологію, вона стає у просторі цієї мови «як у себе вдома».

На мою думку, великою мірою саме знання фразеологічного багатства мови здатне подолати опозицію «свій-чужий», з якою стикається студент, що вивчає іноземну мову. Навіть більше – процес опанування певної мови неможливий без вивчення її фразеології.

Дослідники, які акцентують увагу на важливості вивчення фразеології, працюють над порадами стосовно того, на яких етапах та яким чином вводити фразеологічний матеріал при вивченні іноземної мови, пропонують типи завдань, спрямованих на розширення знань з фразеології. Зокрема, польська дослідниця А. Мадея слушно зауважує, що навчання фразеології не є легким завданням, але воно дозволяє зробити навчальний процес привабливішим, дає змогу застосовувати цікаві методичні рішення, урізноманітнювати заняття [2, с. 72].

Як свідчить досвід викладання італійської мови автора цієї статті, самі студенти охоче вчать фразеології. Завдання викладача полягає в тому, аби при вивченні фразеології не обмежуватися лише поясненням значення фразеологічного одиниці та наведенням прикладу її вживання у мовленні, а й допомогти студенту усвідомити все багатство мови, чітко засвоїти нормативну форму та значення фразеологізму, перетворити мовний зворот у активний елемент його мовного багажу. Слушною є думка Н. Ядловської про те, що запорукою ефективності засвоєння пропонуваного на заняттях фразеологічного матеріалу є його впорядкованість, яка полягає у тому, що фразеологізми, які з'являються на занятті, не є випадковими, а пов'язані з темою лексико-комунікативної частини заняття. Це дозволяє на практиці застосовувати вивчені фразеологізми у звичних для студентів ситуаціях за темами, які вивчаються. Студент будує своє висловлювання на визначену тему в певній комунікативній ситуації, використовуючи уже засвоєний не тільки лексичний, а й фразеологічний матеріал, при цьому значно збагачуючи своє мовлення та одночасно запам'ятовуючи фразеологізм [6, с. 122-126].

Фразеологізми можна використовувати при вивченні іноземної мови, на лексико-комунікативних заняттях, присвячених різним темам. На прикладі італійської мови можна запропонувати такі мовні звороти при викладанні тем:

- **«Риси характеру людини»** (essere un cane – мати рильце в пушку; essere un coniglio – похливий, як заєць);
- **«Праця. Професія. Заняття людини»** (molto fumo e poco arrostato – багато галасу, а діла мало; lavoro cinese – сізифова праця; affogare in un bicchier d'acqua – втопитись в ложці води; chivù lavoro gentile; ordiscagrosso e tramisottile – тричі міряй, а раз одриж; chitardi i suoi lavori, tardi raccoglie i suoi il cori – що посієш то й пожнеш; lavoro faticoso – халтура);
- **«Взаємини між людьми»** (una coppia un paio – один одного вартий; andare d'accordo come cane e gatto – жити, як кішка з собакою; menare il cane per l'aria – водити за ніс; un volta corre il cane e un'altra lepre – сьогодні ти, а завтра я);
- **«Зовнішність людини»** (essere secco come un'acciuga – худий, як шкапа; non avere né occhi né orecchi – мовчати, як риба у воді; ficcare / piantare gli occhi addosso a qd – покласти на когось око, зацікавитись; capitare sottogli occhi di qd – потрапити на очі тощо).

Мовні звороти краще підбирати, готуючись до практичного заняття за лексико-семантичним значенням: пропонувати фразеологізми, що містять у своєму складі певні компоненти, пов'язані із лексико-комунікативною частиною заняття. Наприклад, вивчаючи тему «Кольори», можна запропонувати мовні звороти, що містять у своєму складі компонент – назву кольору (diventare rosso come un gambero / com'untacchino – пекти раків; film giallo – детектив; nero come l'inchiostro – темний, як ніч; fare il visone – хмуритись, сердитись), а на занятті, присвяченому лексико-комунікативній темі «Вулиця», можна подати фразеологізми (terzavia – золота середина; scegliere un'altra via – обрати інший шлях; regiasua – із-за його провини).

Добираючи на заняття фразеологізми, краще враховувати актуальність мовних зворотів. Дотримання цього принципу дасть змогу студенту опанувати той пласт фразеології, з яким він справді може зіткнутися у щоденних контактах, одночасно не змушуючи його запам'ятовувати непоширені чи застарілі фразеологізми, вживання яких студентом у іноземному середовищі може призвести до того, що його висловлювання сприйматиметься як застаріле, а можливо, і смішне. Тому, викладачі будь-якої іноземної

мови мають підбирати фразеологічний матеріал на заняття, керуючись не лише власною мовною компетенцією та фактом наявності фразеологізму у фразеологічному словнику, де подається максимально повний збір фразеології цієї мови.

Під час проведення практичних занять з італійської мови, як іноземної, можна скористатися досвідом Лідії Грейзбард, яка пропонує досить багато різноманітних вправ саме на засвоєння мовних зворотів, які допоможуть студентам засвоїти запропонований фразеологічний матеріал [3].

Як завдання на фразеологію можна використовувати вправи, у яких студентів на вибір пропонують кілька варіантів дефініції мовної одиниці, серед яких він має обрати правильну. Виконання таких завдань загострює увагу студентів на значенні фразеологізму, що є запорукою глибокого усвідомлення його семантики та можливостей вживання у тексті. Складнішими є вправи, де завдання студента полягає в тому, щоб дібрати фразеологізм до описаної ситуації чи дефініції. Наприклад, який фразеологізм з компонентом – назвою тварини – можна вжити в ситуації, коли говоримо, що: хтось зашкодив комусь, таємно заподіяв комусь шкоду; хтось дивиться на щось з повним нерозумінням, здивовано, розгублено, спантеличено; хтось зовсім не розуміється, на чомусь; хтось є дуже впертим тощо. Такі завдання вчать реагувати фразеологізмом на ситуацію, активно використовувати його в мовленні, а не лише пасивно знати, що він означає. Схожими є вправи, де в порожні місця в тексті студент має вставити фразеологізм, що відповідає контексту.

Для того, щоб тренувати вміння відтворювати мовні звороти у його незмінній нормативній формі, існують вправи на вибір правильного варіанта компонента фразеологізму. Наприклад, *vivere all'agiornata/note/vita* (жити сьогоднішнім днем); *restare con un pigro di mosche/ noci/ nulla* (залишитись нічим) тощо. Можна також виправляти помилки у структурі мовного звороту, наприклад, вправа, у якій пропонується виправити помилку у фразеологізмі: *freddolupo* (дуже холодно – правильно: *freddocane*); *faticaditopi* (тяжка робота – правильно: *faticadicani*).

Фразеологізми можна вводити в текст, діалог, подавати їх серед нової лексики, яку студент опановує на лексико-комунікативному занятті. Крім того, є завдання на добирання фразеологізмів до малюнків, на яких графічно подано внутрішню форму фразеологізму. Цікавими та розвивальними є заняття, на яких викладач організовує гру, що полягає в показуванні внутрішньої форми фразеологізму у вигляді пантоміми. Студенти охоче виконують завдання, коли потрібно написати казку, діалог чи розповідь із використанням максимально великої кількості фразеологізмів.

Отже, проведене дослідження дозволяє дійти висновків, що для того, аби процес вивчення іноземної мови дав позитивні результати, а студент досягнув високого рівня опанування цієї мови, не можна оминути вивчення її фразеології. Запорукою ефективності навчального процесу є дотримання певних принципів у вивченні фразеологічного матеріалу. Передусім йдеться про вимогу актуальності використання фразеологізмів, які пропонуються в цій статті. Важливим є також упорядковане подавання фразеологічного матеріалу у співвіднесенні з тематикою заняття. Це допомагає засвоєнню фразеологізмів у широкому контексті типових для них комунікативних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Aprile G. Italiano per modo di dire. – Firenze ALMA Edizioni, 2008, p.112.*
2. *Madeja A. Conależywiadzieć, chcącuczyćcudzoziemcówfrazologii? // Sztukaczyrzemiosło? NauczyćPolski i polskiego/Podred. A. Achtełik i J. Tambor. – Katowice, 2007. – S. 71–78.*
3. *Грейзбард Л. L'italiano in letture e edercitazioni corso superiore. – М.: «Филоматус», 2004. – 576 с.*
4. *Данциленко Л.І. Національно-культурна семантика чеської фразеології. – К.: Коломия, 2000. – 242 с.*
5. *Словник фразеологізмів української мови/ Укл. В.М. Білоноженко, І.С. Гнатюк, В.В. Дятчук та ін. – К, 2003. – 428 с.*
6. *Ядловська Н. Фразеологічний матеріал української мови в чужомовній аудиторії// Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Вип. 2. – Львів, 2007. – С. 122-126.*

УДК 1(092) “1889/1951” Вітгенштайн Л. (436)

Шушкевич Є.М.

ПОНЯТТЯ “МЕТАФІЗИЧНОГО СУБ’ЄКТА” В ПРАЦЯХ ЛЮДВІГА ВІТГЕНШТАЙНА

Данное исследование посвящено понятию «метафизического субъекта», которое встречается в «Логико-философском трактате» и «Дневника 1914 - 1916» Л. Витгенштейна. В исследовании показывается что Л. Витгенштейн трактует метафизический субъект как этическую установку, которая задает границы и структуру видения мира.

“Логико-філософський трактат” Л. Вітгенштайна це спроба показати все те, про що можна говорити осмислено. Спроба зсередини провести межу тому, що може бути сказане, спроба, окреслити межі мови (межі вираження думки). Окреслити межі мови, за Л. Вітгенштайном, означає окреслити межі світу. А межі світу, є межами світу конкретного суб’єкта. В “Логико-філософському трактаті” це стає зрозуміло після афоризму 5.6: “Межі моєї мови означають межі мого світу” [2, с. 70], і підпорядкованих йому, тому що до того, як відзначає К. Галаніна: “... Вітгенштайн ніде не згадує ні Я, ні суб’єкт, ні людину. Він представляє безособистісний опис мови, мислення, світу, мова і мислення не мають свого носія, світ не співвідноситься з людьми [3] (ми з цим погоджуємось, але зробимо уточнення, що тут мається на увазі, не говориться про суб’єкт і т.д. з філософської точки зору, тому що, коли філософ говорить про психологію, наприклад афоризм 5.5421 “...видно що “душа – суб’єкт” і т.д поширене в сучасній поверховій психології, є абсурдом”, тут все-таки зустрічається поняття, наприклад, “душа – суб’єкт”, чого не варто залишати без уваги.) Але в афоризмі 5.6, філософ починає говорити про те, що межі мови суб’єкта означають межі світу цього суб’єкта, говорить про те, що “Я є своїм світом (мікрокосмосом)” [2, с. 71]. Так в “Логико-філософському трактаті” з’являється тема суб’єкта. Проте, суб’єкта зрозумілого особливим чином.

3. Сокулер, наприклад, робить висновок, що: “...“Я” у Вітгенштайна – це і мова, і світ, вірніше, світ і мова в їх єдності” [4, с.60].

Погоджуємося з пані К. Галаніною, яка говорить про те, що в цих афоризмах (5.6 і підпорядковані йому), коли йде мова про "Я", не мається на увазі емпіричний суб'єкт, конкретна особистість. Як говорить сам Л. Вітгенштайн: "Якби я писав книжку "Світ, яким я його застав", то в ній треба було б розповісти про моє тіло і сказати, які його частини скоряються моїй волі, а які ні, і т.д.; це й є метод відокремлення суб'єкта, або радше, спосіб показати, що в глибокому розумінні ніякого суб'єкта немає. Про нього єдиного в цій книжці не могло б бути мови" [2, с. 71]. Тобто немає суб'єкта в середині світу.

Якби можна було говорити про емпіричний суб'єкт, то він був би всього лише одним із суб'єктів в світі, причому цей суб'єкт не знаходився би привілейованому положенні по відношенню до світу, наприклад, в позиції абсолютного спостерігача. [3].

В світі є люди з їх тілами, душами, свідомостями, але суб'єкт в світі ніде не знаходиться, не може жоден факт в світі свідчити про метафізичний суб'єкт [3]. Л. Вітгенштайн порівнює це з оком та полем зору, тому що ока ми насправді не бачимо, і в полі зору ні з чого не можна зробити висновок що око бачить його. Око це не об'єкт серед інших об'єктів в світі, який начебто знаходиться в особливій позиції. Око виступає як структура поля зору, а "Я" як структура світу. "Я" тут не емпіричне чи психологічне "Я".

Л. Вітгенштайн зазначає, що: "... справді є певний сенс, в якому у філософії можна говорити про "Я" не психологічно. "Я" виступає у філософії внаслідок того, що "світ є моїм світом. Філософське "Я" не є ані людиною, ані людським тілом чи людською душею, яку трактує психологія, воно є метафізичним суб'єктом, межею, а не частиною світу" [2, с. 72].

Не можемо не погодитись з думкою, пані К. Галаніної, про те, що таке протиставлення метафізичного і психологічного суб'єкта на перший погляд може здатися свідченням того, що Л. Вітгенштайн відтворює кантівське розрізнення трансцендентального та емпіричного суб'єктів, і метафізичний суб'єкт співпадає з трансцендентальним суб'єктом І. Канта. Однак такий висновок був би поспішним. Метафізичний суб'єкт у Л. Вітгенштайна не є не лише психологічним чи емпіричним "Я", але і "Я" яке пізнає. За Л. Вітгенштайном: "Немає суб'єкта, який би думав, уявляв." [2, с. 71]. "Вірно те, що суб'єкт який пізнає не знаходиться в світі, що суб'єкта який пізнає не існує." [1, с. 142]. В своїх щоденниках філософ пише: "Чи не виявляється суб'єкт який уявляє, в кінці кінців, чистим забобоном?... Уявляючий суб'єкт є, мабуть, порожня химера" [1, с. 134].

"Якщо кантівський суб'єкт тісно пов'язаний з аналізом структури свідомості, то метафізичному суб'єкту Л. Вітгенштайна, навряд чи модно приписати свідомість і самосвідомість, які є неодмінним атрибутом суб'єкта класичного. Метафізичний суб'єкт, про який йде річ в "Логіко-філософському трактаті" задає структуру мислення, мови і світу, але при цьому не виступає носієм цього мислення і діяльною інстанцією синтезу знання, його не супроводжує "я мислю" як неодмінна умова єдності пізнавальної активності" [3].

Суб'єкт не знаходиться ніде в світі, але він є межею світу. "Суб'єкт не належить до світу, а є межею світу. Де у світі можна помітити якийсь метафізичний суб'єкт?" [2, с. 71].

Немає суб'єкта який думає, пізнає, уявляє, але "...воліючий суб'єкт існує" [1, с. 134]. Суб'єкт є волюючим суб'єктом. Він виступає носієм етики. (Для Л. Вітгенштайна характерне особливе відношення до етичного, яке він розумів достатньо широко, з етичним пов'язується і естетичне і релігійне. Згадаймо, що в листі до Л. фон Фікера, Л. Вітгенштайн наголошував на тому, що "Логіко-філософський трактат має етичну ціль.") "Якщо волі немає, то також не існує того центру світу, який ми називаємо "Я" і який є носієм етики. Добре і зле – це по суті, тільки Я, а не світ. Я, Я – ось що глибоко таємниче!" [1, с. 134].

Пані К. Галаніна, пропонує перш за все згада про мотиви філософії А. Шопенгауера, ідеї якого мали вплив на погляди Л. Вітгенштайна. А. Шопенгауер в книзі "Світ як воля і уявлення" описує суб'єкта як свого роду дволікого Януса: він виявляється з однієї сторони, суб'єктом уявляючим, а з іншої – волюючим, і уявлення і воля невіддільні одне від одного, як дві сторони медалі. Може здатися, що саме про такого волюючого суб'єкта і говорить Л. Вітгенштайн. Однак при більш детальному розгляді виявляється, що це не так. Для А. Шопенгауера суб'єкт є волюючим, оскільки він володіє тілом: воля є проявом дій його тілесності в світі. Л. Вітгенштайн же, як було сказано вище, підкреслює, що метафізичний суб'єкт не є ані людиною, ані людським тілом чи людською душею, так як в цьому випадку він був би лише однією з частин світу. Значить і воля не розглядається як психологічна характеристика людини. [3].

За Л. Вітгенштайном "воля – це установка суб'єкта по відношенню до світу". [1, с. 143].

Звідси стає зрозуміло, чому Л. Вітгенштайн говорить про те, що "Світ незалежний від моєї волі" [2, с. 83]. В світі все є так як воно є, і суб'єкт не може впливати на стан справ у світі, бо як пише філософ "якби навіть усе, що ми хочемо, ставалося, то й тоді це була б тільки, так би мовити ласка долі..." [2, с. 83]. Єдине на що розповсюджується дія волі, - це межі світу: "Якщо добра чи зла воля міняє світ, то вона може змінювати лише його межі, а не факти; не те, що можна віддати мовою. Одне слово, світ тоді має стати через це взагалі іншим. Має до певної міри як ціле звужитись або розширитись" [2, с. 84]. А оскільки метафізичний суб'єкт і є межею світу, то воля поширюється на самого метафізичного суб'єкта, який змінюючись, змінює і межі світу, а тим самим і світ. Змінюючи установку по відношенню до світу, точку зору на світ, суб'єкт змінює світ в цілому. Тому Л. Вітгенштайн і може говорити, що "Світ щасливих людей інший, ніж світ нещасних" [2, с. 84].

Отже, ми можемо сказати, метафізичний суб'єкт, про який, пише в своїх працях Л. Вітгенштайн, не є ні психологічним, ні емпіричним, він не є таким що пізнає, думає чи уявляє, це не людина, не людське тіло чи людська душа, (яку трактує психологія), він не знаходиться ніде в світі, а є лише його межею. Такий суб'єкт, за Л. Вітгенштайном, може тільки воліти.

Метафізичний суб'єкт пов'язаний зі світом не пізнавальним, а етичним відношенням. Етика за Л. Вітгенштайном трансцендентальна і вона "повинна бути умовою світу, подібно до логіки" [1, с. 131].

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Витгенштейн Л. Дневники 1914 – 1916 (Под общей редакцией В.А. Суровцева) / Людвиг Витгенштейн. – М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2009. – 400 с.*
2. *Витгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження / Людвіг Витгенштайн – К.: Основи, 1995. – 311 с.*

3. Галанина К.Э. - Трансформация концепта субъекта в философии Людвига Витгенштейна / Ксения Галанина // Вопросы философии [электронный ресурс]. – Режим доступа до журн.: http://phil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=351&Itemid=52
4. Сокулер З.А. Людвиг Витгенштейн и его место в философии XX в.: Курс лекций. / Зинаида Сокулер – Долгопрудный: Алегро-Пресс, 1994. - 170 с.

УДК 36(477) «1920/1923»

Шарпаний В. Г.

ПОЧАТОК «РАДЯНІЗАЦІЇ» УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ (1920-1923рр.)

Мистецька та науково-педагогічна інтелігенція, яка залишилась після жовтневого перевороту 1917 р. на території Росії та України, сподіваючись на крах більшовицького режиму, стала його заручником, потрапивши до соціальної резервації та функціонального полону. Творити на угоду комуністам, виконуючи відповідні політичні замовлення, вона не бажала, тому намагалася покинути радянську Росію. 11 травня 1921 р. політбюро ЦК РКП (б) дозволило виїзд за кордон Ф.І.Шалаяпін[1], але «під гарантію» ВЧК про його повернення, однак відмовило у цьому студії Московського художнього театру, письменникам – О.Блоку, М.Булгакову та іншим. Вибірковість залежала від їх ставлення до радянської влади, від позиції емігрантів, а також від загального духовного та інтелектуального стану розвитку «непівського суспільства». Неп віродив не лише приватне підприємництво в містах і селах, а також створив умови для діяльності кооперативних і приватних видавництв, для створення різного роду громадських об'єднань, керівники та учасники яких не завжди поділяли марксистську ідеологію та методологію «творчого процесу»[6]. Голод, економічна руїна, фінансово-грошова нестабільність лише посилювали соціально-протестові настрої серед населення, а інтелігенція їх теоретично обґрунтовувала, узагальнювала, висвітлювала через сатиру, публіцистику, тому більшовики відслідковували їхні дії. 1 червня 1922 р. органи ГПУ інформували політбюро ЦК РКП(б) про формування «антирадянських груповань серед інтелігенції», пов'язуючи їх виникнення саме з проголошенням та впровадженням непу.

До причин появи «антирадянських елементів» було віднесено послаблення репресій, «мирне» ліквідаційство серед членів партії у зв'язку з проголошенням непу. Арену «розгулу» антирадянської інтелігенції вважалися вищі навчальні заклади, громадські товариства, преса, видавництва, кооперація, релігійні організації, торговельні установи. Кожна з окреслених ділянок була відстежена, а 23 листопада 1922 р. ГПУ, унеможливаючи тенденції «автономізації вищої школи», вдалося до «...організації мережі інформаторів серед професури і студентів на усіх факультетах»[2, с.135]. Вони повинні були регулярно доповідати про політичні настрої професорів і студентів, про створення їхніх безпартійних товариств (наукові гуртки, земляцтва, асоціації), нелегальних об'єднань, про «політичну фізіономію професорів», про їх висловлювання стосовно «автономії вищої школи». Застосовувати відверті репресії до активних студентів органи ГПУ тоді не наважувалися, щоб не спровокувати формування груп «контрреволюційних борців». За приватними видавництвами встановлювали системний і постійний нагляд, але цього виявилось замало, тому почали готуватися до фізичної ізоляції лідерів «антирадянської інтелігенції».

Основним ідеологом вибіркової депортації інтелігенції був В. (Ульянов) Ленін. 16 липня 1922 р. він надіслав до ЦК РКП(б) листа, у якому наполягав на рішучому «викорінюванні» решток меншовиків, есерів, енесів, вимагав «усіх вислати», застосовуючи характеристики та оцінки: «ворог хитрий», «запеклі вороги більшовизму», «вороги безжалісні»[3, с.87].

В освітньо-культурних установах працювали відповідні комісії, які вивчали справи майбутніх жертв, а брак інформації про них компенсували відвертим опитуванням членів трудового колективу, відповідальних працівників та їхніх колег. Списки почали готувати у серпні 1921 р., тому першими арештантами стали члени Всеросійського комітету допомоги голодуючим, серед яких були відомі професори та громадські діячі: М.Д.Кондратьєв, К.Д.Кускова-Прокопович, П.А.Веліхов, В.Є.Камерницький, О.Г.Дояренко, В.О.Левицький, а разом 71 особа потрапила до внутрішньої в'язниці ВЧК. Їх не виселяли за кордон, а відправили до таборів Вологди, Казані, Сибіру. В'язні просили на повернення до Москви, а К.Д.Кускова та С.Прокопович навіть «клопотали» про їх виселення за кордон. Фактично відбулася генеральна репетиція по залякуванню інтелігенції, але подібна акція потішила більшовицьких сатрапів, які вирішили продовжити «очищення» Росії від «ворогів більшовизму».

19 травня 1922 р. Ленін звернувся до голови ГПУ Ф.Дзержинського з листом стосовно «...питання про виселку за кордон письменників і професорів, що допомагали контрреволюції», просив головного чекіста ретельно готуватися до цієї акції, системно і вичерпно збирати «...відомості про політичний стаж, роботу і літературну діяльність професорів та письменників»[4, с.78]. Більшовицький лідер вимагав «...виловлювати постійно та систематично і вислати за кордон», щоб зламати їх опір, одних схилити до співпраці, інших на «перековку» до таборів, а найвідоміших випроводити до Парижу, Праги, Берліна, конфіскувавши книги, рукописи.

Арешти інтелігенції в Україні розпочалися у липні 1922 р., коли затримали деяких харківських та київських лікарів, а повний список професорів та викладачів вишів, які підлягали депортації, був затверджений ЦК КП(б)У 3 серпня 1922 р. До нього потрапили професори Харкова, Одеси Києва, Поділля, а разом 77 осіб, що на 10 осіб більше від «московського списку». Характеристики, які супроводжували кожне прізвище, свідчили про ознаки політичної репресії, тому що до уваги брали партійне минуле, ставлення до радвлади.

Виявити «антирадянську інтелігенцію» було справою елементарною, маючи мережу сексотів в інститутах та установах освіти, а депортувати за кордон – набагато складніше. Для цього треба було оформити візу, придбати квитки на потяг або пароплав, тобто витратити валюту, якої бракувало для закупівлі технічного обладнання та продовольства. Враховуючи той факт, що виселенню підлягали 217 професорів та викладачів, з них з Москви 67, з Петрограда 53, з України 77 осіб[5, с.112], сума мала бути кругленькою, а клопоту та розголосу – ще більше. У вересні 1922 р. на території України арештували 56 осіб, з них у Харкові 10, Катеринославі 9, в Одесі 17, у Києві 20, а для них надійшли анкети німецькою мовою, які необхідно було заповнити для оформлення візи та проїзних документів. Вивезенню підлягав інтелектуальний потенціал українського суспільства, його реальна еліта, а

доморощеної тоді ще не встигли виховати, тому ЦК КП(б)У визнано недоцільним відправлення професорського складу вишів за кордон. 24 листопада 1922 року політбюро ЦК КП(б)У обґрунтувало своє бачення недоцільності масових депортацій інтелігенції.

Декому вдалося виїхати власним коштом, щоб вижити та продовжувати працювати.

Виселення за кордон та встановлення політичного нагляду за «професорами-залишенцями», яке тривало у 1921-1923 рр., лише започаткувало політичні репресії в Україні. Інтелігенція (професори університетів і звичайні учителі) брали активну участь у повстанських загонах селян на початку 20-х рр. Радянська влада, особливо її каральні органи, щоб унеможливити подібний тандем інтелігенції та селян, вдалася до чергових політичних чисток. Доказом є «викриття» організації «Київського обласного центру дій» влітку 1923 р., судовий процес над членами якої завершився у березні-квітні 1924 р. На лаву підсудних потрапили десятки осіб, серед них професори М.Василенко, П.Смирнов. Судячи з архівних документів про арешти серед української інтелігенції у вересні 1922 р., зокрема київських професорів з медичного інституту та реорганізованого університету, їх вважали не «арештованими, а ізольованими». На той час така оцінка відповідала основним завданням ленінської чистки антирадянської інтелігенції, а після смерті вождя його справу продовжували спадкоємці, однак репресували «серйозно» і «надовго», особливо після згорання непу.

Таким чином, образний вислів «філософський пароплав» стосувався реальних політичних переслідувань української інтелігенції, яка з ідеологічних, цивілізаційно-світоглядних та соціально-професійних позицій не сприйняла радянської влади, тому була депортована за кордон або залишена під наглядом ГПУ. Поталанило тим, хто покинув СРСР, уникнувши репресій та страти у 30-х рр.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. *Власть и художественная интеллигенция. Документы ЦК РКП(б), ВКП(б), ВЧК-ОГПУ_НКВД о культурной политике. 1917-1953 гг. /Под ред. акад. А.Н.Яковлева; сост. А.Артизов, О.Наумов. – М.: МФД:Материк,2002. – 872с.*
2. *Высылка вместо расстрела. Депортация интеллигенции в документах ВЧК-ГПУ. 1921-1923 / Вступ. ст., сост. В.Г.Макарова, В.С.Христофорова; комент. В.Г.Макарова. – М.: Русский путь,2005. – С. 135*
3. *Там само. – С. 87*
4. *Там само. – С. 78*
5. *Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941) / В.Марочко, Г.Хіпліг. – К., 2003. – С.91.*
6. *НЭП: экономические, политические и социальные аспекты / Ред. кол.: А.С.Сенявский (отв. ред) и др. – М.:РОССПЭН,2006. – 544с.*

Аннотация

Анализируется политико-идеологические мотивы политических репрессий против украинской интеллигенции в начале 20-х годов. Выселение за границу и установление политического надзора за «старорежимной» интеллигенцией в 1920 -1923гг, положило начало политическим репрессиям.

Ключевые слова: депортации, советская власть, «профессорский пароход», политические репрессии, украинский национализм

УДК 1(092)(477) «17/18»

Шульц О.І.

П. АВСЕНЕВ – ПРЕДСТАВНИК ВІТЧИЗНЯНОЇ ДУХОВНО-АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ТРАДИЦІЇ ХІХ СТ.

Статья посвящается исследованию места научного наследия одного из уникальных мыслителей, блестящего преподавателя и философа Киевской духовной академии и Киевского университета св. Владимира.

Петро Семенович Авсенеv (1810 - 1852) один із представників київської духовно-академічної філософії ХІХ ст., який довгий час залишався на периферії історико-філософського знання. Він започаткував у Києві психологічну школу умоглядного спрямування. Проте головні ідеї київського філософа ще чекають на вивчення та осмислення, тому що більшість з них не втратили своєї актуальності і сьогодні.

Література, присвячена творчій спадщині П. Авсенева, сьогодні не надто широко представлена. З сучасників треба відзначити дослідження Н. Мозгової, яка у своїй монографії «Київська духовна академія, 1819 – 1920: Філософський спадок» [7] знімає завису таємничості з постаті видатного і майже не вивченого київського філософа. Також варто зазначити тогочасний спадок історико-філософських та біографічних праць представника КДА, такого як П. Кудрявцев [4].

У 1810 р. у Воронежській губернії, в селі Московське поселення народився Петро Семенович Авсенеv. Він був одним з 6-ти синів священика Симеона Авсенева. Освіту він отримав у Воронежському духовному училищі, потім Воронежській духовній семінарії та Київській духовній академії. У Київській духовній академії П. Авсенеv швидко привернув на себе увагу своєю добродушністю, щирістю, надзвичайним бажанням до читання книг, переважно філософського змісту. Добрий, скромний, доброзичливий та добропорядний, він був винятковим явищем в академії: мав надзвичайну жадобу до навчання і вирізнявся молодістю.

У 1835 р. за вибором ректора Авсенеv призначений бакалавром німецької мови. Посаду цю він обіймав приблизно три роки, викладаючи історію німецької літератури, мимоволі знайомився з німецькою філософією. Через три роки його переміщують на кафедру філософії з дорученням викладати введений щойно курс психології. Цей курс викладався до Авсенева професорами В. Карповим та Ор. Новицьким, які не залишили своєї традиції у викладанні психології. П. Авсенеvu довелося починати, як кажуть, з чистого листа. Окрім психології, він проводив також заняття з історії новітньої західної філософії. Спочатку, починаючи з Канта, а потім і з Декарта, перебуваючи під опікою професора І. Скворцова, який працював у академії з моменту її заснування у 1817 р. П. Авсенеv в усьому дотримувався уставних вимог, які зобов'язували рішуче уникати «розколу розуму від віри». Філософія повинна

була цілком залежати від православ'я. За словами І. Сковцова, немає нічого вищого за Одкровення, «до якого повинна звертатися наша філософія, не для того, щоб вносити до нього свої мудрствування, а для того, щоб виносити з нього світлоносні істини» [8, с. 21]. Такий підхід навряд чи сприяв розвитку вільного мислення і це, звичайно, не подобалося П. Авсеневу. Можливо, саме через це його не особливо приваблювала історія філософії і він повністю зосередився на розробці проблем психології, намагаючись «надати її викладанню такий напрям, який би, задовольняючи загальні вимоги, цілком відповідав високій меті і духу академічної освіти» [2].

У 1839 р. Авсенев – екстраординарний професор кафедри філософії. Слава про нього швидко поширювалася. Його запросили до Університету Святого Володимира, де він (не полишаючи служби при академії) викладає логіку, «історію душі», історію новітньої філософії, «моральну філософію в поєднанні з природним правом» та філософію історії.

В цілому його життя було спокійне та помірковане. Хворобливий від природи він уникав мирських стосунків. У 1844 р. за власним бажанням він звільнився з Університету Святого Володимира з метою прийняття чернецтва.

У віці тридцяти трьох років, виключно через внутрішні переконання, а не заради кар'єри, адже на той час (1844 р.) він був уже екстраординарним професором, Авсенев прийняв чернецтво з ім'ям Феофана, яке допомогло йому уникнути кризи особистого життя.

У 1845 р. Авсенев запрошується Київським попечителем до Університету Святого Володимира читати лекції з філософії, але у березні того ж року, за міркуваннями міністерства народної освіти, яке вважало зайвим мати ще одного викладача філософії, Феофана було звільнено з цієї посади.

У червні 1846 р. Феофан стає архимандритом, а у жовтні того ж року займає посаду інспектора в академії. Призначення Феофана інспектором академії стало для нього досить серйозним випробуванням. Сумирна, делікатна людина, він був не придатний для керівної посади. І до того ж, крім своїх улюблених філософії та психології він почав читати ще й священну бібліологію.

З 1848 по 1850 рр. Авсенев обіймає ще й посаду редактора академічного часопису «Недільні читання».

На початку 1850 р. здоров'я П. Авсенева значно погіршується і він потребує відпочинку і лікування. Йому трапляється нагода зайняти посаду настоятеля у посольській церкві в Римі. У березні 1851 р. П. Авсенев їде до Риму, де через рік 31 березня 1852 р. помирає. Його було поховано на римському цвинтарі на ділянці для осіб, що не належали до римсько-католицької церкви, могила під номером 165.

За рік до виходу друком творів Авсенева, один з найвідоміших російських психологів того часу К. Кавелін писав: «Психологія – наука порівняно нова. Психологічні дослідження до цього часу не більше як підготовчі роботи, за допомогою яких ми намагаємось більш-менш невдало орієнтуватись у загадковій і темній сфері психічних явищ...» [3, с. 367].

До такого роду робіт певною мірою належать твори Авсенева. Сам він мало писав, обмежуючись написанням лекційних конспектів, нотаток. Однак у них яскраво відтворюються високий зміст і робота розуму, що відрізняють справжню творчість від епігонства.

Найбільший вплив на П. Авсенева справив Г. Шуберт, послідовник філософії Шеллінга. Вчення цього автора здавалось йому «найкращим з психологій».

У психологічних міркуваннях Авсенева чітко простежується лінія етнопсихології, саме через це багато уваги приділяється різноманітним теоріям походження душі. Згідно однієї з них, душа перебуває від початку світу, згідно другій – твориться кожного разу знов з народженням людини. Ці теорії за словами П. Авсенева викликали «незручність» для отців церкви, їм він протиставляє третю – «переведення душі». За цією теорією душі усіх людей першочергово містяться у праотці роду людського Адамі, а вже від нього переходять від батьків до дітей. Тобто, душа не є творінням, а являється народженням, і в цій якості вона суть «творчої сили Божої», одвічна печатка Одкровення у природі людини.

Таким чином, можна пояснити єдність людства, незважаючи на відмінність племен, існуючих на землі. Розділення його на племена жодним чином не означає ухилення людей від першочергової богоподібності, як вважали Кант, Гегель і навіть Шуберт. Можна міркувати лиш про те, що в наслідок першородного гріха і викликаного ним «горя» цей образ спотворився «смертністю, неправильністю, хворобами». Але Бог не полишає без своєї опіки людство, і подобу Творця «відтворює у тих народах і постатях, які підкоряються благодатним діям божественної міри» [1, с.154].

Через це виникають певні зміни у типі людини, вони виражаються через поступові тілесні зміни, які формуються під впливом зовнішнього середовища і побутової діяльності, що впливає на розумові задатки та моральність.

Таким чином, П. Авсенев започаткував у Києві психологічну школу умоглядного спрямування. Саме тому, навіть за радянських часів, відділення психології в Київському університеті імені Тараса Шевченка завжди входило до складу філософського факультету, тобто психологія вивчалась як філософська, а не експериментальна наука. Англійське (експериментальне) спрямування у розвитку психології більш притаманне було московській школі психології. Саме тому, в Московському університеті (МГУ) відділення психології за радянських часів завжди входило до складу біологічного факультету.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авсенев П. Из записок по психологии / Авсенев П., [Предисловие и общ. проф. проф. А.Ф.Замалева]. – СПб.: Тропа Троянова, 2008. – 335с.
2. Вступительная статья к. кн.: Феофан П.С. Авсенев. Из записок по психологии (без указания автора) // Сборник из лекций бывших профессоров Киевской духовной академии. – Вып.3. – Киев: Типография Киевского Губернского управления, 1869. С. 1 – XVI.
3. Кавелин К.Д. Немецкая современная психология: собр. соч. в 4 томах / Кавелин К.Д. Наука философия и литература. – Т. 3. – СПб., 1899. – 380 с.
4. Кудрявцев П. Авсенев Петр Семенович. / Кудрявцев П. – Институт рукопису НБУ ім. Вернадського. – Ф.Х. – Од. зб. 5344.
5. Психология, лекции П.С. Авсенева, проф. Киевской академии, читанные XI курсу 1-й половины XIX в. / П.С. Авсенев. – Институт рукопису НБУ. – Ф 301 (КДА). – Од. зб. – 349 л. (Муз.787). – 460 арк.
6. Мечников И.И. Этюды о природе человека / Мечников И.И. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1961. – 290 с.

7. Мозгова Н.Г. *Київська духовна академія, 1819-1920: філософський спадок* / Мозгова Н.Г. – К.: Книга, 2004. – 320 с.
8. Сворцов И.М. *Записки по нравственной философии* / Сворцов И.М. // Сборник из лекций бывших профессоров Киевской духовной академии. – Вып. 2. – К: Типография Киевского Губернского управления, 1869. – VIII, С. 83.

Шпильовий Ю. В.

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ПОБУДОВИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ В РАМКАХ САМООСВІТИ

В данній статтє досліджується використання сучасних комп'ютерних технологій і освітніх можливостей Інтернет при самостійній роботі студентів в процесі вивчення графічних дисциплін.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх вчителів технологій є новим напрямом вищої освіти. Вона повинна відрізнятися від підготовки, яка виконувалася для вчителів трудового навчання. Така підготовка повинна містити в собі елементи всіх сучасних наукових і технічних досягнень різних галузей народного господарства. З іншої сторони підготовка вчителів технологій повинна відрізнятися від інженерної підготовки, яку надають у технічних ВНЗ. Передбачається, що майбутній вчитель технологій повинен мати теоретичну і практичну підготовку не з однієї, а відразу з декількох дисциплін аналогі професій яких необхідні в різноманітних галузях народного господарства. Маючи таку професійну різносторонню підготовку вчитель технологій зможе крім навчальної місії виконати ще й виховну, а саме підготувати учнів середньої школи до вибору майбутньої професії. Тому підвищення якості підготовки майбутніх вчителів технологій вимагає перш за все всебічного вдосконалення цілей та змісту технологічної освіти.

Метою статті є визначення шляхів підготовки майбутніх вчителів технологій в педагогічних вузах.

Виклад основного матеріалу. В сучасному світі інформаційні технології набули широкого поширення в різних сферах освітньої та професійної діяльності. Сучасні тенденції розвитку комп'ютерних систем, в тому числі глобальної мережі Інтернет, сприяє формуванню інформаційного суспільства, що в свою чергу висуває нові вимоги до якості освіти молодого покоління. Ці тенденції необхідно враховувати і при підготовці майбутніх вчителів технологій. Така підготовка повинна відбуватися з урахуванням сучасних досягнень і перспектив розвитку техніки й технології в майбутньому. В цьому аспекті важливим є удосконалення і поглиблення рівня художньо-конструкторської, технологічної діяльності майбутніх педагогів з використанням інноваційних методів навчання, яке передбачає врахування індивідуальних особливостей і закладає фундамент самоосвіти і саморозвитку [1].

Особливо яскравим прикладом розвитку сучасних інформаційних технологій стає доступність особливого класу програмного забезпечення, яке використовують в своїй професійній діяльності дизайнери, конструктори, інженери та інші. Таке програмне забезпечення, причому провідних світових виробників, може використовувати і вчитель технологій та трудового навчання у своїй професійній діяльності. Таким чином використовуючи сучасні інформаційні технології в своїй професійній діяльності майбутній вчитель технологій зможе виконати ще одне важливе завдання, причому стратегічне для держави, допомогти учням середньої школи визначитися із вибором своїх майбутньої професії, наприклад, дизайнера, конструктора, інженера, робітника в різних галузях народного господарства.

Виходячи з вище сказаного можна впевнено сказати, що носієм технічного прогресу в загальноосвітній школі повинен бути вчитель технологій. Саме тому вчителю технологій необхідна професійна графічна підготовка у ВНЗ яка зможе забезпечити високий рівень графічної культури. А вже рівень графічної підготовки школярів безпосередньо залежить від рівня підготовки самого вчителя. Тому важливе місце в професійній підготовці вчителя технологій повинно займати вивчення ним курсу креслення і дисципліни Основи САПР [2].

Ці тенденції залучення майбутніх вчителів технологій до використання сучасних інформаційних технологій викликані тим що в сучасному інформаційному суспільстві вже майже не використовуються традиційні засоби створення креслень, на заміну їм прийшли системи автоматизованого проектування (САПР). Це особливий клас програм, який забезпечує повністю автоматизований процес проектування, конструювання та креслення технічного об'єкта. Що в свою чергу формує особливу графічну культуру при якій створюються електронні аналоги креслень, які при відсутності САПР необхідно було б виконувати із більшими затратами часу. Крім того виконані креслення із використання САПР відрізняються більшою точністю і можливістю редагування будь-яких елементів креслення та інше.

Сучасне програмне забезпечення, а саме системи автоматизованого проектування, реалізує найновіші методи проектування, засновані на поєднанні накопиченого досвіду, що міститься у традиційній конструктивній формі, із можливістю глибокого аналізу цих конструктивних рішень.

Автоматизація сучасного виробництва докорінно змінила не тільки характер трудової діяльності людини, а й відповідні вимоги до її технічної підготовки, які нерозривно пов'язані з уміннями і навичками вільного читання та виконання графічних документів.

Широкі технічні можливості комп'ютера відкривають принципово нові шляхи підготовки конструкторської документації та навчання графічної грамотності. Комп'ютер стає надійним інструментальним засобом при виконанні різноманітних зображень (креслень, ескізів, рисунків, схем тощо), автоматизуючи та полегшуючи графічну діяльність людини. Комп'ютер дає можливість створити принципово нові умови для викладання графічних дисциплін та внести інновації у традиційні технології навчання. Методичні рекомендації з викладання креслення мають містити, відповідно до послідовності тем у тематичному плані, приклади виконання вправ і графічних робіт на комп'ютері у середовищах графічного редактора, наприклад, AutoCAD, КОМПАС, T-FLEX CAD тощо. Зокрема, у середовищі AutoCAD розроблено різні додатки, що дозволяють автоматизувати процес підготовки графічних документів [3].

Системи автоматизованого проектування застосовуються в даний час не лише для проектування складних технічних об'єктів, але і для розробки інформаційних систем, автоматизованого середовища навчання і так далі.

Навчити майбутнього фахівця таким методам роботи є дуже важливою частиною професійної підготовки. При цьому навчання доцільно будувати на базі сучасних промислових програмних розробок, які широко використовуються у проектній практиці.

Ефективність навчального процесу вивчення дисципліни Основи САПР забезпечується системою дидактичних умов і сучасних засобів, які допомагають урізноманітнити заняття, зробити їх пізнавальними і більш цікавими, організувати самостійну роботу. Використання інформаційних технологій повинно бути своєрідним доповненням для підвищення ефективності навчання.

Використання сучасного програмного забезпечення в сукупності з широкими освітніми можливостями глобальної мережі Інтернет стає сьогодні важливим інструментом в процесі підготовки майбутніх вчителів технологій, а також сприяє вдосконаленню традиційних методик вивчення таких технічних дисциплін як Основи САПР.

Яскравим прикладом поєднання освітніх можливостей глобальної мережі Інтернет і самостійної роботи є освітня програма компанії Autodesk. За цією освітньою програмою всі бажаючі, студенти і викладачі, після реєстрації на спеціалізованому ресурсі Студентське Співтовариство, отримують доступ до матеріалів, що допомагають освоїти і ефективно використовувати програмне забезпечення Autodesk, і головне зможуть безкоштовно завантажувати і використовувати на домашніх комп'ютерах студентські версії провідних програмних продуктів компанії Autodesk.

Студентські версії програмних продуктів Autodesk призначені для використання при самостійній роботі. Їх можна встановлювати тільки на особистих (домашніх) комп'ютерах. Але не зважаючи на обмеження стосовно використання в корпоративному секторі Студентські версії програм повнофункціональні, що дає можливість повністю оволодіти функціональними можливостями необхідних програм.

На сайті Студентського Співтовариства Autodesk доступні для безкоштовного завантаження студентські версії всіх програмних продуктів Autodesk: AutoCAD, AutoCAD Architecture, AutoCAD Civil 3D, AutoCAD Electrical, AutoCAD Map 3D, AutoCAD Mechanical, Autodesk 3ds Max, Autodesk Inventor Professional, Autodesk Maya та інші. [9]

Таким чином сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Забезпечити реалізацію даної мети на сучасному етапі розвитку суспільства неможливо без застосування методів активного пізнання, самоосвіти, дистанційних освітніх програм, що дозволить оптимізувати самостійну роботу студентів при вивченні графічних дисциплін на високому рівні.

С. Подолянчук, Р. Гуревич [8] стверджують, що в умовах інформатизації освіти змінюється напрями педагогічної науки, коригується структура і зміст освіти. Сучасні методи навчання, які ґрунтуються на самостійних формах навчання і роботи з інформацією, поволі витісняють демонстраційні і ілюстративно-пояснювальні методи, які широко використовуються традиційною методикою навчання. Паралельно цьому відбувається впровадження в навчальний процес новітніх інформаційних технологій, що дає змогу значно підвищити його якість, зробити навчальний процес більш гнучким, стимулювати студентів до самостійної роботи.

ВИСНОВКИ

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що сучасні інформаційні технології відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації; дозволяють реалізувати нові форми і методи навчання в процесі вивчення спеціальних дисциплін, а це дозволяє підвищити ефективність підготовки до подальшої професійної діяльності.

Також, в сучасних умовах швидкого розвитку комп'ютерної техніки, нових інформаційних технологій та Інтернет технологій залучення студентів – майбутніх вчителів трудового навчання та креслення до графічної культури є необхідною умовою при підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Використання засобів нових інформаційних технологій у навчальному процесі впливає на методичну систему навчання: виникає потреба підготовки студентів до життя в інформаційному суспільстві; впроваджуються прогресивні форми навчання; ширше використовуються розвиваючі методи навчання.

Необхідність впровадження у навчально-виховний процес вищої школи науково-обґрунтованих і педагогічно доцільних технологій навчання, які засновані, зокрема на широкому використанні інформаційних технологій, зумовлюється не тільки можливістю досягнення більшої ефективності процесу навчання. Важливим результатом впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій є освоєння майбутніми фахівцями новітніх засобів діяльності, що сприятиме підвищенню їхньої конкурентоздатності, більш швидкій соціалізації і адаптації у сучасному інформатизованому суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сидоренко В. К. *Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні* / В. К. Сидоренко // *Трудова підготовка в закладах освіти*. – 2004. – № 2. – С. 41–44.
2. Голіяд Ірина Семенівна. *Активізація навчальної діяльності студентів на заняттях з креслення засобами графічних завдань*: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005.
3. Дорошенко Н.І. *Навчання графічної грамоти майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю із застосуванням інформаційних технологій*.
4. Джеджула О. М. *Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів*: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Джеджула Олена Михайлівна. – Тернопіль, 2007. – 460 с.
5. Соловей В. В. *Взаємозв'язок між технологічною підготовкою майбутніх учителів трудового навчання та змістом професійно-орієнтованих дисциплін* / В. В. Соловей // *Трудова підготовка в закладах освіти*. – 2008. – № 2. – С. 47–51.
6. Горбатюк Р. М. *Теоретичні основи формування інформаційної культури майбутніх інженерів-педагогів* / Р. М. Горбатюк // *Проблеми трудової і професійної підготовки*: зб. наук. пр. – Слов'янськ: СДПУ, 2008. – Вип.12. – С. 204–211.
7. Ашерев А.Т., Коваленко О.Е., Артюх С.Ф. *Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю: навчальний посібник*. – Харків: УІПА, 2005. – 224

8. Подолянчук С., Гуревич Р. Інформаційно- комунікаційні технології під час вивчення курсу "Онір матеріалів" // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – №4. – С. 47 – 52.

9. Офіційний сайт компанії Autodesk.– <http://www.autodesk.ru>

Шкіль Л. Л.

ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ВИМІР СТРУКТУРНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Данная научная работа состоит в том, что бы определить, какие именно экзистенциальные проблемы являются предметом исследования структурной антропологии.

В даний час сформувався цілий ряд антропологічно орієнтованих дисциплін. Серед них особливе місце займає структурна антропологія — дисципліна, що використовує прийоми структурної лінгвістики при аналізі культури та соціального устрою. Лідер структуралізму Клод Леві-Стросс з приводу антропології писав: «Антропологія досягла б більших успіхів, якби її прибічникам вдалося б домовитися про значення поняття структури, можливості його застосування і передбачуваного ним методу. На жаль, цього немає, але можливість зрозуміти розбіжності і уточнити їх значення втішає і дозволяє сподіватися на майбутнє» [1, 316].

Структурна антропологія прагне вивчати феномен людини, аналізуючи особливості системної упорядкованості її буття. І в цьому й полягає екзистенційний вимір структурної антропології. Адже не можна розглядати людину поза її сутністю, призначенням і загалом існуванням.

Екзистенціалізм (від лат. *existentia* - існування) - дослівно: філософія існування, існування людини — ірраціональний, суб'єктивно-ідеалістичний напрямок у сучасній світовій філософії. Ірраціональний (від лат. *irrationalis* - нерозумний) — принцип ідеалістичних філософських вчень, які розумовому, раціональному пізнанню протиставляють інтуїцію, віру, одкровення, "екзистенційне прояснення" тощо.

Предметом філософії існування або екзистенціалізму є людина, її внутрішній світ, її життя, суб'єктивність, усвідомлення нею дійсності, переповненої суперечностями.

Основними поняттями цієї філософії є: "існування", "тривога", "розпач", "закинутість", "абсурд", "приреченість", "заколот", "провина", "сумнів", "відчай", "пристрасть", "свобода", "сенс життя" тощо. Тобто, всі ці поняття мають відношення до людини, її внутрішнього світу — всього того, що і є предметом філософії екзистенціалізму.

Екзистенцією називають безпосереднє переживання людиною своєї присутності у світі, яке складається з багатьох компонентів: свідомість, почуття свободи, відповідальності, турботи, страху, любові, віри, надії і так далі. Кожен філософ-антрополог акцентує особливо значимі для нього почуття і стани. К'єркегор писав про страх. Маркс — про боротьбу. Фейербах — про любов. Бердяєв — про самотність, тугу, свободу, бунтарство, жалість, сумнів. Звичайно, міра вираження кожної екзистенціальної потреби, також, як і зміст, наповненість їх — в усіх людей різні.

Фундаментальним, визначальним поняттям екзистенційної філософії є поняття існування. Існування, на думку Сартра, це не що інше як переживання суб'єктом свого власного буття. Поняття "існування" не піддається пізнанню ні науковими, ні іншими методами. Таким чином, "існування", як основоположне поняття екзистенціалізму, ототожнюється з суб'єктивними переживаннями людини і видається за первинне начало, що дає підставу констатувати, що це філософське вчення належить до суб'єктивно-ідеалістичного напрямку філософії.

Також важливим поняттям філософії існування є "сенс життя", той зміст, який філософи вкладають в це поняття. В чому ж сенс життя? Навіщо людина живе? Для чого? Безумовно, це непрості запитання. Однозначної відповіді на них немає. Є різне, неоднозначне розуміння проблеми сенсу життя. Є, наприклад, альтруїстичні концепції: людина живе для того, щоб інших зробити щасливими; сенс життя в тому, щоб робити людям добро; сенс життя в продовженні свого роду; у примноженні добра на землі тощо.

Екзистенціальні потреби не виводяться з чогось. Вони дані разом з життям, тоді як специфічні потреби організму і духовно-культурного життя обумовлені статтю, віком, цивільним станом та іншими конкретними обставинами.

Наприклад, відомий філософ Еріх Фромм вважає важливим чітко відмежувати екзистенціальні проблеми від соціальних і психологічних.

Соціальне життя і динамізм історії з її скачками "вперед" і поверненнями "назад" — пов'язані, за Фроммом, не стільки з соціальними і класовими протиріччями, скільки з екзистенціальними дихотоміями, вкоріненими в людській природі. Ці дихотомії принципово не вирішені — ні практично, ні інтелектуально. Наприклад, скільки б людини не думала про природність смерті для кожної живої істоти, вона ніколи не зможе привчити себе до думки, що її коли-небудь не буде на світі. Як нерозв'язна дихотомія між "буттям до смерті" і вірою у безсмертя, так є нерозв'язаним і протиріччя між багатством родових можливостей і обмеженістю їх реалізації окремою людиною.

Ці та інші екзистенціальні дихотомії визначають структуру людської свідомості. Випробовуючи тривогу і заклопотаність, людина напружує сили, розум, робить колосальні зусилля, завдяки яким безперервно міняються і перебудовуються форми її буття, твориться світ культури. Надії на остаточне вирішення людських проблем в деякому ідеальному суспільстві, "земному Раю", — ілюзорні. Людина приречена, подібно до Сізіфа, викочувати щодня камінь на вершину гори, щоб потім спостерігати, як він зривається вниз. Якщо "сізіфова праця" і має сенс, то тільки в самому духовному становленні. Людина вчиться мужньо нести тягар свободи, не сподіваючись на допомогу зверху, без віри в рай на землі і блаженство у загробному світі.

Повна самореалізація особи повинна була б означати можливість для людини випробувати усе, що, в принципі, може випробувати людина. Але ми знаємо, що будь-який успіх, будь-яке досягнення даються ціною якогось обмеження. Любов, наука,

мистецтво вимагають величезної самовіддачі, а значить — відмови від багато чого. Звідси — вічне незадоволення людини сьогоденням. Незадоволення, одвічне відчуття суперечності буття примушують людину творити, шукати, пізнавати.

Ще одну дихотомію екзистенціального типу знаходимо в спілкуванні. Людина пристрасно прагне до душевного контакту з іншою людиною, до необмеженого взаєморозуміння і довіри. Проте вона відчуває неможливість проникнути до кінця у світ іншої людини. Якщо є у світі щось недоступне, що не виявляється, таємниче — це душа Іншого.

Архаїчні форми культури розглядаються в структурній антропології як механізми розв'язання основних суперечностей людського існування й суспільної організації. Теоретичною підвалиною структурної антропології є націленість на певні стійкі, позаісторичні інваріанти людського світосприймання, на ментальні (приховані) структури, що ними визначається людська життєдіяльність, а також ідея інтеграції чуттєвого й раціонального у людині та її світовідношенні.

Французький філософ Клод Леві-Стросс зосереджує зусилля на моделюванні безсвідомих процесів, які репрезентують перехід природи в культуру. Мету дослідження соціальних і культурних структур Клод Леві-Стросс убачає у віднайденні принципів упорядкованості, котрими визначається розмаїття вірувань та соціальних інститутів. Вивчаючи шлюбні правила, термінологію спорідненості, особливості первісних класифікацій природного та соціального світів, ритуали, тотемні уподобання, міфи, маски — як особливі знакові системи, — антрополог виокремлює наявні за позірним розмаїттям соціальних реалій спільні схеми й можливості обміну (товарами, жінками, інформацією).

Відаючи перевагу незмінним («синхронним») відносинам перед тими, що історично змінюються («діахронними»), він з'ясовує принципове значення «бінарних опозицій» (сире - варене, гниуче - нетлінне, праве - ліве, жіноче - чоловіче, природне - культурне тощо) для міфологічної свідомості.

Схильність до класифікації світу з допомогою бінарних структур розглядається як вроджена антропологічна властивість людини. Велике значення має обґрунтована Леві-Строссом ідея потенційної спорідненості архаїчного та сучасного мислення. Поряд з дослідженнями на етнокультурному матеріалі деякі представники даної антропологічної галузі вивчають також структуру персонального буття людини, зокрема співвідношення структур зовнішнього й внутрішнього буття, духовної та тілесної сфер, центр взаємодії котрих — особистість. А дослідження особистості завжди було і буде актуальним предметом для міркувань та розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Леві-Стросс К. Структурная антропология / Пер. с фр. Вяч. Вс. Иванова. // К. Леві-Стросс — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 512 с. (Серия «Психология без границ»)

Шекера Н.Є.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від політики держави у цій сфері. У багатьох країнах державна освітня політика вважає високий професійний і загальнокультурний рівень населення важливою умовою соціально-економічного розвитку, збереження і підвищення конкурентоспроможності національної економіки на світових ринках, безпеки і соціальної стабільності.

На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок від покоління до покоління, від викладача до студента, не встигає за темпами їх нарощування.

Тому одним із провідних завдань повинно стати створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким у майбутнього фахівця сформується готовність до роботи в сучасних соціально-економічних умовах.

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання студентів. Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання — педагогічна інноватика. Її прогностичні розв'язки, аналіз, оцінка конкретних реалій мають непересічну цінність і для педагогічної практики.

Під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики [4]. До основних напрямків інноваційних процесів в системі освіти на сучасному етапі її розвитку слід віднести:

1. Модернізацію типів та структури освітніх навчальних закладів (приватні, державні, комунальні; ліцеї, гімназії, коледжі, колежіуми; авторські школи тощо).

2. Оновлення змісту навчання і виховання;

3. Розробку та апробування нових педагогічних технологій;

4. Зміну форм і методів навчання та виховання;

5. Модернізацію форм і методів управління сучасним вищим навчальним закладом.

Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларінім, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та інші.

Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Сучасні технології спрямовані на індивідуалізацію навчального процесу через збільшення самостійної роботи та тестового контролю знань. Змінюються відношення між викладачем і студентом у зв'язку з перерозподілом аудиторної і позааудиторної роботи. Нові технології наближають навчальний процес до особистісного навчання через самостійну роботу. Такий підхід природно підвищує його ефективність.

«Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивними і цілеспрямованими пошуками принципово нового в теорії і практиці навчання, у керуванні навчальним процесом. Вузьке професійне навчання більше не є достатньою підготовкою до роботи» [1].

До нових технологій навчання можуть бути віднесені оригінальні дидактичні системи навчання, нестандартні методи керування навчально-виховним процесом і самостійною роботою студентів. Наслідком інновацій як процесу пошуково-творчої діяльності є високий рівень професійної майстерності викладача, його культури, креативного мислення [2].

Серед інноваційних технологій, які доречно використовувати в умовах технічного коледжу, можна виділити дев'ять видів, а саме:

1) особистісно-орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні);

2) нові інформаційні технології (сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телеунікаційних мереж);

3) модульно-рейтингові технології (система навчання за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах – модулях із метою підвищення зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивності оцінки знань з окремих предметів і фаху в цілому);

4) технології розвитку творчості (стимуляція у студентів інтересу до пізнавальної діяльності за допомогою завдань творчого характеру);

5) ігрові технології (імітація майбутньої професійної діяльності в ігровій формі);

6) діалогові технології (вирішення в режимі діалогу питань проблемного характеру, що не мають однозначного вирішення в науці та практиці);

7) проєктні технології (розв'язання різних проблем, стимулювання інтересу студентів до самостійного здобуття певних знань, умінь і навичок);

8) технології цілепокладання та життєтворення (усвідомлення цілей обраної професійної діяльності, віра у свої можливості та власний успіх, сподівання на позитивні перспективи в майбутньому);

9) тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання різних видів завдань, типових для людини з високорозвиненою мотивацією).

Вказані інноваційні технології можна поділити за ознакою масштабності перетворень на системні (особистісно-орієнтовані, нові інформаційні технології, модульно-рейтингові), модульні (технології розвитку творчості, ігрові та діалогові), локальні (проєктні технології, цілепокладання та життєтворення, тренінгові).

Отже, інноваційні процеси в організації навчальних занять в технічному коледжі передбачають технологізацію професійної підготовки студентів та вимагають модернізацію та вдосконалення навчально-виховного процесу. Проведення інтерактивних занять дає можливість доповнити і поглибити знання студентів, викликати інтерес до навчальної дисципліни, сформувати у них ключові компетентності, серед яких: уміння вчитись, соціальна компетентність, загальнокультурна, здоров'язберігаюча компетентність, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська та підприємницька компетентності, що відповідає вимогам сучасної освіти та дотримання компетентнісного підходу.

Використання інтерактивних занять спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу, високого інтелектуального розвитку студентів, оволодіння ними навичками саморозвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – Київ: Освіта, 1995. – №11. – 31с.
2. Сергеев А.В., Самойленко П.И. О современной технологи обучения / А.В.Сергеев, П.И.Самойленко // Специалист. – 1996. – №6. – С.31 – 33.
3. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
4. Химинець В.В. «Інноваційна освітня діяльність». – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

УДК 338.43

Шульга О.А.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РИНКОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В АГРАНОМУ СЕКТОРІ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ

Проанализирован ход и результаты рыночных преобразований в аграрном секторе экономики Украины. Обобщенно и систематизировано причины аграрного кризиса.

Сьогодні проводиться курс на поглиблення ринкових реформ в економіці. Однак різноманітність та неоднозначність поглядів вчених і політиків з цього приводу свідчить про відсутність конкретної концепції їх розв'язання, яка мала б комплексний, системний характер та визначала б роль держави при реформуванні аграрних відносин. Саме тому в сучасних умовах існує необхідність в теоретичному аналізі і узагальненні здійснених ринкових трансформацій в аграрному секторі економіки та визначення перспектив подальших перетворень.

На початку трансформації економіки України пропонувалося декілька моделей трансформаційних перетворень. Найпоширенішими з них були: 1) ліберальна модель; 2) модель державного управління; 3) модель розвитку, заснована на підтримці національних макротехнологічних пріоритетів.

Прихильниками першої моделі, яка передбачала радикальний варіант проведення ринкових трансформацій, були Ю. Єхануров, В. Лановий, В. Пинзеник та ін. Вони виступали за лібералізацію цін та торгівлі, за мінімізацію участі держави в економіці та за швидке і повне руйнування соціалістичних форм організації виробництва шляхом проведення масової, швидкої приватизації державних підприємств. Метою трансформаційних перетворень, на їхню думку, була фінансова стабілізація грошової системи та впровадження ринкових інновацій. Причому фінансова стабілізація мала бути досягнута шляхом скорочення бюджетних витрат на соціальні потреби та підтримку державних підприємств. У результаті макроекономічної стабілізації мала встановитися загальна рівновага. Всі інші питання ринок мав розв'язати автоматично.

Представниками другої моделі були А. Абалкін, Т. Ковальчук, М. Павловський та ін. Вони виступали за побудову двосекторної моделі трансформаційних перетворень, а тому пропонували поділ економіки на державний і ринковий сектори, припинення великої приватизації і здійснення націоналізації цілих галузей, надання пільг підприємствам АПК, захист внутрішнього ринку та ін. Тобто це був поміркований варіант проведення реформ. Він спирався на положення посткейнсіанців, які вважали, що не варто поспішати при розв'язанні завдань макроекономічної стабілізації та лібералізації, пояснюючи це тим, що за умов не адаптованості підприємств до нових умов проведення макроекономічної стабілізації та лібералізації призведе до кризи неплатежів та падіння виробництва. Щодо приватизації, то приватизація державних підприємств не призведе до швидкої зміни їх поведінки, оскільки зберігатиме в собі попередню структуру, натомість лише відбудеться розрив економічних зв'язків між підприємствами, що негативно позначиться на обсягах виробництва. Тому, на їхню думку, доцільніше кошти, які призначені для приватизації, направити на створення та підтримку нових приватних підприємств, які формуватимуть на ринку нові правила і поведінку. Таким чином, вони пропонують, у першу чергу, створювати інститути.

Крім того, посткейнсіанці вказують на численні недоліки ринку, які повинні компенсуватися державним регулюванням. Тому пропонують перебудувати, а не знищувати колишні координуючі інститути. Наголошують вони також на необхідності державного втручання у фінансову сферу і жорстке регулювання діяльності фінансових посередників, пояснюючи це наявною в економіці невизначеністю та асиметричністю розподіленої інформації, які перекидують структуру відносних цін.

Щодо третьої моделі, яка ґрунтується на підтримці макротехнологічних пріоритетів, то вона знайшла своє відображення в інноваційній моделі економічного зростання, яка була запропонована А. Гальчинським, В. Гейцем та В. Семиноженком. Ця модель спиралася на положення неінституціональних теорій, які обґрунтовували необхідність врахування при трансформації економіки специфічних умов кожної країни. Крім того, неінституціоналісти вважали перехідну економіку класичним прикладом існування трансакційних витрат, які зумовлені нездатністю слабкої держави в умовах зміни старої інституційної структури і незрілості нової структури забезпечити виконання контрактів, що породжує додаткові трансакційні витрати у підприємств. Тому, на їхню думку, спочатку треба досягнути певної макроекономічної стабільності та зосередитись на створенні інститутів, які змогли б забезпечити ефективну макроекономічну координацію.

Таким чином, зазначені вище моделі передбачали два варіанти трансформації – або швидких змін (шокотерапія) або поступових (градуалізм). Як відомо, в Україні реалізовувалася ліберальна модель трансформації економіки з використанням методів «шокової терапії». Для досягнення позитивних результатів вимагалось послідовне і швидке проведення реформ.

Як свідчить практика трансформаційних перетворень, в Україні зазначені заходи проводилися непослідовно і із різною швидкістю. Саме у цьому бачать причину тривалого трансформаційного спаду розробники ліберальної моделі. Однак, варто зазначити, що навіть за умови цілковитого виконання складових запропонованої МВФ реформи, в економіці все рівно не відбулося б прогресивних зрушень і зростання. Адже ніяких серйозних наукових обґрунтувань і фундаментальних основ запропонований шаблон здійснення реформ для постсоціалістичних економік не мав. Ще у 1992 році у Відні в «Резолюції міжнародної конференції з реформ у Центральній і Східній Європі» було записано, що рекомендації МВФ зазнали крах, що вживають, як правило, тільки ті, хто їх порушує [2, с.31].

Таким чином, хоча і порушувалася послідовність при проведенні реформ, однак кризовий стан економіки України спричинений вибором революційного варіанту проведення реформ, що передбачав повне руйнування попередньої системи. Про це свідчать і результати досліджень відомих американських і російських вчених-економістів, які заявили про неефективність з економічної і політичної точки зору «шокової терапії» та запропонували альтернативу руйнівному радикально-ліберальному реформуванню, виступаючи за поступовість в здійсненні реформ за прикладом Китаю та нових індустріальних країн Азії.

Ускладнювався процес реформування відсутністю в Україні чіткої стратегії ринкових перетворень в аграрному секторі, не визначеністю етапів трансформації та цілей, які мали бути досягнуті на кожному з них. У результаті кожен наступний етап реформ проводився за відсутності належних економічних умов для його здійснення. Так, лібералізація цін здійснювалася при збереженні державної монополії, приватизацію – в умовах відсутності первісного нагромадження капіталу, що призвело до «прихвизації» і розкрадання загальнонародного багатства, відкритість економіки – при відсутності стабільної національної грошової одиниці і ін.

Найбільшого удару по сільському господарству було завдано саме лібералізацією цін, яка проводилася в умовах обмеженого втручання держави у діяльність суб'єктів господарювання, припинення державної підтримки галузі і відкритості економіки країни. В умовах швидкої лібералізації цін відбулося зростання цін на ресурси, зазнали знецінення заощадження населення і доходи підприємств, а здійснювана в таких умовах жорстка грошово-кредитна політика призвела до скорочення грошової маси і призвела до кризи неплатежів, поширенні бартеру. У зв'язку з цим, лібералізація цін повинна була поєднуватися з послідовною антимонopolною політикою, а відміна державного фінансування мала бути замінена залученням приватних інвестицій за рахунок відповідної грошово-кредитної політики. Крім того, як свідчить світовий досвід, фінансова і макроекономічна стабілізація мають або проводитися одночасно, або фінансова стабілізація має проводитися з деяким запізненням від макроекономічної стабілізації.

Не можна оцінити позитивно і практику приватизації в Україні, яка не лише не сформувала ефективного власника, а й не забезпечила підвищення ефективності господарювання. Безкоштовна приватизація за допомогою приватизаційних сертифікатів призвела до знецінення національного багатства відносно світових цін та його перерозподілу на користь невеликої частини людей. Приватизація в Україні повинна була проводитися поступово, в міру нагромадження первісного капіталу (а це процес тривалий) та з урахуванням доцільності процесів приватизації до того чи іншого об'єкту (особливо щодо великих підприємств). Крім того, до проведення приватизації слід було здійснити реструктуризацію підприємств, яка мала б сприяти побудові раціональної структури економіки.

Таким чином, хоча і необхідно врахувати на початку реформування вплив розриву зв'язків між Україною і країнами колишнього СРСР та успадкованого стану економіки, проте все ж таки подальше падіння виробництва і його тривалість зумовлена діями, а деколи і «бездіяльністю» держави, спричиненою ейфорією всесильності ринку та безальтернативним потуранням рекомендаціям іноземних радників через залежність від західного капіталу.

Основним прорахунком при проведенні трансформаційних перетворень в аграрному секторі було не врахування його *рекомбінаційного потенціалу*, під яким ми розуміємо трансформаційні можливості аграрного сектора, які являють собою сукупність його економічних здатностей, що впливають на терміни ринкових перетворень і на здатність його господарюючих суб'єктів ефективно працювати в таких умовах. Вони визначаються групою формальних та неформальних інститутів, серед яких: історичні традиції, культура, менталітет, психологічна готовність населення, довіра до уряду, норми поведінки, наявність інфраструктури і т.д.;

Виходячи з вищесказаного, всі причини аграрної кризи можна поділити на три групи: 1) об'єктивні, що зумовлені успадкованим станом економіки та стали наслідком відриву України від Радянського Союзу; 2) суб'єктивно-об'єктивні причини, що викликані ринковою трансформацією економіки; 3) суб'єктивні, що спричинені прорахунками та помилками при реформуванні адміністративно-командної системи. Ці причини викликані сукупністю економічних, політичних, соціальних, організаційних та інституційних чинників.

Таким чином, при проведенні ринкових реформ було не враховано, що ідеальною моделлю прогресивного розвитку є модель послідовного і планомірного сходження від нижчих до вищих щаблів з врахуванням інституціональних особливостей країни. Подальші аграрні трансформації повинні здійснюватися при посиленні регулюючого впливу держави та стимулюючої дії ринкових відносин з поворотом всієї господарської системи до проблем сільського господарства та потреб селян.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лукінов І.І. *Економічні трансформації (наприкінці ХХ сторіччя) / І.І. Лукінов. – К.: Інститут економіки НАН України, 1997. – 456 с.*
2. Пахомов Ю. *Реформи в Україні та Східній Європі: порівняльний аналіз / Ю. Пахомов // Розбудова держави. – 1998. – №3/4. – С. 26-31.*
3. *Трансформація моделі економіки України (ідеологія, протиріччя, перспективи). Інститут економічного прогнозування; за редакцією академіка НАН України В.М. Гейця. – К.: Логос, 1999. – 500 с.*

УДК 378.015.311:[37.014.5:81]: 37.091.12-951

Шевель Т. О.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА МОВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ

В статті розглядається проблема формування мовної кваліфікації майбутнього педагога в контексті мовної освітньої політики в Україні і утверджується необхідність державної підтримки забезпечення виховання молоді в традиціях духовності, національної свідомості, самоповаги.

Процес модернізації суверенної держави керований насамперед національною ідеєю, а відтак концепцію формування особистості та націєтворчою моделлю освіти, яка спирається на традиційну українську етнопедагогіку. Саме національні пріоритети закладають підмурівок освітнього процесу, а національна ідеологія вимагає від освіти цілеспрямованості, державної підтримки у вихованні молоді на традиціях духовності, національної свідомості, самоповаги. Однак в ідеалі національна освітня модель має тримати баланс між потребами національного розвитку, збереженням національного типу самосвідомості, етнонаціональної традиції та міжетнічними контактами, єднанням у поліетнічному європейському просторі.

Ключовою постаттю в сучасних освітніх процесах виступає педагог, на якого у суспільстві покладено високу місію духовного наставника. Фаховий рівень учителя є вирішальним при оцінці якості шкільної освіти зокрема та рівня духовної культури суспільства загалом, утвердження його демократичних принципів.

Сучасний учитель, на думку В. Кременя, «повинен бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує й динамізує його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожного школяра» [3, с. 8]. Майбутній учитель має бути людиною вільною, духовною, здатною до творчої самореалізації, моральної саморегуляції та адаптації у змінюваному соціокультурному середовищі. Він не тільки генерує знання, уміння та навички, а й вчить мудрості, розвиває мислення [1, с. 10]. Т. Волосевич у новій парадигмі пропонує змінити формулу «освіта на все життя» на «освіта через усе життя» [1, с. 10].

Виховання ж національно свідомої особистості вимагає якісного українського навчання, забезпечення якого можливе за умови високої фахової підготовленості українського педагогічного складу, до того ж ідеться не лише про вчителя-словесника. Загалом кожен педагог долучається до формування національно-мовної особистості учня, який потім проявляє себе у позашкільному мовленнєвому просторі.

Визначних вітчизняних педагогів надзвичайно цікавило питання ключової ролі вчителя у формуванні національно орієнтованої особистості, особливо останнім часом. Так, цю проблему вивчали В. Кремень, О. Семенов та ін. Проблема мови у державотворчому процесі України отримала розвиток у працях В. Демченка, Г. Євсєєвої, Т. Ковальової, О. Куць, І. Лопушинського, Л. Масенко, М. Пірен, І. Плотницької, В. Радчука, О. Тараненка, О. Яковлевої та ін.

Вивчення питання формування та реалізації державної мовної політики в галузі освіти України характеризується фрагментарністю, вибірковістю, відтак часто оминали значну частину питань, які стосувалися ролі мови у процесі мовної підготовки на всіх рівнях освіти, реформування мовної освіти в освітніх закладах України відповідно до європейських стандартів, формування правової бази утвердження в освіті української мови як державної, мов національних та регіональних меншин, становлення відповідної сучасному суспільству мовної політики в галузі освіти України. Нині фіксуємо потребу ґрунтовного аналізу цих питань, необхідність вивчення специфіки генези та втілення державної мовної політики в галузі освіти України, орієнтуючись на євроінтеграцію та особливу мовну ситуацію в незалежній Україні.

Оскільки за потужністю впливу на формування світогляду, інтелекту й духовності дитини найголовнішою є рідна мова, то вчитель несе найбільшу відповідальність за сформованість та спрямованість духовно-моральної, інтелектуальної й духовної сфери молодих поколінь [5, с. 2]. Докорінні зміни у мовній свідомості та мовній поведінці наших сучасників. Можливі лише тоді, коли кожен учитель у своєму просторі спілкування, у професійній діяльності послідовно утверджуватиме рідну мову. А формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя набуває особливої ваги ще на етапі професійного становлення.

Особливе місце у системі освіти посідають вищі навчальні заклади, зокрема педагогічні. Порівняно з іншими навчальними закладами вони мають виразну специфіку, яка виявляється як на рівні змісту та форм навчального процесу, так і з огляду на здійснення виховної функції, та на рівні мовних практик і мовної компетенції. Саме виші мають бути інструментом громадянського змужніння молоді, осередком патріотизму та громадянської відповідальності.

В Україні, яка надолужує відставання від Європи у національній свідомості громадян, університети мають також формувати національну ідентичність, плекати національний дух і гордість, зосереджуючи особливу увагу на виробленні культу української мови як державної. Відповідність мовної ситуації та мовної компетенції стратегічним цілям національного та державного розвитку забезпечується державною мовною політикою. Як зазначає Є. Ткаченко, важливе значення для мови має активна позиція держави, її мовна політика, що спрямована на реалізацію або, навпаки, «заморожування» дії певних правових норм, які регулюють мовні відносини [6, с. 23].

Для належного управління процесом реалізації державної мовної політики в галузі освіти України органам державної влади та місцевого самоврядування І. П. Лопушинський подає ряд рекомендацій, більшість яких є актуальними щодо вищої педагогічної освіти:

- мовний прорив через систему неперервної мовної освіти у політиці держави, щоб кожен громадянин України міг оволодіти державною (українською), рідною (національною) та однією іноземною мовою;
- додаткова кількість україномовних учителів та вчителів української мови та поділ класів на підгрупи для вивчення української мови в школах з мовами навчання національних меншин для інтенсивного впровадження державної мови. Підвищення їх фахової підготовки, особливо на філологічних факультетах;
- невідкладне вирішення питання щодо якості підготовки студентів, де одну з першочергових ролей відіграє рівень фахової підготовки професорсько-викладацького складу педагогічного вишу, досконале володіння ними українською мовою, їх патріотичні почуття та почуття громадянського обов'язку;
- забезпечення педагогічних вишів України україномовною навчальною літературою, відео- та аудіовізуальними навчальними посібниками, комп'ютеризація, створення веб-сторінок навчальних закладів та підключення їх до Інтернет-мережі.

Отже, проблема мовної кваліфікації майбутнього педагога є багатоаспектною у контексті мовної освітньої політики в Україні, позаяк перебуває у ланцюговій причинно-наслідковій сув'язі та за неналежної уваги може перетворитися на замкнуте коло. Адже відсутність мовної компетенції у професорсько-викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу впливає на формування мовної особистості майбутнього педагога (чи то шкільного вчителя, чи навіть майбутньої зміни – викладача вишу). Відповідно на своєму рівні нова генерація школярів та студентів не отримує належної мотивації до володіння рідною мовою, а відтак несформованою залишається громадянська позиція, притуплюються здорові патріотичні почуття, а держава отримує несформованого громадянина та члена суспільства.

Нові підходи в освіті зумовлюють посилені вимоги до системи професійної підготовки майбутнього вчителя. Учитель повинен постати перед учнями і як фахівець, і як національно свідомо, активна, духовно багата мовна особистість, яка опановує зміст духовних надбань національної громади, досконало знає українську мову, усвідомлено творчо сприймає її в контексті національної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Волосевич Т. Культура сучасного педагогічного спілкування / Т. Волосевич // Слово Просвіти. - 2006. - №41. - С. 10.*
2. *Євсєєва Г. П. Державна мовна політика та українська національна ідея : [монографія] / Г. П. Євсєєва. - Д. : ДРІДУ НАДУ, 2010. - 337 с*
3. *Кремень В. Сучасні цивілізаційні зміни і нові вимоги до вчителя / Василь Кремень // Голос України. - 2006. - 18 лип. (№ 130). - С. 8 - 9.*
4. *Куць О. М. Мовна політика в Україні: аналіз та впровадження : [монографія] / О.М. Куць, В. В. Заблоцький-Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. - 300 с.*
5. *Лопушинський І. П. Формування та реалізація державної мовної політики в галузі освіти України: досвід проблеми та перспективи : [монографія] / Іван Петрович Лопушинський. - К.; Херсон: Олді-плюс, 2006. - 456 с.*
6. *Ткаченко Є. Поняття державної мови / Є. Ткаченко // Підприємництво, господарство і право. - 2006. - № 8. - С. 21-24.*
7. *Яковлева О. В. Особливості мовного середовища в Україні та в українських ВНЗ у ході модернізації системи освіти / О. В. Яковлева // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 53. Філософські науки. - 2010. - С. 18 - 24.*

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ КАДРИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Обозначены изменения в сфере деятельности и подготовки научно-педагогических кадров в условиях интеграционного развития образования в Украине.

Освітній розвиток відіграє вирішальну роль в суспільстві, який останнім часом зумовлюється інтеграцією у світовий освітній простір. Кардинально прогресивні зміни спостерігаються в розвитку вищої педагогічної освітньої системи, такі як розвиток дистанційної освіти, модернізація науково-методичного забезпечення та технічного оснащення, зростання мобільності студентів та викладачів, пошук нових напрямів удосконалення та розвитку. Одним із важливих напрямів розвитку освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних мобілізовано орієнтуватися в інформаційних сферах суспільства, а отже і освіти, охоплюючи всі сфери життя.

Нова концепція вищої освіти передбачає формування у майбутніх науково-педагогічних кадрів уміння самостійно, цілеспрямовано й відповідально засвоювати матеріал та новітні технології, а також створення необхідних умов для розвитку творчих здібностей фахівців, виховання особистості, здатної до саморозвитку в подальшій професійній діяльності, зазначене є одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти [2].

Особливе значення у вирішенні завдань розвитку освіти належить науково-дослідній сфері діяльності, оскільки це:

- дозволяє забезпечити процес вивчення методології раціонального й ефективного освоєння і використання знань, закласти основи науково-дослідної і науково-технічної діяльності;
- дає можливість якнайповніше реалізувати індивідуально-особистісний підхід у навчанні, диференційований за спеціалізацією;
- залучає в рамках освітнього процесу студентів як майбутніх фахівців у науково-педагогічній діяльності до наукових досліджень і до вирішення виробничих, економічних і соціальних завдань;
- активно сприяє оволодінню сучасними методами і технологіями в галузі науки, техніки, виробництва, методологією і практикою планування й оцінки ризиків, вибору оптимальних рішень в умовах сучасних економічних відносин;
- розвиває здатність використовувати науково-практичні знання в ситуаціях, що швидко змінюються, відповідати вимогам професійної діяльності, науково обґрунтовувати результати власної праці.

Нагадаймо, що науково-педагогічні кадри, як трактується в законі України «Про вищу освіту», це особи, які працюють у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації, професійно займаються педагогічною діяльністю в поєднанні з науковою та науково-технічною [7].

У вищому навчальному закладі формування науково-педагогічних кадрів відбувається у процесі науково-педагогічної діяльності, що забезпечує фундаментальний розвиток майбутніх фахівців, рівень підготовки яких обумовлюється економічним, політичним, соціально-культурним розвитком суспільства. Як зазначають науковці (В.П.Андрущенко, В.І.Бондар, А.В.Глузман, І.А.Зязюн, Н.М.Дем'яненко, Н.В. Кузьміна, О.В.Поживілова, Л.П.Пуховська та ін.) однією з особливостей педагогічної діяльності є її динамічність, що трактується як розвиток, зміна під педагогічним впливом. Звісно, вирішальна роль науково-педагогічного впливу належить професорсько-викладацькому складу, провідним фахівцям вищого навчального закладу. Активність становлення майбутніх кадрів залежить від цього впливу і повинна спрямовуватись на саморозвиток та самовдосконалення останніх. Спрямування навчально-пізнавальної активності у правильному, прогресивному напрямі розвитку вимагає від викладачів справжньої педагогічної майстерності, педагогічного професіоналізму [1,6,8,10,11].

Можна виокремити основні напрями діяльності викладачів у вищому навчальному закладі: навчально-виховна, методична, науково-дослідна. Кожна з них передбачає складний симбіоз взаємопов'язаних традиційних, базових елементів педагогічної діяльності (форми організації навчально-виховної роботи: лекції, семінари тощо; розробка навчально-методичної бази; форми практична підготовки; науково-дослідна робота) з новими, сучасними складниками навчального процесу (інформаційно-комунікативні технології, новітні програми, форми взаємозв'язку, розв'язок проблемно-пошукових завдань, Інтернет-мобільність). Інтеграція нових освітніх здобутків у власну навчально-виховну діяльність кожним викладачем ретельно переосмислюється, а доцільність впровадження практично й експериментально перевіряється, а в подальшому набутий досвід знаходить своє відображення у численних науково-методичних доробках кожного науково-педагогічного працівника [10].

Визначальним критерієм оцінювання науково-педагогічного працівника, в залежності від стажу роботи, залишається педагогічний професіоналізм. Сутність розуміння якого базується на трактуваннях таких видатних науковців, педагогів як В.П.Андрущенко, І. А. Зязюн, Н.В. Гузій та ін. Педагогічний професіоналізм не втрачає своєї важливості і в умовах інтеграційного розвитку вищої освіти, адже «це процес реалізації продуктивної практичної і психічної (зовнішньої і внутрішньої) активності, що характеризується рефлексивністю управління педагогічними процесами, поліфункціональністю педагогічної діяльності, цілісністю та повнотою її психологічної структури як єдності мотиваційно-орієнтаційного (культура педагогічного цілепокладання), змістово-ставленневого (культура педагогічної взаємодії), технолого-виконавчого (культура здійснення), та результативно-коригуючого (культура оцінювання) компонентів» [2, 5].

Ефективність викладацької діяльності залежить від професійності викладача, а її результативність можна поділити на кілька рівнів сформованості (Н.В. Кузьміна): репродуктивний(недостатній); адаптивний (низький); локально-моделюючий (середній); системно-моделюючий (високий) [9].

Структуру діяльності викладачів в умовах інтеграційного розвитку освіти можна розглянути у двох аспектах в залежності від рівня кваліфікації. Перший передбачає компетентнісний аспект (взаємозв'язок спеціальних, педагогічно-психологічних та методичних знань і вмінь), другий – особистісний аспект (конструктивна, організаційно-мобілізуюча, комунікативно-розвивальна, інформаційно-орієнтуюча, дослідницька і гносеологічна діяльність) [4, 10].

Важливим фактором підготовки науково-педагогічних працівників залишається якість, адже саме якісний розвиток освітньо-наукової сфери вищої освіти може гарантувати досягнення бажаного результату, поставлених цілей розвитку та

конкурентоспроможність вітчизняних фахівців у світовому освітньому просторі. У вищих навчальних закладах була організована служба моніторингу та якості вищої освіти покликана здійснювати контроль за якістю підготовки майбутніх фахівців, аналізувати результати науково-дослідної роботи, навчально-методичного забезпечення та складати рейтинг науково-педагогічних кадрів.

Союзом федерації викладачів була задекларовано загальновідомі «10-ть тез з забезпечення якості освіти викладачів», в десятій тезі стверджується, що «з точки зору європейської інтеграції, система освіти може бути конкурентоспроможною передусім наявністю універсально освічених викладачів» [3,8].

Отже, підготовка висококваліфікованих викладачів, науково-педагогічних кадрів в умовах інтеграційного розвитку освіти передбачає не лише засвоєння інформації, а й розвиток навичок самостійного творчого мислення, здатності продукувати нові знання, уміння застосовувати їх на практиці, здатності сприймати інформацію не лише у вітчизняному, а й в міжнародному освітньо-дослідницькому просторі, інтегрувати знання з різних галузей наук [10]. Важливим є процес дослідження як умова ефективності навчання та саморозвитку фахівців. Тому у підготовці, перепідготовці та розвитку науково-педагогічних кадрів застосовуються методи науково-дослідної діяльності, засвоюються методології наук як важливого інструменту для здобування нових знань [9]. Можна сказати, що в особі науково-педагогічного працівника уособлюється науковець, дослідник, теоретик і практик, керівник, куратор, наставник, психолог-вихователь, а також управлінець навчально-пізнавальною та науково-дослідною діяльністю студентів. Саме в цьому і полягає універсальність викладачів – науково-педагогічних кадрів

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В.П. Андрущенко // *Філософія освіти*. – 2005 – №2. – С. 6 – 19.
2. Андрущенко В.П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В.П. Андрущенко // *Вища освіта*. – 2003. - № 2. – С. 5-6
3. Буданов В.Г. Трансдисциплінарне образование. Технологии и принципы синергетики. / В.Г. Буданов - М.: Прогресс – Традиция - 2001.
4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Гузії Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. / Н.В. Гузії – К.: «НПУ імені М. П. Драгоманова», 2004. – 243 с.
6. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К., 1994.
7. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс] - Режим доступу: www.mon.gov.ua/
8. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI века /М. Зиновкина // *Высшее образование в России*.- 1998.-№3.- С. 14-16.
9. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій школі / О.Г. Мороз / – К., 2001.
10. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 256 с.
11. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К., 1997.

УДК 378.147

Шкарін О.О.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ГЕОДЕЗІЇ

В статтю проаналізовано сучасне становище і перспективні напрями використання інформаційних технологій в підготовці спеціалістів геодезических спеціальностей.

Постановка проблеми. Питання якості викладання геодезії у навчальних закладах набуло особливої актуальності внаслідок розвитку в Україні електронного урядування, державних електронних інформаційних ресурсів, створення сучасних систем кадастру нерухомості та природних ресурсів, проведення оцінки стану зазначеної нерухомості та природних ресурсів. В зв'язку з цим особливо загострюється проблема якості підготовки геодезистів до використання сучасних інформаційних технологій при розв'язанні професійно орієнтованих задач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій у навчальному процесі, започатковано і розвинуто у фундаментальних працях учених: Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, С. Ракова, О. Співаковського, М. Львова та інших. Наведені автори акцентували увагу на підвищенні ефективності організації навчального процесу в умовах використання комп'ютерних технологій навчання. Питаннями розробки та застосування засобів навчання на основі комп'ютерної техніки займалися такі вчені: М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кухаренко, Є. Смирнова-Трибульська, Н. Агатова, А. Верлань, М. Головань, А. Гуржій, Ю. Дорошенко та інші. Вони розглядали можливості застосування сучасних інформаційних технологій у процесі навчання, а також аналізували окремі програмні засоби навчального призначення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема полягає у необхідності підготовці конкурентоздатних фахівців, які повинні вирішувати питання підвищення рівня функціонування системи виробництва, оновлення, оброблення, зберігання, постачання та використання геопросторових даних у різних сферах суспільного життя, розширення ринку сучасної геоінформаційної продукції та геоінформаційних послуг, інтегрування у глобальну і європейську інфраструктуру геопросторових даних шляхом впровадження та розвитку національної інфраструктури геопросторових даних.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті проаналізувати реальний стан і перспективні напрями застосування інформаційних технологій при викладанні геодезії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційні технології – це сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їхньої надійності та оперативності і зниження трудомісткості ходу використання інформаційного ресурсу. Відповідно до визначення, прийнятого ЮНЕСКО, інформаційна технологія - це комплекс взаємозалежних, наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих опрацюванням і збереженням інформації; обчислювальну техніку і методи організації і взаємодії з людьми і виробничим устаткуванням, практичні додатки, а також пов'язані з усім цим соціальні, економічні і культурні проблеми. Самі інформаційні технології вимагають складної підготовки, великих початкових витрат і наукомісткої техніки. Їхнє введення повинно починатися зі створення математичного забезпечення, формування інформаційних потоків у системах підготовки спеціалістів.

Для ефективного використання інформаційних технологій необхідно створити відповідні умови, у тому числі інфраструктуру, яка являє собою сукупність каналів та сховищ геодезичних даних.

Поняття "інформаційна технологія" обіймає комплекс методів опрацювання даних, види інформації, актуальної саме в даний момент. У ширшому розумінні - це наука про способи впливу органів управління на сукупність даних і знань, потрібних для розв'язання перспективних завдань. Розрізняють два види інформаційних технологій раціоналізаторські й креативні. Перші відзначаються великою складністю і різноманітністю функцій, охоплюють не тільки стадію зв'язку, але й певною мірою стадію використання повідомлень у системі користувача; технологія зв'язку входить в інформаційні технології цього рівня як один з елементів. Другі охоплюють повний інформаційний цикл - вироблення нових знань, їхню передачу, переробку, використання для перетворення об'єкта, досягнення нових цілей.

Використання інформаційних технологій та програмних засобів дозволяє навчальним закладам забезпечувати:

- взаємодію вчителів та учнів незалежно від часу та простору, в асинхронному та синхронному режимах у всьому світі (телеконференції, аудіо та відео конференції, E-mail, CHAT);
- доступ викладачів і студентів до світових інформаційних ресурсів (зарубіжних та електронних бібліотек, періодичних видань, баз даних, експертних систем);
- залучення висококваліфікованих спеціалістів з усього світу як для проведення лекцій і семінарів, конференцій і симпозіумів, так і для надання консультацій, що дозволяє розширити професійні контакти педагогів та учнів;
- розробки і виконання спільних проектів з іншими вітчизняними та зарубіжними закладами, що прискорює процес інтегрування в міжнародну систему освіти.

Геодезія — наука про визначення положення об'єктів на земній поверхні, про розміри, форму і гравітаційне поле Землі і інших планет. Обчислювальний процес в геодезії полягає в інформаційній обробці числових результатів вимірів. Геодезичні обчислення виробляються за певними схемами з використанням програмних засобів. Вдало підібраний програмний засіб дозволяє швидко знаходити необхідні результати і своєчасно контролювати правильність обчислень.

Геодезичні програмні засоби дозволяють виконувати такі завдання: масштабувати зображення, тобто зменшувати його або збільшувати; укрупнювати деталі обраної частини зображення; панорамувати зображення, тобто розгортати його до розмірів робочої частини екрана; перегортати або покадрово переглядати багатозарядний набір чи послідовності зображення; змішувати, дублювати, відсікати, обертати зображення; спрощувати, згладжувати, утрирувати зображення; застосовувати способи картографічного зображення зі зміною складових позначень; задавати кольорове, штрихове чи піктонове зображення; будувати тривимірні зображення в різних проекціях; створювати топографічні плани; вести базу точок зйомки проекту; будувати тривимірну модель рельєфу; оброблювати дані дистанційного зондування Землі.

Використання інформаційні технології у професійній діяльності викладача геодезії дозволяє оптимізувати зміст навчання, модернізувати методи та форми організації навчального процесу, забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищити ефективність та якість надання освітніх послуг.

Основними серед цих проблем є:

- розробка науково-методичного забезпечення вирішення завдань інформатизації навчального процесу;
- підготовка викладачів геодезії до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційних технологій;
- підготовка студентів-геодезистів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності;
- забезпечення навчального закладу відповідним програмним забезпеченням;
- розробка методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у процесі навчання геодезії

Для ефективного впровадження інформаційних технологій в коледжі, на нашу думку, необхідно:

- забезпечити набір необхідних програмних засобів (наприклад Surfer Version, MapInfo Professional, Autodesk AutoCAD, GeoMAP);
- розробити методику використання програмних засобів;
- здійснювати підготовку викладачів та студентів для набуття ними практичних навичок роботи в новому інформаційному середовищі;
- розробляти мультимедійні навчальні комплекти, електронні посібники, створюються віртуальні навчальні й лабораторії;
- створити групу викладачів для розробки, апробації та впровадження новітніх засобів навчання геодезії на базі інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту» // <http://www.osvita.org.ua>.
2. Закон України «Про освіту» // <http://www.osvita.org.ua>.

3. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» // <http://zakon.rada.gov.ua>.
4. Карташова Л. Аналіз педагогічних умов використання програмно-методичних комплексів // <http://kartashova.at.ua>.
5. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // <http://www.osvita.org.ua>.
6. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2010 р. N 2354-р «Концепція Державної цільової науково-технічної програми розвитку топографо-геодезичної діяльності та національного картографування на 2011-2015 роки» <http://zakon.rada.gov.ua>.

УДК 378:37.012

Щербина Д.В.

МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ АКТИВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В данній статтє характеризується многокомпонентная структура активної комунікативної позиції будущих педагогов; анализируются методики, которые могут быть использованы при диагностике уровня сформированности этого сложного личностного образования согласно выделенным компонентам.

Аналіз документів з реформування освітнього процесу вищої школи дозволяє говорити про те, що якість підготовки фахівців найчастіше пов'язують з освітніми стандартами, але не з формуванням професіоналізму й комунікативної позиції чи з розвитком творчих здібностей майбутніх учителів. Оптимальне використання стандартів буде досягнуте в тому випадку, якщо в ході навчальних занять майбутні фахівці будуть усвідомлювати провідні властивості та якості, які забезпечують їм професійні досягнення. Якщо вчити студентів, з одного боку, орієнтуватися на зовнішні очікування, соціальні установки у вигляді проектів, інструкцій, приписів, а з іншого, – реалізовувати ціннісні установки, професійну позицію, творчий потенціал власної особистості, то можна буде говорити про готовність майбутніх педагогів до активної комунікативної діяльності.

Одним із показників професійної компетентності майбутнього педагога є рівень сформованості у нього активної комунікативної позиції, яка виступає одним із визначальних факторів успішної педагогічної діяльності, суттєво позначається на формуванні особистісних новоутворень учнів, розвитку їх свідомості і самосвідомості, мотиваційної та когнітивної сфер.

Активна комунікативна позиція - це складне особистісне утворення, яке характеризується наявністю інтересу та стійкої потреби у систематичному спілкуванні, емоційним задоволенням на всіх етапах комунікативної діяльності, здатністю осмислювати процес спілкування, сформованістю комунікативної культури та умінь і навичок взаємодопомоги, творчого спілкування з оточуючими, здатністю встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Як складне особистісне утворення активна комунікативна позиція майбутніх педагогів представляє собою багатокомпонентну структуру, яка включає у себе п'ять взаємопов'язаних компонентів, а саме:

- когнітивний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; здатність осмислювати процес спілкування, прогнозувати можливі шляхи розвитку комунікативної ситуації, сприймати зворотню реакцію співбесідника, контролювати ефективність спілкування на основі встановлення зворотнього зв'язку);

- аксіологічний компонент (стійка потреба у спілкуванні, відповідний інтерес до комунікативного процесу, прагнення студентів за власним бажанням брати участь у комунікативній діяльності, наявність ціннісних життєвих принципів та орієнтирів у сфері спілкування, оцінка результатів спілкування; соціальна спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь, навичок);

- праксеологічний компонент (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні вміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні вміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе; наявність досвіду соціально-комунікативної діяльності);

- творчий компонент (творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид педагогічної творчості; творчого підходу до розв'язання комунікативних завдань

- афективний компонент (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани).

Враховуючи специфіку формування активної комунікативної позиції майбутніх педагогів, необхідна ціла система методів діагностики, спрямованих на виявлення рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення. Необхідно зазначити, що задля з'ясування надійних результатів у процесі діагностики потрібно використовувати сукупність методів дослідження, і лише сукупність результатів, отримана при їхньому застосуванні, може бути врахована як остаточний результат. Ефективна ідентифікація рівня сформованості активної комунікативної позиції студентів за допомогою якоїсь одноразової процедури тестування неможлива.

Діагностика рівня сформованості комунікативної активності майбутніх педагогів має здійснюватись відповідно до визначеної нами багатокомпонентної структури.

Для з'ясування рівня сформованості когнітивного компоненту активної комунікативної позиції студентів буде доречним використання:

- методики для оцінювання комунікативних та організаторських здібностей Б.А.Федоришина;
- тестування на визначення загального рівня спілкування за В.Ф.Ряховським;
- діагностики ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети О.О.Леонтьєва).

Виявлення стану сформованості аксіологічного компоненту досліджуваного особистісного утворення можуть бути використані методика для діагностування ціннісних орієнтацій педагога у професійного спілкуванні. [4, с.28-31] та анкетування з метою з'ясування комунікативних потреб, мотивів та інтересів студентів; наявності у їхній комунікативній діяльності ціннісних орієнтацій, їхнього соціального «Я». Питальник складається з двох частин: питання першої частини мають «закриту» форму і передбачають відповідь «так» або «ні», друга частина пропонує питання «відкритого» типу й вимагає пояснень своєї позиції. Обидві частини мають по п'ять питань [5, с.205]. Перша частина питальника дозволяє визначити рівень інтересу, потреби та прагнення студентів до спілкування; друга частина допомагає з'ясувати пріоритети у спілкуванні респондентів, коло спілкування та основні труднощі при вступі у контакт і їх причини.

Для аналізу праксеологічного компоненту активної комунікативної позиції студентів можливим є використання методики експертної оцінки невербальної комунікації А.М.Кузнецової, яка допомагає визначити діапазон зорово відтворюваних та комунікативно значущих рухів людського тіла, включаючи оцінку різноманіття невербального репертуару, сензитивність до сприйняття невербальної інформації та самокерування невербальним репертуаром; блок запитань, що має на меті виявити наявність досвіду соціально-комунікативної діяльності, навичок взаємодопомоги, турботи про навколишніх, вміння та бажання піклуватися про оточуючих [5, с.206-208]; анкетування на виявлення рівня володіння невербальними компонентами у процесі ділового спілкування [1, с.95]; діагностика комунікативної готовності до діалогу з дитиною [3, с.313-315].

Сформованість творчого компоненту найкраще усього визначається при розв'язанні студентами педагогічних задач. Також може бути використана методика для визначення сформованості загальних творчих здібностей за М.О.Лазаревим та методика, що дозволяє визначити творчі педагогічні здібності студентів на основі того, як вони вирішують проблемні ситуації [2, с.429-435].

Для виявлення стану сформованості останнього, афективного компонента активної комунікативної позиції майбутніх педагогів існує велика кількість авторських меток, таких як:

- методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.Бойка;
- методика оцінки самоконтролю у спілкуванні М.Снайдера;
- методика дослідження рівня емпатичних тенденцій І.М.Юсупова;
- методика діагностики рефлексії А.В.Карпова;
- тест «Чи вмієте ви володіти своїми емоціями і почуттями?» [1, с.159-160].

Таким чином, беручи до уваги складну багатоконпонентну структуру досліджуваного особистісного утворення, для з'ясування стану сформованості активної комунікативної позиції майбутніх учителів необхідна система методів діагностики відповідно визначених у ході науково-дослідної роботи компонентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуцало Е.У. Завдання з психології до педагогічної практики студентів перед випускного курсу педагогічного університету. Навчально-методичний посібник / Е.У.Гуцало. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2011. – 246 с.
2. Немов Р.С. Психологія : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 книгах / Р.С.Немов. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Кн.3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
3. Рьданова И.И. Основы педагогического общения / И.И. Рьданова. – Минск, 1998. – 319 с.
4. Фролова Т. Самодіагностика: чи готовий учитель до діалогу з учнями // Директор школи. – 2002. - №4. – С. 28-31.
5. Щербина Д.В. Формування активної комунікативної позиції учнів основної школи засобами імітаційно-ігрового навчання: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00. 09 / Д.В.Щербина. – Кривий Ріг, 2009. – 218 с.

УДК 316. 347(008)

Щілінська Г. В.

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ В ПОЛІТНИЧНИХ СУСПІЛЬСТВАХ

Проблема людського спілкування є актуальною для всіх стадій розвитку суспільства. Як відомо, з плином часу змінюється і суспільство. Відбуваються зміни в соціальних, економічних, політичних відносинах, що призводить до зміни норм поведінки, ціннісних орієнтацій, життєвих цілей, все що впливає на міжкультурний діалог, тому проблематика міжкультурного діалогу та міжкультурної комунікації потребує детального вивчення.

Проблематика міжкультурного діалогу є надзвичайно актуальною для сучасної Європи, в тому числі й для України. Історія розвитку людського суспільства свідчить, що важливою умовою існування та подальшого розвитку культури є можливість обміну духовними цінностями. Звісно, що духовне збагачення відбувається на основі спадкоємності культури, передачі та прийому інформації, її інтерпретування та засвоєння, тобто на основі культурного діалогу. І нерідкими є випадки збагачення культурного досвіду етнічностей на основі їх обміну з представниками інших народів, тобто в процесі встановлення міжкультурної комунікації або міжкультурного діалогу.

Діалог – не просто обмін словами, які не мають розгорнутого змісту чи не набувають змістовної форми. Це насамперед спілкування людей, які здатні раціонально мислити, ставлять за мету здобути сенс та пошук істини, що виникає на підсвідомому рівні. А вже обмін думками завжди повинен нести за собою певний зміст та користь, в іншому випадку це позбавляє діалог сенсу.

Міжкультурний діалог характеризується тим, що кожен з представників різних країн має свою культуру, та діє у відповідності до своїх культурних норм та орієнтирів.

Міжкультурний діалог – це особливий вид безпосередніх відносин і зв'язків, що встановлюються між двома або декількома культурами, а також тих впливів, взаємних змін, які проявляються в ході цих відносин. Вирішальне значення в процесах взаємодії культур набуває зміна станів, якостей, сфер діяльності, цінностей тієї чи іншої культури, породження нових форм культурної

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

активності, духовних орієнтирів і ознак способу життя людей під впливом зовнішніх імпульсів. Процес міжкультурного діалогу, як правило, є довготривалим явищем.

Поняття «міжкультурного діалогу» розглядали М. Бубер, М. Бахтін, Ю. Габермас, Є.М. Верещагін, В. Г. Костомаров, А.М. Антонов, А. І. Зеленков, І. Т. Касавін, В. А. Малахов. В таких країнах, як Україна, Росія та інших країнах колишнього СРСР проблеми комунікації та інформації досить інтенсивно почали розвиватися в другій половині ХХ століття. Їх дослідженнями займалися такі відомі вчені, як Н. Винер, К. Шеннон, У. Р. Ешбі, А. І. Берг, А. М. Колмогоров, А. О. Ручка та інші [5; 223].

Основний акцент у викладеному матеріалі наголошується на особливостях міжкультурного діалогу в полі етнічних суспільств. Розглядається та досліджується етнічний та культурологічний аспект здійснення міжкультурної комунікації, вивчається міжкультурна комунікація в етнічній взаємодії українського соціуму, виявляються основні ознаки міжкультурної комунікації як процесу зіткнення культур, розглядаються рівні міжкультурної комунікації.

Потужним поштовхом до розвитку міжкультурного діалогу є процес глобалізації, який призводить до взаємозалежності культур, народів, цивілізацій, породжує необхідність переходу від ієрархічної системи відносин, які побудовані на принципах владарювання та підпорядкування, до системи відносин, які базуються на принципах демократії, плюралізму та толерантності. Водночас глобалізація створює передумови, які ускладнюють діалог культур: стрімке збільшення багатоманітності світу, зростання соціальної поляризації, ріст релігійного фундаменталізму, переважна нездатність існуючих соціальних інститутів захистити будь-яку етнічну культуру в нових умовах. Вчені наголошують на необхідності консенсусу, який забезпечить розуміння того, що задоволення власних культурних інтересів можливе за умови врахування інтересів іншого.

Всесвітні глобалізаційні процеси не оминули й сучасне українське суспільство. Тисячолітня історія нашої держави, сповнена фактів щодо проведення військових кампаній на її території, свідчить про те, що на сьогоднішній день Україна має представників різних етнічностей в складі свого населення. Що стосується етнічного складу населення України, базовою для його демонстрації є інформація, надана лише за 2001 рік. З того періоду етнічна приналежність мешканців як України в цілому, так і окремих її регіонів, визначається тільки на неофіційному рівні внаслідок проведення локальних соціологічних досліджень.

Так, станом на 2001 р. згідно перепису населення спостерігається наступний етнічний розподіл населення України:

національність	к-сть (тис. ос., 2001)	% (2001)
українці	37541,7	77,8
росіяни	8334,1	17,3
білоруси	275,8	0,6
молдавани	258,6	0,5
кримські татари	248,2	0,5
болгари	204,6	0,4
угорці	156,6	0,3
румуні	151,0	0,3
поляки	144,1	0,3
євреї	103,6	0,2
вірмени	99,9	0,2
греки	91,5	0,2
татари	73,3	0,2
цигани	47,6	0,1
азербайджанці	45,2	0,1
грузини	34,2	0,1
німці	33,3	0,1
гагаузи	31,9	0,1
інші	177,1	0,4

Дані таблиці, наведені вище, свідчать про те, що міжкультурні комунікаційні процеси активно реалізуються в сучасному українському суспільстві, а їх оптимізація є необхідною умовою існування і розвитку України як єдиної держави.

В діалозі культур приймають участь не лише різні культури, що вступили до діалогу, впливовим виявляється ще один діючий фактор – процес самого діалогу. Від нього залежить успішність комунікації, тобто правильність декодування реципієнтом інформації, надісланої комунікантом при початку міжкультурного діалогу. Будь-які викривлення, інформаційні бар'єри чи шуми можуть спричинити порушення міжкультурного діалогу.

Зазначимо, що культурні контакти є суттєвим компонентом спілкування між народами. За умови взаємодії культури не тільки доповнюють одна одну, а й вступають у складні відносини. В процесі взаємодії кожна культура виявляє свою самобутність і

унікальність, збагачуючи одна одну. Зумовлені цими обмінами зміни змушують людей певної культури пристосовуватися до них, засвоюючи та використовуючи нові елементи у своєму житті.

У поглядах зарубіжних вчених щодо методології комунікаційного процесу все частіше говориться про необхідність спеціальних методів роботи з етносами в багато національних регіонах для збереження толерантності і позитивної міжкультурної взаємодії. У галузі такого просвітництва чи не найважливішу роль можуть відіграти ЗМІ, як оперативний і потужний фактор впливу на споживачів інформації.

У випадку, коли комунікація відбувається між великими групами розрізняють етнічний та національний рівень комунікації.

Етнічний рівень міжкультурної взаємодії спостерігається між локальними етносами, етномовними, етноконфесійними та іншими спільностями. Етносом вважається сформована історично певна сукупність людей, яка характеризується спільними культурними особливостями, правилами поведінки, самосвідомістю [5; 227].

У випадку наявності національної єдності можливий вже національний рівень міжкультурної комунікації. Національна єдність виникає на полі етнічної основи, наприклад через спільну господарську діяльність чи державно-політичне об'єднання. Національна культура – це сукупність норма, цінностей, традицій, культури, правил поведінки, що є загальним для представників однієї нації, держави. Національна культура досить обширна, вона включає в себе велику кількість субкультур. Так, культура України дуже гетерогенна, вона включає понад 100 різних культур.

Національна культура поліетнічна, але на відміну від етнічної культури національні об'єднують людей, котрі живуть на великих територіях і не обов'язково пов'язаними відносинами. Це обумовлює різновиди міжкультурної комунікації на національному рівні.

Оскільки міжкультурний діалог процес доволі складний, і прямо залежить від обох сторін, що його підтримують, існує ряд проблем які перешкоджають його вдалому функціонуванню. Основні з них: мовний бар'єр, культура, віра, традиції, соціально-економічне становище та ін.. Але на жаль, не винайдено конкретних правил вирішення цих проблем.

Головне, що можна сказати – демократія у царині культури – це перед усім право людини на вільний вибір своєї культурної ідентичності, який не порушує при цьому свободи вибору інших. Культурна демократія дає кожному індивіду, а не тільки народові загалом, право на вільне культурне самовизначення, тим самим це стосується і міжкультурного діалогу [2; 101].

Таким чином, міжкультурний діалог є невід'ємним елементом існування сучасних поліетнічних суспільств. Як специфічний вид комунікації, цей вид спілкування являє собою особливий процес передачі інформації, що передбачає її кодування та декодування з метою її ефективного засвоєння й використання. Комунікативний процес представників різних етнічностей передбачає не тільки передачу конкретних повідомлень, а і обмін культурним досвідом, закладеним в менталітеті, традиціях спілкування та інших чинниках. Тому дослідження міжкультурного діалогу розглядається як системне явище, що передбачає розгляд цього процесу на різних його рівнях, виділення основних його етапів і їх детальне дослідження. Будь-яке порушення на певному рівні міжкультурного спілкування може призвести до негативних наслідків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуйсенов, А. А. *Диалог культур: возможности и пределы* / А.А. Гуйсенов // *Вопросы культурологии*. – 2008 - №9 – С.6-9.
2. Межуев, В. *Диалог як спосіб міжкультурного спілкування в сучасному світі* / В. Межуев // *Філософська думка* – 2011 - № 4 - С.90-101.
3. Палкин, А. *Межкультурная коммуникация как столкновение культур – глобализация* / *Свободная мысль* – 2011 - №3 - С.177-186. –(Культурология).
4. Саиров, Е. Б. *Культурная идентичность и диалог культур* / Е. Б. Саиров // *Вопросы культурологии* – 2010 - № 6 - С. 82-87.
5. Слющинський, Б. В. *Міжкультурна комунікація як феномен сучасної культури* /Б. В. Слющинський // *Нова парадигма: журнал наукових праць* – К: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип. 37. - С.223-232.

УДК 378.047.091:31:786.2-051

Щолокова О.П.

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Удосконалення системи вищої мистецької освіти спрямовується на підготовку фахівців, здатних адекватно діяти у різноманітніших виробничих та суспільних ситуаціях, самостійно приймати необхідні рішення, усвідомлювати наслідки своїх дій та відповідати за них. Відповідно до останніх директивних документів розвиток багатогранної, креативно мислячої особистості стає пріоритетним напрямком професійного навчання педагога-музиканта.

У сучасній психології панує думка, що навчання і розвиток є адекватними процесами. Вони тісно пов'язані між собою і утворюють певну єдність. Розвиток відбувається у навчанні в міру того, як студенти набувають певної суми знань, збагачується їх індивідуальний досвід. Адаже поповнення багажу знань, різноманітних умінь, зокрема інтелектуального характеру, становить специфічну форму психічного розвитку людини. Щоправда, розвиток як процес не тотожний лише розширенню певних знань, їх кількісного зростання. Він також не зводиться до чисто зовнішнього збільшення об'єму розумових дій. В цьому процесі принциповим є те, що поступово ускладнюються психічні функції та змінюється якість розумових операцій людини.

Разом з тим спостерігається й зворотній зв'язок. Стимулюючи процес розвитку, навчання спирається на нього, використовує для власних потреб. Інтелектуальні властивості студентів, розвиток їх свідомості безпосередньо впливають на зміст, структуру, якість навчання, його кінцеві результати. Однак розвивальний ефект навчання не завжди буває однаковим. Воно може значно інтенсифікувати розвиток студентів, а іноді може побічно торкатися і навіть гальмувати його.

Загальновідомо, що основними факторами, які регулюють дію цих процесів і впливають на їх розвивальну функцію є побудова навчального процесу, зміст, форми і методи навчання. Виключного значення набуває також націленість педагога на вирішення тих або інших навчально-розвивальних завдань. Як же розуміти художній розвиток студентів взагалі і зокрема на заняттях музикою?

Зазначимо, що поняття «розвиток» широко використовується в педагогіці мистецтва і розглядаються в контексті художньої діяльності особистості. Загально-художній розвиток студентів відноситься до складних, багатограних процесів. Одна з найважливіших його сторін відноситься до розвитку комплексу спеціальних музичних здібностей (музичний слух, чуття ритму, музична пам'ять тощо). Але розвиток студента-музиканта не зводяться тільки до кристалізації цих здібностей. Не меншого значення набувають й здатність до асоціативного мислення, вміння аналізувати та узагальнювати мистецькі явища, використовувати набуті знання в нових умовах.

Одним з важливих аспектів цього процесу є накопичення відповідних знань, тобто відповідних музичних явищ і закономірностей музичної мови. Таким чином, формування і розвиток музичного інтелекту здійснюється під час поповнення, збагачення персонального досвіду, який ґрунтується на шляху від незнання до знання, від загальних уявлень до більш диференційованих і поглиблених знань.

Знання в галузі музики не просто дають поштовх до тих чи інших мисленневих операцій - вони формують ці операції, визначають їх структуру і внутрішній зміст. Завдяки отриманим знанням музичне мислення підіймається на більш високий і якісний рівень. При цьому відкриваються сприятливі можливості для засвоєння нових, більш глибоких і складних знань.

Відомий педагог - музикант Л. Баренбойм зазначав, що навчання може відбуватися побічно до розвитку і не мати на нього суттєвого впливу. Це відбувається у таких випадках:

- у повсякденній практиці музичного виконавства використовується обмежена кількість музичних творів, засвоюється мінімальний за об'ємом навчальний репертуар;
- заняття у виконавському класі трансформуються у тренування професійно-ігрових якостей, поповнення тезаурусу знань теоретичного і мистецтвознавчого характеру відбувається епізодично і повільно, що не сприяє їх глибокому усвідомленню;
- уміння і навички, що формуються у процесі навчання гри на музичному інструменті, є досить обмеженими за діапазоном дій, тобто не набувають універсальності. □

У цьому зв'язку особливу тривогу викликає недостатня самостійність студентів, їх невідповідність до різних форм професійно-виконавської діяльності. Тому ми вважаємо, що в процесі інструментально-виконавської підготовки значну увагу необхідно приділяти художньому розвитку студентів.

Намагаючись вирішити цю проблему, в процесі розробки модульної системи навчання для виконавських дисциплін ми керувалися такими принципами:

- інтенсифікація процесу навчання, тобто розширення репертуарних меж за рахунок цілеспрямованого ознайомлення з різними жанрами і стилями музичного мистецтва, що дозволяє збагатити музично-інтелектуальний досвід, сформувати базу професійних знань;
- врахування специфіки підготовки музикантів-педагогів. Як відомо, діяльність вчителя вимагає застосування різних видів музично-виконавської діяльності (аккомпанування, ілюстрування, виконавства), які часто змінюються або доповнюють один одну. Тому у фаховій підготовці студентів необхідно враховувати ці особливості і постійно удосконалювати виконавські уміння у цих сферах діяльності;
- проектне навчання, яке безпосередньо стосується змісту майбутньої музично-педагогічної діяльності, а також способів її здійснення. На нашу думку, йому належить центральне місце в музично-педагогічній освіті. Застосування теоретичної ємності знань, використання різноманітних відомостей музично-теоретичного та історичного характеру, методів порівняння та співставлення збагачує мислення студентів, і реалізується у створенні педагогічних анотацій до музичних творів, а на останніх курсах – розробки проектів просвітницької діяльності або виконавської інтерпретації окремих творів. Таке навчальне проектування повинно сприяти тому, щоб знання, отримані в процесі попереднього навчання, стали усвідомленими, міцними і були придатними для практичного використання. При цьому методика розробки проектів передбачає ускладнення завдань з моделюванням майбутньої діяльності;
- пріоритетність самостійної форми навчання, що передбачає поступову відмову від репродуктивних способів діяльності, вміння самостійно знаходити окремі виконавські прийоми, максимально проявляти свою самостійність і творчу ініціативу. Оскільки такий дійовий розвиток музично-інтелектуальних якостей може відбуватись лише в межах самостійної мисленневої діяльності, то він також є надзвичайно важливим для професійного становлення педагога-музиканта;
- застосування контролю за ритмічністю відпрацювання навчальних модулів зумовлено необхідністю підтримувати напружений темп навчальної роботи, чітко дотримуватись графіку проведення модульних заліків. З цих причин особливої ваги набуває ритмічність виконання навчальних завдань і контроль за проведенням та якістю їх виконання.

Ці принципи були покладені в розробку методичної системи інструментальної підготовки студентів. Накладанням модульної сітки на навчальний план (не порушуючи його директивності), ми отримали вісім модулів, тобто по два модуля у кожному семестрі. Оцінюється робота студентів за цими модулями комісією з провідних фахівців кафедри у відповідності з графіком поточного контролю. Така форма звітності студентів на кожному курсі сприяє підтримки навчальної дисципліни та заданого темпу роботи.

Як висновок, можна відмітити, що модульна система навчання з урахуванням визначених принципів підвищує відповідальність студентів, достатньо активно закріплює і розширює теоретичні і практичні знання студентів з фаху, дає можливість продуктивно їх застосовувати під час проведення різних видів педагогічної практики.

В статтю представлені принципи розвиваючого обучения, которые позволяют стимулировать ассоциативное мышление будущих педагогов-музыкантов, обогащать их индивидуальный опыт в области музыкального искусства.

ЕТИЧНА КОМПОНЕНТА У ЗМІСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ІСПАНІЇ

В статті розглядається поняття етичного компонента в вихованні дітей початкового освіти Іспанії. Визначено, що даний компонент входить в зміст шкільних предметів і є невідокремлюваним в процесі формування моральних якостей і цінностей молодшого покоління Іспанії.

Одним із найважливіших завдань сучасної школи є формування моральних цінностей особистості, долучення її до культурної спадщини українського народу - основи духовного відродження нації. Тому важливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду для осмислення проблеми та перспектив реалізації вищевказаного завдання в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

Суттєве значення у цьому контексті має педагогічний досвід, набутий Іспанією, країною, де з 70-х років ХХ століття в національну систему освіти запроваджують нову світську систему морального розвитку особистості. До цього часу значний вплив на шкільну освіту мала католицька церква; релігія викладалась у школах як обов'язковий навчальний предмет, і всі навчальні дисципліни були пронизані релігійним змістом. Сьогодні в умовах демократії змінилися основні пріоритети країни, які сфокусовані на формуванні інваріативних моральних цінностей в умовах полікультуралізму.

З прийняттям головного закону про освіту (LOGSE) у 1990р. морально-етичне виховання в школах Іспанії набуло нового змістового наповнення на всіх рівнях освіти. У преамбулі закону, освіта здійснює передачу цінностей, які є первинними у демократичному суспільстві, а саме: повага до людини, толерантність, відповідальність, сумлінність, співчуття тощо. Ці цінності задекларовані у новому Законі про освіту 2006 року (LOE), мета якого - є становлення особистості, її інтелектуального, фізичного, соціального, емоційного і етико-морального розвитку. Такі загальні цілі щодо побудови змісту навчальних програм, визначають стратегію розвитку, в першу чергу, початкової освіти, набувають свого розвитку у старшій школі. Варто зазначити, що початкова освіта – це етап, коли дитина починає свідомо розуміти свої власні дії, сприймаючи себе більше як індивід, проявляє своє власне «Я». Цей процес значною мірою залежить від культурних моделей, які втілюють у життя дорослі, впливаючи на повсякденне життя дітей, на їхні ігри та творчу діяльність.

Включення етичного компонента в систему початкової освіти детерміновано не тільки загальнонаціональними потребами, а й тенденціями сучасного світу, такими як: погіршення здоров'я населення, забруднення навколишнього середовища, військові конфлікти, расизм, дискримінація тощо. Саме крізь призму етичної освіти людина вчиться розуміти ці проблеми, осмислювати їх, спираючись на моральні цінності, і адекватно реагувати.

Розробляючи нормативно-правові акти регулювання освітою, Міністерство освіти і науки Іспанії затвердило положення про наповнення змісту навчання у школі етичними темами, які є наскрізними у кожному з навчальних предметів (temas transversales). Етична компонента зазначається у наступних шкільних документах: Освітній проект школи (Proyecto Educativo de Centro (PEC), Проект шкільної програми (Proyecto Curricular de Centro (PCC), Проект шкільної програми для кожного освітнього рівня (Proyecto Curricular de Etapa (PCE), Щорічне загальне планування (Programación General Anual (PGA) і регламент організації і функціонування школи (Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF). Кожна з цих наскрізних тем узгоджується з освітніми принципами закону про освіту, включаючи його зміст, цілі і критерії оцінювання на різних освітніх етапах. [4]. У новому законодавстві релігія і католицька мораль у вихованні учнів відходять на вторинний план, де головне місце посідає етичне виховання на демократичних засадах.

За своєю сутністю наскрізні етичні теми спрямовані на: виховання морально-громадянських цінностей, культуру поведінки, формування національної свідомості і самосвідомості особистості, її розвитку фізичних і духовних сил, волі, можливостей тощо. Один із авторів проекту наскрізних тем Гонсалес Лусіні вважає, наскрізні теми становлять зв'язок між етикою і освітою. Також вчений констатує, що етика і релігія, на його думку, "є дві тісно пов'язані освітні реалії в процесі формування особистості" [8, с.10]. Разом з цим, етика визначається як мистецтво, уміння відчувати любов, турботу і повагу до життя, сім'ї, школи. Автор інтерпретує дану компоненту крізь призму гуманізації та цінностей, які повинні наповнити сенс всього навчання. Для Гонсалес Лусіні етика у контексті реалізації освітніх реформ спрямована на:

- розвиток у учнів позитивного ставлення до життя;
- формування толерантного ставлення школярів до оточуючих; - заохочування і підтримку вільних і солідарних стосунків між людьми та інше.

За словами Гонсалеса Лусіні, школа повинна допомогти дітям побудувати його власну особистість, щоб мати можливість поступово створювати своє власне життя і щастя в контексті сучасного світу і в рамках реальності, в якій вони живуть. Вчений стверджує, що "виховання сприятиме більш глибокій і відповідальній гуманізації світу і життя на планеті" [8, с. 63].

Таким чином, етичний зміст, який є органічною частиною змісту початкової освіти, слугує будівним матеріалом формування моральної свідомості особистості, важливим елементом виховання основних цінностей, які лежать в основі всього людства і демократичного співіснування. За своїм змістовим наповненням наскрізні теми спрямовані на морально-громадянське, ставове виховання, формування громадянської солідарності, демократичних цінностей, толерантності, екологічної свідомості тощо.

Методика запровадження наскрізних етичних тем у зміст дошкільної і початкової освіти спирається на такі принципи:

- інтеграція етичних ідей у навчальний куррикулум на кожному етапі навчання, відображення у дидактичних матеріалах тощо;
- взаємозв'язок етичних цінностей з основними виховними завданнями, які виконує школа;
- відповідальність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу за результати морального виховання;
- творчість, толерантність у реалізації етичних задумів;
- вирішення соціальних питань, які безпосередньо пов'язані із життєвим досвідом учнів тощо.

Згідно педагогічних розробок Юса Рамоса, технологія викладання етичної проблематики на заняттях у початковій школі передбачає такі обов'язкові етапи:

- визначити тему уроку, етичну складову у його змісті, ціннісні засади, спрогнозувати виховний результат;
- прослідкувати розвиток етичної ідеї в інших навчальних предметах;
- розробити відповідну методику уроку; створити відповідне емоційне середовище.

Навчальні теми етичного спрямування, як зазначає А. Болівар чи Р. Б. Рамос, є головним полем діяльності для виховання моральних і громадянських цінностей у дошкільній і початковій школах. Відповідно до цього, у Законі про освіту (Ley Orgánica de Educación) 2006 року визначено такі цінності: мирне співіснування різних націй і народностей в демократичному суспільстві, повага особистісного плюралізму і пошани до інших, що сприяє особистісній свободі, розвиток індивідуальних здібностей та інтересів, виховання соціальної активності, толерантності, відповідальне ставлення до навколишнього середовища та людей [3,4]. Наприклад, на уроках природознавства виховуються дбайливе ставлення до оточуючого природного середовища. Також актуальні питання, які турбують кожну людину і є значущими для суспільства, наприклад, здорове харчування, рівність між чоловіками і жінками, власна гігієна тощо. Нижче наведемо приклади наскрізних тем, у процесі вивчення яких у учнів формуються відповідні моральні цінності [7].

Отже, домінантою виховання дітей у дошкільних закладах і початковій школі Іспанії є формування загальнолюдських цінностей, толерантності, соціальної активності, відповідальності, утвердження моралі на особистісному та суспільному рівнях, повага до окремої особистості та різних культур.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Домніч В.Г. Традиції виховання в народній педагогіці Іспанії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.Г. Домніч; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2001. – 194 арк.
2. Марта Пінч. Глобалізація освіти в Іспанії / Марта Пінч // Вища школа, 2001. – №2-3. – С.94-98.
3. Офіційний портал міністерства освіти і науки Іспанії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : www.mec.es.
4. MEC: *Temas Transversales y desarrollo curricular*. Madrid, 1993.
5. A.M. de Localle. *Los temas transversals del currículo educativo actual*. Madrid, Servicio de publicaciones, 1997.
6. M.E.C. L.O.G.S.E., Madrid: *Centro de publicaciones de la secretaría General Técnica*, 1990.
7. CEJCA. *Disecos Curriculares de la Reforma, Educación Infantil y Primaria*. Sevilla, 1990.
8. GONZÁLEZ LUCINI, F. *Temas Transversales y Educación en Valores*. Alauda. Madrid, 1993.
9. YUS RAMOS, R. *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Gray. Barcelona, 1996

Юрова Р.А.

ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПОДОЛАННІ ЗАЇКАННЯ

В статтє рассматривается проблема дифференциации форм заикания, что позволяет повысить эффективность коррекционной работы

Мовленнєва діяльність займає особливе місце в системі життєвих функцій, бо є фундаментом мислення, регулятором поведінки і виконує соціальну функцію. Мовлення забезпечує тонку адаптацію людини до навколишнього середовища, у зв'язку з чим його порушення може призвести до негативних наслідків для створення особистості. Найбільш тяжким і поширеним розладом мовлення є заїкання, від якого в світі потерпає 1,5% дорослих і 2% дітей. Як правило, заїкання виникає в ранньому віці й за відсутності необхідної допомоги зберігається тривалий час, а іноді й усе життя. Ця вада мовлення заважає юдині обрати улюблену професію, розкрити творчий потенціал, знайти щастя в особистому житті тощо. Заїкання часто формує негативні риси характеру: нерішучість, невпевненість у власних силах, залежність від оточення. Тому лікування треба починати якомога раніше, тобто відразу після його виникнення. Кваліфікована своєчасна та ефективна допомога дітям із заїканням має не тільки медико - педагогічне, а й соціальне значення.

На превеликий жаль, дуже часто заїкання не виліковується у дошкільному віці, під час навчання у школі посилюється, а в подальшому в більшості випадків розвивається страх мовлення – логофобія. Нині погіршення екологічної ситуації, зростання нервово-психічного напруження в суспільстві позначається на пренатальному (під час вагітності), інтранатальному (під час пологів) і постнатальному (протягом першого року життя) розвитку дитини, зростає кількість із органічною церебральною недостатністю, на фоні якої розвивається заїкання.

В усьому світі визнається, що заїкання є нагальною проблемою в логопедії як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Успіхи, досягнуті у ряді галузей науки за останні роки ХХ століття, підготували новий етап у дослідженні центральних механізмів експресивного мовлення, що дає змогу з нових позицій підійти до вивчення заїкання. До них належать клінічні та теоретичні розробки про функціональні системи, фізіологію глибинних (лімбіко-ретикулярних) і базальних (стріопалідарних) структур мозку і розвиток клінічних уявлень про невротичні (функціональні) та неврозоподібні (органічно-функціональні) стани.

У 70-ті рр. ХХ ст. в науковій літературі визначилися тенденції до клінічної диференціації заїкуватих з невротичною формою (функціональний розлад моторних структур мозку) та неврозоподібною (органічно-функціональні розлади). Згідно з дослідженнями від неврозоподібною форми заїкання потерпає 20 - 30% хворих, від невротичної – 70 – 80%. Лікарі, логопеди, психологи потребують усе більше знань про клінічні прояви заїкання різного генезу, щоб правильно діагностувати форму заїкання. Тільки такий підхід дає

зможу кваліфіковано спрямовувати медико-педагогічний процес, у тому числі логопедичні й психотерапевтичні заходи. Від правильної діагностики форми заїкання залежить вибір напрямів корекційної роботи та їх ефективність.

Анамнестичні дані хворих при невротичній формі заїкання характеризується наступним: вагітність і пологи матері без патології. Водночас у 45% випадків наявна спадкова мовленнєва обтяженість (тахіталія, заїкання). Ранній фізичний розвиток відповідає віковій нормі. Моторні навички (сидіння, стояння, ходьба) формуються своєчасно, розвиток мовлення ранній: перші слова з'являються у 8 – 10 місяців, фраза – у 1,5 року, бурхливо розвивається словниковий запас, у 2 роки такі діти починають користуватися розгорнутими реченнями, темп мовлення прискорений, говорять наче з придигом, не домовляють закінчення слів та речень.

До появи заїкання для цих дітей характерні підвищена вразливість боязкість, образливість, порушення сну, коливання настрою, плаксивість, зниження апетиту, незначне відставання у вазі. В деякого у віці 2 – 3 роки спостерігаються страхи, особливо у вечірній та нічний час. Невротичний енурез. Їм важко звикати до різкої зміни середовища, до дитячого садка. У дітей з невротичною формою заїкання добре розвинені відчуття темпу, ритму, координація рухів, деякі творчі здібності, вони граціозні і пластичні. Граматично мовлення побудовано правильно, запас слів та різноманітних відомостей великий, діти добре запам'ятовують вірші і пісні. Заїкання з'являється у 2,5 – 3,5 року на фоні добре сформованого мовлення після психічної травми, як-то гострого переляку, або після різкої зміни оточення, а також при хронічних переживаннях, пов'язаних переважно з ситуаціями в сім'ї тощо. Одночасно з появою заїкання збільшується загальна невротична симптоматика: дитина стає роздратованою, плакливою, з'являється хвороблива упертість. Примхи, порушення поведінки. При свіжому випадку заїкання чи під час його загострення, з метою запобігання патологічних взаємозв'язків у функціональній системі мовлення, слід використовувати охоронну терапію – «режим мовчання» (з максимальним обмеженням експресивного мовлення дитини), а також весь комплекс лікування, який пропонується при невротичних станах дітей. Охоронна терапія передбачає звільнення дитини від дитячого товариства (дитсадка); огляд лікаря-невропатолога, який призначить медикаментозне лікування.

Невротичне заїкання має дві стадії перебігу – сприятливу і несприятливу. При сприятливій у половини дітей мовлення нормальне, невротичних розладів не спостерігається. Однак у 40 – 50% випадків невротичне заїкання набуває тяжкої форми і посилюється при емоційному напруженні. Ні в кого з цих дітей в перший період немає особистих реакцій на свій дефект, але дехто лякається, обмежує мовне спілкування, затуляє рот руками. Динаміка цього мовленнєвого порушення характеризується хвилеподібним перебігом: часом мовлення нормальне, плавне, але при найменшому порушенні спокою, соматичному ослабленні можливе виникнення заїкання. Наодинці з собою і при шепітному мовленні ця форма заїкання не проявляється. При невротичному заїканні дитина мимоволі починає підключати свою свідомість до акту мовлення. Підсилення свідомого контролю за власними кін естетичними відчуттями сприятиме деавтоматизації мовленнєвих стереотипів. При курсовому лікуванні, звичайно, спостерігається позитивна динаміка, у половини відновлюється нормальне мовлення, невротичні розлади зникають. У другій половині заїкання з'являється у спонтанному мовленні, посилюється при емоційному напруженні та втомі. У них спостерігаються розлади сну і настрою.

Часто невротичне заїкання загострюється в першому класі. Готувати таку дитину до школи слід заздалегідь; познайомити з учителем, класом, зі школярем, з яким вона сидітиме за однією партою. На початку занять не треба викликати її до дошки, нехай звикне до колективу. У підлітковому віці заїкання загострюється, дитина замикається, у деяких випадках перестає давати усні відповіді. Заїкання вносить у розвиток особистості специфічні зміни. Підліток зосереджується на своєму дефекті, у нього з'являється страх мовлення – логофобія. Після 12 років заїкувати з невротичною формою заїкання вже потребують істотної педагогічної та психологічної корекції. Їх необхідно виводити з цього стану, розширювати мовленнєве спілкування, вчителі мають бути терплячими під час їхньої відповіді біля дошки, не підганяти, але й не дозволяти давати письмові відповіді. У 15 – 17 років невротичне заїкання набуває характеру особливої психосоматичної вади (логофобічний синдром), при якому заїкання поєднується зі змінами психічного стану.

Труднощі мовленнєвого спілкування для заїкуватих – джерело постійної психічної травматизації, у них з'являються неправильні форми поведінки, в ряді випадків логофобія має нав'язливий характер і виникає навіть від думки про необхідність мовленнєвого спілкування чи від спогадів про мовленнєві невдачі. Виникає сильна вегетативна реакція – посилюється серцебиття, підвищується кров'яний тиск, людина вкривається холодним потом тощо. У стані очікування мовної невдачі заїкуваті часто говорять не те, що мали на меті сказати, і це їх додатково травмує. Для заїкуватих дорослих характерна наявність афективних порушень і переважання астеничних форм поведінки (реакція запобігання ситуації, відходу від них). Крім заїкання, у дорослих з'являється надмірна втома, порушення сну, роздратування, вегетативна дисфункція, погіршується концентрація уваги. При невротичному заїканні лікування (корекційна робота) спрямоване на відновлення і закріплення моторних автоматизмів, набутих в ранньому мовному онтогенезі. Наявність у хворих із невротичним заїканням тісного зв'язку мовленнєвих і емоційних розладів зумовлює застосування методів, пов'язаних перш за все з нормалізацією емоційного стану. Особливе значення в цих випадках має психотерапія, аутогенне тренування. Відновлення і закріплення нормальних мовленнєвих стереотипів за допомогою мовленнєво-рухових вправ доцільно проводити в процесі здійснення формул загального спокою, м'язового розслаблення, бо на цьому фоні мовленнєва діяльність максимально наближається до норми. Психотерапевтичні методи впливу спрямовані на перевиховання ставлення заїкуватого до самого дефекту, на зняття емоційного напруження і запобігання логофобії.

Медикаментозна терапія при невротичній формі заїкання спрямована на зменшення рівня емоційного напруження. Основна настанова для заїкуватих з невротичною формою заїкання – відволікти увагу від власної вимови, зосередитися на змісті висловлювання. Ця форма заїкання може давати рецидиви.

В анамнезі заїкуватих із невротоподібною формою заїкання наявні шкідливі впливи у пренатальному, інтранатальному і постнатальному періодах життя (тяжкі токсикози вагітності, передчасні пологи, асфіксія, раннє ураження ЦНС). Такі немовлята неспокійні, погано сплять, крикливі, їхній стан часто залежить від погоди, частини доби. Фізичний розвиток відстає від вікової норми. Становлення моторних навичок (сидіння, стояння, ходьба) відбувається з запізненням. Відстає розвиток мовленнєвої функції: перші слова з'являються у 1,5 – 2 роки, елементарна фраза – в 3 роки, розгорнута – після 3,5 – 4 років. Такі діти часто вживають лепетні

слова, замінюють і пропускають звуки під час збігу приголосних; крім того, для них характерне порушення кількох артикуляційних груп. У мовленні часто спостерігається порушення порядку слів у реченні, аграматизми. Зустрічаються також форми псевдобульбарної дизартрії, ускладненої заїканням. Типовими для неврозоподібної форми заїкання є моторна невправність, недостатня координація рухів, що особливо проявляється при виконанні тонких диференційованих рухів. Спостерігаються також синкінезії, погане відчуття темпу і ритму. Рухи органів артикуляції дещо обмежені, є труднощі в переключенні з одного положення на інше, у більшості – прискорений темп мовлення. При обстеженні дітей із неврозоподібною формою заїкання спостерігається асиметрія іннервації обличчя, лабільність пульсу та дихання, у деякого – прихована гідроцефалія, яка підтверджується рентгенологічно. Психічний стан характеризується підвищеною збудливістю, вибуховістю, швидкою стомлюваністю, руховою розгальмованістю, нестійкою увагою. Часто знижується пізнавальна активність. Ці діти погано запам'ятовують пісні, вірші, у буденному мовленні користуються короткими фразами. У п'ятирічному віці словниковий запас порівняно з дітьми без мовленнєвої патології відстає.

Неврозоподібне заїкання, як правило, починається без помітної зовнішньої причини, під час становлення фразового мовлення. Спочатку воно протікає хвилеподібно: то посилюється, то слабшає, але повних ремісій не спостерігається. З часом стає більш тяжким, судами набувають клонотонічного характеру, локалізуються у всіх відділах артикуляційного апарату, на заїкання швидко нашаровуються супроводжувальні рухи та емболофразії. Ця форма заїкання не залежить від навколишніх обставин і проявляється у всіх ситуаціях та видах мовлення (шепітне, наодинці з собою). При неврозоподібному заїканні нормалізація у функціональній системі мовлення повинна відбуватися завдяки формуванню нових мовленнєвих утворювальних рухових рефлексів. Патологічне формування мовленнєво-рухової функціональної системи заїкуватих в онтогенезі потребує перебудови зв'язку перш за все у моторному відділі мовленнєвої діяльності. За допомогою логопедичних вправ у цих хворих формуються кінестетичні мовленнєві відчуття. Це потребує тривалої наполегливої роботи, включення у здійснення мовленнєвого акту більш високого рівня ЦНС, ніж у здорових, підвищення свідомого контролю за мовленнєвою діяльністю, який у нормі здійснюється автоматично. Підвищення самоконтролю поліпшує їхнє мовлення. Саме тому необхідні спеціальні тренування, залучення активної уваги до процесів вимови звуку, складу, слова. Основна настанова для заїкуватих з неврозоподібною формою заїкання – «думай, як сказати». Роботу як із дошкільниками, так і зі школярами слід починати з постановки звуків, розвитку зв'язного мовлення, розширення словникового запасу. Якщо звуки поставлені і автоматизовані в зв'язаному мовленні, заїкання зникає. Ця форма заїкання не дає рецидивів. Прогностично неврозоподібна форма заїкання частіше несприятлива, бо з часом мовлення може погіршуватись. У підлітковому віці, лише у 16-17 років, формуються елементи логофобії. Вони мають редукований характер без таких глибоких переживань, як у дорослих при невротичній формі заїкання. Психічний стан характеризується важкою адаптацією до зовнішніх умов. У них спостерігається порушення уваги та пам'яті, підвищене нервове виснаження. У дорослих, так само, як і у дітей, зберігається порушення моторних функцій, що виражається у невправності та скутості рухів, відсутності пластичності і гармонії, у незграбності ходи. Вербальне спілкування стомлює їх, вони скаржаться на фізичну втому аж до знесилення (сприймають своє мовлення як важку фізичну працю). Мовлення таких осіб супроводжується рухами голови, пальців рук, переступанням з ноги на ногу, розгойдуванням тулуба, розгальмуванням рухових автоматизмів.

При неврозоподібній формі заїкання першорядне значення має корекційно-педагогічний вплив. Психотерапевтичний вплив необхідний у випадках ускладнення заїкання страхом мовлення. Таким особам паралельно з логопедичними, логоритмічними заняттями необхідна медикаментозна терапія, спрямована на пом'якшення церебростенічних явищ, а крім того, медикаменти, спрямовані на зменшення напруження м'язового тону.

ЛІТЕРАТУРА :

1. *Заикание: проблемы теории и практики. Под ред. Беляковой Л.И. Москва – 1992.*
2. *Психологическое исследование личности взрослых больных, страдающих заиканием. Станишевская Н.Н. В сб. Клиника и терапия заикания. Сборник научных трудов. Под ред. Морозова Т.В. Москва, 1984 – с 98 – 106.*
3. *Заикание. Шкловский В.М. Москва -1994.*
4. *Методичний посібник з подолання заїкання (для логопедів, вчителів, батьків, осіб, які мають заїкання). За редакцією Юрової Р.А. Київ – 2007.*

УДК 373.2.033:82-343

Якушко К.О.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ

Наявність світової екологічної кризи, причина якої зумовлена антропоцентричним типом свідомості людини, спричиняє практичну діяльність з відповідними негативними екологічними наслідками. Зміна його на екоцентристську екологічну свідомість із притаманним їй суб'єкт-об'єктним типом взаємодії зі світом природи є одне з актуальних питань екологічної психології.

Екологічна свідомість є головною складовою екологічної культури, формування засад якої дослідники визначають метою екологічної освіти та виховання в різних ланках освітнього процесу, перш за все майбутніх вчителів незалежно від їх майбутнього фаху, оскільки у розвитку екологічної свідомості учнів велика роль належить вчителю. Водночас, досвід засвідчує, що практика підготовки педагогів до екологічного виховання дітей різного віку не носить системного характеру, наслідком чого є недостатньо сформована екологічна свідомість студентів та неготовність їх до роботи з учнями. Тому набуває особливого значення проблема розвитку екологічної свідомості студентів – майбутніх педагогів різної професійної спрямованості, їх соціально-екологічної настанови. Еколого-психологічна культура висококваліфікованого фахівця розглядається в концепції екологічної освіти в Україні як обов'язковий чинник його професійної підготовки.

Проблема розвитку екологічної свідомості була предметом уваги багатьох дослідників. Ідеї формування нової, природоцентричної екологічної свідомості розвиваються у працях філософів (Е.Гірусов, М.Коган, М.Кисельов, В.Крисаченко, Е.Маркарян), психологів (М.Дробноход, Н.Жук, С.Кравченко, О.Мамешина [5], В.Скребець [7], Ю.Швалб, В.Ясвін), педагогів (А.Захлебний, І.Зверев, І.Зязюн, Г.Пустовіт, І.Суравєгіна).

Актуальними є також питання підготовки спеціалістів у вищих педагогічних закладах освіти, які досліджували А.Алексюк, О.Абдуліна, Л.Артемова, Ю.Бабанський, В.Безпалько, С.Бобришева, В.Бондар, В.Вергасов, І.Зязюн, Н.Лисенко, О.Мороз, Г.Підкурманна, О.Шаров тощо. Ці науковці в своїх дослідженнях розкриваючи зміст, методи, форми, нові технології в навчанні студентів, формування фахових умінь та окремих рис характеру майбутніх педагогів, забезпечили можливість на сучасному етапі розвитку освіти розглянути зміст і технологію формування професійної компетентності фахівця в умовах ступеневої освіти [3].

Концепція та психолого-педагогічні дослідження підготовки педагогів до формування особистості засобами ставлення до об'єктів природи висвітлені в працях вчених С.Дерябо, Г.Марочко, Л.Мищик, А.Ненос, С.Ніколаєвої, З.Плохій, П.Саморукової, Ю.Шуйського, Н.Лисенко, Н.Горопахи, В.Ясвіна.

Метою статті є огляд підходів до підготовки майбутнього педагога щодо формування екологічної свідомості у дітей різного віку.

Відповідно до концепції екологічної освіти в Україні основною метою екологічної освіти і виховання є формування екологічної свідомості та культури особистості та суспільства в цілому, фундаментальних екологічних знань, формування екологічного мислення і навичок, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності, усвідомлення себе органічною часткою природи. Формування екологічної свідомості підростаючих поколінь необхідно поєднати з процесом становлення їх як соціально значущих особистостей. Розв'язання цього складного завдання цілком залежить від екологічної культури педагога та якості його професійної підготовки щодо формування активної екологічної свідомості сучасного школяра на засадах дослідження психологічних основ виховання в учнів здатності сприймати, переживати, мислити і діяти як екологічний суб'єкт.

Досліджуючи психологічні умови розвитку екологічної свідомості, О.Мамешина відмічає, що екологічна свідомість зумовлена зовнішніми, незалежними від людини екологічними чинниками, що відбиваються крізь призму її внутрішнього світу, реалізується у ставленнях людини до середовища, обумовлює поведінку на основі саморефлексії [5]. Науковці (С.Дерябо, В.Панов, В.Ясвін) [3, 6] розглядають екологічну свідомість як форму суспільної свідомості, яка складається із сукупності знань, поглядів, переконань, установок, мотивів, що відображають характер функціонування системи "Суспільство – Природа", у якій поєднуються когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти. Екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного, штучного і соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення.

В.Панов розглядає екологічну свідомість саме як психологічний і навіть психічний феномен, на відмінну від соціології, яка розглядає його як феномен соціальний [6]. Соціологія розглядає екологічну свідомість як дану властивість, характерну для деякої спільноти (групи) людей, і тому як властивість, яка вже сформувалася. А для психології екологічна свідомість – це феномен динамічний і навіть еволюційний, для якого характерна відносність існування і відносність визначення.

На думку С.Дерябо, І.Зверєва, Б.Ліхачова, В.Панова, В.Ясвіна, проблема формування нового типу екологічної свідомості потребує нової парадигми екологічної освіти, що буде спиратися на відповідну екологічну базу. Автори зазначають, що суттєвим компонентом екологічної свідомості є інтелектуальна діяльність, яка гарантує гуманну і науково-обґрунтовану взаємодію із природою.

Сучасна реальність свідчить, про малу ефективність екологічної освіти, яка базується тільки на повідомленні майбутнім педагогам екологічних знань, без психологічного супроводу, тобто без впливу на психічні процеси особистості (А.Захлебний, Д.Кавтарадзе, В.Скребець, О.Білоус). Необхідність розвитку екологічної свідомості на ранніх етапах становлення особистості виправдана, оскільки особистість, що формується, в умовах навчання схильна до зміни світогляду, за умови, що будуть створені певні психологічні умови, тобто буде створене нове освітнє середовище з розвиваючою функцією з одного боку і спеціалізована психолого-педагогічна технологія такого розвитку з іншого. Психологічною основою для формування свідомості такого типу є породження безпосереднього відчуття і стану вболівання єдності з природними об'єктами (В.Панов, Т.Єгорова, Н.Лапчинська).

В.Скребець [7], характеризуючи екологічну свідомість в цілому, відзначає, що це вищий рівень психічного віддзеркалення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія місця і ролі людини в біологічному, фізичному і хімічному світі, а також саморегуляція даного віддзеркалення. Автор відзначає, що екологічна свідомість виступає як безперервно змінна сукупність чуттєвих образів, безпосередньо віддзеркалених у створюваних категоріях і явищах, що безпосередньо фіксують індивідуальний або суспільний екологічний досвід, який передбачає екологічну практику.

Психолог О.Грезе визначає принципи формування базових компонентів екологічної свідомості у студентів гуманітарного і технічного напрямів підготовки, а саме: "приналежності людини природній екосистемі"; "єдності з живими істотами, віддаленими від людини у еволюційному ланцюгу"; "невід'ємності кожного виду живих істот від екологічної системи Землі"[1]. Дослідник пропонує програму розвитку екологічної свідомості, що заснована на принципах: послідовності коректувальної дії; організації стимулів дії по емоційному, пізнавальному і практичному каналам; розвитку психологічної єдності з елементами природи.

А.Кічук досліджуючи психологічні особливості ставлення майбутніх учителів до екологовиховної діяльності з урахуванням психологічних особливостей було розроблено розвивально-корекційну систему, що реалізується на основі єдності діяльнісно-комунікативного принципу та компенсаторності й міждисциплінарності у процесі навчання майбутніх учителів початкових класів [5].

Однак проблема підготовки майбутнього педагога до формування екологічної свідомості у дітей різного віку досліджено недостатньо, зокрема не виявлені чинники і механізми цього процесу, що й буде предметом наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грезе Олена Володимирівна. *Особливості формування екологічної свідомості у студентів гуманітарного і технічного напрямів підготовки*. : Дис... канд. наук: 19.00.07 - 2009.
2. Дерябо С. Д. *Экологическая педагогика и психология* / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Дмитренко Т.О. *Системний аналіз педагогічної технології // Збірник наукових праць “Напрями наукових досліджень кафедри педагогіки” / За ред. В.І.Лозової. – Харків: ХДПО, 1997. – С.66-70.*
4. Кічук Антоніна Валерівна. *Психологічні особливості ставлення майбутніх учителів до екологовиховної діяльності* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / А.Кічук – Одеса. : Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Ушинського, 2009. – 25 с.
5. Мамешина О.С. *Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.Мамешина – Київ, 2004. – 25 с.
6. Панов В.И. *Экологическая психология: опыт построения методологии* / В.И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 197 с.
7. Скребець В. *Екологічна психологія: Навч. посібник* / В.Скребець. – К. : МАУП, 1998. – 144 с.

УДК 373.5.015.3:159.942.5

Ясточкіна І.А.

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ТА МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В статтю проаналізовано особенности переживання старшокласниками тривоги, урвни сформированности личностной тривожности. Представлено програму психокорекції високого урвня личностной тривожности в раннем юношеском возрастe.

Сучасне українське суспільство характеризується соціально-економічною нестабільністю, кризовими явищами, які негативно позначаються на психічному самопочутті підростаючого покоління, зокрема, юнацтва. Адже юність – це період прийняття відповідальних рішень, що визначатимуть усе подальше життя людини. Складність життєвих ситуацій підсилюється віковими протиріччями, провокує прояви особистісної тривожности, надмірний рівень якої є індикатором особистісних дисгармоній.

Термін «особистісна тривожність» здебільшого вживається в якості стійкої характеристики особистості, як її властивість, що відображає потенційну схильність розцінювати різні ситуації як погрозливі; для визначення здатності індивіда відчувати стан тривоги.

Дослідженню страхів, тривоги раннього юнацького віку, що охоплює проміжок 15-17 років, присвячена незначна кількість наукових праць (І. Вачков, В. Крайнюк, Д. Кузнецов, М. Одинцова, Г. Прихожан, К. Фопель). Аналіз наукових джерел показав, що вивчення юнацьких тривог залишається вкрай актуальним для сучасної психологічної теорії та практики завданням.

Наше наукове дослідження ми спрямували на виявлення особливостей усвідомлення, рівнів сформованості особистісної тривожности у ранньому юнацькому віці, а також обґрунтування, розробку й апробацію програми її корекції у старшокласників.

З метою визначення особливостей переживання юнаками тривожности, а також оцінки суб'єктивного ставлення до цього явища було розроблено анкету, яка складалася з семи питань відкритого типу. У дослідженні взяли участь 300 учнів 9-11 класів загальноосвітніх шкіл Київської області.

Аналіз відповідей засвідчив, що у ранньому юнацькому віці прояви власної тривожности усвідомлюються по-різному, залежно як від рівня її сформованості, так і самоусвідомлення та самоаналізу. Найбільш значущими чинниками виникнення тривоги старшокласники вважають сімейні проблеми, непорозуміння з близькими (33,3%), стурбованість власним майбутнім (20%), спілкування з друзями (16,7%), а також відсутність підтримки, ігнорування оточення, пошук сенсу життя. Усвідомлення проявів тривоги проявляється у ранньому юнацькому віці у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах особистості. На психологічному рівні тривожність відчувається старшокласниками як напруга, стурбованість, нервовість, переживання у вигляді почуттів невизначеності, безпорадності, безсилля, амбівалентності, неможливості прийняти рішення тощо. Юнаки усвідомлюють, що їх поведінка характеризується підвищеною активністю, або, навпаки, пригніченістю, а також психофізіологічними та психосоматичними порушеннями, що є певною мірою об'єктивним показником її високого рівня у старшокласників. 43,3% юнаків можуть звернутися за допомогою до батьків та рідних.

Більшість опитаних юнаків розуміють необхідність протидії тривожним настроям. Серед «рецептів» боротьби з тривоною, надмірним хвилюванням 30% зазначило самозаспокоєння; 16,7% – згадку про приємне. 10% схильні вдаватися до штучних заспокійливих засобів, таких як «настій валеріани». Чай чи кава після надмірного хвилювання допомагає 10% опитаних. Інші способи зменшення тривожности: свіже повітря, улюблена музика, переключитися на щось інше, зосередитися на проблемі, «прийняти гарячу ванну» (по 6,7% опитаних). Незначний відсоток осіб (по 3,3%) рятується від надмірного хвилювання за допомогою: пошуку компромісу, співу, молитви, занять йогою, дихальних вправ, масажу, сну, їжі (особливо солодкого), а також перебуваючи на самоті. Значна кількість юнаків (26,7%) не усвідомлюють ефективних способів протидії тривожности, дозволяючи їй керувати своїм внутрішнім та зовнішнім станом.

Звісно, зроблений нами зріз усвідомлення юнацьких тривог та хвилювань лише певною мірою окреслив їхні складові. У відповідях юнаків простежується стурбованість своєю особистістю, стосунками з оточенням, вирішенням проблемних ситуацій.

Наступний етап нашого дослідження було присвячено виокремленню трьох рівнів сформованості особистісної тривожности юнаків: низького (8%), помірного (60%) та високого (32%) за допомогою шкали самооцінки та оцінки тривожности Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна. Об'єктом нашої уваги стали юнаки з високим рівнем особистісної тривожности, які характеризуються переживаннями емоційного дискомфорту, незадоволеності собою та своїм життям, почуттями невпевненості, сором'язливості, скутості у стосунках.

Вони часто недооцінюють власні можливості у розв'язанні проблем, нерішучі у діях і вчинках, заздалегідь налаштовують себе на поразку, пронизані протиріччями. У поведінці орієнтовані на думку оточення, відчувають страх перед критикою та негативною оцінкою зовні.

На основі аналізу результатів дослідження ми висунули припущення, яке полягає в тому, що ефективним шляхом зниження високого рівня особистісної тривожності юнаків є спеціально організована психокорекційна робота, спрямована на гармонізацію уявлень про себе, сприяння соціальної адаптації й функціонуванню в реальному житті, оптимізацію мотиваційної сфери юнаків.

Дослідження та практичні напрацювання науковців дають можливість стверджувати, що саме психологічний тренінг виступає ефективним засобом психокорекції високого рівня тривожності та страхів (Т. Гончаренко, В. Леві, Ю. Саєнко, С. Ставицька, К. Фопель).

На нашу думку, психологічна робота зі зниження високого рівня особистісної тривожності юнаків має проводитись за двома взаємозалежними напрямками: 1) психологічний вплив за допомогою тренінгової роботи, який має дати поштовх до виявлення та послідовного розвитку другого напрямку, яким виступає:

2) підвищення особистої компетентності (через самопізнання, самоаналіз, самоузагальнення, відпрацювання нового ставлення до себе та до оточення), самопомогу.

Для вирішення окреслених завдань ми розробили корекційно-профілактичну програму „На хвилі змін”, яка складається з дванадцяти тематичних занять-зустрічей. Тренінговою роботою було охоплено 48 юнаків у чотирьох підгрупах. Заняття, тривалістю 2,5-3 години, проводилися один раз на тиждень в позаурочний час.

До складу програми ввійшли вправи на гармонізацію уявлення про власне „Я”, підвищення самооцінки, оптимізацію ставлення до власного майбутнього, формування навичок ефективного співробітництва, відповідальності за свої дії та вчинки. Крім того, з метою підвищення особистої компетентності юнаків, на заняттях формувалися навички подолання тривожних станів, зниження емоційного напруження, вироблення конструктивних форм поведінки у проблемних ситуаціях.

Під час психокорекційної роботи ми використовували наступні методичні прийоми: ігри (ситуаційно-рольові, ігри-релаксації, адаптаційні ігри, ігри-комунікації, ігри-розминки); психотерапевтичні прийоми (вербалізація, візуалізація, зворотній зв'язок, арт-терапевтичні, психодраматичні техніки); групове обговорення, елементи мозкового штурму; завдання на самоаналіз; вправи на саморегуляцію тощо.

Логічним продовженням та невід'ємною складовою тренінгових занять були так звані домашні завдання, мета яких – самоаналіз, самодослідження, переживання власних емоцій, думок, оволодіння прийомами зниження особистісної тривожності. Програму „На хвилі змін” доповнював щоденник самопізнання („Путівник по самопізнанню”), де письмово оформлювались домашні завдання, записувались враження, фіксувались результати спостережень, власні думки, наводилася інформація для роздумів тощо. Така форма роботи підсилює процеси саморефлексії, актуальні для юнацького віку. Крім того, розроблені та апробовані пам'ятки щодо способів подолання тривожності та можливостей саморегуляції можуть стати у нагоді як практичним психологам, так і старшокласникам як психологічний супровід з проблем самовиховання.

Діагностичний зріз, проведений після психокорекційної роботи, показав, що у більшості школярів знизилась високі показники особистісної тривожності (з 39,6% до 18,7%). Зокрема, у 73% юнаків зафіксовано помірний рівень особистісної тривожності, який характеризується: адекватною оцінкою себе та своїх можливостей, усвідомленням емоцій та почуттів, спрямованістю на взаємодію та пошук компромісу у конфліктних ситуаціях, наполегливістю у досягненні мети тощо.

Таким чином, спеціально організована психокорекція дозволила оптимізувати рівень особистісної тривожності юнаків, гармонізувала Я-концепцію, позитивно вплинула на самоприйняття, дала можливість краще зрозуміти себе, знизила тривожність, пов'язану із планами на майбутнє, закріпила форми поведінки, пов'язані зі співпрацею. Завдяки засвоєнню засобів саморегуляції сформувалися навички подолання тривожних станів, що комплексно посприяло особистісному зростанню юнацтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вачков И.В. Приключения во Внутреннем мире. Психология для старшеклассников / И.В. Вачков. – СПб. : Питер, 2008. – 128 с.
2. Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков / С.А. Игумнов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. – 112 с.
3. Кириленко Т.С. Психология: эмоция сфера личности: навч. посібник / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
4. Леви В.Л. Приручение страха / В.Л. Леви. – М.: Метафора, 2008. – 192 с.
5. Одинцова М.А. Я – цель мир: Программа развития личности подростков и юношества [Учеб.-метод. пособие] / М.А. Одинцова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 208 с. – (Серия „Психология успеха”).
6. Тревога и неврозы / Под ред. В.М. Астапова ; [пер. с англ. В.М. Астапов, Ю.М. Кузнецова]. – М.: ПЭРСЭ, 2008. – 142 с.
7. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество / К. Фопель ; [пер. с нем.]. – М.: Генезис, 2008. – 184 с.

УДК 323.378

Ярошенко А.О.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Аннотація

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки профессионалов менеджеров социальной сферы в условиях современного общества. Указано, что профессиональная подготовка студентов к менеджменту социальной работы есть

формирование в них направленности на управленческую работу в условиях рынка труда, приобретение необходимых теоретических знаний и практических умений в этом направлении, овладение профессиональными качествами.

Політичні та економічні трансформації в Україні протягом останніх десятиліть, загострили проблеми життєдіяльності населення, викрили нові суспільні протиріччя. Принципові зміни підходів до формування і реалізації соціальної політики держави ґрунтуються на пріоритетах, що включають в себе гарантування конституційних прав і свобод людини і громадянина; розвиток громадянського суспільства, його демократичних інститутів; зміцнення політичної і соціальної стабільності в суспільстві; створення конкурентоспроможної, соціально орієнтованої ринкової економіки та забезпечення постійно зростаючого рівня життя й добробуту населення; розвиток духовності, моральних засад, інтелектуального потенціалу Українського народу, зміцненням фізичного здоров'я нації, створенням умов для розширеного відтворення населення.

Нині ж демократична, соціальна й правова держава лише будується, громадянське суспільство лише стверджується, виробництво, сформоване на засадах плюралізму форм власності з обов'язковим компонентом приватної, лише виявляє свої перші паростки, середній клас ще не заявив про себе як нова суспільно значима й організована сила. Україна знаходиться в перехідному періоді свого розвитку [1].

При цьому на кожному етапі свого розвитку держава визначає пріоритети щодо реалізації установлених принципів, виходячи із ступеня гостроти найважливіших соціально-економічних та політичних проблем; проблемного бачення значних протиріч історичної ситуації, що склалася, вирішення яких буде сприяти ефективним становленням соціальної політики держави.

Практичне втілення соціальної політики здійснюється через соціальну роботу професіоналів, громадських та соціальних інститутів. Від того, як підготовлені кадри, який рівень професіоналізму вони мають, залежить ефективність діяльності соціальних закладів та соціальної сфери в цілому.

Зміни, які відбуваються в житті незалежної України, модернізація системи освіти та всієї соціальної сфери вимагають нових підходів до підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. В рамках цього потрібен фахівець із сформованими уявленнями про різноманітність видів перетворювальної діяльності із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій, про наслідки їх впливу на особистість, культуру і науку, природу, економіку і суспільство взагалі.

Система підготовки соціальних працівників базується на специфічній для неї системі знань теоретичного, практичного, прикладного характеру, на критеріях успішного вирішення соціальних проблем. Крім того, у соціальній сфері існує своя система моральних принципів, яка визначає правильні засоби спілкування з клієнтами, колегами, зовнішніми інстанціями.

Так чи інакше сучасна система навчання соціальної роботи вимагає суттєвих змін і потребує удосконалення. Д. Кокс у своїй доповіді на 28-ому Міжнародному конгресі Шкіл соціальної роботи (Гонконг, 1996р.) виділив ряд таких змін, які носять універсальний характер у світовому масштабі і яких, на його думку, потребує система освіти будь-якої країни, звичайно, в адаптованому варіанті.

По-перше, він виділив три рівні втручання соціальної роботи у вирішення проблем, які відповідно обумовлюють необхідність впровадження трьох рівнів підготовки соціальних працівників.

Базовий рівень навчання потрібен тим, хто буде виконувати роль каталізатора на “передовій лінії фронту”, на рівні особистості, сім'ї, громади. “Я глибоко впевнений,— зауважив Д. Кокс,— що ми повинні спеціально готувати людей для виконання цієї надзвичайно важкої роботи, і таке навчання за змістом і формою повинно відображати реальні життєві ситуації” [7, с. 54].

Другий рівень покликаний дати випускникам знання і уміння, необхідні для того, щоб ввести, провести, знайти витoki фінансування для різноманітних соціальних послуг, які вимагаються даним соціумом, тобто для профільних соціальних служб, спеціально орієнтованих на ті чи інші групи, категорії клієнтів, що потребують негайної допомоги.

На третьому рівні студенти одержують знання та вміння, які необхідні для того, щоб брати участь в управлінні, плануванні і розробці стратегічних напрямків соціальної роботи.

Кожен рівень повинен мати свого абітурієнта, всі три рівні пов'язані між собою. Кожен рівень важливий і унікальний по своєму, і жоден з них не може досягти своєї мети без двох інших [7, с. 50-59].

Особливо актуального значення набуває підготовка управлінських кадрів, менеджерів соціальної сфери.

Питання підготовки фахівців менеджерів соціальної сфери частково здобуло своє вирішення в працях М.Ф. Головатого, М.П. Лукашевича [4], В.П. Андрущенко [2], О.І. Комарової і Г.І. Войтенко[5]. Проте питання формування готовності майбутніх соціальних працівників до менеджменту соціальної роботи залишається недостатньо дослідженим. Слабо розроблено сутність і зміст професійної підготовки студентів до цього виду діяльності.

Наукове дослідження проблеми підготовки соціальних працівників до менеджменту соціальної роботи повинне ґрунтуватися на чіткому розумінні того, чим сьогодні є цей вид діяльності, які в нього функції, завдання, особливості порівняно з іншими типами соціального управління. Таке розуміння може стати теоретичним орієнтиром у визначенні змісту і цілей навчання майбутніх соціальних працівників менеджменту.

Визначальне місце в оволодінні теорією менеджменту соціальної роботи належить необхідності чіткого засвоєння таких основоположних понять як „менеджмент”, „управління” і „керівництво”. Вивчення та усвідомлення морфологічної, гносеологічної структури цих понять потрібно розглядати як необхідну умову підготовки соціальних працівників до менеджменту соціальної роботи. Вказані поняття, їх розуміння, засвоєння основних операцій та схем їх реалізації на практиці визначають сутність і зміст менеджерської діяльності [6].

Діяльність менеджерів соціальної роботи направляєється рядом принципів завдяки тому, що системи управління соціальною системою підкоряються певним законам. У спеціальній науковій літературі підкреслюється, що закони соціального управління – це стійкі, постійно повторювані залежності управлінського впливу на об'єкти соціальної роботи для забезпечення їх сталого функціонування та розвитку. Закони соціального управління характеризують необхідні, сутнісні зв'язки між елементами системи управління соціальною роботою, його суб'єктом і об'єктом у процесі прийняття та реалізації управлінських рішень. Саме вони, закони, визначають також внутрішню будову суб'єкта управління, структур і склад його елементів, порядок їх взаємодії.

Тут треба виходити з того, що основні закони управління соціальною роботою – це: відповідність інтересів суб'єкта управління інтересами об'єкта соціальної роботи; цілісний вплив суб'єкта на об'єкт соціальної роботи; досягнення загальних інтересів агентів соціального процесу через реалізацію їх специфічних інтересів; відповідність між рівнями розвитку об'єкта та суб'єкта соціальної діяльності та ін.

Загальнонауковою методологічною базою при підготовці фахівців менеджерів соціальної сфери є системний підхід. Систему менеджменту соціальної роботи складають суб'єкт і об'єкт, організаційна структура управління, процеси, вплив на які становить сутність управлінського втручання з боку менеджера.

Під змістом підготовки розуміємо педагогічно орієнтовану систему знань, вмінь, навичок, понять, оволодіння якими забезпечує ефективне управління соціальною роботою. Важливим аспектом сутнісної основи процесу менеджменту соціальної роботи є розуміння його як специфічної галузі на стику суспільних і економічних дисциплін, що дозволяє його описувати в категоріях, поняттях, закономірностях, принципах, формах, прийнятих у загальній теорії менеджменту, соціальної роботи.

В свою чергу, управлінська діяльність фахівців менеджерів в галузі соціальної роботи являє собою особливий вид практики, який має свою специфіку й потребує професійної підготовки.

Узагальнюючи вищевикладене зазначимо, що метою професійної підготовки студентів до менеджменту соціальної роботи є: формування в них спрямованості на управлінську працю в ринкових умовах, придбання необхідних теоретичних знань і практичних умінь у цьому напрямку, оволодіння професійними якостями.

Перед соціальною освітою в Україні стоїть складне завдання — збалансувати складну ситуацію сьогодення, поставивши в центрі уваги людину, зробивши на неї ставку, особливо людину, чия безпека, життєвий рівень, права і благоустрій бажають значно кращого. І саме тут навчання соціальної роботі повинно відігравати провідну роль. Для вирішення цього завдання потрібен весь досвід, знання, які нагромаджені в нашій країні таку і за рубежом і які ми повинні навчитися мудро використовувати і розвивати.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. *Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу* /В.П.Андрущенко// – К.: ТОВ "Атлант ЮЕМСі", 2005. – 498 с.

2. Андрущенко В.П. *Соціальна робота: Менеджмент соціальної роботи.* / В.П. Андрущенко // *Навч. посіб.* – К.: ДЦССМ, 2003. – Кн. 7 – 276с.

3. Главацька О.Л. *Менеджмент соціальної роботи Курс лекцій / Тернопіль, ТДПУ, 2009.- 65 с.*

3. Головатий М.Ф., Лукашевич М.П., Дмитренко Г.А. *Управлінські аспекти соціальної роботи: курс лекцій / М.Ф.Головатий, М.П. Лукашевич, М.П.Дмитренко// – К.: МАУП, 2002. – 376с.*

4. Комарова Е.И., Войтенко А.И. *Менеджмент социальной работы / Е.И. Комарова, А.И.Войтенко // Учеб. пособ. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288с.*

5. Крижко В.В. *Аксіологічний потенціал державного управління освітою /В.В.Крижко // Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005.*

6. *Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы /Под ред. В.Г.Бочаровой.- М., 1997.- 283.*

УДК 316.4.06

Яковенко А. К.

ПСЕВДОРАЦІОНАЛЬНІ СОЦІАЛЬНІ ДІЇ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІОЛОГІЇ НЕВІГЛАСТВА

Аннотація

Ученых современности беспокоит такое социальное явление, как функциональная некомпетентность истеблишмента (илетризм). Этот коллективный субъект не всегда и не везде демонстрирует свою способность обеспечивать безопасность общественной жизни и повышать уровень жизни всех слоев населения, а работает только для отдельных социальных групп и, в первую очередь, для так называемых «своих». Авторы соответствующих работ обращают внимание, например, на такие направления научного поиска: теория социальных организаций и направленность ее развития; поиски оптимальной модели организационной рациональности, пути оптимизации развития организации и т.д. Но ученым, а не преподавателям следует фиксировать, на что именно исследовательская внимание обращено в меньшем объеме: организационная иррациональность; фетишизация организации; организационный плюрализм, илетризм, пути дезинтеграции или даже деградации организации; преступные инновации современных бюрократов и все остальное, что позволяет зарубежным комментаторам удивляться по поводу реалий отечественной общественной жизни во всех почти его сферах вроде: "если вы такие умные, то почему такие бедные?".

Проводячи аналогію між індивідом та державою, можна запропонувати вважати, що для України, наприклад, в напрямку встановлення, розвитку міжнародних чи міждержавних зв'язків вже настає час подавати більш однозначні сигнали щодо її орієнтації поміж політичними, економічними, військовими та іншими блоками країн. Політична воля керівників (державних, політичних, громадських лідерів) має велими суттєве значення для модернізації держави та вдосконалення громадянського суспільства. Істеблішмент, звісно, може ігнорувати культурний, релігійний, ментальний, правовий, фінансовий чи ще якийсь чинник прийняття управлінського рішення. Проте вельми ймовірним згодом стає колапс з низки провідних ознак якості суспільного життя. Нерозуміння цього істеблішментом часом теж можливе (прикладі того в минулому мали місце не один раз). В цьому зв'язку в коло уваги науковців потрапляє ще й таке, наприклад, соціальне явище, як функціональна некомпетентність істеблішменту (илетризм), бо цей колективний суб'єкт не завжди та не скрізь демонструє свою здатність забезпечувати безпеку суспільного життя та підвищувати рівень життя всіх прошарків населення, а лише для окремих соціальних груп і, в першу чергу, для так званих «своїх».

Суспільне життя гіпотетично завжди та скрізь містить підстави для конфліктів, суперечок, боротьби за ресурси виживання задля досягнення безпеки та бажаного рівня якості життя окремих соціальних груп чи всієї спільноти взагалі. Вже з давніх часів відомі пропозиції досягнення нібито щасливого життя в окремому взятому місці на ім'я Утопія. В наш час, як і раніше, шляхи, засоби задоволення матеріальних і духовних потреб людей залишаються в колі уваги істеблішменту, хоч і не завжди в його центрі. Перелік сучасних засобів не виключає ані охоплюючої всіх праці, ані перерозподілу власності чи її обмеження та контроль. Проте, на відміну від доби домінування тоталітарного режиму в справі управління суспільним життям зараз наявні деякі суттєво інші риси.

Отже, в Україні в зазначених обставинах представники різних сфер, а в науці окремих напрямків наукової діяльності ведуть пошуки засобів вдосконалення як шляхів демократизації суспільного життя взагалі, так і підвищення ефективності як управлінської діяльності, так і комунікативних дій в перебігу суспільного, а отже й політичного життя. *Сутність наукової проблеми* в площині соціологічної науки полягає в наступному.

Так, коли йде мова про політику як об'єкт наукового розгляду, то завжди визнають, що вона такою постає не тільки власне для політології, а ще й для філософії, соціології, психології, антропології, права, історії, культурології та політичної економії та інших наук з ряду причин. Філософія вивчає політику як феномен світового розвитку та артефакт людської цивілізації. Право зосереджено на питанню перетину всіх різновидів нормотворчої діяльності в контексті функціонування інституцій. Історію, звісно, цікавить встановлення дослідницько-хронологічного опису емпіричних фактів розвитку інституцій та відповідних засадничих ідей. Політекономія вивчає суспільне виробництво, виробничі відносини та економічні механізми як матеріальну основу політичної діяльності людей. Психологія, в свою чергу, звернута до духовних механізмів, стереотипів політичної поведінки людей. Антропологію і культурологію, відповідно, звернуто до питань генези владних відносин і політичних традицій, цінностей, норм. Соціологію ж цікавить вплив соціального середовища на інші сфери (наприклад, взаємодія таких соціальних підсистем як власність та духовна культура зі сферою владних відносин тощо).

Управлінська та будь-яка інша діяльність містить такий аспект як акт прийняття рішення людиною. На прикладі прийняття рішень політичними лідерами вже давно та переконливо показано в літературі, що для особи, яка приймає рішення (далі – ОПР), ефективність цього рішення залежить все ж таки саме від її здатності виконувати управлінські функції. Серед них такі функції: інтегративна, орієнтаційна, інструментальна, мобілізаційна, соціального арбітражу та патронажу, легітимізації політичного порядку тощо. В цьому зв'язку щодо ОПР наводять такі нібито невід'ємні характеристики управлінської діяльності як, наприклад, авторитетність, компетентність, самостійність, самоорганізованість, соціальну агресивність тощо.

Проте, управлінська та будь-яка інша діяльність може бути здійснена за умови наявності не тільки відповідних особистих рис, а ще й ресурсів різного ґатунку. Тому за умови дефіциту ресурсів ОПР вдаються до такої соціальної технології, як профанація, що має наступні різновиди: маніпуляція масовою свідомістю; прийняття популістських рішень, привабливих для населення на час їх проголошення (*«ніколи так не брешуть, як перед виборами та після полювання»*), але нездійснених згодом через дефіцит ресурсів; підлаштування під загальний для певного соціуму контекст (ідеологічні міфологеми на зразок побудови комуністичного суспільства, поворот течії річок з півночі на південь в регіони з мінімальною хмарністю, суцільне розповсюдження кукурудзи для наступного харчування, а отже і народного достатку, імплементація в процес глобалізації заради спільного світового, європейського чи євроазійського правого та економічного простору як запоруки благополуччя; реалізація національної ідеї щодо державної незалежності, політики нейтралітету в міжнародних справах тощо). Зазвичай соціальні дії в соціологічному дискурсі обговорюють з позицій теорії раціонального вибору, проте в наш час наслідки її застосування важко визнати адекватними розгорнутій суспільній практиці, а тому стає актуальним здійснення концептуалізації додаткових теоретичних пошуків для врахування, наприклад, псевдо чи квазіраціонального вибору через нестачу ресурсів для рішень раціональних.

Таким чином, труднощі подальшого розвитку соціологічної думки (зокрема, й в Україні) полягають в тому, що вже має місце регулярна профанна за змістом діяльність різноманітних суб'єктів (якщо риба гниє з голови, то облік таких суб'єктів слід вести від істеблішменту (звісно, за таких обставин вести мову про політичну еліту та її відповідальність вже вельми недоречно)), але належна систематична соціологічна рефлексія ще не набула регулярного характеру, хоч і конституювали ряд цікавих напрямків, серед котрих слід вирізнити й соціологію невігластва.

Очевидно, що трансформаційний процес у пострадянському суспільстві веде до соціокультурних змін. В зв'язку із смертю Ю.О. Левади восени 2006 р., Є.І. Головаха присвятив його пам'яті статтю [1], де він пише, що було б зухвалістю в одній статті розповісти про все, що написано у працях Ю. Левади та його однодумців. Але є одна тема, котра, не може не зачепити за живе кожного, кому не байдужі тенденції соціокультурних трансформацій у пострадянській країні. Ідеться про глибоку кризу культури і культурної еліти. Як наголошує Ю. Левада, цю кризу слід розуміти як перелом, перехід до іншої фази, іншої структури процесу, на відміну від *"популярно-газетного слововживання, де кризу ототожнюють із катастрофою, загибеллю"*. Як учені-соціологи Ю. Левада, Л. Гудков і Б. Дубін уникають емоційних і морально-оцінних суджень, коли описують риси цієї кризи. Вони просто констатують, що процес *десакралізації* (підкреслено мною. – А.Я.) рафінованої культури, зумовлений загальносвітовим процесом модернізації й повсюдним поширенням цінностей масової культури, у пострадянській Росії набув низки специфічних виявів, пов'язаних із руйнацією традиційної книжкової культури та втратою звичних духовних орієнтирів культурною елітою. Дедалі більшим стає споживання продуктів маскульту й дедалі меншим - класики. Видовищність заступає місце вдумливості, естетичні зразки черпають переважно з телевізійних шоу, процес споживання духовного продукту дедалі меншою мірою нагадує богослужіння, а служителями "високого мистецтва" метушаться в розгубленості, бо не знають, як поєднати старий інтелектуальний багаж із новими естетичними запитами: "Із втратою монопольного становища інтелігенції у царині оцінок і тлумачень культури її смаки втратили свій еталонний характер - символічну висоту, соціальну привабливість" [2, с. 333]. Загальний діагноз: крах культурного відтворення, що супроводжується кризою провідних соціокультурних інститутів - видавничої галузі, системи бібліотек, літературно-художньої періодики, творчих спілок

Згідно міркувань Ю.О. Левади, головною опорою колишнього тоталітарного або теперішнього поліцейського режимів є людина, котра адаптувалася до насильства, навіть не так до зовнішнього, як до внутрішнього, людина, що сприйняла це насильство як "природні рамки" реальності й самої себе. Це та дослідницька обставина поставила під сумнів західну соціологію, позаяк не одне

десятиліття вважала, що слід лише змінити форми соціальної організації, перенести європейські інститути демократії та ринку, й усе буде гаразд. У західній соціології не було ані засобів, ані інтересу до розв'язання такого типу проблем, нема їх і сьогодні (звідси такий жакливий і безглуздий провал в Іраку).

Тому саме пострадянським, а не західним соціологам важливо збагнути, завдяки яким соціальним механізмам та обставинам головною опорою минулим тоталітарним або теперішнім поліцейським світовим режимам поставала і буде поставати людина, котра адаптувалася до насильства, навіть не так до зовнішнього, як до внутрішнього, людина, що сприйняла це насильство як "природні рамки" реальності й самої себе.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Головаха Е. Наукова школа Юрія Левади про соціокультурні зміни в пострадянському суспільстві // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – №4. – С. 5– 10.

2. Дубинин Б. Слово – Письмо – Литература. – М., 2001. – 473 с.

Яромчук В.В.

ТЕЛЕВІЗІЙНІ ШОУ ЯК ІГРОВИЙ СВІТ МУЛЬТИМЕДІА

В статтє рассматриваетсѧ ТВ-продукцѧ как метапроблемный полет культуры повседневности, где зрелище становится, с одной стороны, "заменителем" настоящей жизни человека, "Ночным зрелищем" каждого дня, а, с другой стороны, является следствием интенсификации интеракции. зрелищной культуры, которая нуждается уже в экологическом осмыслении.

Телебачення вже давно стало одним із базових носіїв у сучасних мультимедіа. Якщо відкинути всю продукцію, пов'язану з тиражуванням і розповсюдженням аудіовізуальної інформації на CD, та інші засоби презентації, телебачення стає саме тим обрядовим світом повсякденного сучасного буття, який певною мірою не просто моделює традиційну культуру, а утворює її інститути, механізми, спираючись на них.

Виникає термін "нічна культура" – коли завмирає життя в мегаполісі, воно прокидається на екранному просторі ТБ. Окрім усіх сценічних реалій, які виникають у нічних клубах і дискотеках, що є, в принципі, теж своєрідним розвитком естрадного виміру медіа, ми бачимо медіа, інституалізовані саме в просторі екранного самоздійснення. Але з'являється все більше дорікань на низьку якість ТБ-продукції. Особливо в Україні, яка теж досить стрімко увійшла у простір сучасних технологій і культури, зокрема медійної.

Зі збільшенням кількості каналів абсолютно не збільшується образна якість, тим паче те, що ми звемо мистецький, завершений світ, такий бажаний саме в час свята або вільний. Коли людина звільняє себе від усіх обов'язків і намагається перед екраном програти або навіть на інтуїтивному рівні дублювати можливості, які існували раніше в ярмарковому, балаганному, райковому, панорамному та іншому світах, навіть, у лубковому, і проживати свято кожного дня. Колись говорили, що сім вихідних на тиждень, сім неділь на тиждень – це, в принципі, і є образ сучасного телебачення. Людина, яка поглинає цю інформацію, може цілими днями її сприймати. Це також достатньо складна і клопітка селекційна і, будемо казати, аналізаційна робота з тим, що відбувається. Ідеальний вимір ТБ-буття – коли сім днів на тиждень людина може не відходити від ТБ-екрану.

Вважається, що ТБ-продукція – це не мистецтво. Шоу, особливо треш-шоу, пов'язані з "низом", із розіграшами, різними провокаціями, – це більшою мірою той брудний потік свідомості, який є сублімацією, усуненням із життя всього того, що не варто робити шляхом його легітимації саме в екранному просторі. Певною мірою це так, але лише певною мірою.

ТБ-екран, який інколи гнітючо вражає безграмотністю не лише режисури, а й знімання і подачі інформації не можна виправдати ніякими деклараціями про те, що людина, яка робить цю продукцію, ні за що не відповідає. Проте ми мусимо зазначити, що світ мистецтва передусім моделює вільні можливості мистецтва і людини. Адже саме ця воля не належить не мистецтву як такому, ні навіть культурі в цілому. Вона є ширшою – це стихія гри.

Тобто синтез мистецтв тут виходить за межі власне мистецьких реалій, перетворюється на синтез спонук, настанов, на синтез традиційного або нетрадиційного способу життя, синтез буття як здатності грати і здатності споживати інформацію. Тобто перед нами – складна реальність обрядового простору сучасної свідомості, який на телебаченні починає максимально експлуатувати здатність до гри, до розваг. Певною мірою ця модель починає поглинати всі інші засоби презентації інформації. Навіть ТБ-новини подають у контексті, якщо не шоу, то певного атракціону. Іноді складніші й драматичніші новини подають не першим номером, а пізніше, що нівелює їхній драматизм і свідчить про фактичну селекцію пріоритетів.

Варто зазначити, що сама категорія "шоу", походить від англійського show – "видовище", "показ". Це одна із форм артизації реальності, своєрідний спектакль, театралізоване видовище, котре супроводжує телевізійні ігри, вручення різних премій тощо.

Можна стверджувати, що саме поняття видовища як видава, як того, що можна побачити, і показ шоу певною мірою є ідентичними. Домінанта візуальності, презентативності є найголовнішою. Але у ТБ-видовищі ця презентативність настільки індустріалізується та інституалізується, що все більше і більше набирає обертів ескалації вже не стільки візуальності, скільки квазівізуальності, тобто тієї візуальності, яка набуває надреальності – людина стає магом, чаклуном.

ЗМІСТ

<i>Кобернік С.Г.</i> СКЛАДОВІ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	3
<i>Кіясь А.В.</i> ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СТАЖУ ВЧИТЕЛІВ НА ВИБІР КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ВЗАЄМОДІЇ З ДЕВІАНТНИМИ ПІДЛІТКАМИ.....	5
<i>Лясковська І.Л.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КРИЗИ СЕРЕДЬОГО ВІКУ.....	7
<i>Лисянська Т.М.</i> ДИНАМІКА МИСЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ ЯК ОСНОВА САМОЕФЕКТИВНОСТІ МИСЛЕННЯ. НАУКОВА ШКОЛА О.В. СКРИПЧЕНКА.....	8
<i>Лисенко І.М., Працьовитий М.В.</i> МОДИФІКАЦІЯ КЛАСИЧНОГО ДВІЙКОВОГО ЗОБРАЖЕННЯ.....	10
<i>Лугова І.М.</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ.....	13
<i>Лебеденко Д.</i> ПОНЯТТЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ: В ДИСКУРСІ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ НАУК.....	15
<i>Левшенко Т. С.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	17
<i>Лапченко І.О.</i> СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	19
<i>Лаврінченко В.М.</i> ВИДИ РОДУ <i>LONICERA L.</i> У БОТАНІЧНОМУ САДУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА О.В.ФОМІНА.....	20
<i>Лещенко Н.А.</i> ЦІННІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ.....	22
<i>Лебідь О. В.</i> МОНІТОРИНГ ЯК ОСНОВНИЙ МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	23
<i>Міхеєва О.Ю.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПРИЙОМНИМИ СІМ'ЯМИ.....	25
<i>Мирошніченко Н.О.</i> РЕАЛЬНИЙ СТАН ІНТЕГРУВАННЯ МОЛОДІ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ.....	27
<i>Мельниченко Н.В.</i> РІД <i>SORBUS TORMINALIS L.(Crantz)</i> В УКРАЇНІ.....	28
<i>Машков А. А.</i> ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ, ЗАЛУЧЕНИХ ДО ПОСТІЙНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	30
<i>Мельничук О.Б.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТВОРЧО-ОБДАРОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	31
<i>Матвійчук Т. В.</i> ПЕРЕКЛАД ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ЯК ПРОЦЕС ІМІТАЦІЇ.....	33
<i>Мисько І.Р.</i> СКЛАД ТА СТРУКТУРА ЛЕКСИКИ КОНФЕСІЙНОГО СТИЛЮ.....	35

<i>Макарова О.С.</i> ШЛЯХИ ПОПОВНЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ СУЧАСНОЇ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	36
<i>Магера О.П.</i> ФЕНОМЕН КАЯТТА У РЕЛІГІЙНО-ЕТИЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ.....	38
<i>Манько І.В.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА-МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	39
<i>Микитенко А.В.</i> СЛОВОСКЛАДАННЯ ЯК ОДИН З НАЙУЖИВАНІШИХ СПОСОБІВ ТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ПРЕСІ.....	41
<i>Мозгова Т. А.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО СВОЄРІДНІСТЬ СПРИЙНЯТТЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМУ В ЯПОНІЇ.....	42
<i>Макієнко С.А.</i> ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ.....	44
<i>Могіла А.С.</i> ПРОЯВИ СТРАХУ ЯК БІОПСИХОСОЦІАЛЬНОГО ЯВИЩА.....	45
<i>Митник О. Я.</i> ЗАНЯТТЯ ПРОБЛЕМНОГО ХАРАКТЕРУ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	47
<i>Ніцу Ю.Г.</i> ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ – ОПТИМАЛЬНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗНЗ.....	48
<i>Нейжпапа Л.С.</i> СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВНЗ.....	50
<i>Наконечний І. Ю.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТОСТІ ТРЕНЕРА З ПІДЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З БОЙОВИХ МИСТЕЦТВ.....	52
<i>Немчинов І.Г.</i> ДЕСАКРАЛІЗАЦІЯ КИЄВА ЯК ЕЛЕМЕНТ РОСІЙСЬКОГО ВЕЛИКОГО ІСТОРИЧНОГО НАРАТИВУ.....	54
<i>Никитченко О. Е.</i> АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СУЧАСНОЇ ЕСХАТОЛОГІЇ.....	56
<i>Новіцька Т.В.</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИРОДОЗНАВСТВА, ЯК ОСВІТНЬОГО ПРОЕКТУ.....	58
<i>Онiщенко О.М.</i> ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ВНУТРІШНІЙ РЕСУРС У ОВОЛОДІННІ СКЛАДНИМИ СИТУАЦІЯМИ.....	59
<i>Остапчук Г.О.</i> «СВІТ ТЕКСТУ» ТА ЙОГО ІНТЕРПРЕТАЦІЯ В У. ЕКО.....	61
<i>Обозний В.В.</i> НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЄДНАНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ТУРИСТСЬКИХ КАДРІВ.....	62
<i>Остапенко М.А.</i> ВИМІРИ ПОЛІТИЧНОГО ПЛЮРАЛІЗМУ.....	64
<i>Остропольська І.О.</i> МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	65

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

<i>Отиш Д.Д.</i> ДИНАМІКА ЗМІСТОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	67
<i>Одинець Ю.А.</i> МЕТОД ФАЗОВОГО УКРУПНЕННЯ ПРИ РОЗВ'ЯЗАННІ ПЛАНІМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ.....	68
<i>Образцова А. Я.</i> ЧИННИКИ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА.....	72
<i>Омельянович І.М.</i> РОЗВИТОК ОРІЄНТУВАННЯ У ПРОСТОРОВИХ ВІДНОШЕННЯХ МІЖ ПРЕДМЕТАМИ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ.....	73
<i>Подобед О.А.</i> І. БАГРЯНИЙ: ПРОБЛЕМА АНТРОПОНІМІЇ.....	77
<i>Паламарчук К.В.</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ, РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	78
<i>Пільгусва О.А.</i> ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З БОТАНІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ В ІТАЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	80
<i>Полікарпова Є.А.</i> ДЕЯКІ ФОРМИ ВІЯВУ АВТОРСЬКОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ІСПАНОМОВНОМУ ТЕКСТІ (НА МАТЕРІАЛІ СТАТЕЙ ВЕНЕСУЕЛЬСЬКОЇ ЖУРНАЛІСТКИ МАЄ ПРИМЕРА).....	81
<i>Паламар О.М.</i> АНАЛІЗ СКЛАДУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТИФЛОПЕДАГОГА.....	83
<i>Працьовитий М.В.</i> Q_{∞}^* -ЗОБРАЖЕННЯ І ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ.....	85
<i>Поліщук Ю.Б.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	88
<i>Правдюк О.В.</i> ПРОГРЕСИВНІ ІДЕЇ КУЛЬТУРРЕГЕРІВ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (ХІХ СТОЛІТТЯ).....	90
<i>Приступа В.В.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	91
<i>Пилипенко Н.Г.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	93
<i>Першина А.В.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ ІНШОЇ КРАЇНИ.....	94
<i>Поліщук К.М.</i> ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ СУЧАСНОЇ ІГРАШКИ.....	96
<i>Панченко Л.М.</i> ОСВІТА ЯК ОСНОВА ДУХОВНОЇ БЕЗПЕКИ СУСПІЛЬСТВА.....	98
<i>Проворова Є.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ ЕСТРАДНОМУ КОЛЕКТИВІ.....	99

<i>Ремньова А.Г.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ.....	101
<i>Олексюк-Казо Л.М.</i> ЗМІСТОВА ІНФОРМАЦІЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ.....	102
<i>Плахтій Ю.В.</i> ОСВІТНЯ СИСТЕМА УКРАЇНИ І РИНОК МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ.....	104
<i>Пригара І. М.</i> РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТУ.....	105
<i>Приходько А.Ф.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ В ЗМІСТІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ПОСЛУГ.....	107
<i>Петришина Н.В.</i> ПРОБЛЕМИ ДЕРЖАВНО – ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА В УКРАЇНІ.....	109
<i>Поліщук Ю.В.</i> ЗОБРАЖЕННЯ УРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА В ІСТОРИЧНОМУ РОМАНІ І.С. НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО «КНЯЗЬ ЄРЕМІЯ ВИШНЕВЕЦЬКИЙ».....	110
<i>Праченко О.К.</i> ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	112
<i>Патинок О.П.</i> ДИНАМІКА СТАНОВЛЕННЯ ДІЯЛЬНІСНО-ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	113
<i>Пасічняк Р. Ф.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	115
<i>Полиця Т. Д.</i> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ».....	116
<i>Пустовіт В. С.</i> ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СІМ'Ї, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я.....	118
<i>Папка Т.С.</i> ПРИНЦИП ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У ВИХОВАННІ ЯК ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ.....	120
<i>Падалка Р.Г.</i> ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	121
<i>Приходько Ю.О.</i> МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	123
<i>Поліщук М.О.</i> ОГЛЯД СТАЦІОНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ EUONYMUS NANA M. ВІЕВ. НА ПРАВОБЕРЕЖНОМУ ЛІСОСТЕПУ УКРАЇНИ.....	124
<i>Романова Ю.В.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	126
<i>Савельчук І.Б.</i> ІННОВАЦІЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	128

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

<i>Сушко О.С.</i> ПРО ПРИКЛАДНУ СПРЯМОВАНІСТЬ КУРСУ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	129
<i>Стех Є.О.</i> ТЕОРЕТИЧНІ СКЛАДОВІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	131
<i>Соляник М.Г.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ, ЯКІ НАДАЮТЬСЯ СІМ'ЯМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНА.....	133
<i>Синякова В.Б.</i> СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ ЯК НОСІЙ ЦІННОСТЕЙ ҐЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ.....	134
<i>Скиба М. В.</i> ТЕХНОЛОГІЧНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	136
<i>Ставицька С. О.</i> ДУХОВНІСТЬ У РОЗУМІННІ МИСЛИТЕЛІВ ХХ СТОЛІТТЯ.....	137
<i>Святенко Ю.О.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК УМОВНИХ ЦІННОСТЕЙ З ФЕНОМЕНОМ РЕГРЕСІЇ.....	139
<i>Слободянюк Т.Б.</i> МОДЕЛЮВАННЯ СПІВПРАЦІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	140
<i>Смікал В.О.</i> РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДР. ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.).....	142
<i>Синьов В.М., Колесник І.П.</i> ПОГЛЯД НА ВИТОКИ, МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ КАФЕДРИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	144
<i>Салогуб С. А.</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	147
<i>Співак Н.В.</i> РОЛЬ УВАГИ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	149
<i>Субіна О.О.</i> ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА.....	150
<i>Строяновська О.В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	152
<i>Смук О.</i> ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ ЗАЗДРОЩІВ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	154
<i>Степико В.П.</i> МОЛОДЬ В УМОВАХ ТИСКУ МАСОВОЇ КУЛЬТУРИ.....	156
<i>Савранська Н.О.</i> ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА СПІЛКУВАННЯ.....	157
<i>Слабошевська Т. М.</i> МЕДІАОСВІТА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	158
<i>Савенкова Л.В.</i> ПІДТРИМКА ІНІЦІАТИВ ВІДКРИТОГО ДОСТУПУ БІБЛІОТЕКАМИ ВНЗ.....	160

<i>Семеренко Г.В.</i> МОВНА НОРМА ЯК ОСНОВНИЙ КРИТЕРІЙ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ.....	162
<i>Сидоренко В.Х.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СПЕЦКУРСУ «КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ».....	164
<i>Серпутько Г.П.</i> ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ ПИСЬМУ ТА ЧИТАННЮ РЕЛЬЄФНО-КРАПКОВИМ ШРИФТОМ БРАЙЛЯ	166
<i>Сидоренко О.Б.</i> ЯКІСНІ ЗМІНИ В УЧІННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НИЗЬКИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	168
<i>Савицький А. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА.....	170
<i>Сагайдак С.П.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	171
<i>Січкачук Н.Д.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ.....	173
<i>Симоненко О.П.</i> ОСВІТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ТРАНСФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	174
<i>Собянина Г.Н.</i> АКТУАЛЬНІЕ ВОПРОСИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНІЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	176
<i>Седляр М.О.</i> ФАКТОРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ КРАЇНИ.....	177
<i>Стахова О.О.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	180
<i>Романова Н. Ф.</i> ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЛІТИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УКРАЇНІ.....	180
<i>Роздобутько О.М.</i> СОЦІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	182
<i>Рашковська І.В.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ІДЕАЛ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ.....	184
<i>Романенко О.В., Бсляєва А.О.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНКЕТУВАННЯ ПІД ЧАС ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ НА БАЗІ ННЦ «СИНЕВИР»....	185
<i>Радченко Л. М.</i> ЗМІНА ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОЛІТИЧНОГО ПРОЦЕСУ.....	187
<i>Ременець О. В.</i> ПРОБЛЕМА ПОВСЯКДЕННОСТІ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ.....	188
<i>Рик С.</i> ДЖЕРЕЛА ВИНИКНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МІФІВ.....	189
<i>Радченко В.В.</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ: СУТНІСТЬ, ПРОБЛЕМИ.....	191
<i>Радченко З.А.</i> КОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ КВАНТИТАТИВНИМ КОМПОНЕНТОМ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	193

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

<i>Трохименко О. В.</i> СМІХ ЯК ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОГО БУТЯ У ТВОРЧОСТІ М.ГОГОЛЯ.....	195
<i>Титаренко О.Ю.</i> ЛЕКСИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ.....	197
<i>Туренко В. Е.</i> ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ СТАТУС ЛЮБОВІ У СХІДНОПАТРИСТИЧНІЙ ТРАДИЦІЇ.....	200
<i>Требенко Д.Я., Требенко О.О.</i> ІЗ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОГО СТИМУЛУ І ГОТОВНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ АЛГЕБРИ.....	201
<i>Топчієва І.О.</i> КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ.....	203
<i>Терещенко М.М.</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	205
<i>Горохова І.В.</i> ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУ У СТРУКТУРІ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ.....	206
<i>Трухін І.О.</i> РОЛЬ ІДЕЇ СВОБОДИ В ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО МЕНТАЛІТЕТУ.....	210
<i>Тарасьян Ю.А.</i> АЛЬТРУІЗМ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПСИХОЛОГА.....	212
<i>Ткач Р. М.</i> КАЗКОТЕРАПІЯ ДИТЯЧОГО ГОРЯ.....	213
<i>Тищенко В.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ В НІМЕЧЧИНІ.....	214
<i>Турбин А. Ф.</i> КОНТАКТНОЕ ЧИСЛО И. НЬЮТОНА.....	217
<i>Усачова Л.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНИКА.....	219
<i>Урлов М.Ю.</i> ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІКИ К.РОДЖЕРСА.....	220
<i>Усікова Л.</i> АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	222
<i>Фомін Ф. В.</i> СІМ'Я ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН: АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ТА МЕТОДОЛОГІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	223
<i>Федоришин В.І.</i> ОРІЄНТАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ.....	225
<i>Федоренко А.Ф.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРЕВЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	226
<i>Федорова Ю.М.</i> ФРАЗЕОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ЯК ОСОБЛИВА СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ.....	228
<i>Хворостіна Ю.В.</i> ЛЕБЕГІВСЬКА СТРУКТУРА РОЗПОДІЛІВ ВИПАДКОВИХ ВЕЛИЧИН З НЕЗАЛЕЖНИМИ ЕЛЕМЕНТАМИ ЗНАКОЗМІННОГО РЯДУ ЛЮРОТА.....	230

<i>Циценко Г.Б.</i> ФЕНОМЕН ВІДЛЮДНИЦТВА В ІНДІЙСЬКІЙ КУЛЬТУРІ.....	233
<i>Цуруль О. А.</i> ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ЗОВНІШНЬОГО ОЦІНЮВАННЯ – НОВИЙ НАПРЯМОК РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ.....	234
<i>Ципнятова І.В.</i> ЖАНРОВЕ РОЗМАЇТТЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯКОВА ЖАРКА.....	236
<i>Чугаєвська Л.В.</i> КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЧЕХОСЛОВАЧЧИНІ (1920 – 1939-і роки).....	238
<i>Чугаєвський В.</i> ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СТОЛИЧНОЇ ОСВІТИ.....	240
<i>Чернихівська А.В.</i> ЕКОЛОГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ В МІЖГІРСЬКОМУ РАЙОНІ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	241
<i>Черемісіна Л. О.</i> ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД РОЗВИТКУ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	243
<i>Чернов А.А.</i> МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ СТАВЛЕНЬ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ.....	244
<i>Череда І.С.</i> УКРАЇНА НА СВІТОВОМУ РИНКУ ПОСЛУ.....	246
<i>Чижова Н.О.</i> ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	248
<i>Шаповалова Н.В., Панченко Л.Л.</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НЕЕВКЛІДОВОЇ ГЕОМЕТРІЇ ЛОБАЧЕВСЬКОГО.....	249
<i>Шклярська М.Є.</i> МОВНІ ЗВОРОТИ В ІТАЛІЙСЬКІЙ МОВІ: СУТНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ.....	251
<i>Шушкевич Є.М.</i> ПОНЯТТЯ “МЕТАФІЗИЧНОГО СУБ’ЄКТА” В ПРАЦЯХ ЛЮДВІГА ВІТГЕНШТАЙНА.....	252
<i>Шарпаний В. Г.</i> ПОЧАТОК «РАДЯНІЗАЦІЇ» УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ (1920-1923рр.).....	254
<i>Шульц О.І.</i> П. АВСЕНЄВ – ПРЕДСТАВНИК ВІТЧИЗНЯНОЇ ДУХОВНО-АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ТРАДИЦІЇ ХІХ СТ.....	255
<i>Шпильовий Ю. В.</i> ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ПОБУДОВИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ В РАМКАХ САМООСВІТИ.....	257
<i>Шкіль Л. Л.</i> ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ВИМІР СТРУКТУРНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ.....	259
<i>Шекера Н.Є.</i> ІННОВАЦІЙНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	260
<i>Шульга О.А.</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РИНКОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В АГРАНОМУ СЕКТОРІ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ.....	261
<i>Шевель Т. О.</i> ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА МОВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ.....	263

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

<i>Шеве́рун С.В.</i> НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ КАДРИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ.....	265
<i>Шка́рін О.О.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ГЕОДЕЗІЇ.....	266
<i>Щерби́на Д.В.</i> МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ АКТИВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	268
<i>Щілі́нська Г. В.</i> МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДІАЛОГ В ПОЛІЕТНІЧНИХ СУСПІЛЬСТВАХ.....	269
<i>Щоло́кова О.П.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	271
<i>Юрче́нко М.П.</i> ЕТИЧНА КОМПОНЕНТА У ЗМІСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ІСПАНІЇ.....	273
<i>Юрова Р.А.</i> ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПОДОЛАННІ ЗАЇКАННЯ.....	274
<i>Якушко К.О.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ.....	276
<i>Ясточкі́на І.А.</i> СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ТА МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	278
<i>Яроше́нко А.О.</i> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	279
<i>Якове́нко А. К.</i> ПСЕВДОРАЦІОНАЛЬНІ СОЦІАЛЬНІ ДІЇ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІОЛОГІЇ НЕВІГЛАСТВА.....	281
<i>Яромчу́к В.В.</i> ТЕЛЕВІЗІЙНІ ШОУ ЯК ІГРОВИЙ СВІТ МУЛЬТИМЕДІА.....	283

Наукове видання

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

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

Частина 2

Матеріали подано в авторській редакції.



Підписано до друку 20.06.2012 р. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Arial Narrow.

Ум.др.арк. 39,38. Обл.др.арк. 44,86.

Наклад 300 пр. Зам. №

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002. (044) 234-75-87.
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова (044) 239-30-26.