

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**



*До 180-річного ювілею НПУ імені М. П. Драгоманова*

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

**Збірник наукових праць  
звітно-наукової конференції викладачів  
університету за 2012 рік**

**9-10 лютого 2013 року**

**Київ  
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова  
2013**

*Рекомендовано Вченою радою  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 11 від 28 березня 2013 року)*

**РЕДАКЦІЙНА РАДА:**

- |  |  |
|--|--|
| <b>В. П. Андрущенко</b><br>(голова редакційної ради) | – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова; |
| <b>А. Т. Авдієвський</b>                             | – почесний доктор, професор, академік НАПН України;  |
| <b>В. І. Бондар</b>                                  | – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;                                     |
| <b>Г. І. Волинка</b><br>(заступник голови)           | – доктор філософських наук, професор, академік УАПН;   |
| <b>В. Б. Євтух</b>                                   | – доктор історичних наук, професор, член-коресподент НАН України;                                |
| <b>П. В. Дмитренко</b>                               | – кандидат педагогічних наук, професор;  |
| <b>І. І. Дробот</b>                                  | – доктор історичних наук, професор;  |
| <b>М. І. Жалдак</b>                                  | – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;                                     |
| <b>М. С. Корець</b>                                  | – доктор педагогічних наук, професор;  |
| <b>Л. І. Мацько</b>                                  | – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;                                     |
| <b>М. В. Працьовитий</b>                             | – доктор фізико-математичних наук, професор, академік АНВО України;                              |
| <b>В. П. Покаш</b>                                   | – кандидат педагогічних наук, професор;  |
| <b>В. М. Синьов</b>                                  | – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;                                     |
| <b>М. І. Шкіль</b>                                   | – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України;                              |
| <b>О. Г. Ярошенко</b>                                | – доктор педагогічних наук, професор, член-коресподент НАПН України.                             |

**Є 34      ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ :** збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 403 с.

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

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

© Редакційна рада, 2013  
© Колектив авторів, 2013  
© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013

---

# ІНСТИТУТ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

---

УДК 37.016:004

*Яшанов С. М., Трегуб О. Д.*

## РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Основним завданням вищої освіти на сучасному етапі є надання майбутньому фахівцеві не лише необхідних знань та можливостей набуття практичних умінь у предметній сфері, а й розвинути його здібності, допомогти йому вдосконалити форми як професійного, так і особистісного самовдосконалення в суспільстві. Це потребує модернізації змісту, форм, методів і засобів навчання, впровадження нових технологій, реалізації пріоритетних принципів реформування навчального процесу.

Переступаючи поріг третього тисячоліття, людство зробило незаперечний висновок, що прогрес нашої цивілізації однозначно пов'язаний з її досягненнями в галузі науки й освіти. Тому набуття якомога вищого рівня освіченості кожної людини – важливий першочерговий інтерес не лише окремо взятої особистості, а й суспільства загалом. Нині вища освіта – це не галузь споживання, як інколи неправильно вважають деякі зовсім недалекоглядні діячі, а галузь виробництва, що продукує духовний та інтелектуальний потенціал, нарощує “чинник людського капіталу”, від якого залежить спроможність нації до виробництва матеріальних, інтелектуальних, духовних і культурних елементів. Це все зумовлює державну і соціальну безпеку, мир і спокій, надії й впевненість особистості в своєму майбутньому. Тільки підвищення рівня освіченості суспільства створює умови для соціального благополуччя.

Параметри інформаційного освітнього середовища вищого навчального закладу зумовлені вимогами до фахівців, які готуються до роботи в умовах принципових змін в економіці. Крім того, інформаційне освітнє середовище набуває нових рис адекватних оновленню України.

Комп'ютерна технологія за своїм фундаментом і надбудовою призначена для проектно-орієнтованої системи навчання, в процесі якої здійснюється не лише контроль за опануванням знань, але, передусім, активне їх використання для творчих досягнень в рамках освітнього процесу [1].

У педагогічній науці приділяється належна увага проблемі впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальний процес. Науковими дослідженнями щодо використання комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій в освіті займаються такі науковці, як В. Ю. Биков, А. П. Єршов, М. І. Жалдак, Ю. І. Машбиць, С. М. Яшанов, О. В. Майборода, В. М. Монахов, Н. В. Морзе, О. В. Співаковський, П. В. Стефаненко, О. К. Філатов та ін.

Однак нині немає чіткого визначення поняття “інформаційний простір”, як наукова категорія воно недостатньо розроблене. Поняття позначає різні феномени, які пов'язані між собою наявністю інформації, а також тих, хто її створює, і тих, хто нею користується. Говорячи про розвиток інформаційного простору, слід виділити такі основні тенденції, як інтернетизація й глобалізація. Що стосується Інтернету, то всесвітня інформаційна павутина ще не стала всеосяжною, але на сучасному етапі розвитку суспільства вона справляє значний вплив на життя людей. Цей процес відбувається швидше, ніж можна собі уявити. З технічного винаходу він перетворився в абсолютний феномен, який впливає на всі сторони життя людства. Не викликає жодних сумнівів той факт, що розвиток Інтернет-технологій відкриває перед суспільством безліч перспектив і дає надію на якісний прорив у найрізноманітніших сферах [2].

На перший план нині висуваються питання методології освоєння знань про світ і про себе з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, в результаті чого інформатика з допоміжної дисципліни перетворюється на дисципліну засадничу.

Інформатизація освітньої сфери неможлива без створення інформаційних освітніх середовищ, які в свою чергу мають надавати можливість для самореалізації інтелектуально розвиненої особистості, яка володіє необхідними професійними якостями. Тому в сучасних умовах формування і розвитку інформаційного освітнього середовища, як складової єдиного інформаційного освітнього простору, є одним із основних стратегічних завдань кожного вищого навчального закладу для адаптації до швидко змінних зовнішніх умов. Таке середовище має служити фундаментом для організації сучасного навчального процесу.

Багато фахівців відзначають, якщо застосовувати в процесі навчання студентів інформаційно-комп'ютерні технології, зокрема телекомунікації, то цей процес розриває умовні професійні межі того чи

іншого вищого навчального закладу. При цьому студенти вступають в інтерактивне міжпрофесійне, загальнолюдське спілкування. Не викликає сумніву те, що викладач, досвідчений у сфері нових педагогічних та інформаційно-комп'ютерних технологій, буде прагнути, щоб його студенти також оволоділи всіма необхідними знаннями, вміннями та навичками, використовуючи найсучасніші технічні досягнення. Як відзначає Є. С. Полат, "нині педагог має прагнути, щоб його підопічні вивчали світ не лише по телевізору, щоб вони могли спілкуватися один з одним щоденно, задаючи один одному самі різні запитання, ділячись своїми ідеями, беручи участь у спільних дослідженнях, творчих роботах" (3).

Специфіка педагогічних технологій навчання, побудованих на основі інформаційно-комп'ютерних технологій передбачає програмно-методичне забезпечення занять (дидактичних матеріалів нового типу), наявність сучасних технічних засобів (класів обчислювальної техніки, навчальних систем на базі комп'ютерів тощо). Це зумовлює перерозподіл функцій управління пізнавальною діяльністю між викладачами, студентами та комп'ютерами.

Залучення комп'ютера до навчально-виховного процесу – це залучення не тільки техніки, а й того зовнішнього інтелекту, який презентовано через технологію та програмне забезпечення [4].

Нинішня світова цивілізована спільнота багато в чому базується на інформаційно-комп'ютерних технологіях. Під впливом процесу інформатизації складається нова структура – інформаційне суспільство. Активне впровадження технологій інформатизації сучасного суспільства не могло не торкнутися і системи освіти. Забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання інформаційно-комп'ютерних технологій є одним з найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, направленої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості.

Особлива увага в інформаційному освітньому середовищі на основі інформаційно-комп'ютерних технологій має приділятися розвитку креативності студентів. У процесі цього креативність розуміється як інтегральна стійка характеристика особистості студента, що визначає його здібності до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування значної кількості оригінальних і корисних ідей. Основна мета креативного освітнього середовища – "розбудити" в людині творця і максимально розвинути в ній закладений творчий потенціал.

Інформаційно-комп'ютерні технології швидко розвиваються і освіта має постійно стежити за змінами, що відбуваються в цій галузі. У світлі цього значно зростає роль інноваційних проєктів, направлених на модернізацію тих, що існують і введення нових технологій. Управління інформаційно-комунікаційними інноваціями стає однією з провідних функцій менеджерів освіти. Оцінка має бути частиною всіх рівнів розвитку і використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Не менш важливими завданнями є підвищення продуктивності інформаційних програмно-апаратних комплексів, які експлуатуються в наш час, кваліфікований супровід інформаційно-комп'ютерних технологій, що використовується у навчальному процесі, а також впровадження і подальший розвиток перспективних Інтернет- та Інтранет-технологій в корпоративних мережах.

Отже, застосування комп'ютера в навчально-виховному процесі за умови правильного визначення його місця дає підстави сподіватися на певні зрушення, поворот дидактичного простору обличчям до майбутнього, яке проєктується сьогодні.

#### *Використана література:*

1. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і вузі / Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі : зб. наук. праць / редколегія : Шкіль М. І. та ін. – К. : КДПІ, 1991.
2. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання : збірник наукових праць ; [за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука], Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Ю. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
4. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 336 с

#### **А н н о т а ц и я**

*В статье рассматривается развитие информационно компьютерных технологий в системе образования. Описано назначение информационно компьютерных технологий в образовании, и их применение в Высшем учебном заведении. Обращается внимание на информатизацию образовательной среды, которая предоставляет возможность для самореализации интеллектуально развитой личности, которая владеет необходимыми профессиональными качествами.*

#### **A n n o t a t i o n**

*In the article development is examined informative computer technologies in the system of education. Setting is described informative computer technologies in education, and their application in Institute of higher. Attention applies on informatization of educational environment, which enables self-realization of the intellectually developed personality which owns necessary professional qualities.*

## РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ З МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Вирішальне значення у засвоєнні складного змісту освіти, в реалізації сучасних принципів організації навчально-виховного процесу належить, безпосередньо, педагогічному процесу, тобто взаємопов'язаній та взаємообумовленій діяльності викладачів і студентів. Тому реалізація змісту вищої освіти гостро ставить проблеми вдосконалення форм і методів роботи студентів і викладачів [2, с. 322]. Процедура діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки визначається засобами діагностики якості вищої освіти, які визначають стандартизовані методики, призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей [4, с. 26]. Постає проблема застосування рейтингової системи оцінювання знань і умінь студентів у відповідності з вимогами Державного стандарту вищої освіти і, безпосередньо, з третьою його складовою – засобами діагностики якості вищої освіти.

**Мета статті** полягає в розкритті особливостей рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень з матеріалознавства майбутніх учителів технологій в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Система оцінювання знань – це система оцінювання якості засвоєння освітніх програм суб'єктами учіння, найважливіший елемент освітнього процесу; це спосіб кількісного відтворення результатів довірного виду вимірювань чи оцінювання у рамках діяльності навчально-виховної системи [2, с. 818]. Якість професійно-педагогічної освіти – це система знань і вмінь учителя, як суб'єкта педагогічної взаємодії, особливим способом структурувати наукові і практичні знання з метою оптимального вирішення педагогічних задач [4, с. 27].

Засоби діагностики якості вищої освіти використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти і затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки. Якість професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій – це критерій, який характеризує стан і результативність освіти, її відповідність потребам і вимогам суспільства в розвитку й становленні професійно-педагогічної культури фахівця.

Методика проведення модульного контролю і рейтингової системи оцінювання знань студентів встановлює: види діяльності, які обов'язково оцінюються під час аудиторних занять та індивідуальної роботи; шкалу ECTS і переведення балів у оцінки; критерії оцінювання знань за видами навчальної діяльності за різними рівнями та оформлення оцінок у відомості [4, с. 27].

Рейтингова система – метод оцінки успішності студента в навчальному семестрі, що враховує не тільки його відповідь в день іспиту, але і сукупність всіх поточних показників його роботи. Головна мета – стимулювати систематичну роботу студента протягом всього навчального часу [3, с. 379]. Підсумкова оцінка успішності студента за семестр виводиться на основі підсумовування рейтингових балів, отриманих ним у всіх контрольних заходах з даної дисципліни протягом семестру, залікової та екзаменаційної сесії.

Важливий принцип рейтингової системи – вимога своєчасного виконання студентом усіх навчальних завдань. Існують суттєві відмінності рейтингової системи оцінювання успішності від класичної системи оцінювання, яка існувала в освітньому середовищі за радянських часів, а саме: систематичне оцінювання результатів навчальної роботи студента; оцінювання всіх видів навчальної роботи; облік проміжних оцінок у підсумковій оцінці [1].

Метою рейтингової системи оцінювання з матеріалознавства є: інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки майбутніх учителів технологій; підвищення мотивації студентів до активного, свідомого навчання, систематичної самостійної роботи протягом семестру та відповідальності за результати навчальної діяльності; встановлення постійного зворотного зв'язку з кожним студентом та своєчасне коригування його навчальної діяльності; забезпечення змагальності та здорової конкуренції у навчанні; підвищення об'єктивності оцінювання рівня підготовки студентів з матеріалознавства; зменшення психологічних, емоційних і фізичних перевантажень у період екзаменаційних сесій.

Для побудови РСО передусім має бути визначено систему контрольних заходів з кожного кредитного модуля: модульні контрольні роботи, які передбачені в робочій навчальній програмі дисципліни, звіти та захист лабораторно-практичних робіт тощо. Сума вагових балів визначає розмір (R) шкали РСО з певного кредитного модуля і формується як сума вагових балів контрольних заходів протягом семестру, семестрова атестація з якого передбачена у вигляді екзамену. Студенти своєчасно інформуються про всі отримані рейтингові бали. Враховуючи обсяг кожного кредитного модуля та його особливості, розмір R-шкали може бути різним, стандартною має бути система переведення рейтингової оцінки в ECTS та традиційні оцінки.

В ході поточного контролю оцінці підлягають: результати роботи на лабораторних заняттях (звіт лабораторно-практичної роботи); захист лабораторних робіт; результати поточного тестування,

письмових контрольних робіт; оформлення та написання технологічного словника; формування опорного конспекту питань, винесених на самостійне опрацювання. Результати навчальної діяльності студентів оцінюються за 100 бальною шкалою за семестр (рубіжний рейтинговий бал), в тому числі не більше 12 балів за підсумковий (модульний) контроль. Семестр завершується підсумковим контролем у формі екзамену. За результатами кожного модулю студент отримує підсумкову кількість балів за 100-бальною шкалою, яка розраховується як сума балів за змістові модулі. Попередня рейтингова оцінка, семестрова атестація з якого передбачена у вигляді екзамену з матеріалознавства, доводиться до студентів на останньому занятті.

Екзамен проводиться у письмовій формі. Студент пише відповідь на питання екзаменаційного білета на відповідному бланку "Лист відповіді", завірений штампом дирекції інституту. "Лист відповіді" – це документ, який засвідчує, що студент відповідав на питання білету особисто, підтверджує всю інформацію, яка в ньому викладена та засвідчує його своїм підписом. Викладач знайомиться з письмовою відповіддю й виставляє в "Лист відповіді" відповідну кількість балів за кожне з трьох питань екзаменаційного білета. Далі слухає усну відповідь студента і виставляє в "Лист відповіді" відповідну кількість балів за усну відповідь. Дуже часто кількість балів (оцінка) письмової та усної відповіді не співпадають. Підсумкова оцінка вираховується як середнє арифметичне результату поточного контролю за 100 бальною шкалою та результату екзамену за 100 бальною шкалою.

Рейтингова система оцінювання успішності навчання та визначення академічного рейтингу майбутніх учителів технологій з матеріалознавства забезпечує реалізацію дидактичного принципу свідомості їх у навчанні, активізує навчальну роботу протягом семестру, спонукає працювати систематично та самостійно, розширює можливості для всебічного розкриття та розвитку творчих здібностей студентів, індивідуалізує навчання та істотно змінює взаємовідносини у ланцюжку "викладач – студент", створює атмосферу співпраці.

Висновки. Вагомою перевагою рейтингової системи оцінювання є те, що вона стимулює рівномірний розподіл роботи студентів з матеріалознавства протягом навчального семестру. Дана система оцінювання об'єктивно спонукає до підвищення якості знань й ефективності навчальної діяльності. Нами встановлено, що системи поточного і підсумкового контролю оцінювання знань та визначення рейтингу студентів є засобом стимулювання систематичної роботи студентів, підвищення об'єктивності оцінки їхніх знань, запровадження здорової конкуренції між студентами в навчанні, виявлення і розвитку творчих здібностей студентів, враховуючи, що молодим людям характерне почуття змагальності й лідерства.

#### *Використана література:*

1. Власко М. П. Про переваги модульно-рейтингової технології навчання / М. П. Власко, О. В. Устименко // Педагогіка і психологія, 2004. – № 2 (43). – С. 98-106.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
4. Технологія: освітньо-професійний комплекс (частина І): галузь знань 0101 – Педагогічна освіта, напрям підготовки 010103 – Технологічна освіта, освітньо-кваліфікаційний рівень – 6.010103 "Бакалавр педагогічної освіти": Посібник / упоряд.: М. С. Корець, Т. Б. Гуменюк, А. І. Макаренко, О. П. Гнеденко / за ред. доктора пед. наук, проф. М. С. Корця. – К.: НПУ, 2010. – 369 с.

#### *Аннотація*

*Описано назначение средств диагностики качества высшего образования, роль методики проведения модульного контроля и рейтинговой системы оценивания знаний студентов, сделан анализ рейтинговой системы, как метода оценки успеваемости студента, раскрыты цели и последовательность построения рейтинговой системы оценивания по материаловедению, описана система контрольных мероприятий и расчет рейтинговых баллов текущего и итогового контроля.*

#### *Annotation*

*Describe the purpose of diagnostic quality in higher education, the role of modular control method and rating system for evaluating students' knowledge, the analysis of the rating system as a method of assessment of students, reveals the purpose and sequence of a rating system for evaluating the materials; described system and control measures calculation of the current rating points.*

УДК 378.016+374.015.31]:689

**Олексюк-Казо Л. М.**

## **КРЕАТИВНЕ РУКОДІЛЛЯ**

Головними завданнями згідно Закону України "Про позашкільну освіту" є визначення основних напрямів, змісту і форм навчально-виховного процесу. Перед педагогікою на нинішньому етапі розвитку позашкільної освіти постає епохальне завдання: розробка та формування нового, адекватного сучасним реаліям наукового підходу до організації сучасних інноваційних форм навчання, пов'язаних з процесами становлення і розвитку творчих розвинутих особистостей, які здатні оптимально вирішувати різноманітні

фахові проблеми, формувати індивідуальний творчий стиль в педагогічній діяльності.

Тому надзвичайної ваги для фахівців позашкільної освіти набуває проблема вдосконалення і розвитку креативного потенціалу особистості. Креативність – це ознака творчої особистості, здатність перетворювати здійснювану діяльність на творчий процес. Розвивати креативність та творчий потенціал покликаний курс “Креативне рукоділля”, що запроваджений згідно навчального плану відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста і магістра майбутніх педагогів позашкільної освіти. Автором була створена експериментальна навчальна програма дисципліни “Креативне рукоділля”, предметом якої є технології декоративно-прикладних видів творчості, таких як: аплікація, квілінг, витинанка, орігамі, пап’є-маше. Кожний з цих видів творчості сам по собі заслуговує на звання оригінального, фантазійного, креативного. Усі разом вони створюють умови для формування і розвитку творчих здібностей майбутнього педагога.

Основним завданням вивчення дисципліни “Креативне рукоділля” є формування знань про папір, як конструктивний матеріал, технології і техніки виготовлення площинних та об’ємних композицій з паперу.

У відповідності з навчальною програмою студенти повинні оволодіти знаннями: про історію та види паперу, його властивості, процес виготовлення; про технології і техніки аплікації, витинанок, квілінгу, орігамі, пап’є-маше, паперової пластики, історію їх походження, інструменти і матеріали. Крім того формуються вміння: користування певними інструментами і матеріалами для кожного виду рукоділля; виготовлення аплікації мозаїчним способом, кільцями, кульками, об’ємної аплікації та аплікації-колажу; виготовлення витинанок настінних: фігурок, розетів, дерев, а також фіранок, іграшок, виставкових; створення композицій за технологією квілінгу; виготовлення простих іграшок, фігурок звірів, птахів, квітів, технічних моделей літаків, човнів в техніці орігамі, ознайомлення з більш складними видами карігамі, модульного орігамі та вологого способу орігамі; створення нескладних виробів за технологією машування або з паперової маси технікою пап’є-маше; виготовлення виробів за технологією паперової пластики.

На вивчення дисципліни виділено три кредити ECTS, тобто всього 108 годин, з них 50 годин аудиторних, які розподіляються на 40 годин лабораторних занять та 10 годин індивідуальної роботи, а також 58 годин позааудиторних занять – самостійна робота студентів під керівництвом викладача, яка спрямована на опрацювання теми “Паперова пластика”.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів, які включають відповідно певні теми та розраховані на певний час, а саме:

Змістовий модуль 1. Площинні композиції 22 години.

Змістовий модуль 2. Об’ємні композиції 18 годин.

Розглянемо детальніше кожну з тем навчальної дисципліни. В темі “Папір, як конструктивний матеріал” (4 години) студенти знайомляться з процесом виготовлення паперу, видами паперу (папір для друку, фарбований папір, папір для письма, калька, фільтрувальний, промокальний папір тощо), вивчають властивості паперу. Знання по даній лабораторній роботі розвивають у слухачів інтелектуальне мислення та формують науковий світогляд.

Тема “Аплікація” (6 годин) для студентів не нова тому, що вони вивчали технологію аплікації на тканині, виготовляли відповідні аплікаційні композиції. Але аплікація паперу має свої специфічні особливості з точки зору декоративності, художності, розвитку оригінальності, евристичності. Аплікація паперу має певні техніки: мозаїчна аплікація (з клаптиків паперу), об’ємна аплікація (з деформованого паперу, паперових кілець або наклеєних один на другий однакових елементів), аплікація-колаж дає можливість створити як невелику композицію (вітальну листівку), так і велику картину швидко, оригінально, творчо.

Тема “Витинанки” (6 годин) знайомить з історією одного з видів українського декоративно-прикладного мистецтва, інструментами та матеріалами, технологією, техніками, типологією. Різноманітні техніки витинанок: вирізування ножицями, вирізування ножом, вибивання штемпельками, відщипування – дають можливість створювати розмаїття виробів за технологічними та художніми особливостями: ажурні, силуетні, одинарні, складні та складені витинанки.

Одним з видів паперової творчості є квілінг – паперова філігрань або техніка виготовлення композицій з скручених в спіраль паперових стрічок, на тему відводиться 6 годин. Існує ряд прийомів, що дозволяють урізноманітнити технології квілінгу: щільна спіраль, вільна спіраль, бахрома, а також технологічні елементи: крапля, стрілка, півколо, око, ромб, листок, трикутник та інші.

Орігамі – техніка створення об’ємних моделей, означає мистецтво складання паперу. Складання фігурок орігамі – це мистецтво цілого тому, що кожна модель складається з одного неподільного аркушу паперу без розрізання і без склеювання. Є складніші технології: карігамі – застосовується склеювання окремих елементів, наприклад, кусудама, а також модульне орігамі. Тема “Орігамі” планується на 6 годин.

Пап’є-маше – це легка формувальна маса, яку одержують з суміші волокнистих матеріалів (паперу, картону) з клейкими речовинами, крохмалем, гіпсом та іншими. На знайомство з пап’є-маше відведено 6 годин.

Звичайно, креативність дисципліни пов’язана не тільки з формуванням, розвитком та вихованням певних ознак творчої особистості. Креативними, оригінальними, фантазійними є ті композиції, що створюються студентами під час виконання лабораторних робіт.

Звітом виконаної роботи за семестр з навчальної дисципліни “Креативне рукоділля” є виставка творчих робіт студентів.

Формою підсумкового контролю успішності заплановано залік, а засобами для діагностики успішності навчання використовують усний контроль знань і опитування під час допуску до лабораторної роботи, письмові відповіді на контрольні запитання під час підготовки протоколу лабораторної роботи, тести.

В процесі проведення лабораторних занять застосовуються різноманітні методи навчання: словесні, наочні, практичні, робота з книгою, проблемний виклад знань, навчальна робота під керівництвом викладача, самостійна робота студентів.

Експериментальна програма навчальної дисципліни “Креативне рукоділля” пройшла апробацію в умовах навчальної діяльності та довела свою придатність і ефективність. У відповідності з навчальною програмою дисципліни “Креативне рукоділля” підготовлена робоча програма та методичний посібник “Практикум з креативного рукоділля”.

#### *Використана література:*

1. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів : вид. “Світ”, 1992. – 271 с.
2. Закон України Про позашкільну освіту (Відомості Верховної Ради України, 2000, № 46). – 393 с.
3. Оригами для всей семьи / сост. Т. Майорская. – Харьков : Книжный клуб “Семейного досуга”, 2005. – 268 с.
4. Петрушин В. И. Психология и педагогика творческого мышления : учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.
5. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Аппликация>.
6. <http://rukodelienn.forum2x2.ru/t40-topic>.
7. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Бумагокручение>.

#### *Аннотация*

*В статье представлены основные положения экспериментальной учебной программы по дисциплине “Креативное рукоделие” для квалификационно-образовательного уровня “магистр”.*

#### *Annotation*

*The article presents the main points of the experimental curriculum for the subject “Creative Needlework” for the skill and educational level of the “master”.*

УДК 374.091

**Попова Г. Д.**

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Дискусії про місце і роль позашкільної освіти не припиняються з моменту її зародження й протягом становлення. Одні вважають, що позашкільна освіта є одною з головних ланок безперервної освіти в системі виховання всебічно розвиненої особистості[5]. Інші бачать у слові “позашкільна” певну недооцінку цієї сфери освіти в порівнянні із загальношкільною. Є також і ті, хто просто ігнорує “якусь позашкільну освіту”, вважаючи, що учні повинні приділяти увагу лише обов’язковому колу дисциплін.

Водночас наявність законодавчих документів та актів, прийнятих протягом останніх 10 років (закони України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про охорону дитинства”, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція позашкільної освіти та виховання, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 рр., постанови Кабінету Міністрів “Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів” і “Положення про позашкільний навчальний заклад” та інші нормативні документи), свідчить про те, що наша держава піклується про підрастаюче покоління, його творче, моральне, інтелектуальне та духовне становлення.

Отже, саме позашкільній освіті відведене вагоме місце в системі безперервної освіти, оскільки саме вона спрямована на розвиток здібностей, талантів, обдарувань вихованців, задоволення їхніх інтересів, духовних запитів і потреб у самовизначенні та творчій самореалізації на добровільних засадах, коли вихованці самі обирають напрям занять.

Педагогічна практична діяльність та наукові дослідження О. Биковської [1], Т. Сущенко [5] свідчать про складний, тривалий і динамічний шлях розвитку позашкільної освіти в Україні, що виступає як самостійна освітня система. Дана система володіє для цього всіма необхідними компонентами, що визначені та детально досліджені у фундаментальній праці з позашкільної освіти О. Биковської “Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи”, а саме:

- організаційні компоненти (нормативно-правові, організаційно-управлінські, кадрові, науково-методичні, матеріально-технічні та фінансові);
- змістові компоненти (культура, спорт, суспільство, техніка);
- методичні компоненти (мета, зміст, форми, методи, засоби);
- процесуальні компоненти (навчання, виховання, розвиток, соціалізація);



- функціональні компоненти (дозвілля, пізнання, творчість);
- діяльнісні компоненти (художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, гуманітарний та інші);
- інституціональні компоненти (навчальні заклади, заклади культури, мистецтва, спорту, туризму, різноманітні організації, сім'я) [1].

Встановлено, що позашкільна освіта є невід'ємною складовою системи освіти України і водночас гармонійно взаємодіє з іншими її складовими частинами. При цьому головним завданням позашкільних навчальних закладів є забезпечення необхідних умов для особистісного розвитку, зміцнення здоров'я і професійного самовизначення, творчої праці молоді, адаптація її до життя в суспільстві, формування загальної культури, організація змістовного дозвілля.

Водночас відбувається усвідомлення важливості і необхідності постійної самоосвіти і творчого вдосконалення. Цілком очевидно, що вирішення цих завдань багато в чому може залежати від ефективного використання можливостей позашкільної освіти, де можливо на практиці організувати рівноправне особисте спілкування вихованця і педагога, де діти і молодь освоюють нові джерела освітньої інформації, власний досвід творчої діяльності, спілкування з компетентними людьми, міжособистісне спілкування. Система позашкільної освіти дозволяє повніше використовувати потенціал шкільної освіти за рахунок поглиблення, розширення і застосування шкільних загальнотеоретичних знань. Ця точка зору відображена в дисертаційних дослідженнях Д. Лебедева [2], О. Рассказової [3], В. Редіної [4] та інших вчених, які ґрунтовно доводять, що позашкільна освіта здатна компенсувати неминучу обмеженість шкільної освіти шляхом реалізації дозвільних і індивідуальних освітніх програм і дати можливість кожному вихованцеві задовольнити свої пізнавальні, естетичні, творчі запити.

Визначено, що в системі позашкільної освіти змінюється підхід до розвитку творчих здібностей вихованців. Традиційно в загальноосвітній школі вчителі більше уваги приділяють тому, що знають і вміють учні, і менше – питанням формування їх особистості й індивідуальності, створенню умов, що забезпечують розвиток творчих здібностей. Але на сьогоднішній день все помітнішим стає збільшення частки творчості в загальній людській праці.

Слід відмітити, що в процесі спільної діяльності вихованця і педагога, яка здійснюється в рамках позашкільної освіти, створюються сприятливі умови для розвитку творчості. Педагог при цьому виступає в ролі консультанта, а його взаємодія з учнем розглядається як творчість. Це важливо тому, що в творчій діяльності сучасної молоді значне місце займає освоєння і розвиток світових культурних цінностей, набуття позитивного соціального досвіду, самовдосконалення і реалізація своїх особистісних ресурсів в обраній сфері професійної діяльності.

Позашкільна освіта дає змогу учневі включитися в новий тип провідної діяльності – навчально-професійну, правильна організація якої багато в чому визначає його становлення як суб'єкта до подальшої трудової діяльності, до праці. Тепер ще більше відчувається взаємозв'язок: навчальна діяльність → майбутня діяльність. Людина вчиться не заради самого навчання, а заради чогось значимого для неї в недалекому майбутньому.

Очевидним і зрозумілим стає активний пошук вченими форм і методів позашкільної освіти. Такі ідеї активно реалізуються в сьогоденні. Вони втілилися у визначенні таких ціннісних установок освітньої ідеології, як перехід від уніфікованої – до варіативної освіти; від інформаційної когнітивної педагогіки – до ціннісно-сміслової культурно-історичної педагогіки; від культури корисності – до культури гідності; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння суми знань і навиків – до моделі породження образу світу в спільній діяльності з дорослими і дітьми; від методології діагностики відбору – до методології діагностики розвитку.

Цілеспрямована ліберальна політика позашкільної освіти виділила ряд стратегічних напрямів, які сформульовані таким чином:

- перехід від профільних типів позашкільних навчальних закладів – до розвитку комплексності в позашкільних навчальних закладах, що задовольняє різноманітні освітні потреби дітей та їх батьків;
- від безнаціональної унітарності в позашкільній освіті – до міжкультурної взаємодії;
- від окремих альтернативних підходів у позашкільній до системи варіативних інноваційних методик та технологій;
- від процесу здобуття додаткових знань у позашкільних навчальних закладах до формування життєвого досвіду особистості та її соціалізації.

Нами встановлено, що в процесі позашкільної освіти учень окрім здобуття знань, вмінь і навичок, залучається до культури, тобто опановує способи мислення і оволодіває здібностями, за допомогою яких люди впродовж багатьох століть і будували світову цивілізацію. Тому вочевидь, що одним з варіантів позашкільної освіти є зона переходу від традиційної педагогіки до педагогіки розвитку.

Отже, аналіз педагогічного потенціалу системи позашкільної освіти дозволяє стверджувати, що позашкільна освіта сьогодні виступає цілісною, різноманітною, багатоступінчастою системою, що відзначається своєю відкритістю і різноманітністю і включає різноманітні організаційні форми, де навчально-виховний процес будується не на дидактизмі і ретрансляції знань, умінь та навичок, а на спілкуванні і розвитку творчого потенціалу особистості.

#### *Використана література:*

1. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : моногр. / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
2. Лебедев Д. В. Развитие у школьников интереса к транспортной технике в процессе её макетирования и конструирования в позашкільних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д. В. Лебедев ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 256 с.
3. Рассказова О. І. Організація творчої діяльності учнів у позашкільному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. І. Рассказова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 225 с.
4. Редіна В. А. Організація пошукової діяльності учнів у позашкільних закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. А. Редіна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 166 с.
5. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка / Т. І. Сущенко. – К., 1996. – 144 с.

#### **А н н о т а ц и я**

*В статье анализируется педагогический потенциал системы внешкольного образования в решении проблем формирования личности воспитанников, который позволяет утверждать, что внешкольное образование является неотъемлемой составляющей системы образования Украины.*

#### **A n n o t a t i o n**

*The article provides an analysis of the pedagogical potential of an out-of-school education concerning solving the problem of moulding of pupils' personality, which makes it possible to claim, that out-of-school education is an integral part of the Ukrainian system of education.*

УДК 374.091.12:005

**Савенко О. О.**

### **МАРКЕТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Маркетингова діяльність в позашкільній освіті в сучасних умовах є конче потрібною. Маркетинг як цілісна концепція управління передбачає комплексне врахування ситуації на ринку збуту для прийняття рішень [2, с. 157].

Освітній маркетинг – один із напрямів управління позашкільним навчальним закладом (ПНЗ) в умовах ринкової економіки, що забезпечує:

- дослідження попиту на освітні послуги;
- формування позитивного іміджу закладу;
- розроблення та впровадження концепції надання якісних освітніх послуг;
- вплив на розвиток освітніх потреб споживачів.

Отже, основними напрямками діяльності ПНЗ з позиції освітнього маркетингу є:

- вивчення ринку освітніх послуг, динаміки споживчого попиту, особливості різних груп споживачів;
- врахування вимог ринку в організації навчально-виховного процесу, пошук невикористаних можливостей закладу;
- орієнтація стратегії маркетингу на перспективу;
- урізноманітнення форм і видів освітніх послуг, забезпечення переходу до нових послуг, навчальних програм, науково-методичного супроводу;
- сприяння розвитку професійної компетентності педагогів, підготовка їх до запровадження інновацій;
- забезпечення переваги свого закладу в умовах конкуренції.

Концепція маркетингу в ПНЗ має передбачати здійснення постійного пошуку нових способів задоволення освітніх потреб суспільства, впровадження інновацій; розробку освітніх програм, що враховують інтереси закладу і є корисними для соціального розвитку регіону; відмову від тих освітніх програм, що не відповідають інтересам споживачів.

Маркетинг освітніх послуг спрямований на ефективне задоволення потреб:

- особистості – в позашкільній освіті;
- навчального закладу – в подальшому розвитку;
- суспільства – в розвитку особистісного й творчого потенціалу дітей та молоді.

Задоволення цих потреб – цільовий орієнтир маркетингу, критерій його ефективності. Маркетингова діяльність передбачає використання всього арсеналу сучасних досліджень, збір й опрацювання масиву різноманітної інформації.

Розвиток ПНЗ може бути ефективним тільки після глибокого вивчення освітніх потреб споживачів. На наступному етапі можлива розробка програми розвитку з прогнозуванням відповідних результатів позашкільної освіти, основним інструментом якої стане моніторинг якості освіти.

Оскільки ПНЗ є частиною сформованого в районі освітнього простору, тому одним із ключових понять маркетингу є поняття маркетингового середовища.

Дослідження маркетингового середовища включає аналіз зовнішнього середовища, а також

внутрішнього середовища, які взаємодіють і визначають успіх чи невдачу діяльності ПНЗ в досягненні поставлених цілей.

**Аналіз зовнішнього середовища** включає в себе вивчення економічної, політичної й демографічної ситуацій в районі; природне середовище й ресурси; соціокультурне середовище; інфраструктури (району, міста, мікрорайону); а також вивчення ринку праці й ринкових факторів, безпосередньо впливаючих на діяльність ПНЗ; наявність інших ПНЗ; розвиток системи гурткової роботи в загальноосвітніх навчальних закладах; виявлення потенційних споживачів, визначення їх намірів.

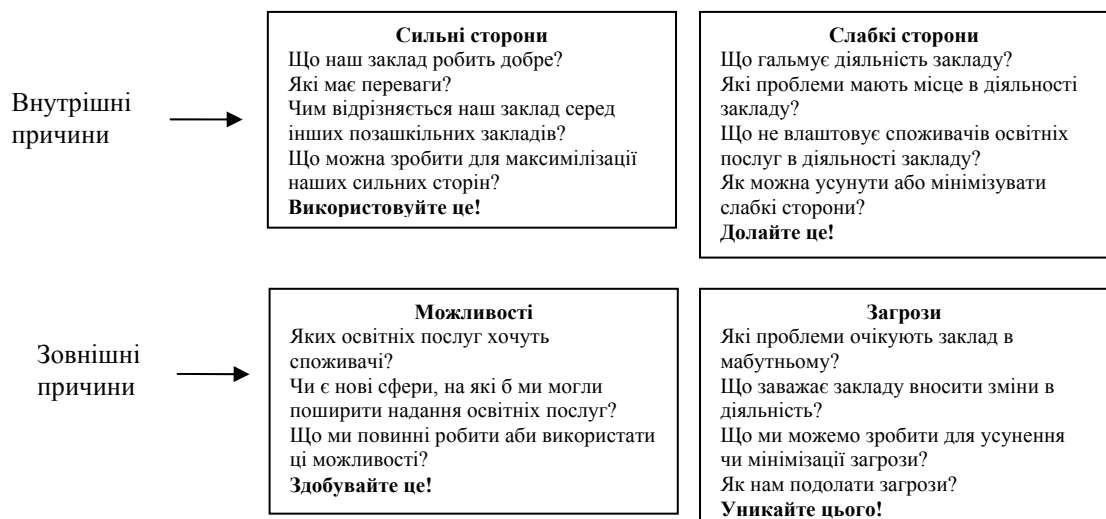
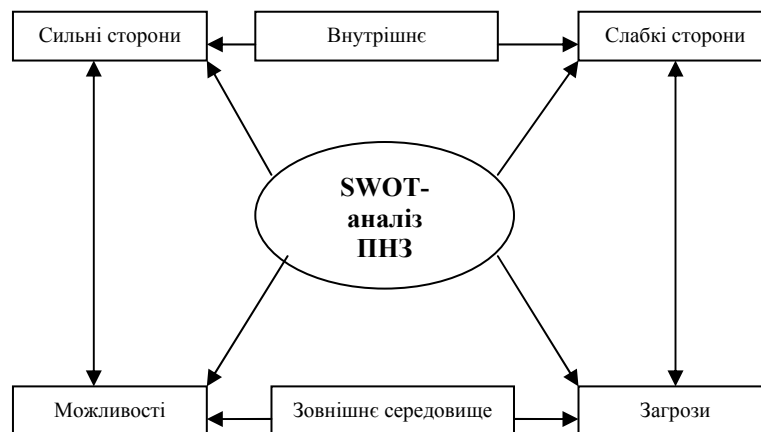
**Аналіз внутрішнього середовища** є головним та заключним етапом дослідження маркетингового середовища.

Аналіз дає змогу:

- вивчити наявні й потенційні можливості ПНЗ;
- виявити сильні і слабкі сторони закладу, його проблеми;
- оцінити діяльність підструктур закладу: навчальної, виховної, наукової, методичної, економічної, господарської, управлінської й маркетингової.

Вихідними даними для аналізу внутрішнього середовища є: результати перевірки органів державного контролю, результати соціологічних опитувань вихованців, батьків, педагогів, протоколи педагогічної і науково-методичної рад, органів державно-громадського управління, результати педагогічного моніторингу.

На практиці для оцінки й прогнозування маркетингового середовища ПНЗ використовується SWOT-аналіз (Strengths – сильні сторони, Weaknesses – слабкі сторони, Opportunities – можливості, Threats – загрози). Смісл SWOT-аналізу: вивчення сильних і слабких сторін в діяльності закладу з метою пристосування їх до можливостей та загроз зовнішнього середовища.



### Маркетингова діяльність ПНЗ: що це дає?

*Споживачам освітніх послуг (учням, батькам):*

- розширення можливостей задоволення їх потреб;
- отримання якісних освітніх послуг.

Навчальному закладу:

- визначення стратегії розвитку закладу;
- підвищення іміджу закладу;
- підвищення попиту на запропоновані освітні послуги;
- фаховий ріст професійних кадрів;
- нові форми роботи з учнями, батьками;
- більш ефективне управління ресурсами.

Педагогам:

- бачення перспектив особистісного й професійного розвитку;
- можливості для самореалізації;
- якісне підвищення ефективності роботи.

Використана література:

1. Котлер Ф. Маркетинг від А до Я. – С.-Пб. : Нова, 2003. – 224 с.
2. Пометун О., Середяк Л., Сущенко І., Янушевич О. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора. – Тернопіль : Видавництво АСТОН. – 2005. – 192 с.
3. Рябова З. Маркетингова діяльність навчального закладу // Довідник директора школи. – 2011. – жовтень. – С. 11-13.

#### Анотація

*В статті аналізується проблема організації маркетингової діяльності внескільного учредження; определено основные направления деятельности внескільного учреждения с позиции образовательного маркетинга.*

#### Annotation

*The issue of organization of marketing activity of out-of-school establishment is analyzed in the article; basic directions of activity of out-of-school establishment from a position of education marketing were defined.*

УДК 37.018.43:[044+621.397.122]

**Слабошевська Т. М., Смекалін І. М.**

## МЕДІАОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Для вдосконалення професійної освіти, забезпечення її доступності та ефективності, підготовки молоді до життя і діяльності в інформаційному суспільстві сьогодні доцільно враховувати процеси стрімкого інформаційно-технологічного розвитку різних галузей. Аби навчити студентів користуватися інноваційними технологіями, слід сформулювати у них уміння управляти потоками інформаційних ресурсів, опанувати комунікаційними технологіями і стратегіями їх використання. А відтак викладач має володіти новітніми технологіями навчання.

Медіаосвіта ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім та технічно-комунікаційним потенціалом сучасних засобів масової комунікації і є, за визначенням ЮНЕСКО, окремим напрямом освіти, оскільки допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і розповсюджувати через мас-медіа власні медіатексти [1].

У визначеннях ЮНЕСКО медіаосвіту й медіакомпетентність послідовно пов'язують і з розвитком демократичного мислення, і громадської відповідальності особистості. Як засвідчують підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, медіапроцес у світі орієнтується на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію.

Зауважимо принагідно, що деякі дослідники вважають медіаосвіту окремою інноваційною освітньою технологією, котра реалізується через використання інформаційно-комунікаційних технологій і покращує комп'ютерну підготовку завдяки регулярній роботі з персональним комп'ютером та в мережі Інтернет.

Явище, котре сьогодні означено терміном "медіаосвіта", було присутнє в радянському освітньому просторі, що, зокрема, засвідчують дослідження українських і російських науковців. Нині на теренах колишнього Радянського Союзу медіаосвіта найактивніше розвивається в Росії, де діє наукова школа медіаграмотності та медіакомпетентності під керівництвом професора О. В. Федорова, розпочато підготовку педагогів-медіадидактів у вищих навчальних закладах, видається національний журнал "Медиаобразование", існує кілька сайтів на Російському загальноосвітньому порталі, де, зокрема, представлені напрацювання українських медіадидактів мовою оригіналу.

Незалежна Україна має власні медіаосвітні осередки: у Києві (в Інституті вищої освіти та Інституті соціальної та політичної психології АПН України) та Львові. До того ж медіаосвітні курси входять у навчальні плани деяких українських вишів.

У червні 1999 р. рішенням Вченої Ради Львівського національного університету імені Івана Франка

було створено Інститут екології масової інформації. Його засновники розглядають медіаекологію як синтез філософсько-академічного і суто прикладних напрямів роботи, пов'язаних з нейтралізацією патогенних інформаційних потоків. На сайті Інституту зазначається, що на початку своєї діяльності було розгорнуто "дослідження за такими трьома основними напрямками: медіафілософському (філософське осмислення впливу масової комунікації, зокрема, медіатехнології, на нашу психіку і культуру), медіакритичному (аналіз медіадискурсу для професіоналів), медіаосвітньому (медіаосвіта відрізняється від журналістської освіти тим, що спрямована не тільки, чи не стільки, на підготовку працівників медіа бізнесу, скільки на стимулювання "психологічного імунітету" широкого загалу від тих медіазагроз, які пов'язані з пропагандою і фальсифікацією, порнографією та екранним насильством. Медіаосвіта - це своєрідна інструкція як користуватися медіа). Тематика досліджень потребувала міждисциплінарного підходу і орієнтувалася, переважно, на підготовку медіа фахівців [2]. Педагогічний досвід з підготовки майбутніх медійників переносився й на заняття в шкільну аудиторію.

Через 10 років, у 2009-му, у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна з відкриттям нової кафедри медіа комунікацій започатковано однойменну експериментальну магістерську програму. Медіаосвітні курси нині читаються у Таврійському гуманітарно-екологічному інституті в Сімферополі, на видавничо-поліграфічному факультеті НТУ України "КПІ" тощо.

Питання медіаосвіти перебувають у центрі уваги багатьох кафедр і факультетів, де ведеться підготовка журналістів, що засвідчують: конференції з обговорення актуальних проблем медіаосвіти, медіавиховання, медіакомпетентності, що відбулися впродовж 2009 року в Інституті журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, на факультетах філології та журналістики Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та Волинського національного університету імені Лесі Українки; круглий стіл "Медіаосвітні технології у навчальному процесі" – в Інституті вищої освіти; Інтернет-конференція на базі Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету та інші.

На жаль, в Україні в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах зазначеним проблемам ще не приділяється достатньо уваги. Прорив у цьому контексті зробила Національна академія педагогічних наук України, яка в 2010 році постановою Президії схвалила "Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні". Розроблений документ передбачає цілий комплекс організаційних засад щодо медіаосвіти та формування медіаграмотності на рівні загально-освітніх та вищих навчальних закладів, а також закладів післядипломної освіти.

У контексті зазначеної концепції постало нагальне завдання щодо розробки навчальної програми "Основ медіаосвіти" для вищих педагогічних навчальних закладів і зокрема для закладів післядипломної освіти. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і наук и, молоді та спорту України спільно з Академією Української преси організували розробку проекту такої програми, що є практичним кроком до реалізації концепції впровадження медіаосвіти в Україні.

Вивчення навчального курсу "Основи медіаосвіти" як складника педагогіки вищої школи у вищих педагогічних навчальних закладах та закладах післядипломної освіти забезпечить не лише формування знань із теорії медіаосвіти, а й, головне, формування вмінь професійно використовувати набуті знання в педагогічній практиці.

Саме тому зараз актуальне започаткування медіаосвіти, яка у майбутньому повинна стати компонентом загальної освіти, невід'ємною частиною навчальних програм усіх рівнів освітньої діяльності загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

Отже, у медіаосвіті передбачається реалізація таких основних напрямів:

- медіаосвіта майбутніх професіоналів-журналістів (преса, радіо, телебачення, інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів тощо;
- медіаосвіта майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації викладачів;
- медіаосвіта як частина загальної освіти школярів та студентів, яка може бути інтегрована з традиційними навчальними предметами і навчальними дисциплінами або викладатися автономно;
- медіаосвіта в закладах післядипломної освіти або в рекреаційних центрах;
- дистанційна медіаосвіта школярів, студентів та дорослих за допомогою радіо, телебачення, інтернету;
- самостійна безперервна медіаосвіта, яка здійснюється протягом усього життя людини [3].

Якими шляхами це можна здійснити?

Запровадження в закладах освіти навчальної дисципліни "Основи медіаосвіти" потребує цілого комплексу практично-організаційних заходів.

*По-перше*, належить забезпечити підготовку методичних матеріалів та посібників з "Основ медіаосвіти".

*По-друге*, в закладах післядипломної освіти треба організувати спеціалізовані курси з підготовки вчителів до проведення занять з вищезазначеного навчального предмета.

*По-третє*, постає актуальна проблема щодо підготовки фахівців, які були б здатні професійно репрезентувати навчальну дисципліну "Основи медіаосвіти".

Медіаосвіта, медіаграмотність, медіапедагогіка мають стати органічним складником педагогік середньої та вищої школи.

**Висновки.** Гострота порушених питань буде ще відчутнішою, якщо врахувати те, що після інформаційного буму на суспільство насувається інформаційне цунамі у вигляді Всесвітньої інтернет-павутини. Саме тому медіаобізнаним сьогодні має бути і “старе й мале”, тобто кожний свідомий громадянин нашого суспільства, а не тільки учень чи студент.

Зрозуміло, перші кроки в медіаосвіті будуть пов’язані з певними труднощами та ускладненнями, що цілком природно. Йдеться і про кадрове, навчально-методичне забезпечення навчального процесу, про матеріально-технічну базу, перегляд навчальних планів і програм, нормативно-правових матеріалів, іншої документації. Але ж уникнути цих труднощів можна, тільки долаючи їх. Іншого шляху немає.

#### *Використана література:*

1. Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks. – London : Sage Publication, 2001. – 423 p.
2. Інститут екології масової інформації ЛНУ імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу: [http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/pro\\_nas.htm](http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/pro_nas.htm).
3. Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог : Изд-во “Кучма”, 2003. – 238 с.

#### *Аннотація*

*Итоговые документы многих международных форумов, где обсуждались проблемы медиаобразования, ориентируют общество на развитие гражданской ответственности, гуманизм и демократию. В последние годы медиаобразование обрело популярность и развивается во многих странах мира. Не обошел стороной этот процесс и Украину. В статье говорится о современном состоянии и перспективах развития медиаобразования в Украине.*

#### *Annotation*

*The resulting documents of many international forums, where the problems of media education came into a question, orient society on development of civil responsibility, humanism and democracy. Last years of media education found popularity and develops in many countries of the world. Do not go round a side this process and Ukraine. In the article talked about the modern consisting and prospects of development in media education of Ukraine.*

УДК 378

**Шамчук М. Ю.**

## **СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ З ОСНОВ ПІДПРИЄМНИЦТВА**

В умовах сучасного розвитку виробництва особливого статусу набуває проблема економічної підготовки молоді. Окремі аспекти процесу економічної освіти у контексті підготовки студентів до підприємницької діяльності окреслено у працях Р. Лучечка, В. Дрижака, Р. Пустовійта, О. Тополь та ін. [1]. Виникає необхідність в науковому обґрунтуванні змісту економічної підготовки магістрів.

**Метою** цієї **статті** є розкриття особливостей структури та змісту підготовки магістрів технологічної освіти з основ підприємництва.

Підготовка магістрів технологічної освіти реалізується на базі ОКР “Бакалавр”. Згідно навчального плану для магістрів технологічної освіти, які навчаються за спеціалізацією “Підприємницька діяльність та електронний бізнес” передбачається вивчення ряд економічних дисциплін: основи маркетингу, менеджмент малого бізнесу (кадрова політика), управління персоналом, бухгалтерський облік та фінансова звітність, підприємницьке право, економічна безпека підприємства [2].

Обґрунтуємо доцільність та послідовність вивчення кожних з них. Така система склалася традиційно на базі досвіду викладачів, а також навчально освітньої діяльності системи підготовки магістрів цієї галузі. Тому є потреба в науковому обґрунтуванні змісту економічної підготовки магістрів.

В ринкових умовах виробництво має орієнтуватися на задоволення потреб споживачів, що в свою чергу буде визначати прибутковість підприємств. Особлива роль у реалізації даної проблеми належить маркетингу. Тому навчальна дисципліна “Основи маркетингу” дає змогу сформулювати у майбутніх менеджерів систему знань щодо базових категорій маркетингу, його принципів і методів, головних інструментів і технології вивчення ринку та організації маркетингової діяльності, набуття практичних навичок щодо просування товару на ринку з урахуванням потреб споживача та забезпечення ефективної діяльності підприємства.

При цьому доцільно вивчати наступні вузлові питання, а саме: концепція маркетингу, методи, інструментарії та засоби реалізації системи маркетингу на підприємстві, методи і критерії прийняття управлінських рішень у маркетингу, маркетингові дослідження ринку. Цю дисципліну передбачено протягом 2 кредитів.

Невід’ємним складовим елементом підготовки студентів технологічної освіти до пануючої ринкової системи є вивчення навчальної дисципліни “Менеджмент малого бізнесу (кадрова політика)”.

В умовах, коли успішність діяльності організації значним чином залежить від правильності прийняття та реалізації управлінських рішень, вміння застосовувати найновіші наукові методи управління,

дисципліна “Менеджмент малого бізнесу (кадрова політика)” стає однією з профільюючих дисциплін, які вивчаються студентами – майбутніми вчителями технологічної освіти за спеціалізацією „Підприємницька діяльність та електронний бізнес”.

Метою вивчення даної дисципліни є підготовка висококваліфікованих, конкурентних на сучасному ринку праці фахівців для сфери малого бізнесу, здатних професійно вирішувати практичні проблеми управління малими підприємствами і забезпечувати їх сталий розвиток. Обґрунтуємо зміст цієї навчальної дисципліни, в основу якого слід включити: закономірності і особливості розвитку малого бізнесу як сектора сучасної ринкової економіки; застосування технології створення власного бізнесу, розробки бізнес-плану і використання специфічних методів, прийомів та інструментів ефективного управління суб'єктами малого бізнесу, оволодіння понятійно-категоріальним апаратом для практичного застосування у майбутній професії. На дану дисципліну передбачено 3 кредита.

Логічне поєднання в навчальному плані посеред інших дисциплін є “Бухгалтерський облік та фінансова звітність”. Метою даної дисципліни передбачено засвоєння майбутніми менеджерами основ бухгалтерського обліку діяльності підприємств різних форм власності та видів діяльності; набуття практичних навичок документального оформлення господарських операцій, складання фінансової звітності.

До змістовного наповнення доцільно включити такі вузлові питання: загальна характеристика бухгалтерського обліку, документація, рахунки і подвійний запис, форми бухгалтерського обліку та бухгалтерської звітності. Для цієї дисципліни передбачено в програмі 3 кредита.

Практичні навички з дисципліни “Бухгалтерський облік та фінансова звітність” є необхідним елементом формування майбутнього кваліфікованого менеджера із підприємницької діяльності та основ електронного бізнесу”.

Наступною навчальною дисципліною є “Управління персоналом”. На цю дисципліну покладено формування комплексу теоретичних знань і умінь щодо розробки та здійснення кадрової політики в сучасних організаціях, добір та розміщення персоналу, його оцінювання та навчання, забезпечення цілеспрямованого використання персоналу організації.

Змістова частина дисципліни “Управління персоналом” передбачає вивчення: управління персоналом в системі менеджменту організації, управління персоналом як соціальна система, формування колективу організації, кадрова політика підприємства, служби персоналу, кадрове планування на підприємстві, організація набору та відбору кадрів, управління процесом розвитку та руху, вивільнення персоналу, соціальне партнерство в організації, ефективність управління персоналом. На дану дисципліну передбачено 2 кредита.

Не буде повним форматом підготовки магістрів технологічної освіти з основ підприємництва без вивчення дисципліни “Підприємницьке право”.

Метою викладання даної дисципліни є формування системи знань з правового регулювання підприємницької діяльності, організаційно-правових форм здійснення підприємництва, придбання навичок, необхідних для застосування у правозастосовчій практиці, для розвитку правничого мислення, правосвідомості та правничої культури.

Змістовні модулі включають в себе вивчення: понять та принципів підприємницької діяльності, умов здійснення підприємництва, правове регулювання, видів права власності, суб'єктів підприємницького права, правової відповідальності у підприємницькому праві, зовнішньоекономічної діяльності в підприємницькому праві тощо. Дисципліна містить 2 кредита.

Науково обґрунтованим є необхідність вивчення майбутніми магістрами дисципліни “Економічна безпека підприємства”. Метою цієї дисципліни є формування у майбутніх менеджерів системи знань щодо захищеності діяльності підприємства від негативних впливів зовнішнього і внутрішнього середовища, механізмів усунення різноманітних загроз або пристосування до зовнішніх умов без негативних наслідків для підприємства.

Вивчення дисципліни передбачає для студентів 2 кредита, змістовні модулі яких містять знання про: теоретичні основи економічної безпеки підприємства, економічна безпека підприємства в умовах ринку, функціональні складові економічної безпеки підприємства, створення служб безпеки підприємства тощо.

Висновки. Підготовка майбутніх учителів технології у педагогічному вищому закладі представляє складний процес, кінцевою метою якого є формування комплексу спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності.

Таким чином нами представлений той сегмент економічної підготовки, який є достатнім для формування інтелектуального фахівця, викладача, який відповідає сучасним ринковим вимогам. Така якість підготовки кваліфікованих спеціалістів є передумовою, яка має суттєво вплинути на подальший розвиток народної освіти в нашій державі.

#### *Використана література:*

1. Матвіс Я. Я. Формування фахових економічних понять в учнів основної школи на уроках трудового навчання автореферат дис. кан. пед. наук – Київ, 2011.
2. Навчальний план магістрів 8.01010301 “Технологічна освіта” Інституту гуманітарно-технічної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова.

### **Аннотация**

*В статье проанализирована структура и содержание подготовки магистров технологического образования по основам предпринимательства. Определено, что современное состояние подготовки магистров технологического образования по основам предпринимательства является достаточным для формирования теоретических знаний и профессиональных умений для будущего преподавателя технологий.*

### **Annotation**

*The article analyzed the structure and content of the Master of Technology Education entrepreneurship. Determined that the current state Master technological entrepreneurship education is sufficient for the theoretical knowledge and professional skills for future technology teacher.*

УДК 378

**Невмержицька А. Л.**

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДСЕСТЕР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ**

Проблема вдосконалення науково-теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі є однією з найактуальніших у світовій та вітчизняній професійній освіті. Якісна фахова освіта передбачає формування як дієвих довготривалих знань, так і вузькоспеціалізованих умінь для безпосереднього виходу на ринок праці. У повсякденну медичну практику входять усе нові діагностичні та лікувальні методики, виникають нові наукові напрямки, відбувається оновлення медичних технологій. Це актуалізує проблему формування технічної компетентності фахівців середньої ланки медичної галузі.

Проблемі реалізації компетентісного підходу у професійній освіті присвячена велика кількість досліджень останніх років [1-3]. Зокрема в роботах [2, 3] досліджується формування технічної компетентності майбутніх фахівців інженерних та педагогічних спеціальностей. Дослідженню інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів присвячена робота [6]. Однак, проблема формування технічної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі як складової їх фахової компетентності залишилася поза увагою дослідників.

**Мета роботи.** Розробити методичну систему навчання “Фізики” та “Основ біологічної фізики та медичної апаратури”, яка спрямована на формування технічної компетентності майбутньої медичної сестри.

У повсякденну медичну практику входять нові діагностичні та лікувальні методики: позитрон-емісійна томографія, ядерний магнітний резонанс, електронний парамагнітний резонанс, доплерографія, лапароскопічна та лазерна хірургія. Лікарі-практики часто потрапляють у ситуацію, коли використання нових лікувальних та діагностичних методик є ускладненим, а подекуди й неможливим саме через брак технічної компетентності медичних працівників середньої ланки. Медсестринство – найчисельніша ланка спеціалістів охорони здоров'я, Раціональне використання професійної компетентності яких сприяє значному покращенню якості, доступності та економічності надання медичної допомоги населенню.

Структура професійної компетентності фахівця, відзначає Т. І. Браже [1, с. 74], визначається не лише професійними базовими знаннями та вміннями, але й здатністю до розвитку. Компетентного фахівця, відзначає О. А. Козиріна [4, с. 52], вирізняє критичне мислення. Т.В. Добудько [2], трактує професійну компетентність як єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до здійснення діяльності. На нашу думку однією із складових професійної компетентності є технічна компетентність (професійно значущі знання основ техніки). Технічно компетентним медичним працівником можна вважати такого фахівця, який має здатність застосовувати ґрунтовні теоретичні знання на практиці, вміє оволодівати новими технічними пристроями, постійно вдосконалюючи свою професійну компетентність відповідно до розвитку нових діагностичних та лікувальних методик.

Велике практичне значення для формування технічної компетентності майбутньої медичної сестри має медична та біологічна фізика. Медична фізика – сучасний напрямок науки і техніки, спрямований на вирішення завдань, пов'язаних із розробкою методів лікування, діагностики і створення апаратури, фізичної за конструкцією та медичної за застосуванням. А прикладка біофізика, розглядає значне коло питань, пов'язаних з фізичними явищами, що лежать в основі будови та організації органів і систем організму, а також широку область фізичних методів діагностики і лікування. В навчальних закладах I-II рівнів акредитації цей медична та біологічна фізика складає основу таких дисциплін, як “Основи біологічної фізики та медичної апаратури” та “Медична і соціальна реабілітація”.

Для формування технічної компетентності майбутньої медсестри базовим є розуміння фізичних основ діагностичних і фізіотерапевтичних методів та медичної апаратури, а також розуміння основних принципів, що покладені в основу роботи медичної техніки; фізичні основи та біофізичні механізми дії зовнішніх факторів на системи організму людини; трактування біофізичних закономірностей процесів життєдіяльності людини. Формування технічної компетентності слугує основою вертикальної



міждисциплінарної інтеграції при наступному вивченні студентами клінічних дисциплін. При нерозривному поєднанні у часі теорії та практики впродовж усього процесу навчання поступово відбувається зміщення акцентів. На зміну традиційній H-моделі із домінуванням теоретичних дисциплін, приходить Z-модель навчання, де основна увага приділяється практичним навичкам (рис. 1).

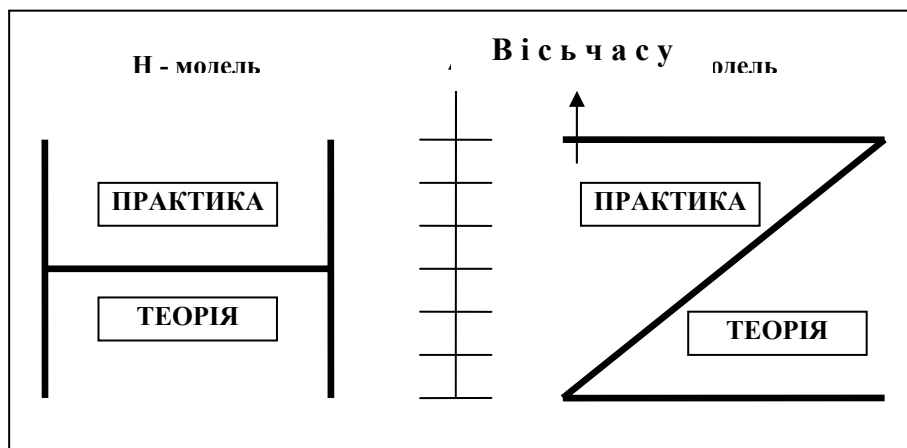


Рис.1. Інтеграція теоретичної та практичної підготовки майбутніх лікарів

Технічна компетентність в своїй основі має спиратися на знання, уміння і навички, здобуті студентами при вивченні шкільного курсу фізики. Її роль у формуванні технічної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі, на нашу думку, зумовлюється такими чинниками: 1) фізика є теоретичною основою сучасної медичної техніки; 2) фізика озброює медичних працівників знаннями фізичних методів діагностики захворювань та лікування хворих; 3) фізика створює потрібні передумови для правильного розуміння фізико-хімічних процесів, що відбуваються в біологічних системах.

Розроблення методичної системи, спрямованої на формування технічної компетентності майбутньої медсестри, передбачає:

1. Чіткий відбір та структурування теоретичного матеріалу з урахуванням його значимості для майбутньої професійної діяльності медсестри та вимог тих дисциплін, що включені в загальну програму підготовки.

2. Використання виробничої практики, лабораторних робіт, комп'ютерної техніки для відпрацювання практичних навичок в безпечному та контрольованому середовищі, не створюючи загрози пацієнтам.

3. Розроблення завдань проблемно-орієнтованого характеру, які забезпечували б формування у студентів самостійного незалежного критичного мислення, спрямованого на формування технічної компетентності.

4. Використання у навчанні прогностичної функції фізичної теорії, яке реалізується у вигляді навчальних передбачень професійно орієнтованого характеру, що здійснюють студенти під керівництвом викладача;

5. Застосування технології експериментальних досліджень під час проведення фізичного експерименту, виконання лабораторних робіт та розв'язування експериментальних задач;

6. Посилення уваги до практичних занять на базах лікарні, діагностичного центру, позааудиторної роботи [5].

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу розробити підходи до створення методичної системи навчання фізики у медичних навчальних закладах, спрямованої на формування технічної компетентності майбутніх медсестер.

#### Використана література:

1. Браже Т. Г. Инженеры и врачи о гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристики личности // Интеграционные процессы в образовании взрослых : материалы науч.-практ. конф. – СПб. : РАО, 1997. – С. 73-76.
2. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики. – Самара : Сам ГПУ, 1999. – 340 с.
3. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учебник для инженеров-педагогов, преподавателей специализированных систем профессионально-технического и высшего образования – Х. : ЧП "Штрих", 2003. – 480 с.
4. Козырина О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48-57.
5. Чернишенко Т. І., Галіяш Н. Б., Ревчук Н. В. Застосування інноваційних методик в медсестринській освіті // Науково-практичний журнал "Медсестринство" / ТДМУ імені І. Я. Горбачевського. – Тернопіль, 2008. – Вип. 2 – С. 6-9.
6. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів при вивченні фізико-математичних дисциплін. – К. : Книга плюс, 2008. – 409 с.

### **А н о т а ц и я**

*Работа посвящена проблеме формирования технической компетентности специалистов медицинской отрасли. Рассматриваются подходы к построению методической системы организации учебного процесса в медицинских колледжах, ориентированной на реализацию компетентного подхода. Основное внимание сосредоточено на процессе учебы физико-математических дисциплин, в частности медицинской физики и основ медицинской техники.*

### **A n n o t a t i o n**

*The article deals with the formation of technical competence of medical stuff. The paper analyzes the approaches to building a methodological educational system focused on implementing the competence approach in medical colleges. The main focus lies on the learning process of physical and mathematical sciences, including medical physics and fundamentals of medical technology.*

УДК 37.016:81'243

**Андреев Д. Я.**

## **ІНТЕРАКТИВНІ РІШЕННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Згідно з особистісно-діяльним підходом до організації навчального процесу в центрі його знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання, коли дотримуються певних умов: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених висновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша; учитель не є засобом "похвали і покарання", а – другом, радником, старшим товаришем [2].

Всім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які відносять до інноваційних. Розглянемо і порівняємо інтерактивні і традиційні системи навчання.

Так історично склалось, що освіта у вищих навчальних закладах (ВНЗ) надається учням у колективах (групах). Основною одиницею такого навчання є пара. Кожний пара будується за певною структурою і передбачає організацію навчання за різними схемами. Скористаємось підходами, запропонованими Я.Голантом ще у 60-х рр. XX ст. Він виділяв активну і пасивну схеми навчання залежно від участі студентів у навчальній діяльності.

Ми розглянемо пасивну, активну та інтерактивну (за О. Пометун, Л. Пироженко) схеми навчання і порівняємо їх.

### **1. Пасивна схема навчання.**

За даною схемою студент виступає у ролі пасивного слухача. Він сприймає матеріал, який йому надає викладач: відеофільм, текст лекції тощо. За такої схеми використовуються методи, коли студенти або дивляться, або слухають (лекція-монолог, пояснення нового матеріалу викладачем, демонстрація).

Навчання за такою схемою є пасивним. Дану схему можна назвати "Монолог".

### **2. Активна схема навчання.**

В цьому випадку студент і викладач знаходяться в постійному взаємозв'язку. Студент відповідає на запитання викладача, розповідає. У викладача є можливість співпраці з кожним студентом окремо. За такої схеми використовують активні методи навчання: бесіда, дискусія, фронтальне опитування тощо. Навчання за такою схемою є активним. Така схема може дістати назву "Діалог".

### **3. Інтерактивна схема навчання.**

Схема даної моделі відображає постійне спілкування викладача зі студентами, студентів зі студентами. Відбувається спілкування всіх членів колективу. При навчанні за такою схемою застосовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати.

Подану сему можна назвати "Полілог", вона є свідченням активного навчання.

Якщо порівняти дані схеми, то можна зробити висновки про те, що при наявності певних недоліків остання схема є досить ефективною.

Підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних, найбільш адекватних навчальній темі методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу. Традиційне тлумачення терміну "методи навчання" є таким: це "упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів й студентів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань".

На практиці буває важко визначити чіткі межі між різними методами навчання: вони перетинаються, доповнюють один одного, складаються в комплексний "пакет", систему прийомів, за допомогою яких педагог і студент реалізують поставлені цілі [1].

Вибір методів навчання зумовлений:

– цілями навчання;

- змістом навчального матеріалу та специфікою предметної області;
- темпом та терміном процесу навчання;
- стилем навчання та рівнем педагогічної майстерності педагога;
- дидактичним та матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання;
- рівнем підготовки студентів.

При плануванні конкретних уроків педагогу необхідно враховувати, що будь-який метод навчання має тією чи іншою мірою забезпечувати:

- активну участь студентів у процесі навчання;
- встановлення зворотного зв'язку в системі “педагог–студент”;
- можливість застосування набутих навичок і знань в реальних життєвих та навчальних ситуаціях;
- розвиток цільових навичок поведінки (самостійної творчої діяльності, роботи в малих групах);
- мотивацію студентів до підвищення ефективності своєї діяльності на заняттях і в реальних ситуаціях;
- можливість отримувати знання на груповому та індивідуальному рівнях [3].

У процесі навчання найбільш доцільно використання, в першу чергу, тих методів, при яких:

- в студентів розвивається бажання до творчої, продуктивної праці;
- студенти прагнуть до активних дій, досягають успіхів і мотивують власну поведінку;
- відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні для успішної професійної чи підприємницької діяльності.

Цим вимогам найбільш відповідають інтерактивні методи навчання (ІАМН). Слово “інтерактив” (пер. з англійської “inter” – “взаємний”, “act” – діяти) означає взаємодіяти. Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог.

Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Правила організації інтерактивного навчання:

1. У роботу повинні бути залучені (в тій чи іншій мірі) всі студенти;
2. Активна участь студентів у роботі має заохочуватися;
3. Студенти мають самостійно розробити та виконувати правила роботи у малих групах;
4. Студентів під час використання ІАМН не повинно бути більш 30 осіб. Тільки в цьому випадку можлива продуктивна робота у малих групах;
5. Навчальна аудиторія повинна бути підготовлена до роботи у великих та малих групах.

Практика показує, що при використанні ІАМН, студенти запам'ятовують:

- 80% того, що висловлювали самі;
- 90% того, що робили самі.

Поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але і його ідентифікація, використання у повсякденному житті. Використання інтерактивних методів навчання в малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси і т.д.

Використовуючи активні форми навчальної діяльності, можна змінювати підходи до наочності: вона повинна містити елемент роздуму, на основі якого учні самостійно опрацьовують матеріал. Висловлювання студента як продукт такої організації навчання буде результатом його думки й рук. І це, на наше глибоке переконання, є найважливішим досягненням, бо лише покоління, яке здатне відійти від механічного репродукування, матиме сили зробити новий крок у політиці та економіці. Жоден із нас не може передбачити проблем, що випадуть на долю студентів у майбутньому. Безумовно, вони повинні багато знати, але в умовах інформаційних технологій необхідно навчити студента вчитися самостійно, самостійно здобувати знання, орієнтуватися на використання здобутих знань у повсякденному житті. А інтерактивні методи навчання на уроках англійської мови виховують особистість і готують її до реального життя.

#### *Використана література:*

1. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004 – 192 с.
3. Панченков А. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2005 – 72 с.

#### *Аннотація.*

*В статті автор рассмотрел три схемы обучения, обратив особенное внимание на интерактивные решения на уроках иностранного языка. Даны выводы преимуществ использования интерактивных решений, также сделана сравнительная характеристика разных методов обучения при усвоении учебного материала.*

## **Annotation**

*In the article, an author considered three charts of teaching, turning the special attention on interactive decisions on the lessons of foreign language. Conclusions are given to advantages of the use of interactive decisions, comparative description of different methods of learning at mastering of educational material is also done.*

УДК37.091.214.18-057.875:[629.4+76]

**Конопля О. В.**

## **ПРОБЛЕМИ ТА ЗНАЧЕННЯ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ**

Складна система графічної освіти студентів ВНЗ технічного, зокрема залізничного, потребує вдосконалення. Підготовка студента до графічної діяльності вимагає перегляду розуміння ролі графічних дисциплін у системі формування просторового мислення майбутнього інженера-залізничника. При цьому важливу роль відведено нарисній геометрії, інженерній і комп'ютерній графіці.

Навчання графічних дисциплін забезпечує широкі можливості для розвитку логіки, творчого мислення, просторових уявлень, інженерно-технічної культури, формує вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати, моделювати, конструювати тощо. Зміст курсу з нарисної геометрії, інженерної графіки, а також набуті графічні навички є основою вивчення спеціальних інженерно-технічних дисциплін, техніки.

Як визначено у нормативних документах системи освіти графічна підготовка є необхідною складовою загальної освіти та професійної інженерної підготовки. Проте сучасний стан цього напрямку вищої освіти досить суперечливий. Причиною цієї суперечності є недостатня увага до вивчення креслення у школі. Адже, основи графічної культури закладаються саме у школі. Її розвиток залежить від того, чи існує у школяра прагнення користуватися графічною інформацією у різних навчальних ситуаціях. Найчастіше це стосується вміння стисло і лаконічно передати свою думку або принцип дії технічного об'єкта у вигляді графічного зображення (наприклад, при розв'язуванні задач).

Сьогодні склалася така ситуація, коли навчальний курс креслення у школі не відмінений, але проводиться лише у близько 20% шкіл, оскільки його перевели з державного у шкільний компонент (В. Сидоренко). Негативними наслідками цієї ситуації є: відсутність наступності в опануванні графічної грамотності у молодшій, середній і старшій школах; зменшення ефективності опанування тими предметами, в яких застосовуються елементарні графічні знання і вміння; неможливість багатьох учнів під час навчання в школі оволодіти необхідними для майбутнього професійного зростання знаннями, вміннями та навичками. Хоча загальновизнано, що знання з креслення є базою для великої кількості професій, пов'язаних як із технікою, так і з оперуванням образно-знаковими моделями [4]. Майбутній інженер повинен знати інженерну графіку, досконало читати креслення, правильно та якісно зображати на кресленнях вироби та їх складові частини, вміти графічно виражати свою технічну думку та ідею за допомогою креслень, ескізів, схем [5].

За даними дослідників О. М. Дзеджули, Ю. Л. Хомяківського та В. М. Николайчук, такі графічні дисципліни як технічне креслення, нарисна геометрія, комп'ютерна графіка вивчаються студентами біля 70% інженерно-технічних спеціальностей, що пов'язано з конструкторсько-технологічною діяльністю, транспортом, будівництвом, архітектурою, дизайном, експлуатацією і ремонтом найрізноманітніших технічних засобів та ін. [2].

Враховуючи відсутність вивчення креслення в середній школі, студентам першого курсу навчання, які не ознайомлені з елементарними методами проєкціювання, досить важко опанувати методи графічного відображення за відсутності просторової уяви, яка закладається та розвивається в середній школі.

Засвоєння основ інженерної графіки, а саме методів графічного відображення, геометричного, проєкційного, машинобудівного креслення, є умовою відповідності інженера сучасним вимогам щодо його професійного фаху та розв'язання поставлених перед ним задач по створенню нових виробів, які б забезпечували високу продуктивність праці і ККД, надійність, економічність в експлуатації [5].

Формування системи графічних знань, умінь і навичок студентів залежить від двох важливих моментів: по-перше, процес навчання графічних дисциплін у ВНЗ має узгоджуватися з певним рівнем до вишівської підготовки студентів; по-друге, інженерно-графічна підготовка повинна постійно розвиватися і вдосконалюватися у процесі вивчення ряду дисциплін і тем від першого до останнього курсів. Відповідно від стану до вишівської підготовки мають залежати організація і планування процесу навчання, бути розроблені науково обґрунтовані нормативи витрат часу на окремі види навчальної діяльності студентів.

На думку М. Ф. Юсупової, одним із головних недоліків у навчальній діяльності з опанування графічних дисциплін є недотримання єдності у методиці викладання в середній та вищих школах, а також ігнорування особливостей роботи зі студентами першого курсу та їх слабою фактичною підготовленістю до опанування даного курсу [1].

Ще одним із найбільших недоліків у графічній підготовці інженерів-залізничників є відсутність єдиних вимог до оформлення графічних зображень. Можливістю в усуненні цього недоліку П. Буянов вважає введення єдиного графічного режиму (ЄГР) на факультеті, зміст якого розробляється і надається в навчальному посібнику. Посібник містить зібрані необхідні відомості з оформлення технічної (креслень, ескізів, специфікацій тощо), а також звітної (титульних листів) документації. Усі викладачі, які працюють на факультеті, користуються цим посібником, оскільки підготовка кваліфікованого інженера становить взаємопов'язану систему дисциплін, у яких Єдиний графічний режим, передбачений для всіх викладачів факультету, є єдиною ланкою між різними дисциплінами при формуванні графічної культури [7].

Наступною причиною є зменшення кількості аудиторних годин про, що свідчить аналіз навчальних планів Державного економіко-технологічного університету транспорту. Поєднання вивчення інженерної графіки з комп'ютерною та виділення годин на проведення занять з комп'ютерної графіки за рахунок зменшення кількості годин на вивчення інженерної графіки також веде до зниження якості та рівня знань з графічних дисциплін. Спеціалісти з комп'ютерної графіки, які не до кінця усвідомили логіку формування креслень і недосконало володіють умінням та навичками графічної діяльності подібні до бійців, яких забезпечили сучасною бойовою технікою, але не навчили нею досконало володіти [5].

Важливо підкреслити ще один аспект цього питання. А саме те, що на даний час практичні заняття недостатньо інтенсивні, облік поточної успішності не забезпечується у повному об'ємі, і це призводить до того, що студенти не набувають необхідних навичок самостійного використання теорії під час розв'язання графічних завдань. І, як наслідок, незадовільні оцінки з курсу – 40-50%, особливо ця картина спостерігається при вивченні нарисної геометрії. [1]

Для покращення рівня підготовки також пропонуються: системи графічних знань і вмінь, якими повинні оволодіти студенти; фахова спрямованість змісту графічних дисциплін (нарисна геометрія, інженерна графіка); удосконалення інтеграції графічних дисциплін із дисциплінами загально-технічного та спеціального блоків; оптимізація навчальних планів і освітньо-професійних програм; здійснення підготовки інженерів поетапно, за двокомпонентною структурою формування професійних знань (загально-професійних і спеціальних); реалізація нових форм і методів вивчення спеціальних дисциплін у вищих навчальних закладах; розробка нових засобів навчання; запровадження нових методик навчання графічних дисциплін; виконання завдань із наукової творчості за методикою інтеграційно-спеціалізованого навчання; створення нових з'єднань, конструкцій в аксонометричному зображенні.

Нарисну геометрію, інженерну та комп'ютерну графіку можна розглядати як комплексне утворення, в якому "відбувається активне перенесення знань з однієї науки в іншу, поняття однієї дисципліни починають поступово застосовуватися в цілому регіоні наук". У такому разі навчання має бути побудоване так, щоб теоретичний матеріал із предмета сприймався студентами як єдине ціле. "Потрібно навчити студентів бачити в кожному предметі його геометричну суть, а якщо предмет складний, то вміти виділяти геометричну форму кожного елемента. Тільки при дотриманні таких умов у студентів в процесі навчання будуть успішно формуватися навички до аналізу і синтезу побаченого" [6].

**Висновки.** Необхідність пошуку шляхів і засобів навчання, що сприятимуть набуттю глибоких і міцних знань і вмінь у всій системі неперервної освіти є одним із компонентів державної програми "Освіта". Майбутнє вищої інженерної освіти обов'язково має враховувати нові відносини інженерної діяльності з навколишнім середовищем, суспільством, людиною. Інженерно-технічна освіта, інженерна діяльність, загально-інженерні дисципліни в технічному залізничному ВНЗ мають зорієнтуватися на інноваційному, розвиваючому, випереджувальному типі освіти. Удосконалення методики викладання графічних дисциплін призведе до ліквідації вказаних недоліків організації навчального процесу з графічних дисциплін та сприятиме якісній підготовці інженерів, професійна підготовка яких буде відповідати європейським стандартам.

#### *Використана література:*

1. Райковська Г. О. Наукові підходи та сучасний стан з графічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Ів. Франка. – 2007. – № 35. – С. 109-114.
2. Ожга М. М. Проблеми графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у наукових дослідженнях // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наук. праць / Укр. інж.-пед. академія. – Х., 2012. – Вип. 34-35. – с. 226-233.
3. Джеджула О. М., Ордіховський В. О. Графічна культура як складова професійної компетентності майбутнього інженера // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. – Вип. 21. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2009. – С. 363-366.
4. Сяська В. Н. Методика вивчення інженерної графіки у вищих технічних навчальних закладах водогосподарчого профілю : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2006. – 25 с.
5. Виходець В. В., Матвєєва Г. А., Качмар Б. П. Шляхи підвищення фахової підготовки майбутніх Інженерів з графічних дисциплін // Науковий вісник, 2007. – Вип. 17.2.
6. Салапак Л. 6 Графічна культура як важливий елемент професіоналізму інженера-технолога. Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-метод. Журнал. – 2009. - №1. с. 59-68.
7. Буянов П. Г. Формування графічної культури студента-старшокурсника індустріально-педагогічного факультету (з досвіду ВНЗ Російської Федерації) // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 10 / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ, Вінниця: ООО "Планер", 2006. – С. 249-257.
8. Верхола А. П. Системний аналіз процесу навчання графічних дисциплін у технічному університеті // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 71-73.

### **Аннотация**

*В статье проанализировано состояние графической подготовки в высших специальных технических заведениях. В результате проведенного анализа были определены недостатки, причины их возникновения и предложены варианты устранения.*

### **Annotation**

*The article analyses the state of graphic training in Higher Special Technical Institutions. As the result, the drawbacks in training are defined, causes of their occurrence and possible solutions to their elimination are suggested.*

УДК 371 (075.8)

**Лабзенко Л. С.**

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) за короткий час стали невід'ємною складовою сучасного суспільства. У багатьох країнах світу вільне володіння цими технологіями є складовою базової освіти. Впровадження в освіту ІКТ сприяє підвищенню її якості, а також удосконаленню організації освітнього закладу та управління ним.

Застосування інформаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти.

Одним із методів удосконалення системи управління освітою є впровадження новітніх інформаційних систем. Це дозволяє оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи адміністратора системи освіти та дозволяє йому приймати ефективні управлінські рішення.

**Метою статті** є розгляд можливостей використання в професійній діяльності керівника ЗНЗ інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблема управління загальноосвітнім навчальним закладом ґрунтовно розглянута в роботах Ю. К. Бабанського, Є. С. Березняка, В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко, Ю. А. Конаржевського, В. І. Маслова, В. С. Пікельної, М. Л. Портнова, М. М. Поташика, П. І. Третьякова. На думку В. Е. Луначека, основою стабільного функціонування ЗНЗ є дотримання нормативних вимог як передумови для його подальшого розвитку. Важливим складником цього процесу є максимальне зменшення часу на виконання трудомісткої частини роботи, що циклічно повторюється в управлінській діяльності адміністрації ЗНЗ, шляхом створення єдиної системи збирання, обробки й зберігання інформації з використанням комп'ютерних технологій [3, с. 2].

Сучасна організація праці керівника ЗНЗ (особливо сільського, тим більше – малокомплектного), як правило, не передбачає використання комп'ютера для повсякденної роботи. Однак, ми вважаємо, що для розв'язання цілого ряду організаційних і управлінських завдань можуть бути використані можливості ІКТ.

Як свідчать результати досліджень, у сучасному навчальному закладі частіше діють лише три комунікативні канали, через які адміністрація взаємодіє з персоналом: накази, наради й дошки оголошень. І тільки один із них якимось регламентований – це накази. Решта функціонують із украй низькою ефективністю. Керівний вплив, спрямований через ці канали, розсіюється, чіткого зворотного зв'язку немає або ж він виражений дуже слабо [4].

На нашу думку, виконати завдання підвищення ефективності поточного управління можна шляхом перебудови двох останніх комунікаційних каналів за допомогою ІКТ. В умовах, коли потік інформації постійно збільшується, доцільно позбутися великої кількості інформаційних стендів і нескінченної низки нарад.

Отже, актуальною нам видається проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності керівників загальноосвітнього навчального закладу.

Впровадження в освіту ІКТ сприяє підвищенню її якості, а також удосконаленню організації освітнього закладу та управління ним. Застосування інформаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти.

Розвиток засобів ІКТ та все більше застосування їх у різних галузях освіти створюють основу для широкого запровадження комп'ютерних комплексів автоматизації управління навчальним закладом у системі середньої освіти.

Використання ІКТ дає змогу досягти якісно нових освітніх результатів, що прискорюють процес управлінської діяльності й підвищують її ефективність.

Досвід роботи сучасних навчальних закладів свідчить про те, що впровадженню інформаційних технологій в управління ЗНЗ сприяє ряд факторів, пов'язаних із вимогами до підготовки документів і

звітів, наявністю в навчальних закладах комп'ютерної мережі, певної кількості комп'ютерної, проекційної та множувальної техніки. Що дає можливість адміністрації використовувати все це для підвищення ефективності управління ЗНЗ. Разом із тим є певні чинники, що гальмують процес впровадження інформаційних технологій в управління. Зокрема, це психологічна неготовність адміністрації ЗНЗ до застосування комп'ютера в професійній діяльності; наявність різнопланового програмного забезпечення, яке є достатньо складним для користування й не має чіткого спрямування на загальноосвітні заклади.

Водночас використання засобів ІКТ в організації та плануванні діяльності навчальних закладів системи загальної середньої освіти має багато переваг, серед яких можна виділити такі:

- підвищення ефективності навчального процесу;
- прийняття більш ефективних управлінських рішень;
- можливість вживання обґрунтованих і доцільних заходів, націлених на підвищення результативності освіти;
- доступність та оперативність доступу до організаційної інформації навчального закладу;
- економія матеріальних і людських ресурсів;
- скорочення обсягів рутинної роботи.

Отже, впровадження в освіту ІКТ сприяє підвищенню її якості, а також удосконаленню організації функціонування освітнього закладу та управління ним. Застосування уможливорює оптимізацію процесу обміну інформацією, зменшення обсягу роботи адміністратора системи освіти й дає змогу йому приймати ефективні управлінські рішення.

#### *Використана література:*

1. *Новаківський І. І.* Інформаційні системи у менеджменті: системний підхід: навч. посіб. / І. І. Новаківський, І. І. Грибик. – Л.: Вид-во Національного університету “Львівська політехніка”, 2007. – 197 с.
2. *Жук Ю. О., Соколюк О. М.* Планування навчальної діяльності з урахуванням використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К.: Атіка, 2005. – С. 96-99.
3. *Лунячек В. Е.* Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. Е. Лунячек. – Київ, 2002. – 20 с.
4. *Павелко Ю. А.* Информационные технологии в управлении школой [Електронний ресурс]: Фестиваль педагогических идей “Открытый урок” / Ю. А. Павелко. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/586901/>. – Заголовок з екрану.

#### *Аннотація*

*В статье рассматриваются методы внедрения информационно-коммуникационных технологий в управленческую деятельность руководителя общеобразовательного учебного заведения, использования и совершенствования коммуникативных каналов на основе ИКТ.*

#### *Annotation*

*This article discusses methods of information and communication technologies in the management activity of the head of general educational institutions, use and development of communication channels to ones ICT.*

## ЛАКУНИ ЯК ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ТЛУМАЧЕННЯ У ВІДТВОРЕННІ КУЛЬТУРЕМ

Начасі науковці фокусують увагу на дослідженні комунікативних одиниць, що об'єктивується тенденціями сьогодення. У сучасних лінгвістичних дослідженнях значне місце посідає питання осмислення первинних і вторинних текстів, їх концептуалізації та категоризації. Студії з перекладознавства описують функціонування специфічних мовних культурем та немовних засобів спілкування. Труднощі перекладу та тлумачення вирішуються як у теоретичному, так і у практичному плані. Процес набування майбутніми перекладачами лінгвістичних та фонових знань культури англomовних країн є центральною проблемою сучасного перекладознавства, що зумовлює актуальність даної статті.

**Предметом статті** є труднощі перекладу, що викликані лакунарною культурною інформацією, що елімінуються в перекладі (об'єкт статті).

Становлення українського перекладу – необхідна ланка в утвердженні освіти, науки та красного письменства, без яких немислима сьогоднішня Україна [2, с. 3]. Важливо сформувати у студентів знання про наївну та наукову картини світу англomовної спільноти, тому що вони вигадливо переплітаються, формуючи цілісний погляд на світ [3, с. 35]. Для відтворення культурем англomовної спільноти важливим є розуміння наукової картини світу, наприклад, розуміння особливостей перекладу термінології або специфіки елементів наївної картини світу, до якої відносимо назви предметів побуту, жаргон та професійний сленг.

Вчені давно відзначають, що існують лакуни мови, культури та знань в наївних та наукових картинах світу [1, 2, 3, 4, 5]. У мовній картині світу відсутній цілий набір одиниць, які важко перекладаються з однієї мови на іншу (афоризми, фразеологічні одиниці, прислів'я і приказки, крилаті слова).

Яким же чином відбувається процес елімінації лакун? Спочатку підсвідомо формується понятійно-структурна парадигма навколишнього світу на рідній мові, а потім на неї накладається, з певним зміщенням, зумовленим мовними відмінностями, матриця мови перекладу [1, с. 55]. На рівні практично рівноцінного володіння мовами ці дві матриці є автономними системами нейронних зв'язків, які функціонують у незалежних паралельних режимах.

Перекладачі мають знайти вірне рішення, описати, перекласти або елімінувати лакуну шляхом її тлумачення або вилучення. Механізм переключення з однієї мови на іншу – це, фактично, здатність актуалізації різнорівневих еквівалентних мовних відповідностей між двома різними мовними системами.

Перекладач може перекладати будь-який текст, елімінуючи важкі місця. В теорії перекладу – цей метод є перекладацьким рішенням за назвою *опущення/deletion*, який може бути замінений при нагоді на *калькування/calques*, або транслітерований *zanuc/transliteration*, можливо зі зноскою з оригінальним написанням.

Так, французьке, а пізніше англійське слово *croissant*, “*a piece of bread shaped in a curve usually eaten for breakfast*”, можливо перекладати по-різному, пор.:

1. *croissant* → не перекладаємо, вилучаємо культурему (лакунарний елемент) з тексту (техніка “опущення/deletion”);

2. *croissant* → перекладаємо як “рогалик” (еквівалентна заміна); *croissant* → *крукассан* (транслітерація);

3. *croissant* → *croissant*, або солодкий хлібний виріб зі хрусткого тіста, який подається на сніданок до кави (дефінітне представлення уявлення з наївної картини світу);

4. *croissant* → *croissant*, з середньofранцузької “*crescent*” напівмісяць, походить з латини “*crescere*”, перше зафіксовано в 1875 році (див. етимологічний коментар<sup>1</sup> наукової картини світу) [6, р. 374].

Пріоритетні завдання перекладачів – це ефективний пошук найбільш доцільних шляхів перекладу.

---

<sup>1</sup> late 14 c., “*crescent-shaped ornament*”, from Anglo-French *cressaunt*, from Old French *creissant* “*crescent of the moon*” (12 c., Modern French *croissant*), from Latin *crescentum* “*come forth, spring up, grow, thrive, swell, increase in numbers or strength*”, from PIE root \**ker-* “*to grow*” (cf. Latin *Ceres*, goddess of agriculture, *creare* “*to bring forth, create, produce*” [7].



Стійкі колись вирази *“текст-оригінал”* та *“текст-переклад”* відходять на задній план. Так, помилковим буде використання термінів *“оригінал”* та *“переклад”* щодо англійських або українських приказок, прислів'їв, загадок та скоромовок, оскільки такі малі тексти можуть бути лише еквівалентними, частково еквівалентними або нееквівалентними відповідниками щодо перекладу на англійську або українську мову.

Сукупність елементів складаються в мозаїчну, фрагментарно заповнювану, принципово незавершену, а часом і суперечливу мовну картину світу, подекуди забарвлену національним колоритом. Важливо відмітити, що відмінність наукової картини світу від мовної полягає в тому, що, *“якщо наукова картина світу претендує на повне без розривів і пробілів відображення реальності, то мовна картина світу завжди залишається лакунарною та непослідовною”* [5, с. 101].

Лакуни фіксуються під час порівняння та реконструкції чужої мови та незнайомої культури. Як артикль в англійській мові є синтетичним атакізмом, так і чинна система закінчень і відмінків слов'янських мов є атакізмом з точки зору англійської мови. Аналітизм англійської мови, його спрощеність та його химерно вічливий лад залишаються культурною лакуною для слов'янської мовної та мовленнєвої моделі. Дзеркальним відображенням англійської синтаксичної моделі є тема-рематичний порядок висловлювань у слов'янських мовах. Лакуни виникають під час перенесення з однієї культури в іншу, з однієї мови в іншу, і є актуальними проблемами як перекладознавства, етнопсихологічною проблемою та завданням міжкультурної комунікації [4, с. 4-5].

Перешкоди, які виникають при перекладі національно-специфічних елементів однієї культури в іншу, можуть бути кваліфіковані як культурологічні лакуни. Порожні осередки в одній мові (мовні лакунарні феномени) в іншій мові виявляється специфічно (герундій або артикль).

Лакунарний елемент, що з'являється, може не перекладатися або ж зміст лакуни дешифрується шляхом розширеного тлумачення. Обрання тієї або іншої тактики формується в залежності від створених умов та є запланованим рішенням перекладача або замовника перекладу.

Лакуни були, є і будуть в мові, мовленні та мисленні. Оскільки виникають труднощі перекладу, а подекуди й неможливість дати повний відповідник культурологічній лакуні, лінгвісти-перекладачі змушені визнати лакунарність англійських текстів та відмовитись від колокації *“текст-переклад”* на користь термінів *“вторинний текст”*, *“адекватний переклад”*, *“частковий відповідник”*, *“неоригінальний текст з коментарем”*.

Труднощі перекладу, інтертекстуальність та імпліцитність лакунарності викликають жвавий інтерес в сучасних лінгвістичних колах. Саме тому проблеми лакунології варті подальших лінгвістичних розвідок.

#### *Використана література:*

1. Бурак А. Л. Простое о сложном / А. Л. Бурак // Вестник МГУ. – Сер. 19 – Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М. : Вестник МГУ, 1999. – № 4. – С. 49-59.
2. Кияк Т. Р. Перекладознавство (німецько-український напрям) : підручник / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2008. – 543 с.
3. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: Лингвистика – психология – когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 34-47.
4. Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Культура и текст. Введение в лакунологию : учебное пособие / И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин. – М. : ГЕОТАР-Медиа, 2010. – 144 с.
5. Нургазина А. Б. Поэтическая языковая картина мира: ее отличие и сходство с языковой и художественной картинами мира / А. Б. Нургазина // Мир языка: сборник научных статей / отв. сост. Г. Н. Кенжебалина, М. В. Пименова. – Павлодар-Кемерово-Витебск : Кереки, 2012. – Выпуск 1. – С. 106-116.
6. Longman Dictionary of the Contemporary English / [director, Della Summers], 2006. – Harlow : Pearson Education Limited. – 1949 p.
7. Croissant. Online etymology dictionary [Електронний ресурс], режим доступу : [www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=croissant&searchmode=none](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=croissant&searchmode=none), дата звертання: 31.01.2013.

#### *Аннотация*

*В статье автор пытается выявить трудности перевода и толкования культурем. В данной работе сделана попытка обозначить направления исследования категории лакунарности, которая возникает в процессе перевода. Важными в процессе образования специалиста-переводчика являются теория и практика перевода, формирующие элементы англоязычной наивной и научной картин мира.*

#### *Annotation*

*In the article the author attempts to reveal the difficulties of translation of the cultural specifics. The research paper in question deals with the major category of lacunarity, which is likely to appear in translation. The education process for the would be professional interpreters involves both theory and practice of translation to have formed the ethos of the English specific cultural elements of the naive and the scientific world.*

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІРОНІЇ В РОМАНІ АРТУРО ПЕРЕСА-РЕВЕРТЕ “ТІНЬ ОРЛА”

Останнім часом зарубіжні [2; 3] і вітчизняні лінгвісти [8; 6] багато уваги приділяють вивченню поняття іронії, з'ясуванню її суті, оскільки намагаються інтерпретувати тексти авторів-постмодерністів. У дослідженнях на матеріалі таких творів дослідники розглядають іронію як стилеву рису тексту, яка може реалізуватися як в одному слові, так і в реченні чи абзаці і навіть в окремому тексті в обов'язковому контекстуальному оточенні [9; 6]. Іронія – це “спосіб мислення, який непомітно з'явився як загальна тенденція нашого часу” [3:10], тому сучасні лінгвісти вважають іронічність одним із чинників світосприйняття письменника.

К. Кербрат-Орекюні зазначила, що іронія – це троп, який характеризується “двома властивостями, одна з яких має прагматичний характер (іронізувати означає глузувати з чогось предмета), а інша – семантичний (іронізувати означає сказати протилежне тому, що мається на увазі): іронія – це глум за допомогою антифразису або антифразис з метою глузування” [1:256]. “З цих двох компонентів іронії, семантичного і прагматичного, другий компонент превалює над першим: саме прагматичне значення іронії більшою мірою, ніж її семантична структура, “змушує нас інтуїтивно відчувати іронію” [2:120]. Отже, іронічний смисл має два плани – наявний і закодований, який для отримання інформації необхідно декодувати, а декодування прихованого смислу іронії здійснюється через контекст, який дозволяє правильно зрозуміти вихідну ціннісну орієнтацію суб'єкта іронії [5:71]. Під смислом ми розуміємо “інформацію (зміст), плінну в часі, варіативну, суб'єктивну, значною мірою залежну від особистостей, які користуються конкретною мовою” [4:346]. А контекст – це “сукупність формально фіксованих умов, при яких однозначно виявляється зміст будь-якої мовної одиниці” [7:46]. Саме через контекст реципієнт розуміє прихований смисл іронії і декодує внутрішню інформацію та авторське послання.

Лінгвістичний аналіз текстового матеріалу роману “Тінь орла” дозволяє зробити висновок, що серед мовних засобів, що створюють імпліцитні іронічні смисли, в романі превалюють лексико-семантичні засоби, а саме каламбури. Основою гри слів є багатозначність слова, коли взаємодіють його прямі та переносні значення, унаслідок чого і виникає двозначність. Наприклад: “¿No queréis Fernando Yll? Pues que os aproveche. ¿Sabe Usted, Les Cases, que cuando lotuve preso en Valencia tardé algún tiempo a averiguar su estatura real por que si empre entraba en midespach oderodillas” (Пер: Ви хотіли Фернандо ЙІІ? І жте, хоч повилазьте. Знаєте, ЛаКас, коли я тримав його в полоні у палаці Валансе, я не одразу дізнався про його справжній зріст, тому що він завжди заповзав до мене в кабінет на карачках) [1:120]. В даному прикладі іронія полягає в прикметнику *real*, тлумачення якого не може бути буквальним. Словник Королівської Іспанської Академії дає таке визначення слову *real*: те, що має дійсне, справжнє існування; те, що належить чи стосується короля або королівської гідності, сану [10]. Як ми бачимо, існує можливість розширеної інтерпретації слова завдяки одночасній актуалізації двох словникових значень. Першим буквальним значенням словосполучення *estatura real* є справжній зріст, а переносним – королівський зріст. В іронічному виразі *tardé algún tiempo a averiguar su estatura real por que si empre entraba en midespach oderodillas* представлена смислова двоплановість слова, що є характерним для семантико-стилістичної організації мови роману. Об'єднавши буквальне і переносне значення слова *real*, автор висловлює своє іронічне ставлення до короля, зріст якого не можна визначити, оскільки він завжди в кабінет до Наполеона входить на колінах.

Іншим видом гри слів є каламбур, що будується на омофонних лексичних елементах: – словах, фонетично співзвучних, але з порушенням фонематичним образом і яскравим емоційним забарвленням з точки зору етимології цих слів: “Le Petit Caporal, El Pequeño Cabo, ¡llamaban los veteranos de su Vieja Guardia. Nosotros ¡llamábamos de otra manera. El Maldito Enano, porejemplo. O Le Petit Cabrón” (Пер: Le Petit Caporal, маленький капрал”, так називали його ветерани старої гвардії. Ми називали інакше: Підлючий Карлик, наприклад. Або Малий Виродок) [1: 14]. Отже, схожість звуків французької лексики *Caporal* (Капрал) та іспанської *Cabrón* (Виродок) не мають відповідності – смисловий зміст даної парислів передає саркастичне, зневажливе ставлення автора до Наполеона. Іронічний смисл складається із фонетичної подібності французького та іспанського слів, далеких за семантикою і етимологією.

Третім видом каламбуру в романі є гра слів, побудована на паронімах: “...los del 326 no esperaban ningún tipo de ayuda, ...Así, tal cual. Por lo cara. Mismamente como se fueran autómatas, Sire. – Autómatas, Murat – corrigiéndolo Enano”. (Пер: ...іспанці із 326-го батальйону не чекали від нас ніякої допомоги... неначе вони були автоматні, Ваша Величність. – Автономні, Мюрат, – виправив його Карлик.) [1: 131-132]. Пароніми *autómatas* і *autómatas* мають загальний префікс *auto*, але не збігаються за семантичним значенням. Саме цей семантичний контраст і слугує основою гри слів. Доволі розповсюджена в романі іронічна зміна стійкого словосполучення (прислів'я, цитати) з метою створення нового протилежного значення. Трансформація прислів'я *¡fiado de Dios y no corrás* (На Бога надійся, а сам розум май) у *¡fiado de los corsos y no corrás* [1:20] призводить до зміни первинного значення і додає більшої

емоційності іронічному звучанню. Його використання у трансформованому вигляді (На корсиканців надійся, а сам розум май) спричиняє глузування і набуває нового, іронічного значення, протилежного первинному. Іронічний ефект виникає також як наслідок синтаксичної і фразеологічної контамінації, а також мовної контамінації іспанських та іншомовних слів: "...у blasfemo encorso al godeltiposapristidelaputtanadiDio, o quizáfue al asañadilamerdadiMilano" (Пер.:...і він лайливо сказав на корсиканському діалекті щось на кшталт sapristidelaputtanadiDio, або, можливо, лайнова міланська лаяння) [1:14] (іт.); "brotó un corodemon dieus, sacrebleus y nomdedieus (Пер.: грянув цілий хор mondieu, ... у nomdedieus)[1:19] (фр.); "niochichorniatovarichniespaguettisenvinagre. (Пер.:ні очі чорні, товариш, ні спагеті в оцеті) [1:159] (рос.) Іншомовні слова в контексті іспанських слів є не тільки новими, але й несподіваними, вони створюють іншу інтонацію, тонко відтворюють емоційний бік функціонування іронії, яка міститься в іншомовних словах.

Гра слів, що будується на мовних парадоксах, використовується для створення іронічного ефекту. Парадокс – це вислів чи судження, що контрастує із традиційною думкою або здоровим глуздом. Той факт, що основу іронії і парадоксу складає протиріччя, робить парадокс одним із поширених засобів висміювання дійсності. Парадокс займає певне місце в досліджуваному романі. "Porlomenos [...] seguimos vivos. Era evidente. Seguimos vivos todos, menos los muertos" [1: 137]. (Пер.: Принаймні ми все ще живі. Це було очевидним. Ми всі ще були живі, окрім мертвих.) Для передачі іронічних смислів на лексико-семантичному рівні автор використовує каламбури, які передають різні відтінки значень лексичних одиниць, здатних відображати іронію за допомогою таких стилістичних фігур, як перифраз (General del Invierno [1:18] Пер: Генерал Зими), літота (No habíanaditan bajitonicon unsombrero tan enormeentodala Grande Armée.[1:148] (Пер: У всій Великій Армії не було жодного такого низенького із таким величезним капелюхом) порівняння, оксюморон, гіпербола, зевгма. Автор передає зневагу до наполеонівських генералів за допомогою оксюморону: "Unhermoso su-suicidio – murmuro conmovido el general Labraguette, sorbiéndose condisimulounalagrima" [1:21] (Пер.: "Прекрасне су-самогубство, – схвильовано пробурмотів генерал Ширінка, вдаючи, що змахує сльозу). Частов романісприяє імплікації іронії такий мовний засіб, як зевгма:

"Y seña ló hacia el valle con un dedo imperioso imperial, el que había utilizado para señalar las Pirámides cuando aquel de los cuarenta siglos – o en otro orden de cosas – el catre de María Valewsk" [1:19]. (Пер.: І тицьнув в бік рівнини вказівним та імператорським перстом, тим самим, яким показував солдатам на 40 століть, які дивляться на них з вершини пірамід, а Марі Валевській – в декілька іншій ситуації – на своє ліжко). Дієслово señalar містить пряме значення (рівнина) і переносне (ліжко). Обидва значення збігаються і утворюють зевгму. Також завдяки сильному перебільшенню утворюється гіпербола: "Era el gesto que siempre ponía para salir en los grabados y ganar batallas, y solía costarle a Francia entre 5 y 6000 muertos y heridos cada vez" [1:44] (Пер: Це був жест, з яким його завжди малювали на картинах і з яким він виграв битви, і який щоразу коштував Франції від п'яти до шести тисяч загиблих і поранених). Насмішка передається і за допомогою порівнянь, в яких люди уподібнюються тваринам (Era valiente como un chotojo ven, y punto (Пер.: Він був хоробрий, як молодий козлик, але це і все.) [1:49].

Підбиваючи підсумок нашому дослідженню, можна зробити такі висновки: 1. Для вираження іронії автор використовує фонетичні, лексичні, синтаксичні засоби. 2. Серед мовних засобів, які беруть участь у вираженні іронії і створенні імпліцитних смислів, в романі превалюють лексико-семантичні засоби, а саме: а) Гра слів, основою якої є багатозначність слова (омоніми, омофони, пароніми); б) комічне перетворення сталого словосполучення (прислів'я, афоризму, приказки, цитати, і т.д.); в) гра слів внаслідок синтаксичних, фразеологічних і мовних контамінацій; г) гра слів як результат семантичного контрасту уживаних слів, який передається такими стилістичними фігурами, як порівняння, перифраз, літота, оксюморон, гіпербола, зевгма.

#### Використана література:

1. Kerbrat-Orrecchioni C. L'implicite. – Paris: Armand Colin, 1986.
2. Kerbrat-Orrecchioni C. L'ironie comme trope // Poétique. – 1980. – № 41. – P. 108-128.
3. Muecke D. C. The Compass of Irony. – L.: Methuen, 1969. – 269 p.
4. Бацевич Ф. Смысл: сущность и сферы вияву в мові. Вісник Львівського ун-ту. Серія філол. – 2004. – Вип. 34. – Ч. 1. – С. 346.
5. Калита О. М. Лінгвістична сутність іронії та семантичні механізми формування іронічного смислу / Оksana Kalita // Українська мова, 2006. – № 2. – С. 67-74.
6. Калита О. М. Мовні засоби вираження іронії в сучасній українській малій прозі: дис. канд. філол. наук: 10.02.01 / Національний педагог. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 220 арк.
7. Колианский Г. В. О природе контекста // Вопросы языкознания. – 1959. – № 4. – С. 46.
8. Походня С. И. Языковые виды и средства реализации иронии. / С. И. Походня. – К.: Наукова думка, 1989. – 128 с.
9. Ризель Э. Г. Стилистика немецкого языка / Э. Г. Ризель, Э. И. Шендельс. – М.: Высш. шк., 1976. – 316 с.
10. <http://rae.es>

#### Джерела ілюстративного матеріалу:

1. Perez-Reverte A. Lasombradeláguila. – Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L., 2004. – 174 p.

### **Аннотация**

Статья посвящена изучению лингвистических средств выражения иронии в романе испанского автора А. Переса-Реверте "Тень орла". Анализ языковых средств выражения иронии позволяет выявить доминирующую роль лексико-семантических средств, а именно каламбуров, в создании иронических смыслов.

### **Anotation**

The article is dedicated to the research of the language ways of expression of irony in the novel "The Shadow of the Eagle" by the Spanish author A. Perez-Reverte. There were analyzed the language ways of expression of irony and the stylistic devices which are involved in the creation of implicit meanings, is determined the dominant role of lexical-semantic resources, namely puns, in the creating of an ironic sense.

УДК: 37.013.74:378.015

**Бригинська О. М.**

## **НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ БУФАЛО**

Творчість та креативне вирішення проблем грають дуже важливу роль в навчально-педагогічному процесі та взагалі в сьогоденній сфері праці. Професійні успіхи дуже пов'язані з умінням оволодіти креативністю, оперувати як людина, що творчо вирішує проблеми, привносити інновації та нові зміни у життя. Необхідність у людях, що здатні справитись та правильно скерувати зміни в своєму житті та житті установи чи організації стає чи не найбільш очевидною.

Міжнародний центр та факультет вивчення креативності в американському університеті Буфало штату Нью Йорк (International Center for Studies in Creativity, Creative Studies Department at Buffalo State University of New York) на сьогодні є єдиним в світі, що пропонує програми з розвитку креативності для підготовки спеціалістів та магістрів наук (Graduate Certificate Program, Master of Science Degree Program) з цього профілю для усіх бажаючих, педагогів й людей різних професій, з усього світу. Креативні підходи та техніки, яким тут навчають, досить широко та успішно використовуються у власному житті та в різних сферах як педагогіки, так і бізнесу та підприємства, про що свідчать випускники цього факультету та успіхи й значні досягнення у провідних світових компаніях і організаціях, де користуються послугами спеціалістів-випускників у цій галузі творчого й нового вирішення проблем.

Міжнародний центр вивчення креативності в університеті Буфало має більш ніж 40-літню традицію дослідження, розвитку та викладання у сфері креативності та лідерства змін, надаючи можливість професіоналам набути необхідні навички, щоб стати лідерами трансформації в своїх організаціях та громадах. З 1967 року цей центр-факультет має міжнародну репутацію унікального осередку, що готує студентів, творчі групи, команди й організації аби стати більш ефективними, творчо мислячими суб'єктами діяльності та навчати інших цим навикам. Як піонер у вивченні креативності, а також як міжнародний центр з розвитку інтелектуально-творчих здібностей, цей центр також слугує буфером з накопичення та розповсюдження інформації щодо новітніх досягнень у сфері творчості, креативного вирішення проблем, креативного лідерства та креативної педагогіки.

Поєднання обов'язкових та елективних курсів в вищезгаданих програмах навчання робить їх ідеальними для педагогів, які бажають професійного та особистісного самовдосконалення та покращення своїх знань й навичок. Обов'язкові курси дають студентам можливість ефективно розвивати практичне лідерство, підвищувати кваліфікацію, якість навчання/викладання та набувати навичок вирішення проблемних ситуацій. Елективні курси дозволяють студентам сконцентруватися на отриманні знань та навичок в інших сферах спеціалізації (економіка, педагогіка, психологія тощо).

Викладачі факультету з вивчення креативності в університеті Буфало обрали для ефективного оцінювання знань та вмінь своїх студентів вже добре відому модель креативності, яку розвинула й допрацювала одна з засновників та викладачів цього факультету Доктор Рут Нолер та важливість елементів якої підтримують у своїх дослідженнях такі видатні вчені, як Тереза Амабіль, Дін Сімонтон та Роберт Стернберг. Ця модель відображає взаємодію між ключовими змінними величинами, що зумовлюють креативну поведінку через деякий час:

**Креативна поведінка = f відношення (Знання x Уява x Оцінювання)  
Creative Behavior = f attitude (Knowledge x Imagination x Evaluation)**

За цією моделлю, креативність є функцією взаємодії трьох ключових елементів: знання, уяви та оцінювання. Знання відносять до фундаментального розуміння своєї справи та поля досліджуваної проблеми. Уява пов'язується з гнучкістю та оригінальністю мислення, або ж підходом людини до проблемної ситуації чи можливостей її вирішення. Оцінювання ж відноситься до здатності обирати, розвивати та удосконалювати ідеї, рішення чи думки, що найбільше підходять для вирішення проблеми. Нарешті, Нолер відмічає, що відношення особистості, тобто її мотивація й відкритість до нового, є ключовою рушійною силою в визначенні ступеню отримання корисного від своїх знань, уяви та

оцінювання.

Таким чином, усі курси дисциплін для отримання ступеня магістра або спеціаліста з креативності в університеті Буфало розподіляються на три основні гілки, що фокусуються на фундаментальних елементах моделі креативності за Нолер. Не зважаючи на деяке перетинання цих гілок, суть та цілі цих дисциплін все ж таки значно відображують певні елементи вищезгаданої моделі:

- 1) теорія, історія та основи креативності – Знання;
- 2) креативне вирішення проблем/завдань – Уява;
- 3) дослідження, розвиток та розповсюдження знань – Оцінювання.

Щодо такого важливого елементу, як Відношення, що за Рут Нолер є ключовим фактором для застосування знань, уяви та навичок оцінювання у формуванні креативної поведінки, факультет вважає за потрібне будувати всю програму підготовки та окремі курси на вихованні та підтриманні загального творчого мислення та світобачення студентів.

У напрямі з теорії творчості досліджуються різнобічні напрями оцінювання та визначення рівня креативності в людині, а також ряд теорій і моделей, пов'язаних з природою креативної поведінки. Напрямок з креативного вирішення проблем зосереджується на свідомому вихованні творчого потенціалу шляхом допомоги студентам вчитися практично використовувати свої знання та навчання їх специфічних засобів креативного вирішення проблем. Третій напрям, дослідження та розповсюдження знань, передбачає залучення студентів до програм наукового дослідження з креативності факультету шляхом дослідження й написання магістерського проекту.

Вчені університету Буфало вважають, що будь-яка людина є творчою – питання лише у ступені розвитку її творчих здібностей, який завжди можна підвищувати, якщо свідомо створювати умови для їх зростання. Не потрібно бути лише неординарним оригіналом аби бути творчим у своїй справі. Як вони зазначають, існує два види творчості: Творчість з великої літери, як то великі праці всесвітньовідомих творців, що зробили переворот у своїй сфері й свідомості людства, та творчість з маленької літери, тобто ті "дрібниці", що ми творимо кожен день нашого життя, створюючи більш оптимальні умови у сім'ї й на роботі, або ж роблячи життя більш цікавішим й натхненним для себе й оточуючих. І хоча остання творчість не має великого впливу на суспільство, тим не менш вона є прекрасним прикладом того, як ми застосовуємо її у нашому реальному житті. Так само і в навчально-педагогічному процесі.

Дослідники з центру креативності в Буфало підкреслюють, що наше відношення до креативності є ключем до набуття досвіду більш творчого вчення й навчання. Вчителю рекомендують більше знаходити задоволення у глибокому розмірковуванні над проблемами і задачами навчального процесу та бути більш толерантним щодо неоднозначності та варіативності будь-чого. Аби бути творчим, вчитель повинен частіше підходити до навчання й викладання з нової перспективи, тобто дивитися на вже відомі теорії, плани й схеми поглядом новачка, та привносити ці свіжі погляди в аудиторію, стимулюючи студентів до глибокого розмірковування та створюючи для них умови для власного творчого самовираження. Вчитель, на їх думку, повинен бути відкритим до нового та самовдосконалюватися, працювати старанно над власною особистістю. Також вчителю рекомендується залучатися до тих видів діяльності, що дістають на поверхню власне відчуття зацікавленості до своєї роботи і предмету та мотивують вас думати й діяти творчо, оскільки неможливо повністю зануритися у творчий процес навчання й викладання, не маючи перш за все свій власний творчий стрижень або потяг.

Креативне навчання/викладання, за дослідженнями центру креативності в університеті Буфало – це навчання запланованим чи незапланованим шляхом, що розширює можливості учіння студентів, виводячи їх за межі простих звичайних фактів отриманої від учителя інформації. Це використання методів, що сприяють їх зв'язку з новим мисленням і баченням. Наприклад, метод моніторингу та регулювання, новітні методи вирішення проблемних ситуацій (problem solving method), метод спонтанності, що може призвести до глибокої думки та пізнання невідомого. Креативне навчання – це сприяння, скерування, наставляння, ведення за собою, комунікація, запитування й слухання, мотивація студентів, щоб спонукати їх до нових вершин.

Отже, головною ідеєю центру й факультету з вивчення креативності в університеті Буфало є те, що творче мислення й креативність особистості не потрібно полишати лише на волю випадку – їх можливо й потрібно розвивати, особливо педагогу, що є прикладом для сучасної молоді і повинен її вчити також бути творчим та нести позитивні зміни у наше життя. Вивчення досвіду й наукових досягнень університету Буфало у полі креативності, особливо в педагогіці, може бути дуже корисним в наших українських реаліях, оскільки унікальна майже 40-літня практика цього університету у цій сфері є взірцем для всього світу у тому, як можна лише розмови про творчість і креативність перетворити на реальну педагогічну практику і досягнення.

#### *Використана література:*

1. <http://www.buffalostate.edu/creativity/programs.xml>
2. <http://www.buffalostate.edu/creativity/x525.xml>
3. <http://www.buffalostate.edu/creativity/documents/CRSassessmentplan10.pdf>
4. <http://www.buffalostate.edu/creativity/documents/whatiscreativity.pdf>
5. <http://www.buffalostate.edu/creativity/documents/eduscript.pdf>

## **Аннотация**

Факультет по изучению креативности и Международный центр исследования креативности при университете Буффало штата Нью Йорк сертифицирует в сфере креативности благодаря различным программам развития творческого мышления, практике инновационного лидерства и техникам решения проблемных задач.

## **Anotation**

The Creative Studies Department and its International Center for Studies in Creativity at Buffalo State University of New York credential creativity through diverse programs that cultivate skills in creative thinking, innovative leadership practices, and problem-solving techniques.

УДК 37.016:81'243]:781.1

**Гарбузюк К. С.**

## **РОЛЬ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Багаторічна орієнтація вітчизняної педагогічної науки і практики на розвиток у молоді переважно логічного мислення, забезпечення їх інформованості в різних галузях науки призвела до дисбалансу між інтелектом і чуттєвими формами пізнання, до збідніння всього емоційного життя людини.

На сьогоднішній день у вирішенні цієї проблеми особливого значення набуває виховання естетичних почуттів, які є символом цінного відношення особистості до явищ навколишньої дійсності. Їх прояви в різних сферах діяльності людини (трудовій, художній), а також спілкуванні обумовлює вплив на сам характер цієї діяльності, її ціннісні орієнтири, вподобання людини, формує естетичні критерії сприймання навколишнього світу.

Важливість творчої сфери життєдіяльності студентів обумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів виховання естетичних почуттів.

Цікавим та водночас доволі складним є сегмент проблеми, пов'язаний з використанням музики в процесі освоєння іноземних мов. Дослідження впливу музики на вивчення іноземної мови займалися відомі педагоги-новатори А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, З. Естеррайхер, Т. В. Громова, О. Лурія та інші. У їх теоретичних працях, що базуються на багаторічній педагогічній діяльності, викладені не лише авангардні методики освоєння іноземних мов, але й практичні рекомендації для тих, хто тільки стає на складний педагогічний шлях [6].

Актуальність теми визначається, по-перше, її новаторським потенціалом, яким ще слід оволодівати вітчизняним викладачам, а також широкими можливостями, які відкриває синтез музичних прийомів та методик засвоєння лінгвістичного матеріалу.

Вдосконалення духовної культури людини є одним із головних завдань сучасності. Визнанню свого "я", усвідомленню своїх переживань, естетичного ставлення до дійсності може сприяти музика, яка є специфічною матеріалізацією чуттєвого світу людини [1, с. 15].

Відомо, що емоції – первинне – достатньо активний процес психічної діяльності, який відображає неопосередковані зміни як у внутрішньому середовищі індивіда, так і у зовнішніх умовах життя. Саме тому емоції завжди актуальні і проявляються у формі фізіологічних змін організму (підвищується тиск, частішає дихання та серцебиття, змінюється колір шкіряного покриву тощо) [5, с. 240].

Почуття – вторинне – виступають також як активний процес психічної діяльності, як особливий стан. Почуття відрізняються від емоцій предметністю та соціальною обумовленістю. Вони реалізуються в різноманітних формах, у тому числі і в різних емоціях. Так, наприклад, почуття патріотизму виражається в різноманітних емоціях: почуття гордості, ненависті, скорботи, співчуття тощо. Але деякі почуття не можуть повністю усвідомлюватися (Прикладом такого почуття є почуття кохання) [5, с. 241].

Отже, для успішного становлення особистості в суспільстві та для усвідомлення нею власної самодостатності необхідне естетичне виховання, яке здійснюється через цілий спектр чинників, серед яких чільне місце посідає музика.

Т. В. Громова вважає, що роль музики у засвоєнні іноземних мов є дуже великою та цінною. Для успішного вивчення іноземних мов студентами необхідно активізувати всі мисленнєві процеси, тому що вони повинні не тільки запам'ятовувати нові слова, словосполучення, речення, а й багаторазово сприймати їх у процесі читання. Саме повторна актуалізація того чи іншого слова і становить той механізм, завдяки якому воно переходить із пасивного словника до активного [2, с. 60].

Існує непорушна істина: для того, щоб словниковий запас був активний, необхідно його певним чином використовувати. Найефективнішою формою є створення таких ситуацій, коли у студента виникає потреба поділитися з кимось своїми знаннями, почуттями, переживаннями. Такі ситуації можуть супроводжуватися емоційним збудженням [4].

Позитивних результатів можна досягти, якщо паралельно з вивченням іноземних мов систематично і серйозно займатися музикою. Вивчаючи музику ще зі шкільних років, потрібно привчитися розрізняти

звуки за висотою, силою, по швидкості і напрямку їх руху, співвідношенням сильних та слабких долей, різним тембром звуку, а також систематично розвивати музичні здібності, музичний слух, почуття ритму, музичну пам'ять [2, с. 63].

В основі всіх музичних занять лежить сприйняття – слухання – музики. Музику потрібно вміти слухати та розуміти. Формування всіх цих умінь сприяє кращому засвоєнню іноземних мов. Покращується та вдосконалюється асоціативна пам'ять. Аудіювання не викликає труднощів.

Формування навичок збереження мелодії пісні в швидкому темпі і проговорювання всіх слів цієї ж пісні, приводить до вироблення чіткої дикції, дозволяє правильно сприймати іншомовний текст на слух, розуміти до кінця його зміст. Слухову пам'ять допоможе тренувати уміння охопити своєю увагою музичний твір від початку до кінця. А співочі навички, які дають змогу розуміти різницю між мовою та співом, і при цьому правильно розподіляти дихання, м'яко закінчувати фразу, виспівувати кілька звуків на один склад, уміння співати м'яко, світло, легко і активно, яскраво та енергійно, сприяють розвитку фонетичного слуху, правильній та чіткій вимові іноземних слів.

Отже, формування музичної грамоти та оволодіння іноземною мовою нерозривно пов'язані між собою. Тому слід систематично розвивати всі необхідні компоненти музичності: звуковисотний слух, ритмічне і ладове почуття, музичну пам'ять, емоційне сприйняття мелодії. Добре розвинуті музичні здібності у поєднанні з оптимальними методами навчання забезпечать високий рівень оволодіння іноземною мовою.

Тому слух, пам'ять, аудіювальні здібності у студентів, які займалися або займаються музикою, краще розвинені, ніж у тих, які не займаються. У німецькій мові існує явище довгих та коротких голосних звуків. Якщо в українській мові ми можемо вимовляти голосні в словах протяжно або непротяжно і значення слова при цьому не зміниться, то в німецькій мові від того, як ми будемо вимовляти голосні, залежить його зміст.

Отже, у студентів, які не займаються музичною грамотою, виникають труднощі не лише в аудіюванні, а й у вивченні кожної нової іноземної фонетики, слова, словосполучення. Важливо забезпечити їх неодноразове прослуховування, закріплення їх в довготривалій пам'яті [6].

Щодо ролі музики в читанні, то можна відзначити покращення зорової пам'яті у студентів, які займалися музикою (читання з нотного листа, гра по нотах). Читання з нотного листа сприяє виробленню відмінного сприймання та зорової пам'яті. Фактично, при сприйманні букв, письмових слів та речень реалізується та сама психофізіологічна схема, що й при сприйманні нотного запису, звуків [3].

Роль музики у виразному читанні дуже велика. В музиці, як і у виразному читанні, надзвичайно вагомим є виразність виконання п'єси, того чи іншого твору. Також дуже важливим є темп. Не менш значущим для музики та для виразного читання є смислові та емоційні відтінки, у музиці – це динамічні відтінки [3]. Наприклад, *forte* (f.) – голосно, *piano* (p.) – тихо, *mezzoforte* (mf.) – не дуже голосно, *mezzopiano* (mp.) – не дуже тихо, *crescendo* (cresc.) – поступове наростання звуку, *diminuendo* (dim.) – поступове затихання звуку, *storzando* (sf.) – наголос, акцент [4].

Отже, розвинений музичний слух при вивченні іноземної мови допомагає краще розрізняти характер нових звуків та сприймати мовлення на слух. Музична пам'ять сприяє засвоєнню та інтонаційно правильному відтворенню матеріалу. Тож музичні навички значно полегшують вивчення іноземної мови.

#### *Використана література:*

1. Гіптерс З. До проблеми естетичної соціалізації особистості / З. Гіптерс // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 15-17.
2. Громова Т. В. Руководителю научно-исследовательских работ школьников / Т. В. Громова // Практика административной работы в школе. – 2006. – № 6. – С. 59-65.
3. Кудін В. О. Мистецтво і духовний світ молоді. – К. : Рад. школа, 1983. – 96 с.
4. Масол Л. М., Новосельська В. І. Музично-ритмічне виховання у вальдорфських школах // Рідна школа. – 2003. – № 9. – 80 с.
5. Слободенюк Л. І. Пам'ять у процесі навчання / Л. І. Слободенюк // Психологія. – Київ, 2000. – Вип. 2 (9), Ч. 1. – С. 239-244.
6. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М. : Педагогика, 1975. – 200с.

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается вопрос о развитии музыкального слуха, который помогает при изучении иностранного языка. Что в свою очередь раскрывает характер новых звуков и улучшает восприятие речи на слух. Музыкальная память способствует усвоению интонационно-правильному воспроизведению материала.*

#### *Anotation*

*The article deals with the problem of developing of musical ear which helps while learning foreign languages. What in its turn shows the nature of new sounds and improves aural perception of speech. Musical memory promotes learning and correct reproduction of material.*

## СИНТАКСИЧНА ФУНКЦІЯ СКЛАДНИХ НЕОЛОГІЗМІВ (на матеріалі лексики маркетингу сучасної німецької мови)

На сучасному етапі розвитку лінгвістики існують як загальномовне тлумачення дефініції "функція", так і конкретне тлумачення дефініцій "функція мови" та "функція слова". Зазначається, що термін "функція" (від лат. *functio* – діяльність, виконання) має два значення: по-перше, це роль, яку виконує мовна одиниця (граматична категорія, граматична форма) при відтворенні у мовленні, а по-друге, це призначення/використання різних аспектів мови та її елементів. Під "функцією слова" розуміються мета та призначення відтворення лексичної одиниці у мові, її (лексичної одиниці) актуалізація. Основними функціями слова є комунікативна, номінативна, естетична [5, с. 592].

Надаючи пріоритетного значення поняттю функції, вже у першому програмному документі "Тези Празького лінгвістичного гуртка" (1929) його представники висувають серед основних методологічних принципів функціональний принцип, суть якого полягала в тому, що мова має цільову спрямованість та є системою засобів вираження, яка служить певній меті [1, с. 181].

Заслугує на увагу визначення синтаксичної функції слова, яка розуміється як безпосередній синтаксичний зв'язок, завдяки якому слово чи група слів включаються до складу речення [2, с. 32].

Синтаксичною функцією мовної одиниці (слова, стійкого словосполучення) називається відношення цієї одиниці до того цілого, до складу якого вона входить, її синтаксична роль в реченні чи змінному словосполученні. Маються на увазі функції членів речення, а також вставних елементів мовлення (вставних слів, звертань) тощо [4, с. 171].

Ця функція нових складних слів пов'язана з питанням співвідношення складних слів з словосполученнями та реченнями. Досліджуючи синтаксичні основи кожного класу композит, представлених у індоєвропейських мовах, констатується, що функцією складного імені є функція транспозиції певної синтаксичної моделі з простою чи складною предикацією у її словесний аналог [3, 255]. Цим досягається можливість вживати цілі речення як прикметники чи іменники та вводити їх в цей новий якість в інші речення [3, с. 256]. Отже, крім семантичної компресії як універсальності синтаксичної конструкції (її перетворення у єдине найменування), можна спостерігати створення засобів номінації, що забезпечують розширення синтаксичних функцій вихідного судження (тобто можливість використовувати його ширше у складі синтаксичної конструкції), а також – синтаксичну компактність тексту та його раціональну побудову.

Синтаксична функція є однією з найважливіших функцій складних слів та пов'язана зі словотворчою функцією. Однак ступінь синтаксичності в різних групах композитів проявляється по-різному. Передусім це залежить від ступеня ідіоматизації їх значень. Чим більше ідіоматичні значення композитів, тим меншою синтаксичністю вони володіють. Повністю ідіоматичні композити є фактично асинтаксичними. Наприклад, у композиті *Hochzeit* "весілля" взаємини між конститuentами неможливо інтерпретувати на семантико-синтаксичному рівні, якщо мати на увазі значення всього композита в цілому.

Складні неологізми, яким властиве виконання синтаксичної функції, зустрічаються та активно вживаються з певною метою у мові рекламної галузі, наприклад, *Güteniveau* (Ernte 23, Zigarette), *Haarnahrung* (Birkin, Haarwasser), *Kaffeefreude* (Jacobs), *Kurvensicherheit* (Good Year, Reifen), *Schuhdruck* (Scholl, Fußpflegemittel), *Heizkomfort* (Passat, Ofen), *Kühlkomfort* (Bosch), *Reisekomfort* (Air France), яка, в свою чергу, є важливою складовою маркетингу: *"Alle auffälligen, neuartigen Zusammensetzungen der Werbesprache dienen der Einführung neuer Zusammenfassungen und Abstraktionen von Sachverhalten, für die man vorher einen ganzen Satz verwendete und keinen Spezialterminus hatte, kurz: neuer Begriffe"* [8, с. 37].

Єдиної думки щодо синтаксичної ролі повнозначної номінативної одиниці на сучасному етапі розвитку мовознавства серед лінгвістів немає. Позиції науковців варіюються від власне синтаксичного розуміння до лінгво-семіотичного аналізу з урахуванням семантико-синтаксичних даних. Але завжди враховується комунікативна роль номінативних одиниць. Синтаксична роль слів полягає у їх здатності/нездатності виступати в реченні – як одиниці мовлення – в якості самостійного його елемента, тобто члена речення, та в особливих зв'язках з іншими словами.

Значну увагу питанню розрізнення словотвірних конструкцій (Wortbildungskonstruktionen, WBK) та синтаксичних груп слів (syntaktische Wortgruppen) присвятив у своїх дослідженнях сучасний німецький лінгвіст Вольфганг Фляйшер. Слід зазначити, що під поняттям "Wortbildungskonstruktionen" він розумів композити, деривати та слова, утворені префіксальним способом словотвору [6, с. 78].

В.Фляйшер вбачає синтаксичність композитів у способі їх утворення. Складні слова характеризуються синтаксичністю, оскільки утворюються (як і синтаксичні синтагми та речення) за певними моделями: *"Die Regeln, denen der Umgang mit Wortbildungskonstruktionen unterworfen ist, betreffen also einmal die konstruktionsinterne Fügungsweise: die Bildung von Wortbildungskonstruktionen nach bestimmten Modellen – so wie auch syntaktische Wortgruppen und Sätze nach bestimmten Modellen gebildet werden"* [6, с. 80], але вони не є синтаксичними з позиції їх вживання, оскільки вживаються, на противагу



до синтаксичних синтагм, які є синтаксичними і на рівні утворення, і на рівні вживання, як слова-некомпозиції [6,80].

Специфічною рисою словотвірних конструкцій вважається внутрішня конструктивна стабільність слова (*konstruktionsinterne Stabilität des Wortes*), яка *“läßt keine Variabilität durch Einfügung von Attributen zu”* [6, с. 79]. У аналізованій нами лексиці маркетингу переважають композиції, що характеризуються внутрішньою стабільністю, оскільки є представниками термінологічної лексики, для якої характерна стійкість та стабільність форм. Наприклад: *der günstige/jährliche Anstieg der Nachfrage – der Nachfrageanstieg* “підвищення попиту”, у даному прикладі словосполучення допускає та дозволяє введення означення, структура композита залишається незмінною.

Словотвірна конструкція, зокрема композит, на відміну від словосполучення, являє собою послідовність складових компонентів без родових закінчень:

- *konjunkturelle Abschwächung* – die Konjunkturabschwächung “послаблення економічної активності”,
- *absatzpolitisches Instrumentarium* – die Absatzinstrumente “інструменти політики збуту”,
- *nachgefragte Menge* – die Nachfragemenge “кількість, що визначається попитом”.

Також наголошується на подвійній функції словотвірних конструкцій (*Doppelfunktion der WBK*), суть якої полягає в тому, що словотвірні конструкції, з одного боку, виступають засобом номінації понять частіше, ніж їх відповідники у формі словосполучень: *“Syntaktische Wortgruppen als Benennung eines Begriffes treten demgegenüber jedenfalls im Deutschen...stark zurück”* [7, с. 318]. З іншого боку, словотвірні конструкції як засоби номінації виконують функцію альтернативної до словосполучення конструкції (*Alternativkonstruktion*): *“Die WBK kann in gewisser Weise als konkurrierende Variante der Funktion syntaktischer Wortverbindungen im Satz übernehmen, obwohl sie nicht alle morphologisch-syntaktischen Exponenten explizit zu machen vermag, denn sie übt diese “Konkurrenzfunktion” in Wortgestalt aus, eben unter dem Zwang der Stabilität der Wortstruktur”* [7, с. 318].

Можливість паралельного та рівноправного вживання словотвірних конструкцій та словосполучень вже була предметом аналізу та обговорення багатьох лінгвістів сучасності, серед яких К.-Е. Heidolph, W. Bondzio, P. Schäublin, Th. Schippan, B. Sandberg. Вони схиляються до думки, що наявна у мові потенційна паралельність аналізованих видів конструкцій зумовлена та спричинена як цілями та ситуацією комунікації, так і структурою текстів. Наприклад, у текстах газетних публікацій (публіцистичний стиль) та наукової літератури (науковий стиль) переважають словотвірні конструкції (WBK), що пояснюється причиною економії друкованої площі та коштів, а також намаганням уникнути у реченні додаткових другорядних членів речення, які “обтяжують” поширені складні речення, наприклад: *“In der Praxis sind die Grenzen zwischen operativen und strategischen Preisentscheidungen zwar fließend, trotzdem sind die strategischen Elemente der folgenden Preisentscheidungen deutlich erkennbar”* [9, с. 69].

Вживання композиту *Preisentscheidungen* дозволяє автору тексту уникнути словосполучення типу *“Entscheidungen über den Preis”* або *“Entscheidungen bezüglich auf den Preis”*, полегшує сприйняття почутої/прочитаної інформації слухачем/читачем та економить друковану площу та ефірні кошти, відведені для даної публікації чи повідомлення інформації в усній формі.

Поряд з факторами економії та спрощення сприйняття інформації завдяки вживанню композитів у реченні, позитивним та важливим є фактор безпосередньої участі людини як носія мови у процесі вибору однієї з двох запропонованих конструкцій, оскільки саме для задоволення комунікативних потреб мовця відбувається процес номінації та створюються назви.

#### Використана література:

1. Алтатов В. М. История лингвистических учений. – М.: “Языки русской культуры”, 1999. – 368 с.
2. Бархударов Л. С. Структура простого предложения современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1966. – 200с.
3. Бенвенист Е. Б. Общая лингвистика. – М.: Прогрес, 1974. – 448 с.
4. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1987. – 272 с.
5. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. – М.: ООО “Издательский дом “ОНИКС 21 век”: ООО “Издательство “Мир и Образование”, 2003. – 623с.
6. Fleischer W. Regeln der Wortbildung und der Wortverwendung // Deutsch als Fremdsprache. – Leipzig: Herder-Institut, 15 Jg., 1978. – S. 78-85.
7. Fleischer W. Kommunikativ-pragmatische Aspekte der Wortbildung // Sprache und Pragmatik, Lunder Simposium 1978. Hgsb. von Inger Rosengren, Lund: Verlag Gleerup, 1979. – S. 317-329.
8. Römer, Ruth. Die Sprache der Anzeigenwerbung: Studien des Instituts für deutsche Sprache. – Düsseldorf: Schwann. – 1968. – 288.
9. Scharf A., Schubert B. Marketing: Einführung in Theorie und Praxis. – Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2001.

#### Аннотация

В статье сделана попытка рассмотреть суть понятий “функция языка” и “функция слова”. Под синтаксической функцией языковой единицы понимается ее синтаксическая роль в предложении. Эта функция новых сложных слов связана с проблемой сопоставления композитов со словосочетаниями и предложениями. Синтаксической функцией сложного неологизма является функция транспозиции определенной синтаксической модели в ее словесный аналог.

## Annotation

The article demonstrates an attempt to consider the function of language and function of word concepts. Syntactic function of a linguistic unit implies syntactic role thereof in the sentence. This function in terms of the new complex words is related to the problem of comparing composites with word-combinations and sentences. Syntactic function of a complex neologism is that of transposing a certain syntactic model into the verbal analogue thereof.

УДК 811.161.2'373.(043)

Григораш А. М.

### ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ ДУША У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ БІОГРАФІЧНОМУ РОМАНІ (на матеріалі книги В. В. Врублевської "Шарітка з Рунгу")

Окремим напрямом у сучасній біографічній літературі вважаємо твори, у яких документ поєднується з авторським баченням героїні, її життєвої та літературної долі. Яскравим прикладом втілення цієї концепції є біографічний роман В. В. Врублевської "Шарітка з Рунгу", присвячений прекрасній і своєрідній українській письменниці Ользі Кобилянській.

Чільне місце в біографічному романі В. В. Врублевської відводиться фразеологізмам з компонентом **душа**. Деякі з них – загальновідомі, зафіксовані у відповідних словниках, але більшість з них – оказіональні, індивідуально-авторські. Їх функціонування цілком відповідають спробі проникнути у творчий світ письменниці, в її неповторну душу.

Український фразеологічний фонд дозволяє розглянути великий шар метафоричних моделей [2, с. 233-234], пов'язаних з компонентом **душа**. Найбільш вживаною в біографічному романі В. В. Врублевської є модель "**душа – людина**": "Ольга стояла біля вікна, думала і дивилася на м'якенький лапатий сніг, що валив як з розкритої торби. Все навкруг було таким неповторно чистим, і ця чистота ніби переходила в її душу, хотілося крикнути всім: "Гей! Дивіться, дивіться, яка **душа** моя **чиста**! Як я сильно люблю вас, люди!" [1, с. 40]. Зазначимо також, що компонент **душа** у загальновідомому сталому сполученні є синонімом лексеми людина: "На другий день вони знов пішли на ковзанку і не застали там жодної **живої душі**, льоду так само не було. Зворотньою дорогою пройшли біля пошти і, о щастя, побачили у вікні Козуба. Дівчата постукали в шибку. Він зразу ж вийшов. Чемно привітався їй, поки вони стояли, розмовляв тільки з Ольгою. Вона була дуже рада, що ще раз його побачила" [1, с. 151]. Більше того, компоненту душа надаються різноманітні означення, притаманні характеристиці людини як такої, причому як позитивної, так і – значно частіше – негативної: "Незабаром Наталія вийшла заміж. Теофіл Кобринський, стрункий, гарний чоловік з **м'якою душею**, мав прекрасний тенор, грав на піаніно, писав музику. У його особі Наталія знайшла щирого друга" [1, с. 75]; "Ольга любила малювати. У такі хвилини вона дивувалася гармонії, яка сходила на її неспокійну душу, і тому глибокому задоволенню, яке підносило її над буденним життям" [1, с. 39]. Особливо притаманна ця модель внутрішнім монологам героїні: "Ольга повернулася до себе. Вдивлялася в темряву за вікном, шукаючи свого дуба там, на вершині гори. Але було зовсім темно. "Світе широкий, – думала вона, – який для мене молодій недоступний! Нащо кинула мене доля поміж ті **підлі, тупі душі**? Ніколи вони не матимуть благородних порушень серця!" [1, с. 66]. Наведемо і поодинокі приклади гіпотетичної прямої мови персонажів – адже твір, що ми аналізуємо, хоч і біографічний, але роман: "– Стефанія! – знову закрутилась Євгенія. – Не нагадує мені про цю егоїстку! Вона фальшива! В її очах щось важить лише той, хто багатий і має високий ранг! Я добре її зрозуміла. Вона здатна оббрехати власного батька. Коли я заглянула в її **чорну душу** – мені страшно стало" [1, с. 48].

Друга метафорична модель – "**душа – вода, водоймище**" – репрезентує постійну мінливість людських почуттів. Сталі сполучення цього типу також використовуються для характеристики дійових осіб роману. Зазначену модель представляють загальновідомі фразеологічні одиниці, що обов'язково фіксуються у відповідних словниках: "Належала до людей, які все – задоволення і біль, і радість, і горе – сприймали гостріше, з притаманною таким натурам беззастережністю. Все, що вони бачать, відчувають і переживають, надійно осідає **на дні їх душі**, і пізніше, при потребі, віддає пам'ять їм ці скарби, і з них виростає нове, витворене людським розумом і почуттям життя. А починається це чарування з дитинства" [1, с. 45]. Див. фіксацію сталого виразу у відповідному словнику: **На дні душі** [3, с. 109]; "Софія знала, як поважали пані Кобилянську в місті, говорили про неї, як про візирку матері і господині. Її завжди тягло до цієї мовчазної, скромної жінки. У **глибині душі** вона сумувала за матір'ю, а в пані Кобилянської було стільки материнського" [1, с. 94]. Див. у словнику: **У глибині душі (серця)**. "Про внутрішні переживання людини" [4, с. 209]. У своєму дослідженні Т. І. Прудникова слушно зазначає, що "українська фразеологія дуже широко фіксує синонімізацію лексем **серце** і **душа**" [5, с. 545]. Як бачимо, цей процес традиційно представлений у відповідних словниках.

Третя метафорична модель – **душа – почуття, розум**, де фразеологічні одиниці мають

узагальнене значення 'ділитися своїми думками, почуттями' або 'намагатися зрозуміти чужі думки, почуття': "Відійшла від товаришки неквапом. Тільки очі горіли, і видно було, якою **радістю наповнила її душу** ця новина. Їй перехотілося бігати. Сіла за стіл на своє місце, витягла чистий аркуш паперу і почала водити по ньому ручкою. Удавала, що працює. А насправді? А насправді, страшенна **буря панувала в її душі**. Це була приємна буря, яка нагадувала цілющий вихор, що закрутив її, і вона злилася з його рухом, не відчувуючи земного тяжіння" [1, с. 22]; "А є гарні, розумні дівчата, які нездатні дури́ти чоловікам голови, не вміють відбивати женихів від наречених, хвалитися своїми успіхами в коханні і не мають щастя, хоч **душі їх переповнені** святим почуттям!" [1, с. 176]; "Ольга заводить щоденник, в якому нотує все, що **займає її розум і душу**. Пише вірші – польською і німецькою мовами, які в домі Кобилянських на той час стали розмовними поряд з українською. Вірші переповнені любовними мотивами, роздумами над долею закоханих, тугою за "вічними, перемінними чудесами світу" [1, с. 45]; "День минув у забавах та іграх. Артур ні на хвилину не відходив од Євгенії і говорив їй весь час про свою любов. У її становищі це були потрібні слова, але душа її була сповнена інших переживань" [1, с. 119].

Четверта метафорична модель – **душа як об'єкт впливу**: "А Ольга вже ні про що не могла думати, тільки про жіночу долю і свою власну. Вона має єдину свободу – **створити власну душу!** Про освіту не сміє і думати. Отож добуватиме собі знання сама, користуючись допомогою брата і його книжки. Єдиною ціллю для неї відтепер стане за будь-яку ціну **вивільнити свою душу**, дати дорогу святому духові на світ божий! Так писала і так жила Кароліна Гюндероде. І вона так зможе. Тільки не повторить її помилки: не буде намагатися поєднати кохання до чоловіка з творчістю" [1, с. 60-61]; "Часом він був такий, що вона не могла до його **душі добутися**. Вона написала йому листа після того, як вони одного разу містом вертались, як вона з Кімпулунга приїхала. І він розказував їй про різні плани" [1, с. 397]; "Та коли залишалася наодинці, **жаль огортає її душу**. Не тільки через непросте становище Маковея, але й тому, що він страждає. Думала, як має йому допомогти. Щось далеко **в душі напружувалося, але не вимальовувалося ясно**. Та вона мусила щось придумати, аби зарадити йому. Вона завжди буде біля нього і ніколи не дасть йому упасти..." [1, с. 407]; "Маковей був для неї не тільки тим, кого вона любила, став для неї резонатором, який відгукнувся і **зрозумів її наскрізь поетичну душу**. Щоправда, він був і тим, хто міг добряче **поцілити і жорстоко вразити амбітну частину її душі**. Ольга мовчала, мала за собою тільки одне своє кохання і розум... Але, щоб упокорити Маковея, цього було замало" [1, с. 389]. В останньому прикладі одночасно реалізуються дві метафоричні моделі: **душа – людина** і **душа як об'єкт впливу**.

П'ята метафорична модель – **душа як суб'єкт дії**: "Чому я народилася в проклятий вік рабів? Світ кинув у темницю наш дух, забив нам рота кляпом, а **великим силам душі заломив руки за спину!**" [1, с. 60]; "**Її душа тягнеться** до найменшого теплового почуття, а тим більше – скрашеного інтелектом" [1, с. 357]; "**Душа, подразнена знаннями, не знаходила собі рівноваги і все шукала** співрозмовника, друга, який мав бути розумово вищим від неї, щоб міг вивести її з лабіринту власних переживань і бездіяльності" [1, с. 46].

Таким чином, метафоричні моделі з компонентом душа є невід'ємною особливістю індивідуально-авторського стилю В. В. Врублевської. Намагання якомога глибше розкрити душу героїні біографічного роману, письменниця використовує як традиційні, так і оказіональні сталі сполучення, що також з часом можуть стати надбанням загального фразеологічного фонду української мови.

#### Використана література:

1. Врублевська В. В. Шарітка з Рунгу: біографічний роман про Ольгу Кобилянську / В. В. Врублевська. – К.: ВЦ "Академія", 2007. – 517 с. (серія "Автографи часу").
2. Купчик Е. В. Фразеология души в авторской песне: метафорические модели / Е. В. Купчик // Фразеология, познание и культура: сб. докл. 2-й Междунар. науч. конф. (Белгород, 7-9 сентября 2010 года): в 2 т. / отв. ред. проф. Н. Ф. Алефиренко. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – Т. 2. Дискурсивные и дидактические проблемы фразеологии. – С. 232-235.
3. Олійник І. С., Сидоренко М. М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний словник / І. С. Олійник, М. М. Сидоренко. – К.: "Рад. школа", 1978. – 447 с.
4. Олійник І. С., Сидоренко М. М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник / І. С. Олійник, М. М. Сидоренко. – Харків: Прапор, 1997. – 462 с. (Серія "Від А до Я").
5. Прудникова Т. І. Фразеологічні одиниці з компонентом ДУША – репрезентанти ближніх периферій концептів РОЗУМ і СЕРЦЕ / Т. І. Прудникова // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. Випуск 20. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 543-546.

#### Аннотація

В статті розглядаються українські фразеологізми з компонентом "душа" в жанрі біографічного роману. Автор виділяє популярні метафоричні моделі устійливих соче́тань з компонентом "душа" як найбільш характерні для індивідуально-авторського стилю.

#### Anotation

The article examines Ukrainian phraseologisms with a component "a soul" in the roman-biography genre. The author suggests the most popular models of the steady combinations with a component "a soul" as a striking peculiarity individual-author's style.

## СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ СТАТЕЙ В АНГЛОМОВНІЙ ПРЕСІ

У зв'язку із переходом від індустріального типу суспільства до інформаційного, виникненням глобальних проблем, розвитком наукових технологій все більше виникає потреба у вмінні швидко орієнтуватись у зростаючому інформаційному потоці.

Періодичні видання повинні бути невід'ємною складовою частиною додаткового навчального матеріалу. Вміло організована, систематична робота із газетним матеріалом є значною допомогою в удосконаленні навичок читання і практики мови і допоможе вирішити важливі завдання: засвоєння публіцистичного жанру і підготовка до екзамену. Систематичне читання статей із газет і журналів та робота із ними на практичних заняттях допомагає краще ознайомити студентів із країнами, мова яких вивчається, розширити світогляд, удосконалити навички самостійної роботи з англомовними матеріалами.

Газета, журнал, часопис – друковані періодичні видання, у яких публікуються матеріали про поточні події і є дуже важливими в системі масмедіа. Ці видання, а зокрема газета, не тільки повідомляють актуальні факти про події, які відбуваються в сучасному світі, але й містять їх оцінку, намагаються на основі друкованих матеріалів, створити у читачів певну картину сучасного світу.

Головним етапом в отриманні інформації з газетних статей є вправи на розуміння змісту тексту та вміння стисло його передати. Однією із найбільш розповсюджених вправ, спрямованих на осмислення змісту науково-популярних та публіцистичних текстів є складання плану. Пункти плану, які можуть бути сформульовані у вигляді заголовків, тез чи питань, повинні у стислому вигляді відображати основний зміст прочитаного і при необхідності можуть бути використані учнями у підготовці переказу. Однак існує ще одна можливість використання плану прочитаного тексту – складання анотації.

Перш ніж розпочати роботу з анотації текстів, викладачеві слід ознайомити й опрацювати деякі мовні зразки, які широко використовуються у складанні анотацій.

Це вирази типу: автор описує (розповідає), крім того, він показує(зображає), у статті розглядаються питання і т.п.

На основі вищезгаданого можна продемонструвати як проводилась робота із складання анотації до статті "A Brit Attends An American Holiday" із часопису "The Ukrainian Observer". До цієї статті студенти склали такий план:

1. Independence Day is one of the most popular holidays celebrated in the USA.
2. The most outstanding features of this holiday is brightness and generosity.
3. South America is the birthplace of this holiday. But nowadays it is widely celebrated throughout the whole country.
4. This years 4th of July picnic organized by the American Chamber of Commerce was no less extravagant and of biggest proportions.
5. This holiday was noted for:
  - a) a great variety of different guests;
  - b) no less variety of different kinds of sports (softball, baseball, cricket).

Третій та четвертий пункти плану виражені ключовими реченнями, взятими із тексту. Така тезисна форма окремих пунктів плану цілком прийнятна, тим більше що ці речення точно передають зміст тексту і можуть використовуватись у тексті анотації.

Під час складання анотації за таким планом студентам потрібні наступні мовні зразки:

*The subject of this text is...*

*The author describes...*

*It is pointed out that...*

*The author tells that...*

*The text also discusses...*

**В результаті виконаної роботи студенти склали приблизно таку анотацію:**

The subject of this article is American holiday, one of the most popular ones in the U.S. calendar. The author describes the most outstanding features of this holiday – brightness and generosity. It is pointed out the South America is the birthplace of this holiday. But nowadays it widely celebrated through out the whole country. The author tells that a lot of companies were involved into sponsoring of this holiday so it was noted for great variety of different kinds of entertainments and no less variety of sports. Also a lot of guests were present at the celebration of the holiday.

The article made me think about friendliness and hospitality of American people and also about their ability to celebrate different holidays.

**А ось один із варіантів плану до статті із газети "Kiev Weekly" – "Ukraine in for good thrashing"**

1. New faces in the foreign policy team at U.S. President Barack Obama's Executive office.
2. No dramatic changes in Washington's attitude towards Ukraine.
3. What Kyiv should expect from Obama's second term in office.

4. Discussion of John Kerry's candidacy who is regarded to promote specific interests of the US.
5. The new female team of Western geopolitics and John Kerry's role in it as much more convenient partner for Ukrainian President Yanukovich's team.
6. Seeking a particular approach towards the White House, defending Ukraine's domestic and foreign policy interests.

**Для опрацювання цієї статті студентам були дані наступні мовні зразки:**

*The subject of this text is ...*

*The author points out that ...*

*He describes ...*

*The author also explains ...*

*The next part of the text is devoted to ...*

*It is pointed out that...*

*It is shown that...*

*Further the author describes...*

*The text points out that...*

**Складена студентами анотація до цієї статті виглядає приблизно так:**

The subject of the article is the foreign policy of the U.S. government.

The author points out that there will be no dramatic changes in Washington's attitude towards Ukraine.

He describes the different steps of Ukrainian and American governments in international affairs.

The author also explains why it's so important to take into account different politician's point of view in promoting their specific interests.

The next part of the text is devoted to the discussion of John Kerry's candidacy who is considered to be an advocate of backstage diplomacy and much more convenient partner for Ukrainian Presidential team.

It is pointed out that John Kerry's policy is directed towards demand of the release of Tymoshenko from prison. Further the author describes that the newly anticipated Secretary of State has of late been taking serious interest in events in Ukraine and is well aware of the current situation there.

The author makes the conclusion that the rough settlement of the situation with Tymoshenko crossed the previous positive attitude and our administration should put some efforts to compensate image disaster.

У наведених вище прикладах студенти отримували список певних мовних зразків, необхідних їм при анотації. Під час виконання подібної роботи студенти поступово оволодівають великою кількістю мовних зразків, якими вони можуть вільно оперувати у складанні анотацій. Список дієслів, які входять до складу мовних зразків можна значно розширити, додавши такі як, наприклад, дієслова, як **to give, to state, to enumerate, to emphasize, to outline, to present, to report, to list, to demonstrate, to consider, to deal (with)**.

На завершення хочеться відзначити, що робота із складання анотації до науково-популярних та публіцистичних текстів приносить велику користь і з зацікавленістю виконується студентами молодших і старших курсів: анотування вчить їх логічно осмислювати зміст і сприяє розвитку вмінь зрілого читання літератури іноземною мовою.

Анотування науково-популярних та публіцистичних текстів може знайти широке застосування і на додаткових заняттях і під час самостійної роботи з іноземної мови.

**Використана література:**

1. Алексюк А. М., Аюризанайн А. А., Підласистий П. І., Козаков В. А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навчальний посібник. – К. : ІСДО, 1999. – 335 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Есипов Б. П. В мире эмоций. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Издательство корпорация "Логос", 1999. – 384 с.
5. Gardener D. and Miller L. Establishing Self-Access: From Theory To Practice:- C. University Press, 1999. – 276 p.
6. Obee B., Evans V. Upstream Upper Intermediate: Student's Book: – Express Publishing. – 2003. – 264 p.
7. Сенашенко В., Жалнина Н. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103-109.
8. Штефан Л. В. Гуманізація самостійної роботи шляхом втілення сучасних педагогічних технологій // Болонський процес: Модернізація системи вищої освіти України : матеріали 6 Міжнародної наук. конф. – К. : МАУП, 2007. – С. 76-81.

**А н н о т а ц и я**

*Эта статья раскрывает проблему аннотации публикаций в британских и украинских СМИ. В данном материале представлены образцы и модели работы с англоязычной прессой.*

**A n o t a t i o n**

*This article deals with the problem of rendering the articles in British and Ukrainian mass media. Thus the models of the ways of their rendering are presented in these materials. Also we have presented the examples of the magazines and newspapers used in this process.*

## СПЕЦИФІКА ЛЕКСИЧНИХ ІННОВАЦІЙ В ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Виникнення нових слів у мові – процес перманентний. Але їхнє проникнення у літературну мову в різні періоди історії відбувається нерівно, з неоднаковою інтенсивністю. Кінець XX – початок XXI ст. позначився значними суспільними, економічними, соціальними та політичними змінами, що викликали появу величезної кількості нових реалій і понять, які потребували номінації.

Інтенсифікація інноваційних процесів зумовлює підвищення інтересу лінгвістів до проблем неології взагалі (Е. І. Ханпіра, О. Г. Ликов, В. В. Лопатін, М. О. Бакіна, О. А. Габінська, О. А. Земська, А. О. Брагіна, А. В. Березовенко та ін.), української зокрема (Г. М. Віняр, О. А. Стишов, Д. В. Мазурик, А. Самойлова та ін.), спонукає до осмислення природи неологізмів і до систематизації неологічного матеріалу [4, с. 217]. Вивчення нової лексики дозволяє говорити про зміну як концептуальної картини світу, так і лексичної (мовної) картини світу, про ті нові фрагменти суспільного досвіду, які потребують лексичної фіксації, і про прагматичні фактори, які впливають на створення та використання нових одиниць [4, с. 219].

Метою даної роботи є дослідження аспектів вивчення лексичних інновацій в сучасній лінгвістиці та аналіз семантичних характеристик лексичних інновацій в газетному дискурсі.

Всі визначення терміну “інновація” в загальному плані спираються на положення, що це процес створення, освоєння і поширення чогось нового. За основу тлумачення терміну “лексична інновація” ми беремо визначення, що подає Ю. А. Зацний. Лексичні інновації – це слова чи словосполучення або нові значення чи відтінки значень слів, що з’являються в мові [2, с. 253]. За основу класифікації ми беремо класифікацію В. І. Заботкіної. Вона виділяє три групи лексичних інновацій: власне інновації, транснамінації та семантичні інновації або переосмислення [1, с. 7-8]. Творяться лексичні інновації двома шляхами: через словникове розширення (до якого входять афіксація, конверсія, основоскладання, лексикалізація, скорочення, запозичення) та семантичне розширення (це поява нових значень у вже існуючих слів певної мови) [3, с. 119-125].

Серед опрацьованих англійських та американських газетних видань до власне інновацій можемо віднести наступні слова *water poverty* та *granny-chic*. Наприклад, *water poverty* є лексичною інновацією, тому що вона не зафіксована в жодному із тлумачних словників. Вона утворена шляхом поєднання двох лексем *water* та *poverty*. Разом ці слова не дають точного тлумачення інновації в даному контексті: *Water poverty will become the new fuel poverty for an increasing number of households as scarcity of supply pushes up bills* [5]. Тому, виходячи з контексту, ми пропонуємо свій варіант тлумачення – неспроможність оплатити рахунок за воду.

До транснамінацій відносимо такі словосполучення як *lawnmower parent* та *gestational carrier*. *Lawnmower parent* є лексичною інновацією, тому що вона не зафіксована в жодному із тлумачних словників. Вона утворена шляхом поєднання двох лексем *lawnmower* та *parent*. Значення компонентів в складній лексемі не дають точного визначення цього слова в даному контексті: *Mother of three Sofia Basile understands how parents could fall into the lawnmower parent trap* [6]. Тому ми пропонуємо свій варіант для даного контексту – батько або мати, які занадто хвилюються за свою дитину і намагаються злагодити її життєвий шлях, самостійно вирішуючи її проблеми.

До семантичних інновацій відносимо такі слова як *cage* та *fratricide*. *Cage* є лексичною інновацією, тому що в даному значенні вона не зафіксована в жодному із тлумачних словників. Вона утворена шляхом набуття одним закріпленим в словнику словом нового значення: *We all deserve precious metals, and they don't get any more precious than Prada's swirly flats or Nine West's cages* [7]. Ми пропонуємо значення – “вид босоніжок, що мають буже багато тонких ремінців”.

Розглянувши словотвірну структуру відібраних нами слів, їх продуктивні моделі творення, до інновацій, утворених шляхом афіксації, відносимо такі слова як *donorless* та *brand bullying*. Прикметник *donorless* твориться за моделлю іменник + суфікс *less* (що має значення “позбавлений чогось, той, що не має чогось”). Іменник *brand bullying* твориться за моделлю іменник+іменник+суфікс *-ing*.

До конверсії ми відносимо слова *favourite* та *super*. *Favourite* із статусу прикметника або іменника переходить в дієслово. А *super* із прикметника переходить в іменник.

Прикладом основоскладання можуть стати слова *down-ageing* та *dumbphone*. *Down-ageing* твориться шляхом складання основ прислівника та іменника, що дають в результаті ще один іменник. *Dumbphone* твориться шляхом складання основ прикметника та іменника, в результаті отримуємо іменник.

Шляхом скорочення утворилися зокрема слова *telemedicine* та *greycation*. *Telemedicine* твориться шляхом злиття слів *television* та *medicine*. А *greycation* шляхом злиття слів *grey* та *vacation*.

Через семантичне розширення також увійшли до англійської мови слова *brown* та *flatulence*. Прикметник *brown* набуває нового значення, незакріпленого в словниках, не змінюючи частину мови. А іменник *flatulence* набуває нового значення, також не змінюючи частини мови.

Отже, опрацювавши теоретичні засади вивчення лексичних інновацій та проаналізувавши їх

семантичні характеристики в газетному дискурсі, ми можемо констатувати наступне. Із опрацьованого корпусу лексем в сто тридцять три одиниці найчисельнішою групою є власне інновації, а найменш чисельною – семантичні інновації. Найпродуктивнішою з моделей творення нових слів є основокладання, найменш продуктивною – конверсія. До новоутворених слів належать: *water poverty*, *granny-chic*, *lawnmower parent*, *gestational carrier*, *cage*, *fratricide*, *donorless*, *brand bullying*, *favourite*, *super*, *down-ageing*, *dumbphone*, *telemedicine*, *greycation*, *brown*, *flatulence*. Процес творення нових слів відбувається постійно, часто медіа стають осередками таких новацій. Тому дослідження такого типу мають подальшу перспективу вивчення та опрацювання.

#### *Використана література:*

1. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. – М. : Высшая школа, 1989. – 128 с.
2. Зацний Ю. А., Янков А. В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття: англо-український словник. Словник. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 360 с.
3. Мешков О. Д. Словообразование современного английского языка. – М. : Наука, 1976. – 246 с.
4. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) : монографія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 388 с.
5. The Observer, February 6, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.guardian.co.uk/environment/2011/feb/06/seabirds-british-overseas-territories-extinction>
6. The Daily Mail, April 14, 2011 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2117497/Guildford-flat-explosion-Woman-killed-man-left-fighting-life-blast.html>
7. Daily Mirror, August 5, 2011 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.mirror.co.uk/lifestyle/travel/british-breaks/free-activities-to-keep-the-kids-occupied-143671>

#### *Аннотація*

*В статті проводиться аналіз семантичних характеристик лексических інновацій в газетному дискурсі, який дозволяє зробити висновок про те, що найбільш численною групою лексических інновацій є власне інновації, а найменш численною – семантичні інновації. Найбільш продуктивною з моделей утворення нових слів є основокладання, найменш продуктивною – конверсія.*

#### *Annotation*

*The article deals with the analysis of the semantic characteristics of lexical innovations in newspaper discourse which shows that the largest group of lexical innovations is proper innovations, and the least numerous - semantic innovations. The most productive model of word formation is stem-composing, the least productive is conversion.*

УДК81'37=133.1

Єленіна З. І.

## СЕМАНТИЧНА ЕВОЛЮЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: ТЕОРІЯ ТРОПІВ

Відомо, що всі мови - живе надбання народу – перебувають у неперервному розвитку, жодна з них не може весь час залишатися ідентичною до тієї, якою вона була раніше. Окремі лексичні одиниці змінюють смисл, з'являються нові значення, вони реалізуються через процеси, які вже досить тривалий час служать чіткими орієнтирами для традиційної риторики. Одним з таких процесів є теорія тропів, які іноді називають "риторичними фігурами" або "яскравими елементами", що помітно збагачують лексику мови. Структурна перспектива тропів веде до системного сприйняття лексичної еволюції.

Особливо важливими є два типи зміни смислу слів, два типи тропів: перший базується на подібності смислу(метафоризація), другий – на суміжності смислу(метонімія, синекдоха).

Так, лексема *bombe* (бомба) інколи набуває смислу "*une nouvelle inattendue*" (неочікувана новина) за метафоризацією, заснованою на подібності між "бомбою" "*qui éclate*"(що вибухає) та неочікуваною появою сенсації. Іншими словами, метафоризація з'являється, починаючи із "спільних рис" між двома поняттями, так зване "семічне перехрестя".

Означувані поняття можуть бути або подібними, як у нашому прикладі, або суміжними (тут мова йде про позначення певною частиною цілого поняття, вмістом – вмістилище, причиною – результатом, тощо). Первинне значення слова *bureau* – тканина (*de bure*), якою накривали стіл; потім з'явилася лексема *bureau* для позначення самого предмету меблів, а згодом ця лексема стала означати кімнату, в якій знаходиться цей предмет.

Продовжуючи класично розвинену теорію фігур-тропів, зупинимось більш детально на деяких з них, а саме – **метафорі** та **метонімії**.

**Метафора** – це троп, оснований на подібності, що полягає в наданні слову іншого смислу в функції порівняння. Метафоричний зв'язок може лягти в основу багатьох похідних в сфері слова (від власного смислу слова *bouton* в рослинній сфері – до: *bouton sur la peau*, *bouton de vêtement*, *bouton des manchettes*, *bouton de porte*, тощо), чи в сфері групи слів (наприклад, аротичні назви "голови" (*tête*), основані на подібності з круглим предметом: *boule*, *bobine*, *bille*, *cafetière*, *ronde* та ін.).

Метафоричний зв'язок виникає або **від конкретного – до конкретного**, або, найчастіше, **від конкретного – до абстрактного**, типовий метафоричний процес.

Перехід **від конкретного до конкретного** в словниках відмічається виразом *par anal.*:

*Canard* (качур): власне визначення “oiseau” (птаха), за аналогією з “пірнанням птаха” - “цукор, розмочений у рідині” і відповідно до негармонійного звучання слова “canard” - “фальш”, “фальшива нота”, “утка”. *Banane* (банан: згідно з конкретною семемою “продовгуватий фрукт”, за аналогією з формою має численні метафоричні значення: “шиньйон певної форми”, “чоловічий головний убір”, “сумка-замок”.

Перехід **від конкретного до абстрактного** відмічений в словниках як *fig.* чи рідше *par metaph.*:

*Brancher* (підключати)

A: “з'єднувати щось з головним джерелом”

B: “повідомляти” (*Est-ce qu'il t'a déjà branché?*)

*Fourmi* (мураха)

A: “маленька комаха, що має суспільну форму організації...”

B: “працьовитий, економний, заповзятий” (*elle est une vraie fourmi ; un travail de fourmi*).

Конкретний – абстрактний зв'язок в цьому випадку реалізується через вибір однієї типової риси, що асоціюється з назвою *fourmi*. Також можна навести приклади від латинської мови до французької. Так, *anima*(подих) дало появу слову *âme*, а *sapere* (відчувати на смак) дало – *savoir* (знати). Такі приклади підтримували хибну думку, згідно з якою власний смисл завжди залишається конкретним, а переносний – абстрактним. Аналіз семічного процесу в різних тропях проводиться різним чином. Для Р. Мартена, який дає формальний опис логічних зв'язків між семемами, метафоричний зв'язок полягає в ідентичності принаймні однієї зі специфічних сем, як у випадку зі словом *impasse* (тупик):

*Impasse*

A: “вулиця /без виходу/”;

B: “ситуація /без виходу/ успішного”.

Подібність між двома значеннями лежить в семі “без виходу”. Але ще цікавіший метафоричний механізм знаходимо у прикладі з “*éclair*”, який доводить, що іноді між значеннями A і B відбувається так зване “семічне розгублення”:

*Éclair*

A: “коротке, напружене звивисте світло, що виникає під час грози, спровоковане електричним розрядом” (*éclair de l'orage proche*);

B: “коротка та напружена мить” (*éclair de génie*).

Значення B залишає від значення A лише сему “коротке”, “напружене”, тобто, між значеннями A і B дійсно існує “семічне розгублення”. Цей процес не суперечить ідентичності специфічних сем, що легко перевірити і за попередніми прикладами (*fourmi, banane*).

Теорія тропів не претендує на відображення всіх явищ еволюції смислів. Важливу роль відіграють інші чинники: синтаксичні чи екстралінгвістичні фактори. Однак, інтерес до риторичних фігур, зокрема, до метафори, зростає, даючи про себе все більше знати в прагматиці, в різних семантичних теоріях та когнітивній семантиці. Метафора вже не обмежується мовленням, вона є одним з тих механізмів, якими людський розум може охопити або переосмислити майже все. Адже поняттєва система людини є цілісною структурою, визначеною мережею метафор – так, ми можемо розглядати час як простір, суперечку як війну, теорії як конструкції, навіть саме наше існування і все, що в ньому відбувається як цікаву або пригодницьку подорож, і так далі, до безкінечності... Всесвіт стає таким метафорично-загадковим, залишається лише визначити способи метафоричного відображення понять, які відмінні у різних мовах та культурах.

Метонімія, на відміну від метафори, більше впливає на референтні зв'язки. Вона є тропом, заснованим на співвідношенні: слову дається назва іншого предмета на підставі суміжності цих предметів (етимологічне значення слова “метонімія” – назва замість іншої назви). За класифікацією відомого французького лінгвіста Р. Фонтан'є можна виділити наступні різновиди метонімії:

M. причини замість результату: *un Picasso* (замість *un tableau de Picasso*), *vivre de son travail* (замість *vivre des produits de son travail*);

M. знаряддя замість того хто його використовує: *trois jeunes tambours* (замість *ceux qui battent le tambour*); *une fine lame* (замість *celui qui manie finement une lame*);

M. матеріалу замість предмету, який з нього виготовлений: *les cuivres* (замість *les objets de cuisine en cuivre* чи замість *les instruments de musique en cuivre*);

M. вмістилища замість вмісту: *l'amphi* (замість *les étudiants de l'amphi*); *il a mangé toute la boîte* (замість *il a mangé tous les bonbons contenus dans la boîte*);

M. місця замість предмету, (продукта чи закладу): *le Cantal* (замість *le fromage du Cantal*), *Wall Street* (замість *la Bourse de New York*) ? *Vichy* (замість *le gouvernement de Vichy*);

M. знаку замість позначеного предмету: *la couronne* (замість *la réalité symbolisée par la royauté*); *le sabre et le goupillon* (замість *l'Armée et l'Eglise*);

M. фізичного замість морального чи замість особи: *c'est un cerveau* (замість *c'est une intelligence*), *faire le joli coeur* (замість *faire le galant*);

M. ознаки одягу замість означення особи з якою цей одяг пов'язаний: *les casques bleus* (замість *les*



*soldats de l'ONU*), *les cols blancs* (замість *les employés de bureau*), *lache-moi les baskets* (замість *laisse-moi tranquille*).

Метонімія визначає групи відношень, список яких безкінечний. Вона установлює зв'язок між двома референтами і, що дуже рідко буває в сфері метафор, поєднує абстрактне та конкретне вживання слова. Саме цей факт був відзначений вченими-семантиками кінця XIX століття А. Дарместетером та М. Бреалем, роботи яких проілюстровані прикладами з іменниками дієслівного походження:

*Addition* (рахунок): "дія додавати"; в результаті метонімії, "папірець, на якому зазначено суму витрат в кафе, ресторані";

*Arrêt* (зупинка): "дія зупинитись"; в результаті метонімії "місце, де зупиняється транспортний засіб";

*Friture* (фритюр): "дія смажити"; в результаті метонімії, "смажений продукт";

*Gouvernement* (уряд, управління): "дія управляти"; в результаті метонімії, "склад міністрів, управляючих";

*Pêche* (риболовля): "дія рибалити"; в результаті метонімії, "улов риби";

*Sortie* (вихід): "дія виходити"; в результаті метонімії, "місце, де виходять".

Як правило, метонімічний перехід полягає в основному у перетворенні значення А в значення В із відчутною зміною початкової семми:

*Friture* (фритюр)

А: "дія смажити"

В: "смажений продукт"

Коли метонімічні зміщення відбуваються за ланцюжковою реакцією – випадок далеко не випадковий – відношення між початковим значенням (А) та кінцевим значенням (С) тяжіють до розривання. Те ж саме слово може позначати предмет, який майже повністю втрачає первинне значення:

*Verre* (склянка)

А: "тверда, прозора речовина, що розбивається";

В: "посудина для пиття";

С: "вміст посудини".

Таким чином, метонімія значною мірою відрізняється від метафори. Замість відчутної метафоричної збідності тут, навпаки, в низці перетворень присутнє логічне збагачення.

Послідовність цих перетворень може відбуватися і описуватися як в синхронічному, так і в діахронічному порядку. Звернемося ще раз до прикладу, наведеному нами раніше. Французьке слово *bureau* (стіл, кабінет, бюро) спершу означало шерстяну тканину (*de bure*), згодом (XII–XIII ст.), в результаті метонімії – скатертину, виготовлену з цієї тканини для покриття столу, а також стіл, на якому робили розрахунки. Ці значення вийшли з ужитку зі зміною екстралінгвістичних реалій (розвиток меблів, зміна соціальних звичок). Завдяки метонімічним змінам, *bureau* стало назвою робочого столу (друга половина XVII століття), потім – кімнати, в якій знаходиться цей стіл (в закладі, відкритому для відвідування співробітників, які працюють в бюро (1718), членів асамблеї, обраних своїми колегами для управління їх роботою, комітету, зайнятого вивченням певного питання (1787). Наприкінці XVIII століття слово *bureau* стосується, перш за все, адміністративного працівника, працюючого в бюро, а згодом – центрі послуг.

Поступове забуття первинних значень *bureau* (тканина, стіл, накритий цією тканиною) полегшило розвиток інших метонімічних значень. Як і метафора, але в значно більшій мірі, як тільки метонімії лексикалізуються, вони майже зникають зі свідомості носія мови. Це явище відоме в лінгвістиці як демотивація. Як наслідок, метонімія сприяє розділенню омонімів: *bureau* може дати місце двом омонімам: одному, що стосуватиметься виду меблів та кімнати, іншому – закладу з персоналом, відкритому для відвідування.

Зрозуміло, що теорія тропів не може дати відповіді на всі питання семантичної еволюції лексичних одиниць французької мови. Але ця теорія дає детальне і досить глибоке пояснення історичного процесу розвитку смислу слів, дозволяючи краще зрозуміти сучасні значення, що виникають в результаті появи нових реалій. Головна перевага теорії тропів – у встановленні зв'язків, що існують між смислами слів. В свою чергу, це дозволяє встановити добре організовану семантичну систему, у якій виникає певна ієрархія смислів, що визначається насамперед їх значимістю та вживаністю. Теорія тропів дозволяє глибше пізнати як історію окремого смислу слова, так і зв'язки між смислами, а також зв'язки між "світом слів" та "світом речей".

#### Використана література:

1. Балашов А. В. Семантическая эволюция в современном французском языке за послевоенный период (на материале имени существительного) : автореф. на соиск. учён. степ. канд. филолог. наук / МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1986.
2. Иванова Н. В. Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции. – М., 1988.
3. Словотвірні та синонімічні процеси в абстрактній лексиці французької мови // У Міжнародна наукова конференція "Семантика мови і тексту". – Івано-Франківськ, 1996.
4. Mounin G. La sémantique. – Paris : Edition s Seghers, 1982.
5. Vallet O. Petit lexique des mots essentiels. – Paris : Editions Albin Michel S.A., 2001.

## Аннотация

Общество, в котором мы живем, находится в постоянном развитии. Наша речь, язык, на котором мы говорим, столь же динамичны, они изменяются не только внешне, происходит трансформация значений лингвистических единиц и выражений. Это явление называется семантической эволюцией, одним из основных путей обогащения лексики любого языка.

## Annotation

Society we live in is constantly developing. Our language is also very dynamic. It is changing not only externally. There is a gradual transformation of linguistic units and phrases meanings. This notion is called a semantic evolution, one of the main ways of any language vocabulary enrichment.

УДК 070.41:81'373.611:811.112.2

Микитенко А. В.

## СЛОВОТВОРЧІ ПРОЦЕСИ УТВОРЕННЯ ІМЕННИКІ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ПРЕСІ (суфіксальний спосіб)

Іменник, як одна з основних частина мови, є єдиною частиною мови у німецькій мові, яка пишеться з великої літери, а це, в свою чергу, говорить про те, що німці вирішили виокремити іменник як особливу частину мови. Найбільш характерними словотворчими ознаками іменника є суфікси, оскільки вони морфологічно показують його як частину мови, визначають рід, тип відмінювання і множину. Існує велика кількість класифікацій суфіксів іменників, але найбільш доцільним вважається дотримуватися основного граматичного принципу, за яким виділяють три класи суфіксів: 1. Суфікси іменників чоловічого роду. 2. Суфікси іменників жіночого роду. 3. Суфікси іменників середнього роду., та відповідно три види суфіксів: продуктивні, непродуктивні, запозичені (інтернаціональні). Саме за цим принципом будуть розглянуті іменники, знайдені у сучасних німецьких періодичних виданнях для того, щоб визначити, які використовуються найчастіше на сьогоднішній день.

Суфікси іменників чоловічого роду.

До найважливіших продуктивних суфіксів іменників чоловічого роду відносять *-er*, *-ner*, *-ler*, *-ling*. Більшість іменників з суфіксом *-er*, які були знайдені у сучасній німецькій пресі, позначають: назви осіб за видом діяльності: *Eigentümer*, *Fischer*, *Schüler*, *Läufer* та національну приналежність: *Berliner*, *Wiener*, *Kölner*, *Schweizer*. Наведемо приклад з преси: *Drei Frauen berichteten von esoterischen Abhängigkeiten zu Wahrsager und Esoterik – Hotlines und wie sie hinein gerieten* [2].

В результаті злиття *-er* з кінцевою приголосною основи слова утворились суфікси *-ler*, *ma -ner*, які є варіантами суфікса *-er* і за значенням від нього не відрізняються. Наприклад: *Wissenschaftler*, *Redner*, *Sportler*, *Künstler*, але, все ж таки іменники з суфіксом *-ner* зустрічаються у статтях періодичних видань досить рідко.

Ще одним продуктивним суфіксом є *-ling*, який утворився шляхом злиття суфікса *-ing* з попереднім *-l*- основи. В той час як *-ing* давно вже є непродуктивним, *-ling* набув поширення і бере активну участь в утворенні нових слів. Цікавою особливістю іменників з суфіксом *-ling* є те, що вони майже завжди мають умлаут. Наприклад: *Jüngling*, *Liebling*, *Weichling*, *Feigling*, *Prüfling*, *Spätling*, *Schössling*. Як правило, іменники з даним суфіксом, які були знайдені під час дослідження, позначають осіб, що володіють певною якістю або терплять страждання, несправедливість.

До непродуктивних суфіксів іменників чоловічого роду відносять *-e*, *-el*: *Deutsche*, *Deckel*. Іменники з даними суфіксами у сучасній німецькомовній пресі майже не зустрічаються.

Що ж стосується запозичених (інтернаціональних) суфіксів, до яких належать *-ist*, *-ant*, *-ent*, *-ier*, *-iur*, *-eur*, *-or*, *-nom*, *-ismus*, *-är*, *-at*, *-log(e)*, *-graph*, то іменників з ними було виявлено досить багато: *Sozialist*, *Patient*, *Direktor*, *Agronom*, *Realismus*, *Apparat*, *Zoolog(e)*. Наведемо приклад з преси: *Die Banane breitete sich auf dem ganzen afrikanischen Kontinent aus, dabei kam es zu Genmutationen, welche die Banane den uns heute bekannten Arten immer ähnlicher machten* [5].

### Суфікси іменників жіночого роду.

До продуктивних суфіксів іменників жіночого роду належать: *-in*, *-schaft*, *-heit* (різновидом якого є суфікс *-keit*), *-ei* та *-ung*. Більшість іменників жіночого роду з суфіксом *-in*, які були знайдені у сучасній німецькомовній пресі, утворені від відповідних іменників чоловічого роду, найчастіше з суфіксом *-er*, які позначають звання, професію або рід занять: *Lehrerin*, *Studentin*, *Sekretärin*, *Historikerin*. Наприклад: *Die Professorin ist deutsche Expertin im Netzwerk "Frauen und Arbeitsmarkt" der Europäischen Kommission* [6].

Суфікс *-schaft*, який додається до основи іменників, прикметників, дієслів, дієприкметників та до інфінітивів зустрічається набагато частіше ніж суфікс *-in* та позначає переважно сукупність або абстрактні поняття: *Gesellschaft*, *Vormundschaft*, *Wirtschaft*, *Gemeinschaft*, *Freundschaft*. Наведемо приклад з сучасних періодичних видань: *Verheiratete Frauen standen in Deutschland damals unter der finanziellen*

**Vormundschaft ihres Ehemannes** [6].

Що ж стосується суфікса *-heit* та його похідних *-keit* та *-igkeit*, то більшість іменників утворені саме за допомогою даних суфіксів. Суфікс *-heit* переважно додається до граматичного складу іменників, наприклад: *Menschheit, Gottheit, Kindheit, Torheit*, суфікс *-keit* було виявлено у випадках, коли основою слова є прикметник, який закінчується на *-bar, -sam, -lich*, а суфікс *-igkeit*, як правило, додається до деяких односкладних прикметників: *Helligkeit, Müdigkeit, Obrigkeit*.

Одним з найбільш розповсюджених продуктивних суфіксів жіночого роду у сучасній німецькій мові є суфікс *-ung*, тому іменників з даним суфіксом було знайдено найбільше. Наприклад: *Nahrung, Zubereitung, Deckung, Verwendung, Herstellung, Verdauung, Vorbeugung, Bemerkung, Behinderung* тощо. Наведемо приклад з періодичних видань: *Noch bis 1958 brauchten Frauen für die **Eröffnung** eines Kontos die **Zustimmung** des Gatten und bis 1976 konnte dieser die **Beschäftigung** seiner Frau ohne die Angabe von Gründen kündigen* [7].

Іменники з суфіксом *-ei*, який був запозичений з французької мови, у сучасних періодичних виданнях зустрічається дуже рідко, і в основному в якості засобу утворення емоційно забарвлених найменувань дії або стану, які виражають нехтування, глузування, засудження мовцем даної дії або стану: *Schreiberei* "писанина", *Lauferei* "біганина", *Eselei* "дурниця".

Іменників з непродуктивними суфіксами *-e, -de, -t* майже не було знайдено, так як вони як правило мають певну визначену семантику та зустрічаються лише у випадках, де розглядається певна тематика. Суфікс *-e* зазвичай позначає прилади або інструменти: *Zange, Nische, Pumpe, Schraube*. Суфікс *-t* об'єднує значну групу абстрактних іменників, які походять від дієслів: *Tat, Fahrt, Macht*. Іменників з суфіксом *-de* взагалі не було виявлено.

До запозичених суфіксів жіночого роду належать: *-ie, -tion, -tät, -ik*. Під час дослідження творення іменників за допомогою запозичених суфіксів жіночого роду у статтях сучасної преси було виявлено, що іменники з суфіксом *-ik* використовуються рідше ніж інші інтернаціональні суфікси, які зустрічаються приблизно в однаковій кількості. Наприклад: *Qualitätät, Qualifikation, Position, Politik, Ideologie, Demokratie, Stabilität, Eskalation*. Наведемо приклад: *Viele Länder hätten nach der zurückliegenden **Rezession** im vergangenen Jahr mit Konjunkturpaketen versucht, ihre **Ökonomie** anzukurbeln* [7].

#### Суфікси іменників середнього роду.

Продуктивними суфіксами іменників середнього роду зазвичай вважають *-chen, -lein* та *-tum*. Незважаючи на те, що ці суфікси є продуктивними, під час дослідження була знайдена невелика кількість іменників з даними суфіксами: *Näpfchen, Mädchen, Märchen, Blümlein, Büchlein, Wachstum, Studententum, Altertum*, але у більшості випадків зустрічаються іменники з суфіксом *-chen*. Наприклад: ***Mädchen** im Alter zwischen 14 und 16 Jahren leiden eher als Jungen unter Depressionen* [2]. Потрібно також не забувати про виключення іменників *der Reichtum* та *der Irrtum*, у яких зберігся чоловічий рід.

До запозичених суфіксів середнього роду відносяться: *-al, -at, -ent, -ium*. Суфікси *-al* та *-at* в свою чергу взагалі не були знайдені під час дослідження, на відміну від *-ent* та *-ium*, які використовуються набагато частіше: *Testament, Postament, Element, Sanatorium, Laboratorium, Museum, Stipendium, Publikum, Politikum, Konsum, Dokument, Stadium*. Крім цього потрібно взяти до уваги ту особливість, що суфікс *-ent* відноситься як до запозичених суфіксів середнього роду, так і до інтернаціональних суфіксів чоловічого роду. Незважаючи на те, що цей суфікс часто використовується для творення іменників середнього та чоловічого роду, іменники чоловічого роду, як правило, позначають особу за видом діяльності в той час як іменники середнього можуть позначати різні поняття.

Суфікси *-nis* та *-sal* є непродуктивними в сучасній німецькій мові. Їх характерною ознакою є те, що за їх участі утворені іменники як середнього так і жіночого роду. Під час проведення дослідження у статтях німецькомовної преси були знайдені іменники з даними суфіксами лише середнього роду, наприклад: *das Geheimnis, das Gedächtnis, das Schicksal*. Пізновидом *-sal* є суфікс *-sel*, який зустрічається у іменників середнього та чоловічого роду, наприклад: *das Rätsel, der Stöpsel*.

Таким чином, підводячи підсумки проведеного дослідження можна зробити висновки, що суфіксація, як спосіб творення іменників є досить продуктивним в сучасній німецькій мові, але не всі суфікси є продуктивними. Так, було виявлено, що більша частина іменників чоловічого роду утворюється переважно за допомогою продуктивних суфіксів *-ling, -ler, -er* та запозиченого суфіксу *-ent*. Найуживанішими суфіксами жіночого роду є продуктивні суфікси *-ung, -heit* та його похідні *-keit* та *-igkeit, -schaft* та запозичені *-tion, -tät* та *-ie*. Рідше зустрічаються суфікси *-in, -ei, -e, -de* та *-t*. В свою чергу результати спостережень дають змогу говорити, що у сучасній німецькій пресі найбільш продуктивними суфіксами середнього роду є *-chen, -um, -tum* та *-ent*.

#### Використана література:

1. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка. – М. : Изд. лит. на иностр. яз., 1953. – 378 с.
2. Die Welt. – 2009–2011. – № 1. – 12.
3. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. - Leipzig, 1976. – 320 S.
4. Henzen W. Deutsche Wortbildung, Halle (Saale) 1947. – 306 S.
5. <http://www.zeit.de/index>
6. <http://www.spiegel.de>
7. <http://www.webzeitung-s.de>

### **Аннотация**

*Статья посвящена образованию существительных суффиксальным способом в современной немецкой прессе. Речь идет о наиболее употребляемых суффиксах, которые используются в современных периодических изданиях. В свою очередь суффиксы рассмотрены на основе грамматического принципа, по которому выделяют три класса (суффиксы мужского, женского и среднего рода) и три вида (продуктивные, непродуктивные, заимствованные) суффиксов.*

### **Anotation**

*The article is dedicated to formation nouns with suffixal method in modern German press. It is about the most common usage suffixes, which are used in modern periodical press. By-turn suffixes are examined based on grammar principle, according to which there are three classes (masculine, feminine, neuter gender of suffixes) and three species (productive, unproductive, loanword) suffixes.*

УДК 81'367,625+81'373.423:811.112.2

**Сокорчук В. М.**

## **ЯВИЩЕ ОМОНІМІЇ ДІЕСЛІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

У лінгвістичній літературі на сьогодні не існує єдиного погляду на явище, що має назву омонімія. Проблеми формулювання дефініції омонімія, його функціонування у структурі мови, специфічні ознаки досліджували Ш. Баллі, В. В. Виноградов, В. І. Абаєв, М. М. Шанський, І. О. Смирницький, О. М. Тихонов, П. А. Соболева, М. П. Кочерган, Н. Ф. Клименко, Л. В. Малаховський, Г. М. Мукан та ін. За Л. В. Малаховським, "омонімія – це явище, що безпосередньо виникає з факту неізоморфності плану вираження та плану змісту мови" [6, 3]. Тому проблема омонімії є частиною більш загальної проблеми співвідношення форми і змісту в мові та потребує більш детального вивчення.

Омонімія – це вияв тієї особливості мовного знака, завдяки якій різним значимим можуть відповідати формально тотожні значущі. Саме в наслідок цього омонімія створює деякі труднощі в процесі комунікації. Певні складнощі викликає омонімія також у процесі засвоєння іноземної мови, коли одна і та ж мовна форма може мати абсолютно різні значення.

Явище омонімії давно привертало увагу вчених. Ще стародавні філософи в своїх міркуваннях про мову відмічали факт "однакового іменування", тобто однакової назви неоднакових речей. Але довгий час до омонімії ставилися як до випадковості, що не заслуговує серйозного вивчення. Лише роботи, що з'явилися в ХХ столітті, сприяли посиленню уваги до омонімії та появи ряду серйозних досліджень.

Л. А. Булаховський уперше у вітчизняній лінгвістиці глибоко аналізує питання про причини збереження омонімів. У подальших висновках лінгвістів 50-60 років ХХ сторіччя продовжує переважати думка про омонімію як про щось випадкове, необов'язкове для мови, а тому не варте уваги. Л. В. Малаховський пізніше зазначає, що питання про випадковість чи закономірність омонімів у мові не таке просте, як це може здатися на перший погляд. Відомо, що омоніми з'являються у мові з випадкових причин. Але факт широкого розповсюдження омонімії в мовах світу становить під сумнів погляд на омонімію як явище випадкове і приводить до думки про закономірність її функціонування у мові.

Багато вчених визнають нормативний статус омонімії в мові, але часто її поява розуміється не як результат розвитку мови, а як наслідок нестачі значимих одиниць. Так, відомий лексикограф Х. Касарес пише: "Якби чотири чи п'ять тисяч слів, якими користується культурна людина, повинні були виражати таку ж кількість понять, не було б потреби в багатозначних словах" [5, с. 70].

Деякі мовознавці поширюють таке тлумачення і на омонімію. Р. О. Будагов, відмічаючи здатність омонімів виникати в результаті випадкових збігів, указує на те, що такі звукові збіги абсолютно різних слів виникають тому, що в будь-якій мові кількість звуків порівняно обмежена, тоді як слів дуже багато "Тому своєрідні "зустрічі", звукові збіги різних слів є неминучими..." [2, с. 39].

Роботи зазначених лінгвістів не втратили своєї актуальності й сьогодні. Саме завдяки їм вперше було усвідомлено теоретичне значення дослідження омонімії.

Хоча проблема омонімії постала перед мовознавцями вже давно, проте сучасних дослідників цікавить перш за все омонімія іменників, критерії їх розмежування та принципи типологічної класифікації.

У граматичному ладі сучасної німецької мови значний за обсягом клас становлять дієслова. Дослідження саме дієслів зумовлене насамперед тим, що вони є найважливішою частиною мови і виступають при утворенні речення та висловлювання в ролі "силового центру" (Н. Glinz). Тому стаття присвячена саме омонімії дієслів в сучасній німецькій мові. Матеріалом дослідження послужила вибірка омонімічних дієслів з тлумачного словника сучасної німецької мови Duden загальною кількістю 373 лексичні одиниці, що складає 2,91% усього дієслівного складу сучасної німецької мови, наведеного у словнику Duden. Це означає, що омонімія дієслів не є розповсюдженим явищем у німецькій мові. Досліджувані дієслова-омоніми об'єднуються у 182 омогрупи. Слід зазначити, що деякі дієслова-омоніми входять до складу міжчастиномовних омогруп, lesen "читати" і das Lesen "читання", leben "жити" і das

Leben “життя” тощо. Дієслова в таких омогрупах до загальної вибірки не включалися.

Більшість груп дієслів – омонімів німецької мови є двочленними, наприклад: bewegen – “рухати”, bewegen – “спонукати”; lesen – “читати”, lesen – “збирати”; quellen – “бити джерелом”, quellen – “набрякати”.

Існують також тричленні омонімічні групи, але їх набагато менше, наприклад:

backen – “пекти”, backen – “липнути”, backen – “займати місце за столом”; kollern – “сказитися”, kollern – “котитися”.

Як видно з наведених прикладів, суттєвою особливістю омонімів дієслів є їх співвідносний характер. Слово потрапляє в категорію омонімів тільки тоді, коли воно співвідноситься з деяким іншим словом (омонімічна пара) або словами (омонімічний ряд), які мають таку ж форму, але інше значення.

Слід також зазначити, що дієсловам властивий семантичний розвиток, що характеризується зміною вже існуючих та появою нових значень, між якими іноді дуже важко встановити спорідненість.

Так, наприклад, пряме значення дієслова binden – “в’язати”, “зв’язувати” розширюється ще й переносним значенням binden – “прив’язувати до когось”.

У багатьох випадках на появу омонімів мали визначальний вплив позамовні фактори, певні явища оточуючої дійсності. Так, наявність омонімів lesen – “збирати” та lesen – “читати” пов’язаний з появою у давніх германців букв, які спочатку являли собою букові палички. Процес читання полягав у збиранні цих паличок, що і зумовило перенесення назви з одного процесу на інший.

Іншим прикладом зміни значення з появою нових реалій є слова demonstrieren, handeln, mustern та інші. Так, запозичене з латини дієслово demonstrieren – “демонструвати, показувати” з появою мітингів та демонстрацій набуло іншого значення – “брати участь (у демонстрації)”. З виникненням постійно діючої армії і відбору до неї за дієсловом mustern – “оглядати” закріпилося омонімічне значення “проходити медичний огляд для служби в армії”. Дієслово handeln – “діяти, чинити” з XVI століття, часу актуалізації торгівлі отримало переносне значення “торгувати” як результат звуження значення “діяти” і його зміни – “вести торгівельну діяльність”.

Отже, головним критерієм явища омонімії дієслів в сучасній німецькій мові виступає зміст слова, співвіднесеність його з дійсністю, наявність чи відсутність внутрішнього семантичного зв’язку між співзвучними словами.

В сучасній німецькій мові дієслова – омоніми з’являються внаслідок запозичень, історичних фонетичних змін, розпаду багатозначності слова у зв’язку з диференцією значень.

Існування дієслів-омонімів в сучасній німецькій мові не перешкоджає ефективному функціонуванню мови: вони рідко трапляються поруч, та й контекст, як правило, дає змогу сплутування їх. А сучасні тенденції в розвитку теорії омонімії дають підстави кваліфікувати дієслова-омоніми як абсолютну лінгвістичну універсалью, яка охоплює мову в цілому, всі рівні і ланки її структури та вимагає ґрунтовного розгляду.

#### *Використана література:*

1. Абаев В. И. О подаче омонимов в словаре // Вopr.языкознания. – 1957. – № 3.
2. Будагов Р. А. Этюды по синтаксису румынского языка. – М., 1958.
3. Виноградов В. В. Об омонимии и смежных явлениях. – В.Я. – 1966. – №5.
4. Городецкий Б. Ю. Проблемы и методы современной лексикографии // Новое в зарубежной лингвистике: Проблемы и методы современной лексикографии. – Вып. XIV. – М., 1983.
5. Касарес Х. Введение в современную лексикографию. – М., 1958.
6. Малаховский Л. В. Теория лексической и грамматической омонимии. – Л., 1990.
7. Нестерская Л. А. О некоторых новых тенденциях в развитии словарного состава современного немецкого языка (социокультурный и лингвистический аспекты) // Вестник Московского университета. Сер.9. Филология. – 1997. – № 7. – С. 40-47.

#### *Джерела ілюстративного матеріалу:*

1. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Hrsg von G. Drosdowski -6.Aufl.-Mannheim /Wien / Zürich: Dudenverlag , 2006.

#### **Аннотация**

В статье раскрывается понятие “омонимия”, анализируется состояние исследования проблемы омонимии в современной лингвистике. Внимание акцентируется на явлении омонимии глаголов в современном немецком языке. Доказывается, что омонимия глаголов в современном немецком языке – явление закономерное, то есть является лингвистической универсалией и требует детального рассмотрения.

#### **Anotation**

The article deals with the essence of homonymy concept. The current stage of linguistic study of homonymy is analyzed. The emphasis is made on homonymy of verbs in modern German. It is proved that homonymy of verbs in German is a natural phenomenon which means it is a linguistic universal and detailed study of this phenomenon is essential.

## ВПРОВАДЖЕННЯ НАУКОВИХ ІДЕЙ М. М. БАХТІНА У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США

Тревор Томас Стюарт, дослідник з університету Аппалачі наголошує, що протягом останніх 25 років навчальна діяльність в американських середніх школах усе більш стає стандартизованою, де всі зусилля вчителів, учнів, та школи в цілому, докладаються тільки на підготовку школярів до складання стандартизованих тестів; і як наслідок цього, зменшуються час та можливості у вчителя для того, щоб залучити школярів до активної пізнавальної діяльності [9]. Даяна Равітч у своїй книзі "The Death and Life of the Great American School System" наполягає, що саме курс на стандартизацію руйнує американську шкільну освіту та закликає до пошуку альтернативних моделей навчально-виховної діяльності [7].

Ідея М. М. Бахтіна про те, що навчання можливе тільки через діалогічну взаємодію та у соціо-навчальному просторі захопила багатьох американських вчених, методистів й вчителів та підштовхує їх до застосування багатьох його теорій у шкільній практиці. Широкий спектр наукових теорій вченого включає: ідеологічне становлення, авторитарне слово та внутрішньо переконливе слово, монолізм та діалогізм, багатоголосся, карнавал та гротескових реалізм, мовчання, хронотоп. Всі ці теорії об'єднані спільною рисою – мова у соціальному контексті як фундаментальний елемент навчання.

Як зауважують багато науковців США, на сьогоднішній день настала потреба переглянути цілі та зміст сучасної освіти. Традиційно, головна освітня мета визначалась як оволодіння знаннями та вміннями, що передавались від вчителя до учнів. Протягом останніх років такі цілі освіти піддалися критиці та взамін пропонуються нові. Взявши за основу працю М. М. Бахтіна про побудову образу героя у романі, Сарра Фридман (Каліфорнійський університет) та Арнета Болл (університет Стенфорд) пропонують нову мету освіти – "ідеологічне становлення" (ideological becoming) [1, с. 3-33]. Ідеологічне становлення учня розглядається як трансформація його дискурсу (слова) від авторитарного до внутрішньо переконливого; саме так відбувається розвиток індивідуального світосприйняття або ідеології. "Ідеологічне становлення" є провідною темою у доробках Сарри Фридман (Каліфорнійський університет), Арнети Болл (університет Стенфорд), Сінтії Грінліф (Вісконсинський університет), Міри-Лізи Катз та Чарльза Базермана (Каліфорнійський університет) й наочно висвітлюється у книзі "Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning" [1].

Інше дослідження присвячене професійному розвитку вчителя було проведене вченими з університетів Каліфорнії та Вісконсину. Ідеологічне становлення вчителя розглядалось з точки зору того як вчитель стимулює ідеологічне становлення його учнів [1, с. 172-202]. Метою дослідження було створення спільної розмови стосовно певного літературного тексту ні між учнями, а між учителями з питань викладання. Для вчителів така розмова стала основою для побудови нового діалогічного підходу у стимулюванні та заохочуванні учнів до навчальної діяльності. Як вважають дослідники цей прийом сприяв виникненню не тільки професійної спільноти, але й сильного учительського голосу завдяки спільно пережитого минулого в ідеологічному становленні як вчитель.

Велику частку у дослідженнях американських вчених займає розробка бахтінської концепції "внутрішньо переконливе слово" (internally persuasive discourse). Гері Морсон, дослідник з Норсвестернського університету, розширив класифікацію М. М. Бахтіна та запропонував не два, а три види дискурсу: 1) авторитарний, побудований на владі, нав'язуванні, традиціях та неосвіченості; 2) авторитетний діалогічний дискурс, побудований на довірі та повазі; 3) внутрішньо переконливий дискурс, побудований на діалогічній допитливості, тестуванні та оцінюванні різних точок зору. Відповідно до результатів дослідження Морсона, діалогічна педагогіка має в основі два дискурси – авторитетний та внутрішньо переконливий [1, с. 315-332]. Доробки Морсона значно сприяють у вирішенні таких питань як організація діалогічного викладання шкільних дисциплін, зміцнення авторитету вчителя. Ідея М. М. Бахтіна про "внутрішньо переконливий дискурс" знаходить своє продовження у роботах таких американських дослідників: Констант Ліунг, Роксі Харріс, Бен Рамптон [2], Юджін Матусов та Катрін вон Д'юйк [6].

Бахтінська теорія "мовчання" знайшла своє відображення у доробках Піппи Стейн (університет Вітвотерсренд) та Барбари Рогоф (Каліфорнійський університет). Дискурс дуже часто асоціюється із словесним вираженням. У педагогічній та психологічній літературі мовчання, як правило, оцінюється негативно та асоціюється з пасивністю, байдужістю, пригніченістю, проте Бахтін стверджував, що мовчання є невід'ємною частиною дискурсу. У своєму дослідженні Стейн з'ясовує педагогічні та етичні питання представлені перед вчителем, що є наслідком напруженості між розмовою та мовчанням по відношенню до чогось невисловлюваного і немислимого у контексті ідентичності та домінуючої культури, та наполягає на включення позитивного аспекту "мовчання" до процесу навчання [2, с. 95-115].

Дослідники з Вісконсинського університету Елізабет Грау, Джаніс Крогер та Дана Праджер розглядали зв'язок "дім-школа" як комплекс відносин між закладом та людиною у специфічному контексті [4]. Використовуючи ідеї М. М. Бахтіна – "відповідальність" та "адресованість", які вміщують у себе

поняття “влада” та “голос” – це дослідження виявило як батьки початкової школи дійшли до розуміння, навчилися домовлятися, запропонували нові взаємовідносини зі школою, та визначили свою роль у освіті своїх дітей.

Інші дослідження присвячені доробкам М. М. Бахтіна мають різноманітні напрямки: Марченкова Людмила (університет Огайо) досліджувала використання теорій Бахтіна у викладанні іноземних мов [5]; Пол Сулліван та Марк Сміт (Делаверський університет) досліджували карнавальність в навчанні [10]; Олександр Сідоркін (коледж Род Айланд) порівнював погляди Михайла Бахтіна та Жана Франсуа Лютара з точки зору навчання та виховання [8]; Джейсон Дельгатто (університет Де Пол) досліджував використання ідей М. Бахтіна у шкільній природничій освіті [3]; Джонгсун Ві (університет Огайо) визначала місце учнів та вчителя у діалогічній дискусії в початковій школі [11]; Бенджамін Вітербі (університет Майами) розробляв методику використання фільмів у навчанні з основою на теорії М. М. Бахтіна [12].

Дослідження щодо використання та апробації наукових ідей М. М. Бахтіна у різних аспектах освіти та виховання тривають. Вчені та вчителі Америки продовжують шукати відповіді на питання, наприклад: Чи може бути педагогіка дійсно діалогічною? На скільки “внутрішньо переконливий дискурс” можливий та бажаний для навчальної діяльності? Цікаву відповідь дав Боб Фечо із університету Джорджія. Він підмітив: “Хоча внутрішньо переконливий дискурс може не є суттєвим для уроку та можливо не повторюється так часто як би нам того хотілось, проте він не є нереальним та безсумнівно більш ніж випадковим. Якщо це є вашою ціллю, то бути цьому” [6, с. 237].

#### *Використана література:*

1. Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning / Eds. Arnetha F. Ball, Sarah W. Freedman. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 272 p.
2. Critical pedagogies and language learning // Eds. Bonny Norton, Kelleen Toohey. – Cambridge and New York : Cambridge University Press, 2004. – 362 p.
3. Delgatto J. Application of the theories of Mikhail Bakhtin in science education. DePaul University, Paper 1. – 2011.
4. Graue E., Kroeger J., Prager D. A Bakhtinian analysis of particular home-school relations // American Educational Research Journal. – 2001. – Vol. 38, № 3. – P. 467-498.
5. Marchenkova L. A. Interpreting dialogue: Bakhtin's theory and second language learning: Dissertation PhD. – Ohio State University, 2005. – 153 p.
6. Matusov E. Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay // Educational theory. – 2007. – Vol. 57, №2. – P. 215-237.
7. Ravitch D. The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. – New York : Basic Books, 2010. – 271 p.
8. Sidorkin A. Lyotard and Bakhtin: Engaged diversity in education. Rhode Island College, Faculty Publication, Paper 15. – 2002.
9. Stewart Trevor T. A dialogic pedagogy: Looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices // Critical education. – 2010. – Vol. 1, №6. – P. 1-21.
10. Sullivan P., Smith M., Matusov E. Bakhtin, Socrates and the carnivalesque in education // New ideas in Psychology. – 2009. – № 27. – P. 326-342.
11. Wee J. Literature Discussion As Positioning: Examining positions in dialogic discussions in a third-grade classroom: Dissertation PhD. – Ohio State University, 2010. – 292 p.
12. Wetherbee B. Toward a rhetoric of film: theory and classroom praxis: Thesis MA. – Miami University, 2011. – 101 p.

#### *Аннотация*

*Статья представляет обзор исследований проведённых в США, которые доказывают эффективность применения научных идей М. М. Бахтина в школьном образовании. Научные теории М. М. Бахтина рассматриваются как основа диалогической педагогики.*

#### *Annotation*

*The article presents a review of the studies conducted by American researches that show how Bakhtin's theories can be applied to school education. A Bakhtinian view of language can be the basis for the creation of a dialogic pedagogy, which can help teachers and students navigate the complexities of teaching and learning.*

# ІНСТИТУТ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.942.4:371.27

*Огороднійчук З. В., Дубовик О. М.*

## ВИВЧЕННЯ СТАНУ ХВИЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС СКЛАДАННЯ ЕКЗАМЕНІВ

Хвилювання, страх тривога – це психічні стани, прояви яких можуть нести руйнівний вплив на психічну діяльність людини, заважати досягненню високих навчальних результатів. Психологи намагаються знайти ті шляхи, які допоможуть запобіганню емоційним проявам, що гальмують успіхи в діяльності. Хвилювання як стан мало вивчений та описаний в науковій літературі, хоча надзвичайно часто це слово звучить з наших уст.

Метою нашого дослідження є намагання розкрити природу хвилювання як психічного стану, вивчити його активізаційну силу та розкрити умови запобіганню негативного впливу його на ефективність навчальної діяльності студента.

Стан хвилювання має чи не найбільшу регулятивну роль в процесі учіння та навчання. Всім відомо передекзаменаційний стан, екзаменаційну тривожність, схвилюваність перед життєво важливою розмовою. Кожне серйозне випробування пов'язане з виникненням стану хвилювання. Дуже сильне хвилювання межує зі страхом, який в психології розглядається як фундаментальна, первинна емоція. Деякі психологи розглядають хвилювання як форму прояву страху. Ми схильні розглядати його як окремий стан, який безумовно, тісно пов'язаний з тривогою, страхом та іншими психічними станами, які впливають на перебіг пізнавальних процесів та на пізнавальну діяльність в цілому.

Хвилювання ми розглядаємо як психічний стан, що характеризується синдромом підвищеного збудження, напруження та страху. З виникненням стану хвилювання перед екзаменом відбувається не лише антиципація неуспіху, а й можливості успіху на основі актуалізації рівня домагань особистості.

Саме емоції успіху – неуспіху спрямовані на очікувані результати, які стимулюють на продовження діяльності або її припинення. Для виникнення стану хвилювання характерна динаміка емоцій успіху-неуспіху, як механізму, який підключається в міру необхідності до процесу регулювання діяльності, коригує на основі врахування фактичних досягнень її перебіг у конкретній ситуації.

Для хвилювання важливим є виникнення таких факторів, як усвідомлення важливості ситуації, відповідальності за успішне її опанування, уявлення про свої можливості. Саме ці фактори і є складовою частиною концептуалізації умов виникнення хвилювання.

Стан хвилювання слід характеризувати як неприємний, але нормальний емоційний стан, пов'язаний з напруженням, і такий, що гальмує психічну діяльність людини, хоч у деяких осіб у цьому стані може спостерігатися й підвищена психічна активність. Незважаючи на те, що при проявах хвилювання переважає негативна його оцінка, багато хто із студентів вважає, що хвилювання може активізувати діяльність і з цієї точки зору може мати позитивне значення.

Для виявлення хвилювання ми використали такі прояви:

- зовнішню поведінку;
- мімічні вирази обличчя;
- пантомімічні рухи;
- інформацію, яку давав студент у результаті самоспостереження;
- результати діяльності.

В дослідженні приймали участь майбутні спеціальні психологи I-V курсу ІКПП НПУ ім. М. П. Драгоманова. Були використані анкети та бесіди, з використанням шкал О. Кондраша.

Обробка отриманих даних, дала такі результати (таб. №1).

**Таблиця №1**

### *Наявність хвилювання перед екзаменом*

Ознаки прояву	I-II курс	III курс	IV-V курс
1. Не виявляють	0%	0%	0%
2. Лише подеколи помірне напруження	14%	16%	30%



Ознаки прояву	I-II курс	III курс	IV-V курс
3. Підвищене напруження без негативного впливу на діяльність	26%	30%	58%
4. Підвищене напруження і побоювання, що впливає на діяльність	40%	45%	10%
5. Значне хвилювання	16%	7%	22%
6. Сильне хвилювання, що межує зі страхом	4%	2%	0%

Дана таблиця показує певні відмінності у прояві хвилювання від курсу до курсу. Це залежить від різних обставин: від викладача та його вимог, від складності предмету, від досвіду складання екзаменів, письмовий екзамен чи усний, перевірний екзамен з курсу на курс чи державний.

Бесіди дозволили уточнити, що хвилювання під час письмового екзамену, в більшості студентів (72%), становить для них проблему, бо з'являється загроза, що даний стан може вплинути на порушення діяльності, а відповідно до нижчих результатів її. Незначна частина (10%) студентів бояться, щоб не виникло явище ремінісценції тобто емоційний компонент може подавити інтелектуальний підчас відповіді, і в результаті взагалі не зможуть скласти екзамен. Безумовно такі студенти потребують психотерапевтичного впливу.

Під час дослідження ми виявили найчастіші ситуації, які спричиняють стан хвилювання у студентів:

- заліки, екзамени;
- письмові роботи, колоквіуми, тестування;
- публічні виступи (з рефератами, в проблемних групах, на конференціях і т.д.)
- розмова з дирекцією інституту;
- “шпаргалки” на екзамені чи заліках;
- добровільні відповіді;

Слід виділити обставини, які виділяють студенти, що спричиняють чи підвищують хвилювання. До внутрішніх обставин слід віднести: установку на виконання завдання, стан готовності до цього, настрій, здатність до адаптації, самооцінка. Це всі ті обставини, що характеризують особистісну орієнтацію студента до самоствердження.

Коли йдеться про хвилювання як про мотиваційний стан, то питання його зменшення чи усунення не є актуальним. Але виражений страх перед екзаменом чи публічним виступом призводить до багатьох негативних наслідків, погіршуючи виконавську діяльність, а його дезорганізуючий вплив на цю діяльність набагато сильніший, ніж позитивний мотиваційний вплив. У таких випадках зниження хвилювання у частини студентів (11%) становить актуальну проблему, успішно розв'язати яку можна через запобіганням виникнення небажаної тривожності.

Негативний вплив хвилювання на виконавську діяльність під час екзамену виявляється як у деконцентрації уваги, так і у дезорганізації пізнавальних процесів - пам'яті, мислення, уяви. У більшості студентів переживання хвилювання як неприємного і негативного психічного стану пов'язана також з соматичними змінами, включаючи труднощі із засипанням та неспокійним сном перед екзаменом, відсутність апетиту, головний біль і тощо.

Наше дослідження дозволяє виділити такі дії що знижують хвилювання студента на екзамені:

- встановлення доброзичливого контакту, спокійної атмосфери;
- заохочення, зацікавлення, уважне ставлення, похвала;
- тактовність, бажання допомогти, індивідуальний підхід;
- об'єктивність та доброзичливість.

#### **Аннотация**

*В данной статье автор пытается раскрыть природу волнения, его проявление, описывает ситуации, которые вызывают его во время экзаменов у будущих специальных психологов и предлагает средства, и пути борьбы с ними.*

#### **Anotation**

*In this article author attempts to discover the nature of emotion and its expression, describes the situation that lead it during exams, psychologists and future special offers tools and ways to combat them.*

---

# ІНСТИТУТ МАГІСТРАТУРИ, АСПІРАНТУРИ І ДОКТОРАНТУРИ

---

УДК 371.4

*Багріїв Т. В.*

## ПОГЛЯДИ НА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ОРЕСТА НОВИЦЬКОГО

Сьогодні в умовах євроінтеграції і демократизації суспільства принципового значення набуває вивчення історії розвитку вітчизняної педагогічної думки, освітянських традицій минулого. Головним завданням вважаємо використання сучасними педагогами у виховній практиці цілісного досвіду, нагромадженого багатовіковою історією нашого народу, що увібрав християнські ідеї високої моралі, етики, обов'язку, честі, гідності, толерантності, людяності.

Орест Новицький створив оригінальні праці, у яких висвітлив систему виховання, що заснована на цінностях природного та надприродного пізнання. Саме ці цінності гармонізують із вченням Святого Письма як своєрідною Божою педагогікою, що базується на висвітленні таких понять як Любов, Добро, Правда, Милосердя. Погляди О. Новицького співзвучні із сучасними поглядами науковців на виховання особистості впродовж життя, на взаємовідносини людей у суспільстві. Принципові положення щодо розв'язання проблеми морального виховання, висвітлені у його творах зберігають свою актуальність у сьогоднішніх умовах модернізації сучасної системи освіти і виховання на основі загальнолюдських цінностей.

Орест Маркович Новицький – письменник, магістр Київської духовної академії, ординарний професор філософії університету Св. Володимира, народився 25 січня 1805 р. в с. Пилипах Новоград-Волинського повіту Волинської губернії в сім'ї місцевого священика. Початкову освіту О. Новицький отримав удома від своїх батьків. У десятирічному віці О. Новицький вступив до Острозького духовного училища. У 1821 р. О. Новицький перейшов з училища в семінарські класи.

Після закінчення навчання Правлінням семінарії О. Новицький був направлений до Київської духовної академії. По закінченню навчання в Київській духовній академії в 1831 р. за представленням Академічної конференції, Комісією духовних училищ О. Новицького затверджено магістром богослов'я. У цьому ж році його призначено в Переяславську семінарію (на той час уже переіменовану на Полтавську) професором філософських наук [5, арк. 177 об.].

Варто зауважити, що період перебування на Переяславщині та викладацька діяльність у Переяславській семінарії стали початком творчого пошуку та системи філософських і педагогічних поглядів О. Новицького.

У 1833 р. його призначено в Київську духовну академію бакалавром у клас польської мови, а в 1834 р. Комісія духовних училищ, окрім польської мови, доручила йому викладання філософських наук. Цього ж року за згодою Київського та Галицького митрополита О. Новицького призначено на посаду викладача кафедри філософії в університет Св. Володимира [5, арк. 178 об.].

За поданням академічного правління про відмінне викладання уроків філософії Київський преосвященний митрополит у 1835 р. затвердив О. Новицького екстраординарним професором філософських наук. У цьому ж році його було звільнено з духовного звання.

Міністр народної освіти затвердив О. Новицького екстраординарним професором кафедри філософії університету Св. Володимира. За весь період своєї професорської роботи (1834–1850) в університеті Св. Володимира О. Новицький викладав там психологію, логіку, моральну філософію з природничим правом та історію філософії. Окрім загальних факультетських лекцій, він додатково займався зі студентами, які навчалися за казенний кошт; знайомив їх з основами педагогіки та викладанням логіки [5, арк. 180 об.].

Викладацьку діяльність О. Новицький успішно поєднував із написанням книг та посібників. Аналіз праць О. Новицького “О духовборцах” (1832), “О первоначальном переводе Св. Писания на славянский язык” (1837), “Очерк индийской философии” (1844, 1846), “О разуме как высшей познавательной способности” (1840), “Краткое руководство к логике с предварительным очерком психологии” (1846) та ін. свідчить про те, що духовно-моральне і розумове виховання займають провідне місце в педагогічній спадщині вченого.

Метою виховання О. Новицький вважав формування духовної, високоінтелектуальної, працьовитої

особистості. В основу виховного процесу мають бути покладені принципи природовідповідності, послідовності, доступності, логічності. Учений підкреслював значення Біблії, науки філософії у формуванні духовних і моральних цінностей особистості.

Аналіз науково-педагогічної спадщини О. Новицького розкриває його погляди на духовно-моральне виховання особистості. Учений один із перших зробив спробу аргументовано довести науковій громадськості цінність і необхідність феномену філософствування. У своїх поглядах він схилявся до думки, що саме філософія є початком усіх наук, у тому числі й педагогіки.

Моральні якості особистості О. Новицький розумів як загальнолюдську культуру і був упевнений, що в ній творчо відображені сили Божого добра, краси та мудрості, котрі пізнаються кожною людиною, якщо вона навіть і не усвідомлює джерела свого пізнання [4, с. 45].

Аналіз наукової спадщини О. Новицького свідчить, що його освітнім ідеалом була загальнодоступна система освіти, побудована на основі передових досягнень європейської педагогічної думки в поєднанні з національними виховними традиціями.

Такі науки як філософія, психологія, логіка відіграють велику роль у розумовому вихованні особистості. О. Новицький бажав, щоб його учні усвідомлювали та поєднували з теплом свого серця чіткі моральні переконання, а елементарні потяги природи поступалися місцем розумній волі. Учні повинні бути перейняті істиною, що тільки підкорення своїх егоїстичних бажань та інстинктів законам розуму й моральності дає можливість бути людиною. Людині необхідно шукати своє щастя не тільки в почуттях насолоди, але і в інтелектуальних, моральних та естетичних задоволеннях.

Отже, педагогічна спадщина О. Новицького свідчить про те, що основними напрямками діяльності педагога є розумове і моральне виховання особистості. Він прагнув вказати своїм вихованцям на їх майбутнє призначення – бути справжніми та корисними членами суспільства і своєї Батьківщини. Педагогічна діяльність О. Новицького в Переяславській семінарії, а згодом – Київській академії та в університеті Св. Володимира була спрямована на виховання всебічно розвинутої особистості зі стійкими духовно-моральними цінностями.

#### *Використана література:*

1. *Мозгова Н. Г.* Київська духовна академія, 1819–1920: Філософський спадок / Н. Г. Мозгова. – К.: Книга, 2004. – 320 с.
2. *Новицкий О.* Краткое руководство к логике с предварительным очерком психологии / Орест Новицкий. – К., 1846. – 189 с.
3. *Новицкий О.* О первоначальном переводе Св. Писания на славянский язык / Орест Новицкий. – К., 1837. – 81 с.
4. *Новицкий О.* Об упреках, делаемых философии в теоретическом и практическом отношении их сил и важности. Речь, произнесенная в торжественном собрании императорского университета Св. Владимира, 15-го июля 1837 г. / Орест Новицкий. – К., 1837. – 50 с.
5. Центральний державний історичний архів України, м. Київ Ф. 707. Управление Киевского учебного округа. 1832 – 1920 рр. Оп. 6. Спр. 203а. Формулярный список о службе и достоинстве профессора Киевского университета Новицкого О.М., 1840 г., 506 арк.
6. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського
7. Ф. 201. Новицький Орест Маркович. Спр. 1. Автобіографія. 16 февраля 1883 г., 70 арк.
8. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського Ф. 201. Новицький Орест Маркович.
9. Спр. 29. История новой философии. 40-е гг. XIX в. Конспект лекций, 27 арк.

#### *Аннотация*

*В статье на основе архивных, историко-педагогических, литературных источников проанализировано просветительское, научное и педагогическое наследие Ореста Новицкого, определено взгляды ученого на воспитание личности с целью их творческого использования в модернизации современного образования и воспитания.*

#### *Annotation*

*In this article on the basis of the studying of the wide complex archive, handwritten and publishing sources are analyzed the enlightenment, scientific and pedagogical creation of Orest Novytskyi from using is modernization of modern education.*

УДК 37.011.001.11 (092)

**Гончарук А. О.**

### **НАУКОВА КОНЦЕПЦІЯ О. Г. МОРОЗА (1940–2007 рр.)**

Самобутній талант, плідна і невтомна науково-педагогічна і громадська діяльність Олексія Григоровича Мороза високо оцінені державою. Вченому присвоєно звання “Відмінник народної освіти СРСР”, “Відмінник освіти України”, нагороджений Почесною грамотою Верховної Ради України, Орденом святих Кирила і Мефодія, медаллю А. С. Макаренка та численними Грамотами Міністерства освіти і науки України та багатьма іншими нагородами.

Багатогранна науково-педагогічна діяльність академіка НАПН України доктора педагогічних наук,

професора Олексія Григоровича Мороза знайшла своє втілення у розробці багатьох напрямів дидактики. Його дослідження знайшли широке впровадження в практиці роботи загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів України.

Наукова концепція О. Г. Мороза включала наступні напрями:

- наступність загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу;
- удосконалення самостійної навчальної роботи студентів;
- формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів;
- адаптація та молодих вчителів до професійної діяльності;
- управління навчальним процесом у вищому педагогічному навчальному закладі;
- система психолого-педагогічної підготовки викладача вищої школи.

Перші друковані праці вченого побачили світ у 1971 р. О. Г. Мороз звертався до проблеми забезпечення наступності загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу, яку розглядає через наступність навчальної роботи старшокласників і студентів-першокурсників; готовність випускників середніх шкіл до навчання у ВНЗ; формування у студентів умінь самостійно вчитися; дидактичної адаптації першокурсників; підготовку вчителя в системі школа – вищий педагогічний навчальний заклад – школа.

Проблеми вдосконалення самостійної навчальної роботи студентів піднімалися вченим через забезпечення наступності у самостійній навчальній роботі учнів і студентів; питання організації і змісту самоосвіти студентів; формування у студентів педагогічного навчального закладу навичок самостійної навчальної роботи, обґрунтування умов підвищення ефективності організації самостійної роботи.

У 1972 р. Олексій Григорович захистив кандидатську дисертацію “Шляхи забезпечення наступності в самостійній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вищих навчальних закладів”.

Формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів розглядалось вченим через формування у студентів готовності до професійної педагогічної діяльності; співвідношення педагогічної технології та педагогічної техніки; єдності педагогічної майстерності та педагогічної творчості.

У 1980-х роках вчений широко досліджував проблеми адаптації молодих вчителів до професійної діяльності. Він розглядав мотиваційно-ціннісне ставлення молодих учителів до педагогічної діяльності; формування педагогічного мислення майбутніх учителів; адаптацію молодого вчителя до навчально-виховного процесу школи; проблеми професійної адаптації у педагогічному колективі; педагогічний колектив школи в управлінні професійною адаптацією молодого вчителя.

У 1984 р. О. Г. Мороз захистив докторську дисертацію “Професійна адаптація випускника педагогічного вищого навчального закладу”.

У 1992 р. вийшла друком монографія д. пед. н. О. Г. Мороза “Профессиональная адаптация как педагогическая проблема”.

Управління навчальним процесом у вищому педагогічному навчальному закладі розглядалось вченим на багатьох конференціях у доповідях щодо питання управління навчальним процесом у педвузі; управління підготовкою вчителя як проблема педагогічної освіти; психолого-педагогічні аспекти управління підготовкою вчителя.

В останній період вчений досліджував систему психолого-педагогічної підготовки викладача вищої школи. Олексієм Григоровичем розроблялися

шляхи вдосконалення управління професійною підготовкою викладача; структурну модель системи підготовки викладача вищої школи; підготовку та організацію навчального процесу у вищій школі; механізми професійної адаптації викладача;

Розроблено концепцію формування у студентів педагогічного вищого навчального закладу готовності до роботи в школі.

Навчальні посібники (у співавторстві)

- “Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація”,
- “Навчальний процес у вищій педагогічній школі”,
- “Педагогіка і психологія вищої школи”,
- “Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс”,
- “Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки”.

Професор О. Г. Мороз був співавтором педагогічних концепцій, активним учасником міжнародних і всеукраїнських наукових конференцій з питань освіти і виховання. Свої дослідження О. Г. Мороз друкував не тільки на сторінках провідних педагогічних, але й громадсько-політичних видань. Усього ж з-під пера вченого вийшло понад 200 наукових праць, які узагальнили багаторічні дослідження і стали вагомим внеском у педагогічну науку.

О. Г. Мороз вдало поєднував викладацьку й наукову роботу. Особливо велику популярність серед студентів і педагогів мали лекції. Вчений прекрасно відчував аудиторію, вмів її зацікавити, завжди був готовий вислухати своїх співрозмовників.

Завдяки захопленості своєю справою, талантові керівника О. Г. Морозу вдалося залучити до наукової роботи багатьох здібних учених-дослідників. Олексій Григорович заснував наукову школу “Підготовка вчителя в умовах вищої педагогічної освіти”. Свій науково-педагогічний досвід він передав численним учням, які нині працюють у різних навчальних закладах України викладачами, завідувачами

кафедр, директорами інститутів і ректорами ВНЗ.

Упродовж багатьох років професор О. Г. Мороз очолював раду із захисту кандидатських дисертацій з педагогіки в НПУ імені М. П. Драгоманова, був членом спеціалізованої вченої ради із захисту докторських дисертацій.

Під науковим керівництвом Олексія Григоровича підготовлено і захищено 17 докторських і 77 кандидатських дисертацій.

Олексій Григорович був неперевершеною індивідуальністю, яскравою всебічно обдарованою особистістю, шляхетною людиною з аналітичним розумом і винятковими організаторськими здібностями, витонченим почуттям гумору, сповіданням принципу чесних і ясних стосунків із людьми.

Усе його непересічне професійне життя пов'язане з навчанням і вихованням молоді, якій він віддавав свій педагогічний талант, розум і душу.

#### **Вибрані друковані праці О. Г. Мороза**

Мороз А. Г. Совместная работа школы, педвуза и органов народного образования с молодыми учителями : метод. рекомендации. – К. : КГПИ, 1983. – 30 с.

Мороз А. Г. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы : метод. рекомендации. – К. : КГПИ, 1985. – 51 с.

Мороз А. Г. Педагогический коллектив как среда адаптации молодого учителя : метод. рекомендации. – К. : КГПИ, 1985. – 22 с.

Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя. – К. : Знання, 1992. – 47 с.

Мороз А. Г. Профессиональная адаптация как педагогическая проблема : монография. – Армавир, 1992. – 345 с.

Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: Зміст та організація : навч. посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К. : НПУ, 1997. – 168 с.

Мороз А. Г. Профессиональна адаптация молодого учителя. – К. : НПУ им. М. П. Драгоманова, 1998. – 326 с.

Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів / за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

#### **Аннотация**

*В статье рассматриваются направление научной концепции академика АПН Украины О. Г. Мороза, а именно: преемственность общеобразовательной школы и вуза, система психолого-педагогической подготовки учителя и преподавателя высшей школы адаптация к обучению студентов первокурсников и молодых учителей к профессиональной деятельности, формирование педагогического творчества и профессионального мастерства будущих учителей, совершенствование самостоятельной учебной работы студентов, управление учебным процессом в высшем педагогическом учебном заведении.*

#### **Annotation**

*In article approaches of scientific concept of the academician of NPA of Ukraine A. G. Moroz are considered, such as: continuity of secondary school and higher education, the system of psychological and pedagogical training of teachers of high school; adaptation to first-year students and young teachers to the profession, the formation pedagogical creativity and professional skills of teachers, improving self-learning of students, learning management in higher educational establishment.*

УДК 811.133.1(07) – 053.5 : 659.123

**Мельник П. Ю.**

### **МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ**

Знання семіотичного фону (символіка прийнятих у країні позначень), поруч із знаннями історико-культурного, соціокультурного та етнокультурного фонів, становить зміст соціокультурної компетенції (СКК) як одного з основних об'єктів у навчанні іноземних мов [2, с. 23]. Проте неважко помітити, що численні елементи, пов'язані з історією країни, її суспільним устроєм та повсякденним життям, також мають символічний характер. Отже, символічні форми, слугуючи константами уяви та опорними віхами свідомості, уможливають і внутрішнє психічне, і зовнішнє соціальне життя індивіда в культурному середовищі. Символізм – явище всеохоплююче і багатомірне. У проблемі символу сфокусовані питання багатьох гуманітарних наук, тож увага до нього завжди була значною (С. С. Аверінцев, Ж. Бодріяр, Е. Кассіер, О. Ф. Лосєв, Ю. М. Лотман, Ц. Тодоров, К. Г. Юнг та інші). Ю. М. Лотман пов'язував уявлення про символ з ідеєю певного змісту, який в свою чергу слугує планом вираження (формою) іншого, зазвичай культурно ціннішого змісту [1, с. 212]. Символ представляє собою певний текст з чітко окресленими межами, що дозволяє виокремити його з оточуючого семіотичного контексту. Символи здатні вміщувати у згорнутому вигляді значні обсяги інформації, зберігаючи свою смислову структурну

самостійність. Легко виокремлюючись із семіотичного оточення, символ інтегрується в нове текстове оточення. Це пояснює його здатність пронизувати зріз культури по вертикалі: з минулого в майбутнє. Таким чином, символ є важливим механізмом пам'яті культури [1, с. 213-214].

**Метою статті** є дослідження соціокультурної символіки як засобу інтертекстуальності у семіотичній системі реклами у теоретичному та у методично-практичному аспектах.

Реклама представляє особливий інтерес для дослідження культурної символіки і, як ми намагаємося показати, для вивчення іншої культури в контексті оволодіння іноземною мовою. Характерною рисою цієї форми масової комунікації є те, що в ній безпосередні ідеї про товари і послуги представлені у контексті інших ідей – про устрій суспільства і про взаємини людей в ньому. Символи дозволяють включати товар, що рекламується, в культурно-семіотичних простір. Звернення до них у РТ веде до актуалізації уявлень, пов'язаних із спільним культурним досвідом, які є зрозумілими споживачеві і значущими для нього. Призначення символу в рекламі полягає у передачі товару акумульованого змісту та у створенні позитивного образу, який легко запам'ятовується.

Активне використання символів у рекламі пов'язане з максимальною відкритістю цієї семіотичної системи до культурного середовища, із свідомим пошуком нею гіпнотичних імпульсів культури, її постійною взаємодією з іншими дискурсами. Крім символів у рекламі спостерігається велика кількість кліше, цитат, перифраз, ремінісценцій, алюзій, джерело яких – художні твори, фільми, тексти пісень, стереотипні ситуації та образи. Їхньою спільною рисою є прецедентність, тобто загальновідомість для більшості представників лінгвокультурної спільноти. Єдність культурного досвіду обертається існуванням значної кількості “будівельного матеріалу”, який переходить з тексту в текст. Залучення у текст із культурного середовища напівфабрикатів смислу, готового концептуального і фразеологічного матеріалу отримало назву інтертекстуальності (Ю.Крістева), яка в сучасну епоху претендує на роль універсального семіотичного закону якщо не взагалі, то принаймні в рекламі вже напевно. Цитатність як найяскравіший прояв інтертекстуальності виявляється як на вербальному рівні, так і невербально. Інтертекстуальність надає тексту багатозначності, створює вертикальний контекст, який ускладнює сприйняття. Звичайно, багатозначність мистецтва у рекламі була б недоречною. Тут варто говорити про свідому недосказаність у повідомленні загальновідомих речей, приховану очевидність (пресупозицію). Та чи буває очевидність абсолютною, хоча б поза культурних координат? Ефект впізнавання прихованого смислу пов'язаний із актуалізацією накопленого культурного багажа і стається, якщо фонові знання адресата і адресанта повідомлення перетинаються.

Велика група символів, які формують простір культури, цілковито завдячує своїм існуванням механізму метонімії, суть якого полягає у тому, що традиційне співіснування речей та ідей робить їх потенційним матеріалом для взаємоозначування. Такою є і природа і функція в РТ багатьох символів. Часто РТ демонструє контакт і взаємодію двох зовсім різних тематичних сфер. Об'єкт реклами образно інтерпретується за допомогою соціокультурних символів, відтінки смислу яких функціонують як метафора, альтернативний метонімії принцип, задіяний у формуванні символів, в основі якого – тотожність, аналогія, подібність гетерогенних образів. Як і алюзивна мова метонімії, образно-порівняльна мова метафори – мова культури. Тематика допоміжних смислових сфер метафоричної моделі, надання переваги одним темам перед іншими відзеркалюють своєрідність культури з її системою цінностей, уявлень, стереотипів, які матеріалізуються у символах. Метафора і метонімія беруть участь у побудові пресупозиції, виступаючи механізмами закладання прихованого смислу у РТ. Адресату більшості таких текстів пропонується своєрідна гра, що передбачає аналіз метонімічних або метафоричних зв'язків, розуміння того, на чому вони базуються. Досвідчений реципієнт розшифровує повідомлення на рівні підсвідомості, протягом долей секунди.

Викладене вище характеризує сприйняття реклами тими, на кого вона власне розрахована. Звичайно, наші учні – не адресати франкомовних рекламних повідомлень. Тому в умовах міжкультурної комунікації, при виборі РТ в якості автентичного матеріалу для навчання сприйняття зазнає змін. Якщо носію мови і культури РТ зрозумілий без зайвих пояснень і коментарів, вони необхідні в навчальній аудиторії, оскільки ті, хто навчаються, не мають відповідного досвіду і не володіють відповідною компетенцією. Заходи, що опосередковують розуміння рекламних повідомлень, насправді є вправами і завданнями на засвоєння соціокультурної лексики, становлення і вдосконалення вмінь сприймати і використовувати соціокультурну інформацію, що веде до набуття СКК. У будь-якому разі, надзвичайна привабливість такого джерела інформації як РТ спонукає знову і знову повертатися до нього, обираючи його одним з основних матеріалів у процесі формування СКК на всіх етапах вивчення мови:

#### ***Un portrait officiel (Publicité de la volaille)***

1. Pourquoi choisit-on un coq (et pas un canard, une oie ou une dinde) pour faire connaître la marque *Volaille française* ? Quel autre symbole de France voit-on encore ?

2. De quel domaine relèvent les éléments mis en valeur du texte de la publicité :

*La Volaille française tient toutes ses promesses... vous avez raison d'élire la Volaille française ... la Volaille française a tout pour faire l'unanimité ?*

3. A quel personnage de la vie politique fait allusion cette publicité ? Où le coq est-il photographié ? Pourquoi figure-t-il sur le fond des livres ?

4. Depuis 1958, avec la Ve République, la France a, contrairement aux autres pays, un régime présidentiel

fort. Rangez dans l'ordre chronologique les 7 présidents : Georges Pompidou, Jacques Chirac, François Hollande, François Mitterrand, Nicolas Sarkozy, Charles de Gaulle, Valéry Giscard d'Estaing.

#### **Réponses:**

2. De la vie politique. 3. Une allusion aux portraits officiels des présidents de France. Ces photos sont prises, pour la plupart, en intérieur de la bibliothèque du Palais de l'Élysée. Cela donne aux présidents une image des hommes lettrés et érudits. Parue en 2012, en pleine campagne électorale, cette publicité s'en inspire. Le choix de la volaille est associé aux élections du président de la République. 4. Charles de Gaulle, Georges Pompidou, Valéry Giscard d'Estaing, François Mitterrand, Jacques Chirac, Nicolas Sarkozy, François Hollande.

Підбиваючи підсумки, зазначимо таке:

1. Символ – центральне поняття у багатьох гуманітарних дисциплінах. Наведене визначення символу, яке дав Ю. М. Лотман, фіксує суттєві риси цього явища, цінні в контексті статті, оскільки вони характеризують його як явище інтертекстуальне: збереження ним певного обсягу інформації, здатність до ретрансляції культурного досвіду, мобільність, легка інтеграція в нове семіотичне оточення.

2. Інтертекстуальність – взаємодія між текстами, що належать до одного мовно-культурного простору, формами виявлення якої виступають різного роду готові елементи. Поняття інтертекстуальності дозволяє зрозуміти зв'язок РТ з культурним середовищем, його автономну причетність до культури. Символ є одним із засобів такого зв'язку і, відповідно, потужним проявом інтертекстуальності. Рекламні повідомлення, побудовані з використанням символів, завжди містять фрагменти завуальованого смислу, до яких символи відсилають метафорично або метонімічно.

3. Ідентифікація символу, актуалізація необхідних для його розуміння фонових знань, реконструкція повного смислу РТ його прямим адресатом – цей логічний ланцюг в умовах міжкультурної комунікації поступається місцем проблемній ситуації, в якій опиняється реципієнт через брак фонових знань. Використовуючи РТ як автентичний навчальний матеріал на уроках іноземної мови, вчитель цілеспрямовано створює в учнів проблемну ситуацію. Вихід із неї відбувається у процесі виконання вправ і завдань до РТ. Цей досвід сприйняття і використання учнями соціокультурної інформації становить їх СКК.

#### *Використана література:*

1. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры / Ю. М. Лотман // Юрий Михайлович Лотман. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб. : Академический проект, 2002. – С. 212-220.
2. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Валентина Павловна Фурманова. – М., 1994. – 58 с.

#### **Аннотация**

*Статья посвящена работе с рекламными текстами символического характера как одному из путей формирования социокультурной компетенции. Символ рассматривается как средство интертекстуальности, которое интегрирует человека в культуру. Приводится практический материал.*

#### **Annotation**

*The article is devoted to the idea of work with advertising texts of a symbolic nature, as one of the ways to build sociocultural competence. Symbol is studied as means of intertextuality, which integrates human into culture. Some practical material is provided.*

УДК 378.7:18:37.01

**Смікал В. О.**

## **РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

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 та її самореалізацію. 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 врешення творчих завдань необхідним є використання творчих здобутків митців минулого. Педагогіка передбачає використання цінностей, які сьогодні є надбанням загальнолюдської культури.

Особливої уваги заслуговує педагогічний досвід одного з найстаріших навчальних закладів України – Києво-Могилянської академії, яка майже 200 років виконувала роль освітнього, наукового й мистецького центру, осередку духовності українського народу.

Києво-Могилянська академія стала насамперед найдемократичнішим закладом освіти. В ній навчалися представники всіх верств населення – шляхти, міщан, козацтва, духовенства, бідняцтва, а їхніми викладачами і наставниками стали українські гетьмани, духовенство, вчені. Молодь приїздила сюди з різних куточків України, Росії, Білорусії, Молдавії, Греції та інших місць. Академія давала високий

рівень освітньої і наукової підготовки слухачів. Випускники Академії поповнювали ряди освічених людей на Запорозькій Січі. Обсяг наук, структура їх викладання й зміст відповідали найкращим європейським зразкам, таким як відомі європейські вищі школи у Вільні, Кембріджі, Кракові, Познані та ін. Навчання в Академії ґрунтувалося на вивченні курсу так званих “семи вільних наук”. Студенти вивчали мови (слов'яно-руська літературна, церковно-слов'янська, польська, грецька, латинська, старослов'янська, німецька та французька), історію, географію, математику, астрономію, філософію (піїтика, риторика і катехізис), богослов'я, а також музику.

Кожний випускник мусив підтвердити рівень своєї гуманітарної освіти написанням віршованого літературного твору й музичного супроводу до нього у восьмиголосному викладенні. Ці вимоги до художньої діяльності учнів Академії, рівень викладання мистецтва, свідчить про високу роль, що приділялася впливу художніх предметів на особистість студентів.

Так, наприклад, у класі поетики студентів знайомили з загальними правилами віршування, різноманітними видами і жанрами творів класичного і середньовічного стилів. Риторика, що вважалася царицею мистецтв, визначалася як предмет, що розвиває уміння правильно виражати думки, добре говорити, складати листи і промови.

Слід зазначити, що Києво-Могилянська академія видвинула із числа своїх вихованців ряд авторів, поетична школа яких мала велике значення для всієї літератури тієї епохи. Це Л. Баранович, І. Галятовський, Л. Гірка, Я. Максимович, І. Некрашевич, С. Полоцький, Ф. Прокопович, С. Яворський і, звичайно, Г. Сковорода, якому належить особливе місце в ряді видатних діячів культури й освіти України.

Не менш вагомий внесок зробила Академія і у розвитку образотворчого мистецтва України. Практично для всіх її вихованців був обов'язковим курс мистецтва малювання. Викладачами малювання були такі відомі художники, як І. Фальковський, І. Петрусьевич та ін. Курс мистецтва малювання зіграв велику роль у розвитку власної академічної школи образотворчого мистецтва. Уявлення про неї дають прикрашені малюнками конспекти учнів, курси лекцій викладачів, а також гравюри-панегірики і тези диспутів, оформлені студентами академії, відомими в подальшому граверами І. Щирським, Д. Галяховським і особливо Г. Левицьким, роботи якого відрізнялися неперевершеною художньою і технічною досконалістю.

Однак серед усіх видів мистецтва найбільш значна роль в Академії приділялася викладанню музики.

Викладання музики розпочиналось із нижчих класів, і здійснювалось протягом усього періоду навчання. Це вказує на те значення, яке приділяла Академія музиці у формуванні емоційно-інтелектуальної сутності людини, у розвитку її духовності й світоглядних позицій. Музика вивчалась в єдиному комплексі з філософськими, гуманітарними, точними, природознавчими науками і була неодмінним компонентом цілеспрямованого педагогічного впливу на становлення особистості [3, 12].

З відкриттям і утвердженням Київської академії до вступу до неї прагнула музично обдарована молодь, що представляла найрізноманітніші нації й народності. Приплив співацької молоді до Києва створив широкі можливості для організації хору. Творче поєднання в межах одного навчального закладу фари (нижчого духовного класу), з одного боку, та вищих філософських класів, з другого, дозволяло організаторам хорів залучати учнів колегиї (а згодом Академії), голоси яких відповідали всьому діапазону виконавських партій (дисканти і альти – з нижчих класів, а тенори й баси – з вищих).

Колегіатський хор за умовами свого створення, за складом партій (дискант, альт, тенор, бас), за якістю фахового виконання та характером репертуару (відсутність консервативного тиску традицій стала підставою потужного поступального руху в створенні та удосконаленні нових форм культової музики – так званого київського розспіву та партесного співу) став найвизначнішим хором у Києві. До хорового репертуару входили музичні твори тогочасних талановитих композиторів – київських та львівських: Лаконька, Чернушчина, Колядчина, Гавалевича, Бешовського, Шаваровського, Пекалицького, Яжевського, Мазурека, Пикулицького, Календи та Загвойського.

При Академії існував також оркестр. Гри на оркестрових інструментах студенти навчалися на дозвіллі. За свідченнями сучасників академічний оркестр був найкращим у всьому Києві й нарівні з академічними хорами залучався до участі в урочистих концертах і привертав увагу численної публіки.

Хор та оркестр академістів супроводжували високі прийоми та урочисті події. На особливу увагу заслуговує участь студентів у відкритих концертах, які відбувалися під час публічних іспитів, диспутів, рекреацій (традиційні щорічні травневі триденні студентські свята, що відмічались на території мальовничих околиць Києва – Шулявці, біля Кирилівського монастиря або недалеко від урочища Глубочиця). Саме вони свідчать про те значення, яке надавалося музиці в процесі навчання й організації дозвілля студентської молоді. В студентських святах-рекреаціях брали участь учні й студенти, вчителі й професори, префект, ректор і митрополит, на них були присутні вікарій, губернатор і міська публіка. За заздалегідь підготовленою програмою грав оркестр, іноді відбувалися аматорські спектаклі (комедії або драми).

За твердженням історичних джерел саме в Києво-Могилянській академії виник Вертеп – український мініатюрний ляльковий театр, вистави якого супроводжувались хоровим співом (колядки, канти), а також музичним інструментальним номером (танок пастухів – козачок “Дудочка”). На нижньому ярусі мініатюрної сцени відтворювалися світські комедійні інтермедії за сюжетами, створеними студентами розмовною мовою із залученням дотепних висловів, притч, приказок з народного фольклору в супроводі



народних жартівливих пісень, виконуваних хором та невеличким музичним ансамблем (скрипка, бубен, цимбали, сопілка тощо).

Києво-Могилянська академія мала пряме відношення до виникнення такого інституту як “мандрівні дяки”. Культурно-просвітницька діяльність академістів продовжувалась і під час літніх мандрівок. Саме їх почали називати мандрівними дяками. Для того, щоб забезпечити себе матеріально вони створювали невеличкі хори, інструментальні ансамблі й мандрували з ними в період канікул найближчими селами. Ці так звані “епетиції” значно збагачували репертуар студентів, оскільки, крім духовної музики, вони співали й народних пісень, широко використовували національні обряди і звичаї, розспівували власні вірші й канти. Не випадково історики вважають вихованців Академії “першими фольклористами”, які відігравали значну роль у поширенні музичної культури серед населення.

Значення діяльності Академії полягає і в тому, що музична діяльність спрямовувалась не лише на загальний духовний розвиток вихованців, але й на формування в них певних педагогічно-просвітницьких умінь. Поза Академією вони брали участь у парафіяльних хорах, часто самі керували ними. Частина незаможних студентів, влаштованих братством до парафіяльних шкіл, за “стіл і квартиру” навчали дітей прихожан музичної грамоти, гри на музичних інструментах, співові з нот.

Найкращі випускники Київської колегії запрошувалися на викладацьку роботу в ній, а також направлялися до заснованих П. Могилою так званих учительських колегій, що діяли під патронатом Київської колегії (у Кременці, Вінниці, Гощі, Більську). Таким чином, Колегія стала базовим закладом у галузі підготовки педагогічних кадрів для парафіяльних шкіл початкового навчання.

Мистецька освіта постійно виступала невід’ємною складовою загального розвитку особистості. Зміст освіти характеризувався тенденцією інтеграції знань, гуманітарного й естетичного напрямку, поширення її на галузь природничо-наукових знань. З огляду на це, оновлення змісту, форм і методів освіти й виховання на сучасному етапі шляхом запровадження мистецтва в навчально-виховний процес кожного навчального закладу сприятиме становленню духовної культури особистості, створить сприятливі умови для самореалізації його сутнісних сил у різних видах творчої діяльності.

#### *Використана література:*

1. Козицький П. О. Спів і музика в Київській Академії за 200 років її існування. – К., 1971. – 126 с.
2. Попович М. В. Нарис історії культури України. – К. : АртЕк, 1999. – 728 с.
3. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
4. Шамаєва К. І. Музична освіта в Україні у першій пол. XIX ст. – К., 1996. – 135 с.

#### *Аннотація*

*В статтє проанализировано процесс эволюции системы художественного образования, что дало возможность выявить актуальные для нашего времени тенденции и принципы организации художественного образования в Украине.*

#### *Annotation*

*Leading tendencies and organizational principles of musical educational in contemporary educational institutes of different accreditation level in Ukraine are being considered.*

УДК 371.124:7

*Гурець О. В.*

## **СПЕЦИФІКА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

Реформування освітньої системи взагалі та школи зокрема, оновлення змісту і структури середньої освіти посилюють вимоги до професійної компетенції вчителів музики. Підвищення якості підготовки педагогічних кадрів потребує перегляду як змісту, так і організації навчання студентів у вищих навчальних закладах. Значною мірою це стосується методичної підготовки майбутніх учителів, основними завданнями якої є озброєння їх науковими знаннями закономірностей навчання, розвитку та виховання, а також формування в них умінь і навичок практичної діяльності з викладання музики у школі.

Питанням удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах присвячено значну кількість дослідницьких робіт у галузі психології та педагогіки. Багатоаспектність проблеми професійної підготовки вчителя музики розкривається в роботах Е. Абдуліна, Л. Арчажникової, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Методична підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з дитячими голосами є складовою загальної методичної підготовки педагога-музиканта. Аналіз наукових праць О. Апраксині, Л. Арчажникової, І. Боднарук, Н. Гажима, А. Козир, Л. Матвеевої, І. Немикіної, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. дає підставу для визначення основних підходів стосовно дослідження даного процесу.

Методична підготовка розглядається науковцями як основа для налагодження взаємозв'язків між різними навчальними дисциплінами та педагогічною практикою [1]; як засіб розвитку окремих складових професійної підготовки студента (професійної активності, професійного мислення, самостійності, творчих якостей тощо) [2].

Методичну підготовку майбутнього вчителя музики І. Боднарук трактує як навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентами методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями. Загалом методична підготовка повинна включати у себе комплекс психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику. Особливості такої підготовки зумовлюються специфікою уроку музики як уроку мистецтва, а також можливістю протягом усіх років навчання під час індивідуальних музичних занять здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з метою озброєння їх комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру.

Методична підготовка студентів музично-педагогічних факультетів нами розглядається як навчальний процес, що забезпечує оволодіння ними упорядкованими способами взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовану на музичне навчання й виховання школярів, зокрема їх вокальний розвиток. Методична підготовка передбачає усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного і музичного розвитку особистості, а також вироблення у майбутніх вчителів умінь застосовувати методи й організаційні форми, адекватні завданням вокального навчання учнів.

Досліджуючи проблему методичної підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з дитячими голосами необхідно розглянути функції вчителя музики і ті вимоги до нього, які зумовлені їх змістом. Дослідження багатьох учених переконливо доводять, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції (види діяльності) вчителя: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимуляційна; аналітико-оцінна; дослідницько-творча [3].

Діагностична функція (від гр. *diagnosis* – розпізнавання, вибачення) педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти [8]. Оцінка знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку учня дає змогу глибше вивчити протікання навчально-виховного процесу, встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку рис і якостей особистості; визначити фактори, які сприяють успішному здійсненню цілей освіти. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога, за наявності умінь "вимірювати" знання, уміння, навички, вихованість і розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища. Так, ефективна робота над розвитком дитячого голосу не можлива без оволодіння майбутнім вчителем музики даною функцією.

Орієнтаційно-прогностична функція. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на

чітко представлений у свідомості кінцевий результат (у нашому дослідженні – на високий рівень вокальної підготовки). Знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів дозволяють прогнозувати (гр. *prognosis* – передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних), як учні сприйматимуть матеріал, який учнівський досвід буде сприяти глибшому проникненню в суть оволодіння голосом; що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу (зону найближчого вокального розвитку).

Дана функція педагогічної діяльності вимагає уміння педагога-музиканта прогнозувати розвиток особистості – розвиток її якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення у розвитку вокальних даних; прогнозувати хід педагогічного процесу: наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів вокального навчання та виховання.

Конструктивно-проектувальна функція діяльності вчителя органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть у конструюванні та проектуванні змісту навчально-виховної роботи, в доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення учнів спільною діяльністю [4]. Вона вимагає від педагога вміння переорієнтовувати цілі і зміст музичної освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби й інтереси учнів, власний досвід та інше; визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності учнів; планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їх вокальних здібностей, творчих сил і дарувань; відбирати зміст, обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; планувати способи створення особистісно-розвивального середовища.

Інформаційно-пояснювальна функція діяльності вчителя музики спричинена базуванням навчання і виховання на інформаційних процесах. Оволодіння знаннями, світоглядними і морально-етичними ідеями є найважливішою умовою розвитку і формування особистості учня. Учителю у цьому випадку виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом наукової, світоглядної і морально-етичної інформації. Тому велике значення у професійній підготовці вчителя має глибоке знання предмета, який він викладає (в нашому випадку – музики), науково-світоглядне переконання педагога. Від того, як сам учитель володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення, глибина змісту, логіка викладу, наповненість яскравими деталями і фактами.

Аналітико-оцінна функція діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу (зокрема, результати вокального розвитку учнів), виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в музично-педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Дослідно-творча функція педагогічної діяльності має два рівні. Суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її.

Таким чином, розробка проблеми методичної підготовки у вищій школі мистецької освіти є актуальним завданням, що потребує всебічного дослідження та безпосередньо визначає зміст та структуру методичної підготовки майбутнього вчителя до роботи з дитячими голосами. В той же час, при визначанні умов оптимізації даної підготовки необхідно враховувати особливості специфіку підготовки саме майбутнього вчителя музики.

#### *Використана література:*

1. Арчажникова Л. Г. Профессия-учитель музыки. – М., 1984.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2008. – 380 с.
3. Галузінський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навчальний посібник. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Болгарський А. Г. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету “Музика” : навчально-методичний посібник для студ. муз. спец. пед. ун-тів / А. Г. Болгарський, Т. О. Бодрова ; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2008. – 130 с.

#### *Аннотация*

*Статья посвящена рассмотрению методической подготовки будущего учителя музыки, как основы для налаживания взаимосвязи между разными учебными дисциплинами и педагогической практикой; как средство развития отдельных составляющих профессиональной подготовки студента (профессиональной активности, мышления, самостоятельности, творческих качеств и т.д.).*

#### *Annotation*

*The article is dedicated to overview of the method studying of future teacher of music as a basis for developing the interconnections between different learning disciplines and pedagogic practice; as a mean of development particular parts of professional grounding of student (professional activities, professional thinking, self-determination, creativity).*

## ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИЙ СИНТЕЗ ЯК ОЗНАКА СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОРКЕСТРОВОЇ МУЗИКИ.

В оркестровій музиці другої половини XX століття й на початку XXI спостерігається певна зупинка радикального експериментування з оновленням інструментарію та тенденція до синтезу різних стилів та жанрів. Зокрема, увага композиторів перемикається у сферу синтезу звуку, в електронну музику. Загальне ж річище творчих пошуків складають полістилістика та стильовий синтез як провідні тенденції сучасного музичного процесу.

Оркестровий стиль залучається у семантичну сферу твору, визначаючи змістовний аспект у використанні стилів інших композиторів або епох. Засобами оркестрування композитори надають потрібний смисловий відтінок, підсилюючи ті або інші смислові акценти запозичених стилів. Тенденції до синтезу проникають й у жанрову сферу. Так, у вітчизняній музиці з'являються симфонія-балет ("Ассоль" В. Губаренка), симфонія-кантата (А. Штогаренко "Україно моя"), симфонія-концерт, симфонія-легенда (Л. Грабовський) тощо. У П'ятій симфонії Б. Буєвського інтегруються ознаки симфонії й концерту для оркестру. Ознаки симфонії та скрипкового концерту має "Симфонія пасторалей" Є. Станковича з підзаголовком композитора *quasi concerto per violino ed orchestra*. Взагалі в українській музиці другої половини XX століття спектр жанрових визначень також постає досить строкатим, проте вони мають більше метафоричний характер, аніж типологічний: симфонія-реквієм (Четверта симфонія В. Бібка "Пам'яті Шостаковича"), симфонія-медитація (П'ята В. Сильвестрова), симфонія-імпровізація (Симфонія пасторалей Є. Станковича), симфонія-сповідь (Четверта симфонія В. Сильвестрова для струнних та мідних), симфонія-сатира (Четверта симфонія Б. Буєвського), "бурлескна симфонія" (Третя Л. Колодуба) і т.п. Жанрова структура симфоній нерідко визначається на межі схрещення різних типологічних ознак: епічних, драматичних і ліричних. Такими є симфонії-епопеї (Третя Є. Станковича, Перша І. Карабиця), в яких епічна концепція втілюється у драматичних та трагічних колізіях, а лірична інтонація автора стає цілком відчутною [1, с. 33]. Епіко-драматичне начало втілено й у Третій симфонії Г. Ляшенка "Дніпрові райдуги".

В останній третині XX століття можна спостерігати досить схожі стильові тенденції у багатьох жанрах інструментальної музики, зокрема в оркестровій та концертній. Так, наприклад, у Є. Станковича "Симфонія пасторалей" написана для скрипки та оркестру. Більшість камерних симфоній цього композитора також написані для певного інструменту з оркестром: Камерна симфонія № 5 ("Потаємні поклики") для кларнета з оркестром, № 6 ("Тривоги осінніх днів") – для валторни з оркестром, № 9 – для фортепіано з оркестром. "Метамузіка" В. Сильвестрова фактично теж є симфонією, написаною для фортепіано та оркестру.

Спостерігаються тенденції оновлення й всередині жанру. Так, жанр інструментального концерту виявився відкритим для новацій більше, ніж симфонія. Дослідники [2] відзначають особливу вагомість каденцій у загальній драматургії інструментальних концертів, що стають згустками тематизму й важливими драматургічними вузлами у формі. Це явище стало наслідком змін у балансі соліста й оркестру у порівнянні з концертними формами попередніх епох, а саме, нормативним стала "тотальна вписаність партії соліста у загальний оркестровий конгломерат" [2, с. 212]: насичення оркестрової партитури імпровізаційною свободою, віртуозністю, натомість концентрація у каденціях більш не зовнішньої дієвості, а внутрішньої психологічної експресії. Звідси виникає чергове в історії концертного жанру його зближення з традиціями *concerto grosso*. Отже, знов у наявності тенденція до синтезу жанрів.

Для музики XX століття симптоматичним стає поява різноманітних "нео-стилів" – неobaroco, неокласицизму, неоромантизму, нової фольклорної хвилі, а також залучення джазу в арсенал академічної музики. Усі вони становлять окремі стильові напрямки й течії. Динаміка стильового руху від початку XX століття до його кінця виразилася у зближенні й об'єднанні "нео"-стилів між собою, так і з "авторським" стильовим шаром. В цій статті ми побіжно зупинемось лише на неокласицистських та неоромантичних тенденціях в українській симфонічній музиці.

Неокласицистські тенденції в оркестровій музиці було підготовлено ще композиторами XIX століття: Й. Брамсом, К. Сен-Сансом, М. Рegerом, у російській музиці С. Танєєвим. Однак вони не посягали ані на структурно-композиційні норми, ані на інтонаційний стрій та стилістику класицизму.

Сучасний неокласицизм XX століття – якісно нове явище і відрізняється як раз тим, що обов'язково змінює, "осучаснює" моделі музики минулого. Якщо у першій половині XX століття неокласицизм може тлумачитися у більш вузькому розумінні як відтворення стильових моделей раннього класицизму та віденських класиків ("Класична симфонія" С. Прокоф'єва), то у другій половині століття неокласицизм залучається до контексту новітніх композиторських технік (сонористика та алеаторика) та інших стильових ознак, стаючи фактично полістилістичним компонентом.

Неокласицизм співіснує у творчості одного автора або одного твору з іншими стильовими напрямками (неobaroco, неоромантизм), композитори також звертаються до "вторинного" досвіду

освоєння цього напрямку через класичні тенденції у творчості М. Равеля, І. Стравінського, С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича. Наприклад, у Симфонії Є. Станковича інтегрується ціла низка стильових ознак, серед яких є й цитата з музики Бетховена і також взаємодія зі стилем віденського класицизму, однак опосередкована впливом прокоф'євського стилю і його "Класичної симфонії".

У другій половині XX століття (приблизно з 70-х років) до стильового русла повертаються романтичні тенденції у вигляді неоромантизму, який на початку століття залишався на узбіччі стильових процесів. Вихід неоромантизму на передні рубежі стильового процесу в музичній культурі останньої третини XX століття був не випадковим. Дослідники відзначають головну відмінну рису музичного мистецтва цього періоду – "втілення особистісного начала через лірику у множині її відтінків та градацій" (курсив автора – С.К.) [2, с. 208]. У центрі уваги сучасного мистецтва постає вже не герой-борець, а передусім рефлексивна особистість як жертва соціальних катаклізмів XX століття. Сповідність, медитативність, ностальгія стають гранями ліричного самовисловлення.

Неоромантизм в оркестровій музиці став спробою об'єднати традиції європейського симфонізму другої половини XIX початку XX століття зі складним комплексом образно-смыслових уявлень постмодернізму й технік композиції XX століття. Сучасний неоромантизм знов тяжіє до емоційної відкритості, а засобами її втілення стає відтворення ознак романтичного оркестрового стилю у поєднанні з сучасними авторськими стилями.

Полюсами стильового тяжіння у другій половині XX століття на хвилі неоромантизму стають стилі Ф. Шуберта, Р. Шумана, Г. Малера, О. Скребіна, П. Чайковського, Р. Вагнера тощо. В оркестрову музику знов повертаються романтичні мотиви, що лягають в основу концепцій творів, побудованих на конфлікті особистості з оточуючим середовищем, але у сучасному варіанті: "тема природи у її зіткненні з руйнівною силою сучасної цивілізації, тема краси й гармонії всесвіту у їх воістину космічному відчутті" [3, с. 115]. Глобальність поставлених конфліктів, спрямованих на осмислення долі Мистецтва, Музики, духовної сутності Людини спричинили й до нових способів стильових взаємодій, спроектованих на романтичну стилістику, за допомогою якої також відтворювався духовний зв'язок між епохами та культурами.

Особливо слід наголосити, що неоромантична традиція в українській симфонії є національною приналежністю мистецтва, і тому вона, на відміну від зарубіжної музики XX століття, ніколи не зникла. Романтичний струмінь яскраво виявився у творчості композиторів різних поколінь: Б. Лятошинського, Л. Ревуцького, Є. Станковича, В. Сильвестрова та ін. Одночастинна симфонія "Lirica" Є. Станковича (для 16 струнних) є прикладом втілення сучасної неоромантичної стилістики. Так, вже початкова мрійливо-ніжна мелодія у віолончелі викликає асоціації зі скребінськими темами-томління і стає початковим етапом втілення головної героїні симфонії – ліричної емоції [1, с. 30]. Подальше розшарування віолончельної теми утворює полімелодичну структуру оркестрової тканини з безперервним текучим варіантним її оновленням. Цей прийом стає характерним для оркестрового стилю Є. Станковича, зокрема, для його оркестрової фактури з численними divizi струнних, що утворюють в'язке мереживне плетіння інваріантів основної мелодії. Саме такий вигляд мають "ліричні зони", в яких численні soli (до 8 одночасно) з їхньою імпровізаційною текучістю у напруженому високому регістрі створюють подвійну якість образного звучання: з одного боку, імпресіоністичної витонченості, з іншої – експресивної насиченості.

Увесь спектр "неоромантичних" тенденцій втілюється й у масштабному творі В. Сильвестрова "Метамузіка" для фортепіано та симфонічного оркестру, який за своєю концепцією та глибиною змісту може бути віднесеним і до жанру симфонії. Образи краси, Ідеалу, народжувані Вічністю, втілено засобами "неоромантичної" стилістики у поєднанні з авторським стилем. Тут сплавлено стильові риси типового та пізнього романтизму: Шопен – Ліст – Шуман – Вагнер. Сильвестров досить гнучко трактує фортепіано: то як оркестровий інструмент, вливаючись у палітру оркестру, то відособлюючись від нього, втілюючи провідну романтичну образну ідею твору – недосяжний тендітний Ідеал краси.

Отже, стильова система сучасної вітчизняної музики небачено ускладнюється, збагачується численними течіями й напрямками, залучаючи до своєї сфери стильові накопичення минулих століть. Попередні епохи не знали такої широкої амплітуди стильових проявів. А жанрово-стильовий синтез став новим явищем у вітчизняній музиці другої половини XX та на рубежі XXI століть.

#### *Використана література:*

1. Зинькевич Е. С. Динамика обновления. – К. : Музична Україна, 1986. – 184 с.
2. Долинская Е. Б. Канонизация в рамках новаторства и традиции: стилистические тенденции отечественной музыки последней трети XX века // М. Е. Тараканов. Человек и фоносфера. Воспоминания. Статьи. – М.-СПб. : "Алетейя", 2003. – С. 205-218.
3. Григорьева Г. Стилевые проблемы русской советской музыки II половины XX века (50-80-е годы). – М. : Сов. к-р, 1989. – 206 с.

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается жанрово-стилевой синтез как новое явление в оркестровой музыке второй половины XX и рубежа XXI столетий. В центре внимания автора два ее основных направления: неоклассицизм и неоромантизм, которые рассматриваются на примерах симфонических произведений украинских композиторов.*

## Annotation

*This article covers the synthesis of genre and style as a new phenomenon in orchestral music of the second half of the XX and XXI centuries. The author focuses on the neo-classicism and neo-romanticism as its two main directions. They are considered on the example of symphonic music of Ukrainian composers.*

УДК 378+ 700.7+370.7

Щолокова О. П.

## ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД В СТРУКТУРІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Підвищення якості вищої мистецької освіти останнім часом стало пріоритетним напрямком її розвитку. Вирішення цієї проблеми зв'язано з модернізацією та оптимізацією освітнього процесу і, безперечно, з переосмисленням мети й результатів навчання. Відповідно мета мистецької освіти стала співвідноситись з формуванням ключових компетенцій в галузі вокально-хорової, інструментальної та методичної підготовки студентів. До таких компетенцій належить "художньо-ментальний досвід", набуття якого дозволяє сформувати у свідомості студентів художню модель світу в особливих знаках і формах, котрі впливають на ціннісні орієнтації, а також на поведінку і ставлення до навколишнього середовища.

За визначенням філософської та культурологічної енциклопедій ментальність (лат. розумовий, духовний) – це сукупність переконань поглядів і уявлень, утілених у традиціях, звичаях і ритуалах, характерних для певної спільноти, що відображає особливості психічного складу й способу мислення її членів, та відрізняє їх від інших спільностей. Невидимий ланцюжок, поєднуючи всі вияви буття, надає їй певної неповторної ознаки, на підставі чого можна відрізнити нації й народи. Тобто її можна розглядати як певну духовну спільність, в яку попадає людина в своєму бутті. Так, на думку М. Бетільмерзаєвої, ментальність в культурологічному аспекті можна вважати генетикою культури, оскільки виявлення її природи неможливе поза аналізом свідомості, виявлення культурних феноменів (базових структур), що відповідають за збереження та передачу соціального досвіду людини [1, с. 93].

Загальновідомо, що у кожній етнонаціональній спільноті існують певні засоби художньої символіки, що забезпечують взаєморозуміння членів цього суспільства. Наприклад, у традиційно-побутовій культурі українського народу важливу художньо-пізнавальну функцію завжди відігравала вишиванка, яка прикрашала інтер'єр родинного житла. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золотої пшениці й блакитного неба, червоної калини і зелених дібров.

Проблематика ментальності досить широко представлена у культурологічних та психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема в працях Б. Гершунського, Р. Додонова, О. Забужко, М. Кагана, В. Кременя, С. Кримського, О. Олексюк, В. Соніна, Т. Полякової, Л. Февра, І. Хейзінга та інших. На думку авторів, менталітет відображає наявність певного якісного змісту цієї системи, що дозволяє намітити структурні зв'язки між його елементами як у процесуальному, так і у функціонально-змістовому аспектах. Саме менталітет зумовлює конкретні вчинки людей, їх ставлення до різних проявів життя суспільства. В ньому втілюються глибинні основи світосприймання, світогляду і поведінки. Відповідно національний менталітет представлений у дослідженнях як "здатність акумулювати і передавати національні культурні цінності та етнічні стереотипи". Адже кожний представник будь-якого етносу мислить, переживає, спілкується й діє згідно національного менталітету та етнокультурного середовища [4, с. 7]. Усе це дає підстави науковцям вважати цей феномен квінтесенцією культури.

За таких обставин у предметному колі ментальності завжди, так або інакше, присутня національна ідея-образ, яка й відрізняє художню картину світу від наукової, позбавленої національного колориту. Відбувається це тому, що в мистецтві поєднання раціонального з психологічним, емоційним є найбільш природним, органічним, "зримим", "чутним" при домінуванні емоційно-психологічних факторів, що за певних умов стають структурними ферментами художньої еволюції етносів, народностей, націй. У процесі набуття людиною досвіду життєдіяльності й життєтворчості в певному середовищі засвоюються та приймаються ті або інші ментальні характеристики соціокультурного простору, які зумовлюють його особливості.

Отже, ментальний досвід розуміють як інтелектуальний, розумовий, пізнавальний, мисленнєво-операційний. У професійній діяльності він є формою фіксації і репрезентації об'єктивного світу, феноменом, який структурує і регулює психічне життя людини в цілому; особистісний досвід, представлений у двох вимірах: ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм і переконань, ідеалів, виявлений в ціннісних орієнтаціях; досвід рефлексії, який полягає у зіставленні знань про свої можливості з тими завданнями, які стоять перед суб'єктом.

У психології ментальний досвід представлений системою індивідуальних ресурсів, що обумовлюють особливості зацікавленого ставлення суб'єкта до пізнання світу і характер відтворення дійсності в індивідуальній свідомості. Рівень його сформованості визначається мірою інтеграції когнітивних, мегакогнітивних та інтенціональних психічних структур (І. Лялюк, М. Холодна).

Сучасна педагогіка розглядає ментальність як найвищу цінність освіти та її ієрархічно найвищу мету – формування менталітету особистості і соціуму. За переконанням Б. Гершунського, в структурному ланцюжку результативності освіти – “грамотність” – “освіченість” – “професійна компетентність” – “культура” – “менталітет” – саме менталітет посідає ієрархічно вищий щабель, зумовлюючи зміст всіх інших ланок цього ланцюжка [2].

Така постановка питання підводить нас до ідеї використання художньої ментальності в умовах фахової підготовки студентів вищих мистецьких закладів освіти. При цьому художньо-ментальний досвід як феномен набувається для здійснення духовних практик: осмислення, інтелектуальної та емоційної переробки художньої інформації з точки зору її цінності, смислової сутності, відповідності до культурних традицій, етнічної та регіональної приналежності, що стає основою творчої інтерпретації та практичного застосування отриманих знань під час самоідентифікації та творчої самореалізації в мистецько-педагогічному процесі. Його особливість полягає в часовому контексті процесу набуття, тобто можливості поєднувати минуле, сучасне та майбутнє, існування мнемічного компонента індивідуального досвіду, до якого входять різновиди пам'яті, етапність формування досвіду в педагогічних умовах, культуровідповідність та етнокультурність художнього досвіду, стереотипність та наявність ціннісного інтерпретаційного комплексу, інтелектуальні процеси репрезентації власного ментального досвіду [3, с. 202].

При цьому важливо зазначити, що формування художньої ментальності студентської молоді у світлі викладених положень характеризується певними особливостями. Це пов'язано з тим, що у процесі набуття людиною досвіду життєдіяльності та життєтворчості в освітньому середовищі засвоюються та сприймаються ті чи інші ментальні характеристики соціокультурного простору, які зумовлюють його особливості. Така спрямованість може зберегти у свідомості студентів культурно-історичні, етнонаціональні цінності, якщо розглядати компетенції, що лежать в його основі, як складні особистісні утворення, які містять інтелектуальну, емоційну і моральну складові.

У підготовці вчителів мистецьких дисциплін художня ментальність проявляється і функціонує в художньо-комунікативних і творчо-виконавських процесах. Відповідно їх художньо-ментальний досвід формується в тісному оточенні художньої ментальності, утворюючи особливе художньо-творче середовище навчального процесу. Поєднання в ньому виховного, освітнього, розвивального і творчого імпульсів утворюють його педагогічний потенціал.

Отже, вивчення проблематики художньої ментальності в підготовці вчителя мистецьких дисциплін стає дедалі перспективнішою, оскільки в її площині молоде покоління долучається до духовних надбань людства, формується уміння усвідомлювати, переживати та оцінювати суспільний та художній досвід, його ціннісні ідеали та прагнення.

#### *Використана література:*

1. Бетильмерзаева М. М. Этническая ментальность в системе культуры : автор. дис. ... канд филос. наук : 24.00.01 / Марет Максламовна Бетильмерзаева. – Ростов -на- Дону , 2005. – 20 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во “Совершенство”, 1998. – 608 с.
3. Реброва О. С. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : монографія / О. С. Реброва. – К. : Вид-тво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 294 с.
4. Українська художня культура : навч. посібник. – К. : Либідь, 1996.

#### *Аннотація*

*В статті розглянуто художньо-ментальний досвід як необхідний компонент ключових компетенцій учителя художественных дисциплин. Виявлені умови його формування в процесі професійної підготовки студентів художественных специальностей.*

#### *Annotation*

*The article considers the artistic and mental experience as a necessary component of key competencies teachers artistic disciplines. The conditions of its formation in the process of preparing students of artistic disciplines.*

УДК378.015.311:785.071.2

**Гризовлазова Т. І.**

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

Творча активність – це ініціативне, самостійне самовиявлення, якість діяльності, яка виявляється у ставленні студента до змісту і процесу діяльності, в його прагненні до оволодіння знаннями, відповідними уміннями та навичками.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, вивчення існуючого досвіду

інструментально-виконавської підготовки у вузі дозволили уточнити зміст поняття “творча активність”, що визначається як інтегративна властивість особистості, що характеризує її діяльність, спрямовану на рішення творчих завдань, результатом яких є новизна, оригінальність творчого задуму та власної інтерпретації музичних творів.

В ситуації творчої активності у студентів виникає захопленість, потяг проникнення в сутність того, що вивчається. Важливу роль у цьому відіграють завдання, що потребують творчої переробки, експериментування, пошуку; створення умов для розвитку інтересу, який відіграє роль “пускового механізму” в здійсненні діяльності.

Творча діяльність в умовах інструментально-виконавської підготовки – це діяльність, в основу якої покладено інтерпретацію музичних творів. Вона передбачає особистісне ставлення виконавця до конкретного музичного твору, самостійне тлумачення авторського тексту, великий запас виконавських, слухових вражень, глибокі знання, сформовані відповідні уміння, навички.

У формуванні творчої активності й пізнавальної самостійності необхідно враховувати наступні положення: процес музичного виконання є творчою діяльністю на всіх його етапах; діяльність педагога по своїй суті є творчою.

Оптимальність та ефективність формування творчої активності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки забезпечувалась дотриманням таких педагогічних умов: активізація пізнавальної активності студентів, розвиток стійкої мотивації, спрямованість організації процесу навчання на змістовно-пошукову діяльність, розвиток ціннісних орієнтацій й потреби у творчій самореалізації.

У процесі формування творчої активності студентів застосовувались відповідні методи: емпіричні (збагачення музичного досвіду, спостереження, накопичення асоціативного фонду), ігрові, метод асоціацій, метод “мозкового штурму”, методи проблемного навчання, метод імітаційного моделювання, створення “ситуації успіху”, метод художнього діалогу.

Значну роль у здійсненні першої умови зіграло використання творчих завдань, застосування проблемно-творчих методів (рольової гри, імітаційного моделювання). Метод імітаційного моделювання за змістом близький методу рольової гри. Він оснований на живому зображенні, ідентифікації з конкретними художніми образами музичних творів. Поряд з “прийняттям ролі” в імітаційному моделюванні діють і правила уявлюваної реальності.

Таким чином, використання ігрових технологій дозволило вибудовувати процес фортепіанного навчання не як одноманітний потік занять, присвячених відшліфовуванню навчальної програми, а розвивати у студентів відношення до навчання як до творчого процесу. Разом з тим, застосування методів рольової гри і імітаційного моделювання дало можливість створення нових варіантів організації такої роботи студентів у класі фортепіано, яка була б імпульсом розвитку творчої активності.

Використання методу імпровізації забезпечує готовність до виконавсько-творчого оволодіння музичним матеріалом, виконавською технікою, миттєвого перетворення музичних образів на основі внутрішніх уявлень і слухових вмінь.

Метод “мозкового штурму” сприяє розвитку готовності до активного спілкування, індивідуального висловлювання думок на основі інтелектуальної активності, що є складовою готовності студента до творчої діяльності.

Метод асоціювання забезпечує зв'язок між образами та поняттями і сприяє утворенню окремих форм нових образів. Студенти таким чином вільно варіюють образами у творчій діяльності. Виникненню асоціацій у навчально-творчій діяльності студентів сприяли порівняльні характеристики інтонацій, стилю, гармонії, форм музичних творів.

Оптимізації процесу формування творчої активності сприяють особистісно орієнтовані типи навчання: розвивальне, проблемне. В основі системи розвивального навчання лежить розвиток студента як суб'єкта навчання, а навчальний процес розглядається як діяльність, в якій реалізується його суб'єктний досвід.

В умовах проблемного навчання значно активізується пізнавально-пошукова, продуктивна робота студента. Проблемні ситуації в інструментальному класі створюються постановкою навчально-виконавських завдань і мають стати невід'ємною частиною практичних занять. Цінним є те, що проблемний тип навчання – це засвоєння не лише результатів пізнання, а й самого процесу отримання цих результатів (формування уявлень конкретної звукової фактури, конструювання виконавської моделі інтерпретації, пошук шляхів реального художнього втілення). Найпоширенішою формою співробітництва на таких заняттях є проблемно-пошуковий діалог, в умовах якого студенти відчувають себе співучасниками навчального процесу. Як свідчить досвід, проблемно-пошукова діяльність у значній мірі сприяє розвитку умінь інтегрувати та синтезувати інформацію, впливає на оригінальність, самостійність думок, пошуковий стиль мислення.

Проблема розвитку творчої активності не може бути вирішена без розвитку мотивації студентів. Можливості впливу на мотиваційну сферу студентів здійснювались засобами репертуарної політики, через розвиток внутрішньої мотивації, сфери спонукань.

Формування творчої активності студентів відбувається також за умови здійснення діалогічного спілкування з викладачем. Це духовно-практичний взаємозв'язок, основу якого виражає мистецтво як засіб естетичного пізнання і творення дійсності за законами краси.



На кожному із етапів розвитку творчої активності студентів бажано створювати "ситуації успіху", завдяки яким кожен може відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх можливостей, віри у власні сили. Ситуація успіху має характер штучно створеної, адже педагог на деякий час посилює акцент на позитивних якостях праці студента, при цьому зовсім не зважає на недоліки.

Таким чином, запропоновані педагогічні умови та методи формування творчої активності студентів музичних закладів освіти в процесі інструментально-виконавської підготовки повною мірою сприятимуть розвитку даного феномену.

#### *Використана література:*

1. *Загвязинський В. І.* Педагогічна творчість учителя / В. І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с
2. *Кондратенко Г. Г.* Формування творчої активності майбутніх вчителів музики в процесі їх професійної підготовки // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя. – Ніжин : ДПУ, 2003. – № 2. – С. 108-111.
3. *Лазарев М. О.* Основи педагогічної творчості : навчальний посібник для пед. ін-тів / Сумський держ. пед. ін-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : ВВП "Мрія-1" – ЛТД, 1995. – 212 с.
4. *Сисоєва С. О.* Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

#### *Аннотація*

*В статті розглядаються: содержание понятия "творческая активность студентов", педагогические условия и методы формирования творческой активности будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки.*

#### *Annotation*

*In the article are discussed: essence of the concept "creative activity of students", pedagogical terms and methods of forming of creative activity of future music masters in the process of instrumental-carrying out preparation.*

УДК 787.1:372.6

**Проворова Є. М.**

## **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кардинальні економічні, політичні, соціальні перетворення і процес глобалізації впливають на сучасного дошкільника і піддають його серйозним емоційним випробуванням, що або гальмує розвиток емоційної сфери дошкільника, або спотворює цей процес. Емоції відіграють важливу роль у житті дітей. Не кожна доросла людина здатна розібратися у всій гамі своїх переживань, а для дитини це завдання стає ще більш важким, бо вони не завжди розуміють свої емоційні стани, тим більше, їм важко усвідомити ті різноманітні переживання, які виникають у міру розширення їх зв'язку з зовнішнім світом.

Програмно-методичне забезпечення емоційного розвитку дошкільників відстає від потреб практики. Розвиток емоційної сфери дитини можливий на будь-якому етапі онтогенезу, але особливо актуально вирішення даної проблеми в період дошкільного віку, коли дитина має підготуватися до засвоєння нових вимог і правил, до входження в колектив однолітків. У цей період розвиток йде як ніколи бурхливо і стрімко. З цілком безпорадної, нічого не вмючої істоти, немовля перетворюється у відносно самостійну, активну особистість. Отримують певний розвиток усі сторони психіки дитини, тим самим закладається фундамент для подальшого зростання [2].

Дитина починає усвідомлювати своє "Я", свою активність, діяльність, починає об'єктивно себе оцінювати. Малюк навчається керувати своєю поведінкою і діяльністю, передбачити її результат і контролювати виконання. Ускладнюється емоційне життя дошкільника: збагачується зміст емоцій, формуються вищі почуття.

Дошкільник вчиться розуміти не тільки свої почуття, але і переживання інших людей. Він починає розрізняти емоційні стани за їх зовнішнім проявом, через міміку і пантоміміку. Розвитку емоційної сфери сприяють всі види діяльності дитини. Величезну роль у збагаченні емоційного досвіду дитини грає музика.

У дитини в процесі сприйняття музичних образів виникає почуття співпереживання, до якого вона у своєму повсякденному житті не піднімається і не зможе піднятися. Після завершення контакту з музичним твором, дитина повертається в зону своїх емоцій, але вже в якійсь мірі збагаченої. Ця особливість музики дає можливість дитині духовно заповнювати те, чого бракує їй в обмеженому просторі і часом житті, компенсувати за допомогою уяви задоволення безлічі потреб. Це було доведено в роботах науковців Н. Берхін, О. Радиної, О. Сохор та інших [5]. Отже, проблема розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку не нова, але вона, як і раніше, актуальна.

За словами Л. Виготського, емоційний розвиток дітей - один з найважливіших напрямків професійної діяльності педагога. Емоції є "центральною ланкою" психічного життя людини. Емоційний розвиток - це

ряд взаємопов'язаних напрямків, кожний з яких має свої певні способи впливу на емоційну сферу та відповідно механізми включення емоцій. Власне емоційний розвиток включає: розвиток емоційного реагування; розвиток емоційної експресії; розвиток емпатії; формування уявлень про різноманіття людських емоцій; формування словника емоційної лексики [3].

Музика розширює "емоційне поле" людини, формує її емоційно-естетичний досвід, виховує емоційну культуру. Факт впливу музики на дитину фізіологічно – заспокоїливий або збуджуючий (в залежності від її змісту) був доведений фізіологом В. Бехтеревим. Музична діяльність, в силу її емоційності, приваблива для дитини. Для успішного здійснення музичної діяльності, крім загальних здібностей, діти повинні володіти комплексом музичних здібностей, які об'єднуються в поняття музикальності [6]. Основою музичності є емоційна чуйність на музику. Емоційна чуйність – одна з найважливіших музичних здібностей. Психолог Б. Теплов стверджував, що ядро музикальності утворюють три музичні здібності: ладове почуття, музично-слухові уявлення та почуття ритму. Емоційна чуйність на музику проявляється в більшій мірі в двох здібностях: ладовому чутті (емоційний компонент слуху) та почутті ритму (емоційна здатність) [4].

Емоційна чуйність на музику у дітей дошкільного віку формується і розвивається в процесі слухання різних за емоційно-образним змістом творів.

Через інтонацію музика висловлює величезну палітру емоційно-сислового змісту, центром якого є людина та її навколишній світ. Видатний теоретик музикознавства Б. Асаф'єв, підкреслюючи зв'язок музики і мови, музичних і мовних інтонацій, вказував, що в музиці, як і в мові, завжди міститься певний тонус звучання, який він називав "промовою почуття", "станом тонової напруги". Тому, розвиваючи у дітей здатність розрізняти емоційне забарвлення, виразність музичних інтонацій, корисно порівнювати їх з мовними: запитальними, стверджувальними, грізними і т.д. [1].

Щоб визначити "палітру" емоцій, які може випробувати дитина під час слухання музики, скористаємося класифікацією типів емоцій, запропонованою В.Холоповою, яка виділяє: емоції як фактор саморегуляції особистості; емоції як почуття життя; емоції захоплення майстерністю мистецтва; зображальні емоції в музиці, природні емоції музики [6].

По-перше, музичний репертуар може бути представлений мажорними творами як класичної, так і естрадної та дитячої музики. По-друге, процес слухання музики дозволяє дитині "проживати" власне емоційні переживання. У тому випадку, якщо зміст музичного твору близький до актуального емоційного досвіду дитини. По-третє, в процесі слухання музики виникають емоції захоплення майстерністю виконавця. Безперечно, діти повинні слухати музику тільки в гарному виконанні. Від хорошого, а тим більше віртуозного виконання дитина відчуває сильні емоції, які часто стають причиною виникнення інтересу до музики, бажання займатися музичною діяльністю. По-четверте, в процесі слухання музики дитина сприймає виражені в музиці емоції. Якщо педагог хоче представити дітям за допомогою музики той чи інший образ, то краще це зробити на прикладі програмних творів. Світова музична класика має цілий пласт так званої "дитячої музики" – творів, призначених для слухання і виконання дітьми, наприклад, цикл дитячих п'єс П. Чайковського, С. Прокоф'єва, Р. Шумана та ін. По-п'яте, в процесі слухання музики дитина сприймає природні емоції музики, тобто засоби художньої виразності. Сама природа музичного мистецтва є джерелом емоцій. І в першу чергу це стосується моторно-ритмічної сфери музики, яка більш помітно впливає на людські емоції. Чим стійкіше зв'язок дитини і музики, тим успішніше його емоційний розвиток.

Активна природа дитини знаходить вираження в рухових реакціях на музичний твір. Придумуючи рухи під музику, малюк конкретизує музичний образ, роблячи його зрозумілим в першу чергу самому собі. Рух стає для дитини засобом сприйняття музики, розуміння її характеру. Педагог пояснює дітям, що, вибираючи рух, перш за все, необхідно прислухатися до характеру музики. Для цього він повинен своїм виконанням ясно підкреслити зміну характеру музики, що передає різні образи, знайти виразні інтонації, виконавські фарби, що роблять образ доступним сприйняттю. У роботі з дітьми в процесі сприйняття музики можуть бути використані наступні види уподібнення музиці: моторно-руховий, тактильний, словесний, вокальний, мімічний, темброво-інструментальний, інтонаційний, колірний.

Щоб емоційно переживати музику, необхідно вміти диференційовано сприймати її звукову тканину. Це вміння розвивається шляхом проведення з дітьми найпростішого аналізу музичних творів, в яких їх увага звертається на засоби музичної виразності, характер мелодії. Характеристика емоційно-образного змісту музики є найбільш вразливим місцем у роботі з дошкільнятами. Їхні висловлювання про характер музичного твору, почуття, настрої, виражені в ньому, не відрізняються різноманітністю. Часто зустрічається в практиці поділ музики тільки на веселу і сумну, що примітивує та збіднює її сприйняття. Емоційна чуйність тісно пов'язана з попереднім слухацьким досвідом. Уміння сприймати твори музичного мистецтва, переживати його образно-емоційний зміст не може виникнути саме собою, цьому потрібно вчитися. Сприйняття музичного твору починається з почуття (оскільки сам образ є конкретно-чуттєвим), яке викликає емоційну чуйність. У цій чуйності дитини поєднується осмислення нескладного, зрозумілого йому змісту і радість – прояв емоції при сприйнятті цього змісту.

Шляхи розвитку емоційної сфери у дошкільнят різні. Необхідно продуманими методичними прийомами залучати дітей до безпосереднього вираження своїх емоцій, через слово, міміку, жести, пластику.

Використання педагогом різноманітних методів і форм організації музичної діяльності дітей, в ході якої будуть збагачуватися знання дітей про емоції, накопичуватися досвід сприйняття і виконання різних за характером музичних творів, досвід переживань різних емоційних станів, буде сприяти розвитку емоційної чуйності дошкільнят на музику. А емоційна чуйність на музику, пов'язана з розвитком емоційної чуйності і в житті, з вихованням таких якостей особистості, як доброта, вміння співчувати іншій людині.

Отже, вплив музики на найглибші шари емоцій, на душу незрівнянно складніший і сильніший, ніж інших видів мистецтв. Особливо велике значення музики для дошкільного періоду розвитку дитини, коли емоції є генетичними формами регуляції поведінки. Музика здатна чарівним чином допомогти у розвитку, розбудити почуття, забезпечити інтелектуальне зростання. За допомогою музики дитина емоційно і особистісно пізнає себе та інших людей; здійснює художнє пізнання навколишнього світу; реалізує творчий потенціал. Організація взаємодії дітей з мистецтвом допомагає дитині виражати свої емоції і почуття близькими йому засобами: звуками, фарбами, рухами, словом.

Особистий емоційний досвід, накопичений дитиною до кінця дошкільного віку, дозволяє йому переживати художні емоції і творчо інтерпретувати музичні твори. Глибина емоційного переживання виражається у дітей в здатності інтерпретувати не стільки образотворчий музичний ряд, скільки нюанси настроїв і характерів, виражених в музиці.

#### *Використана література:*

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Ветлугіна Н. А. Музичне виховання в дитячому садку. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с.
3. Виготський А. С. Психологія мистецтва. – М., 1965. – 256 с.
4. Теплов Б. М. Психологія музичних здібностей. – М. : Наука, 2003. – 379 с.
5. Радинова О. П. Слухаємо музику. – М. : Просвещение, 1990. – 158 с.
6. Холопова В. Н. Музыкальные эмоции : пособие для музыкальных вузов и вузов искусств. – Москва, 2010. – 175 с.

#### *Аннотація*

*В статті розглядається питання розвитку емоційної сфери дошкільників з допомогою використання педагогом різноманітних методів і форм організації музичної діяльності, накоплення досвіду сприйняття і виконання різних за характером музичних творів, досвіду переживань різних емоційних станів, буде сприяти розвитку емоційної чуйності дошкільнят на музику.*

#### *Annotation*

*In the article the question of development of emotional sphere of preschool child is examined by means of the use of various methods and forms of organization of musical activity, accumulation of experience of perception and implementation of pieces of music, experiencing of the different emotional states a teacher.*

УДК 793.31 (477)

**Козинко Л. Л.**

### **ТРАНСМІСІЯ ФОЛЬКЛОНИХ ТАНЦЮВАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕКТИВІВ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ УКРАЇНИ**

Становлення та подальший розвиток народно-сценічної хореографії на теренах України характеризується існуванням двох основних тенденцій: збереженням автентичної першооснови танцю та обробкою фольклорного танцю, наближенням його до академічного рівня. Яскравим представником та пропагандистом першого напрямку виступав В.Верховинець, що втілював свої ідеї у діяльності створеного ним 1930 року колективу "Жінхоранс". Крім того, він виступав як науковець, і у своєму дослідженні "Теорія українського народного танцю" [1] першим серед українських теоретиків танцю дав назву майже всім танцювальним рухам відповідно до їхнього характеру та внутрішнього змісту, описав танцювальні комбінації та декілька танців, дав детальні рекомендації щодо їхньої фіксації.

В. Верховинець у своїй діяльності прагнув до збереження фольклорно-етнографічного оригінального матеріалу, наголошував, що на сцену мають виноситись зразки рухів і танців у тому вигляді, у якому їх створив народ. Розглядав танець у тісному зв'язку з піснею та поділяв танці на дві групи: під пісню та під музику, хоч зазначав і існування третьої, що починається під пісню, а продовжується під музичний супровід. Принцип роботи В.Верховинця відповідає першому принципу обробки фольклорного матеріалу, хоча він не заперечував і другого, тобто дбайливої переробки першоджерела.

Основоположниками другого напрямку були П.Вірський та М.Болотов. За твердженням Г. Боримської: "Органічно поєднуючи елементи українського фольклору з класичним танцем, П. Вірський створив якісно нову танцювальну мову – лексику сучасної української народно-сценічної хореографії. У його творчості народна хореографія піднеслася до довершеності класичних зразків" [2, с. 53].

При постановці номерів П.Вірський вважав за необхідне наблизити народну хореографію до балетного мистецтва шляхом впровадження балетної драматургії, ускладнення танцювальної техніки

завдяки поєднанню та збагаченню її зразками класичної, насиченню стрибками та технічними елементами, введенням елементів акторської гри та майстерності актора тощо. У своїй творчості балетмейстер прагнув на основі зразків народного танцю створити народно-сценічний український танець високого естетичного рівня. При постановці номерів П. Вірський звертався до різноманітних видів, форм та жанрів танцювального фольклору, народних обрядів та звичаїв. Балетмейстер створював як хореографічні мініатюри, так і нові на той час форми, а саме танцювальні сюїти, у яких за принципом контрасту змінюються танці різних етнографічних регіонів або сюжетні лінії номера.

Усі здобутки П. Вірського в тематиці номерів, їхній драматургії, сюжетиті, формах та засобах втілення були підхоплені іншими балетмейстерами і сприяли утвердженню нового академічного напрямку розвитку української народно-сценічної хореографії. Поступово на теренах України створюються колективи, що у своїй діяльності орієнтуються переважно на другий напрям роботи над створенням хореографічних номерів, що відповідає третьому принципу обробки фольклорного матеріалу. Цей принцип залишається домінуючим і до сьогодні.

На сучасному етапі розвитку при постановці танцювальних номерів хореографи виходять із лексичних особливостей, притаманних певному регіону. Танці складаються переважно з рухів українського народно-сценічного танцю, які є поєднанням автентичних танцювальних рухів із рухами класичного танцю. При аналізі сучасних хореографічних постановок провідних професійних колективів народно-сценічного танцю можна виокремити залишки первісних вірувань та семантики – тотемізму (“Коза”), військової магії чоловічого культу (“Чигиринці”, “Запорожці”, “Гопак” тощо), жіночого та астрального культів (“Подоланочка”), землеробського культу (“Мак”, “Просо” тощо), як у танцях, так і в їхній атрибутиці, основних рухах, малюнках та композиції.

Проілюструємо вищевикладене твердження декількома прикладами. Так, говорячи про магію жіночого культу слід згадати танець “Подоланочка” та однойменний старовинний танок-гру. Досліджуючи це питання, В. Давидюк [3] відносить цей танок-гру до аграрного ритуалу, що імітує процес відродження якогось культового божества. Автор наводить паралелі з “Козою” у розігруванні в обох діях дій, спрямованих на оживлення. Але якщо “Коза” оживає завдяки лікареві, то Подоланочка – за рахунок дівочого хороводу, що символізує рух сонця: “Імітація цього руху навколо календарного божества може розглядатися як стимул для його оживання” [3, с. 127]. Також простежується і культ води у двох формах: принесення жертви воді та викликання Подоланочки до життя завдяки їй. Цей приклад посвідчує глибоку семантичну насиченість автентичних танків та танців, що зберігаються й до сьогодні.

Надзвичайної актуальності, з огляду на національне відродження України, набувають танці присвячені звеличенню чоловічої мужності. Слід зазначити, що військові чоловічі танці є одними з перших у культурах народів світу. Система професійної військово-фізичної підготовки на теренах сучасної України прослідковується уже за часів Київської Русі і була характерною для княжого війська. Чергового підсилення бойова культура набуває в часи Запорізької Січі, які можна вважати періодом активного розвитку бойового гопака.

У бойовому гопакі, про що свідчить Т. Каландрук, можна виокремити різноманітні способи боротьби ногами, що зараз становлять основи танцювальної техніки: “[...] “повзунці” – способи ведення боротьби ногами проти нижньої частини тіла; “тинки” – способи враження середньої частини тіла суперника та техніка враження на верхньому рівні, яка базується на ударах ногами в стрибку у повітрі. Тут і “розніжка” – удар у стрибку ногами в сторони, “щупак” – удар у стрибку двома ногами вперед, “пістоль” – удар однією ногою у стрибку в сторону і багато інших. Є там багато рухів для рук, які імітують блоки і удари, особливо з шаблею, різних підсікань, підбивів тощо” [4, с. 185]. Таким чином, гопак, як і інші козацькі танці, мав подвійну функцію: військової підготовки козаків та розважальну. Спираючись на перераховані відомості постановники, серед яких: В. Михайлов, Л. Трофименко та багато інших, створюють яскраві семантично наповнені зразки сучасного українського чоловічого народно-сценічного танцю.

У великих вокально-хореографічних композиціях балетмейстери раз по раз звертаються до використання танків-ігор спрямованих на закликання майбутнього врожаю: “Мак”, “Просо”, “Огірочки” тощо, які переважно є ілюстративними та відображають процес підготовки поля та подальшого засівання його певними сільськогосподарськими культурами. Ці танки-ігри прості у своїй будові та лексично складаються з нескладних кроків, але вони є давніми, глибинними за своїм семантичним наповненням та традиційними на всій території України, Росії та Білорусії. За твердженням науковців: “Через увесь зміст веснянок, гаївок наскрізно проходять хліборобські теми – засівання, орання, мотиви ворожильної магії на добрі врожаї та щасливе парування” [5, с. 516]. Ми вважаємо, що вони є яскравим прикладом давніх тотемічних вірувань, зокрема поклоніння рослинним силам природи.

Дуже широко у сучасних постановках українські балетмейстери звертаються до використання різноманітної атрибутики. Так, К. Балог у хореографічній композиції “Дробойка”, що є частиною весільного обряду, використала давній весільний символ – хустку, для підсилення художньої образності постановки. Соліст використовує танцювальний атрибут: палицю з колесом, на якому зав’язані хустки. Хустці надавалось велике обрядове значення. Ще до сьогодні збереглися весільні обряди, пов’язані з хусткою. Так, у вечір напередодні весілля молодий дарував нареченій чоботи та хустку, або притаманний цьому регіонові головний убір, а наречена дарувала сорочку нареченому та рушники – боярам. Також, як

відомо, хустка вдягається на молодицю одразу після шлюбу, що символізує її перехід до когорти заміжніх: "Наречена прощалася з дівуванням [...] Обряд покривання молодої головою жіночим убором мав сприяти плодючості в господарстві" [5, с. 399]. Обрядодії, пов'язані з хусткою, є поширеними на всій території України, і, зважаючи на це, можна припустити їхнє давнє і, можливо, навіть язичницьке походження, підтвердженням чого слугує глибока семантика.

Підсумовуючи вищевикладене, можна вважати підтвердженням факт трансмісії та використання сучасними українськими хореографами фольклорних танцювальних традицій у зміненому, трансформованому вигляді у діяльності професійних колективів народно-сценічного танцю. Балетмейстери намагаються вивчати особливості фольклорної традиції, семантику рухів, малюнки танців, їхнє традиційне використання в різноманітних обрядах та при проведенні свят. Виходячи з цього, вони створюють номери, як автентичні – у мінімальній обробці з використанням першого та другого принципів обробки фольклорних номерів, так і авторські – із використанням третього принципу (друга тенденція).

#### *Використана література:*

1. *Верховинець В. М.* Теорія українського народного танцю / 5-те вид., доп. / Василь Миколайович Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1990. – 150 с. – ISBN 5-88510-099-3.
2. *Боримська Г. В.* Самоцвіти Українського танцю / Г. В. Боримська. – К. : Мистецтво, 1974. – 136 с.
3. *Давидюк В. Ф.* Первісна міфологія українського фольклору / В. Ф. Давидюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2005. – 310 с. – ISBN 966-361-037-9.
4. *Каляндрук Т.* Таємниці бойових мистецтв України / Тарас Каляндрук. – Л. : ЛА "Піраміда", 2007. – 304 с.: іл. – ISBN 966-665-213-7.
5. *Історія української культури.* Т. 4, кн. 1 / ред. кол. Г. А. Скрипник, Р. Я. Пилипчук, В. В. Рубан, Л. Г. Пономар, Л. Ф. Артюх та ін. – К. : Наукова думка, 2008. – 1008 с. – ISBN 978-966-00-0806-9 (т. 4, кн. 1).

#### *Анотація*

*Основное внимание статьи уделено особенностям трансмиссии фольклорных танцевальных традиций в деятельности профессиональных коллективов народно-сценического танца Украины. Наведены примеры сохранения остатков первобытных верований и семантики – тотемизма, военной магии мужского культа, женского, астрального, землеробского культов, как в танцах, так и в их атрибутике.*

#### *Annotation*

*The present paper deals with the problem of folk cultural traditions in Ukrainian modern folk-stage choreography. It concentrates on analyzing the peculiarities of the Ukrainian folk choreographic culture elements' transmission and functioning in Ukrainian modern choreographic art. This text discloses the complex problem of the ethnic dance elements being used in Ukrainian modern folk-stage dance.*

УДК 371.124:7

**Лоцман Р. О.**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В РІЗНИХ СПІВАЦЬКИХ МАНЕРАХ**

Вокальна підготовка майбутніх вчителів музики посідає чільне місце у системі професійної музичної освіти, оскільки передбачає формування вокальних вмінь, знань та навичок на кращих зразках класичної, народної та сучасної музики. Оволодіння різножанровим репертуаром вимагає від студентів знань особливостей різних співацьких манер, а саме: академічної, народної та естрадної. В процесі вокальної підготовки відбувається поєднання виконавської та методичної роботи, необхідної для подальшої професійної діяльності майбутніх вчителів музики.

Проблемам вокальної підготовки присвячений цілий ряд наукових праць вчених Л. Дмитрієва, Е. Абдуліна, О. Олексюк, А. Здановича, Ю. Юцевича, Л. Баренбойма, О. Микихі та ін. Вивченням особливостей різних вокально-виконавських манер займалися В. Антонюк, Д. Євтушенко, Н. Дрожжина, І. Колодуб та ін.

В наукових дослідженнях процес вокальної підготовки розглядається у різних аспектах: методики постановки голосу та фізіології співацького процесу; формування та розвитку фахових здібностей; специфіки вокальної роботи зі школярами; формування вокально-слухових навичок; підготовки до виконавської діяльності тощо.

Досліджуючи сутність "вокальної підготовки" ми проаналізували різні підходи в трактуванні даного поняття. Л. Тоцька визначає його як підготовленість майбутнього спеціаліста різних рівнів кваліфікації в галузі вокального мистецтва до концертно-педагогічної діяльності [7]. Г. Стасько розуміє вокальну підготовку, як цілісну систему зі складним динамічним утворенням, що включає взаємопов'язані наукові основи вокальної педагогіки та усталену практику емпіричного досвіду керування нейрофізіологічною природою голосоутворення [6, с. 22]. За думкою Ю. Юцевича, вокальна підготовка полягає у виконанні низки поставлених завдань: знати природу та механізми звукоутворення, закономірності формування

співацького голосу, практично керувати процесом співу, розуміти сутність різних фонаційних явищ, вміти створити художньо-музичний образ тощо [8, с. 222].

Виходячи з положень про вокальну підготовку ми розглядаємо її як динамічний процес, що забезпечує ефективність здобуття знань, вмінь та навичок вокального мистецтва. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає поєднання практичних занять з постановки голосу з вивченням теорії та самостійним підбором творів для роботи з учнями. Під час вивчення і опанування навчального матеріалу майбутній педагог має виявляти самоаналіз і самооцінку власних можливостей, вміти знайти необхідні вокалізи для дітей.

Як відзначає Е. Абдулін, особливості професійної діяльності вчителя музики вимагають від нього володіння різними манерами співу, адже в школі звучить різна музика [1, с. 233]. Майбутній вчитель музики потребує мати точні знання про відмінні особливості різних виконавських манер, аби виховувати голоси дітей у найбільш природній манері.

В поняття "манера" включаємо характерні для співака чи вокального напрямку технічні та стилістичні прийоми, засоби тощо [8]. Оволодіння народною, естрадною чи академічною співацькими манерами передбачає формування загальних компонентів вокального виконавства, як: співоче дихання, висока співоча позиція, єдине звукоутворення голосних, рухливість голосового апарату, використання різних видів атаки, кантілена тощо. Але в порівнянні з академічним співом, народна та естрадна манери мають певні відмінності. Так, для народної співацької манери характерними рисами є: відкритий спосіб голосоутворення (а не прикритий), мовна манера звуковедення (менш вокалізована), вібрато (внаслідок природного коливання голосових зв'язок, як і в процесі розмови), однорегістровий спів, використання мови з діалектом, говіркою (а не лише літературна мова, як у академічному співі), інша класифікація голосів (народне сопрано, народний альт, тенор, баритон, бас, а також типи звучання народного голосу: вивід, мікст, тьончик і т.ін.), виражальні засоби усної традиції (а не письмової). Для естрадної манери властива розмовна манера голосоведення (а не вокалізована), відкритий спосіб голосоутворення (а не прикритий), обмеження діапазону, використання специфічних прийомів (викрику, субтону і т.п.).

Процес вокального навчання на кафедрі теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова здійснюється відповідно до спеціалізації: "академічний вокал", "народний вокал", "естрадний вокал". Таке виокремлення зумовлене індивідуальною спрямованістю виховання голосів майбутніх вчителів музики відповідно до їх природних задатків та можливостей, адже часто серед студентів, які приходять навчатись на наш факультет, зустрічаються співаки не лише з академічною постановкою, а й з народними чи естрадними від природи голосами. Тому вокальна підготовка майбутніх вчителів музики має бути з урахуванням специфіки обраної спеціалізації.

Спеціалізація "академічний вокал" характеризується виховання голосів за класичними принципами; відзначається використанням таких вокальних прийомів і засобів, як: "прикриття" звука, носо-зубний резонанс, головне резонування, однорідне звучання голосу на протязі всього діапазону (близько двох октав). Класифікація голосів відбувається відповідно до встановлених характеристик академічних голосів (сопрано, альт, тенор, бас і їх різновиди). До навчального репертуару входять класичні твори вітчизняних та зарубіжних композиторів різних музичних епох: вокалізи, арії з опер, романси, пісні [5, с. 20].

Спеціалізація "народний вокал". Основною відмінністю є виховання голосу у народній манері співу, для якої характерними є такі ознаки: розмовна позиція звукоутворення, насичене грудне резонування, відтворення діалекту пісні; використання специфічних співацьких прийомів ("з'їзди" від звуку, "глісандо", "огласовка", "тремолування", мелізматика і т.п.). В процесі оволодіння технікою народного вокалу ефективним є застосування аудіопрогравачів для прослуховування народних пісень у виконанні автентичних співаків (першоджерела), вивчення регіональних співочих стилів та індивідуальних манер народних виконавців.

Н. Дрожжина, здійснюючи порівняльний аналіз академічної, естрадної та народної манер співу, визначає, що народній манері характерне "нейтральне положення гортані" та специфічність тембрального забарвлення звуку [3, с. 14]. В процесі вокальної підготовки в народній співацькій манері у майбутніх вчителів музики формуються: знання особливостей народної постановки і її практичні навички; вміння виконувати народні пісні а capella, під супровід, в композиторській обробці та власне створеній інтерпретації художнього твору; навички виконання народних пісень різних жанрів з урахуванням мелодичних, ладогармонічних, регістрових ускладнень; оволодіння окремими діалектами та регіональними співочими стилями; створення авторських народнопісенних циклів тощо.

Спеціалізація "естрадний вокал". Особливою ознакою постановки голосу в естрадній манері співу є більш відкрите звукоформування (в порівнянні з академічним вокалом), характерність передачі інтонації слова, гри зі звуком, вільного використання атаки звуку (в т.ч. придихової), імпровізації та інтерпретації твору. Проте співацькі навички, правильна позиція та опора звуку формуються за прикладом академічного вокалу. Також використовуються деякі технічні прийоми, властиві для народного вокалу (розмовна позиція; мелізматика тощо). Необхідною умовою навчання є забезпечення технічними засобами навчання, як аудіопрогравач, мікрофон. Це зумовлено репертуаром, який включає твори зарубіжної естради у виконанні під супровід фонограми. Важливе місце у вокальній підготовці в естрадній співацькій манері має робота з мікрофоном, особливо на старших курсах.

Варто зазначити, що в процесі вокальної підготовки в естрадній та народній співацьких манерах зберігаються правила і норми академічного співу, а саме: опора звуку, типи дихання, чіткість дикції,

чистота інтонації тощо. Важливо, щоб майбутній вчитель музики вмів поєднувати кращі технічні прийоми і засоби різних співацьких манерах. На це вказують В. Антонюк [2] та Д. Євтушенко [4].

Також слід відмітити, що для кожної співацької манери підбираються окремі засоби, навчальний репертуар. В процесі вокальної підготовки в народній манері варто опиратися на пісенний фольклор, багатий своїми жанрами, смисловим наповненням текстів та неповторним мелодичним матеріалом. Майбутній вчитель музики має знати про жанри народної пісні, аби в бесіді з учнями доповнювати розповідь показами та слуханням прикладів. Також слід вміти підбирати репродукції картин, уривки з класичної поезії та інші зразки мистецтв, які розкривають зміст твору, що вивчається. Розучуючи народну пісню певного регіону України варто ознайомити учнів з особливостями краю, наприклад, народний одяг, природні умови тощо. Працюючи над формуванням естрадної співацької манери майбутньому вчителю музики слід підбирати репертуар, який буде корисним для ілюстрації дітям в шкільних концертах чи на уроках. Наприклад, кращі зразки української естради, вивчені на заняттях з постановки голосу, можуть бути використані у підготовці вечорів пам'яті видатних співаків і композиторів – В. Івасюка, Н. Яремчука, М. Мозгового тощо. До всіх творів – класичних, народних чи естрадних необхідно знати історію написання, авторів, характеристику жанру тощо.

Проблема вокальної підготовки майбутніх вчителів музики в різних співацьких манерах у вищих навчальних закладах України зумовлює необхідність вдосконалення робочих програм зі врахуванням спеціалізації вокалу; кадрову забезпеченість викладачами, що розуміються на особливостях народного та естрадного співу. Кафедра теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова – одна з небагатьох в Україні, що у підготовці фахівців музично-педагогічного профілю враховує специфіку академічного, народного та естрадного співу. В цьому важливу роль відіграє правильний підбір викладацько-професорського складу кафедри, серед якого – представники оперного, камерного, народного та естрадного мистецтва, солісти провідних театрів, філармоній, художніх колективів України. Звітні концерти студентів і викладачів кафедри теорії та методики постановки голосу під керівництвом Нар. артиста України О. Гурця є яскравим свідченням того, що вокальна підготовка майбутніх вчителів музики орієнтується на широкий різножанровий репертуар: від народних романсів до сучасних джазових обробок, від класики до зразків зарубіжної естради. Так, кращими заходами, що недавно відбулись на сцені Інституту мистецтв, є концерт вокалістів магістрантки В. Заболоцької та вечір пам'яті естрадної співачки В. Хьюстон, підготовлений студентами класу доц. Є. Проворової і т.ін.

Отже, вокальна підготовка майбутніх вчителів музики в різних співацьких манерах має важливе значення у професійному становленні педагога – співака, оскільки забезпечує реалізацію індивідуального підходу в навчанні, різножанровість у підборі репертуару, формування вокальних вмінь, знань та навичок на кращих зразках класичної, народної і сучасної музики.

#### *Використана література:*

1. Абдуллін Е. Б. Музична педагогіка (теорія музичної освіти): підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Е. Б. Абдуллін, О. В. Ніколаєва; пер. з рос. В. В. Текучев. – 2-ге вид. випр. і доп. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 273с.
2. Антонюк В. Г. Виконавські форми сольного співу: до питання виховання різнопрофільних співацьких особистостей: Дослідницька праця – К.: Українська ідея. – 24с.
3. Дрозжжина Н. В. Вокальне мистецтво в системі музичного мистецтва естради: автореф. дис. канд. мистецтвознавства, Харківський держ. університет мист. ім. І. Котляревського. – Х., 2008. – 16 с.
4. Євтушенко Д., Михайлов-Сидоров М. Питання вокальної педагогіки. – К.: Мистецтво, 1963. – 340 с.
5. Постановка голосу: програма та методичні рекомендації щодо організації і проведення індивідуальних занять. / упор. Н. С. Можайкіна. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 32 с.
6. Стасько Г. Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01. – Київський унів. імені Т. Шевченка. – К., 1995. – 24 с.
7. Тоцька Л. О. Компонентна структура вдосконалення вокальної підготовки студентів-майбутніх вчителів музики: дисерт. канд. пед. наук; Нац. пед. унів. ім. М. Драгоманова. – К., 2009.
8. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування співацького голосу: навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навч. закладів, учителів шкіл різного типу. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.
9. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse>

#### *Аннотація*

*В статье рассматриваются особенности вокальной подготовки будущих учителей музыки с учетом специфики разных певческих манер – академической, народной и эстрадной. Совершается анализ характерных признаков, приемов и средств трех певческих манер, что формируются в процессе овладения разножанровым репертуаром.*

#### *Annotation*

*The article discusses the features of vocal training of future teacher of music with specificity to different singing manners – academic, folk and pop. The article is performed an analysis of characteristic features, methods and means of three vocal style, which are formed in the process of mastering different genres repertoire.*

---

# ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

---

УДК 159.922.8

*Виноградна О. В.*

## ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ КОНСУЛЬТАЦІЇ

Інтернет-консультування – це альтернативне джерело психологічної допомоги в тих випадках, коли традиційне психологічне консультування недоступне або неможливе. Для деяких людей це єдиний спосіб отримати консультацію психолога. Інтернет-консультування це не заміна традиційного психологічного консультування. Інтернет-консультування підходить Вам якщо:

- Ви не можете відвідувати очні консультації з-за хвороби, панічних атак і т.д ;
- Ви проживаєте або тимчасово перебуваєте за кордоном і вважаєте за краще консультуватися у російськомовного психолога;
- Вам зручніше отримати консультацію в письмовому вигляді і не виходячи з дому через занадто високу зайнятість або з інших причин;
- Вам важко прийти на очне консультування ( сором, неординарність проблеми, неоднозначність або прагнення підвищити рівень конфіденційності);
- У Вашому місті немає психологічних консультаційних центрів або приватно практикуючих психологів.

Як Інтернет-консультування відбувається? Більшість Інтернет-консультантів працює за допомогою:

- ICQ;
- Відео-конференції;
- Інтернет-телефону.

Тим не менш, можна виділити окремі специфічні особливості Інтернет-консультування.

Це, по-перше, те що процес Інтернет-консультування має двосторонню змістовну специфіку щодо критерію анонімність, тобто публічність особистості клієнта. З одного боку, процес консультування для клієнта анонімний, що обумовлено тим, що в Інтернеті (в чаті, “де”, як правило, і здійснюється Інтернет-консультування) клієнт (у переважній більшості випадків) виступає під вигаданим ім'ям. При цьому, навіть якщо клієнт буде званий своїм справжнім ім'ям, то все одно, йому практично гарантована анонімність, оскільки людей з однаковими іменами в країні сотні тисяч. З іншого боку, процес Інтернет-консультування для клієнта публічний, так як таке консультування відбувається, як правило, в чатах або на форумах, “де” видно всі питання клієнта і відповіді консультанта. Таким чином, створюється публічність процесу Інтернет-консультування, тому що всі хто “сидить в чаті” або “перебуває на форумі”, бачать на екранах своїх моніторів процес Інтернет-консультування, спостерігають порядок та послідовність питань і відповідей і оцінюють їх зміст.

По-друге, змістовною особливістю Інтернет-консультування є його інтерактивний характер. У процесі Інтернет-консультування, його учасники (в першу чергу клієнти, але, іноді і консультанти) можуть втручатися у процес консультування психологом конкретного клієнта, роблячи, даючи свої коментарі того, що відбувається, оцінюючи смислове підґрунтя обговорюваних тем. Причому, це може відбуватися як у довільному ( свобода самовираження), так і в заданому порядку, – тоді, коли вже відомі один одному учасники (при груповому варіанті Інтернет-консультування) обговорюють, за допомогою психолога-консультанта, загальні для них усіх проблеми.

По-третє, змістовною особливістю Інтернет-консультування є його доступність, куди ми включаємо, перш за все, психологічну зручність і фізичний комфорт (клієнт сидить вдома за своїм персональним комп'ютером) для користувача Інтернет-консультування. Тут яскраво проявляється можливість для клієнта функціонально швидко (легкість прийняття рішення) “увійти в чат” – що не обумовлює необхідність участі в обговоренні, так як іншим учасникам процесу Інтернет-консультування невідомо, хто саме “перебуває у чаті” (максимум відомо кількість осіб в режимі он-лайн присутніх у чаті чи форумі). Все це призводить до того, що у будь-якого учасника задовольняється потреба в психологічній безпеці, що безумовно, дуже важливо в процесі будь-якого роду особистісної комунікації.

По-четверте, смислову специфіку Інтернет-консультування складає його навчальний характер, тому що безліч людей може одночасно брати участь у даному процесі як просто спостерігаючи його, так і висловлюючись, коментуючи і навчаючись на “помилках” інших, – тоді, коли обговорюються цікаві для конкретної людини проблеми. Таким чином, сама участь людини в процесі Інтернет-консультування, його



присутність (лапки умовні, тому що в цьому процесі є дві базові сторони спілкування, що розуміється як діяльність (А. В. Леонтьєв, А. В. Петровський, А. І. Донцов) [1], – комунікація і інтеракція)) на консультативному Інтернет-форумі або в консультативному Інтернет-чаті, має навчальний ефект в силу того, що інформативність такого роду взаємодії для окремо взятої людини порівняна з продуктивністю участі його в процесі класичного групового консультування.

Нарешті, по п'яте існує на нашу думку, ще одна смислова змістовна особливість Інтернет-консультування, що розуміється нами в якості нової технології психологічного консультування. Мається на увазі професійна діяльність психолога-консультанта. Вважаємо можливим сутнісно (за основними властивостями) порівняти її з діяльністю консультанта, який здійснює групове психологічне консультування, і виділити основні подібності та відмінності в цих двох професійно-діяльнісних парадигмах. Як нам видається, основна зовнішня схожість цих двох консультативних парадигм у їх колективності, масовості, яка тим не менш, безумовно в рази вище в Інтернет-консультуванні. Також, ми вважаємо, що основною внутрішньою відзнакою Інтернет-консультування від класичного групового консультування є різний якісний характер третьої базової сторони спілкування як взаємодії, – соціальної перцепції, професійно здійснюваної психологом-консультантом. Якщо в процесі класичного індивідуального і, багато в чому, класичного групового консультування психолог зобов'язаний у повній мірі “... слухати, емпатувати і чекати”, – як писав Ірвін Ялом [2], то в процесі Інтернет-консультування психолога-консультанта зовсім не обов'язково настільки глибоко особистісно емоційно зовні реагувати на їхні особистісні прояви. У процесі Інтернет-консультування психологу досить мати розвинену когнітивну особистісно-професійну складову, для того щоб бути успішним консультантом. Це істотно полегшує для психолога сам процес Інтернет-консультування, – знижує його емоційні витрати і дозволяє концентруватися на проблемі, а не на людині. Це істотно знижує продуктивність Інтернет-консультування, тому що відсутність емоційно-чуттєвої складової в соціальній перцепції, як доведено, наприклад Ірвіном Яломом, дуже негативно позначається на психотерапевтичному ефекті консультативної взаємодії [3].

#### **Висновок**

Психологічне Інтернет-консультування дозволяє здійснювати інтеграцію фахівців різних напрямків психології на одному консультаційному сайті, з метою надання швидкої, кваліфікованої психологічної допомоги широкому спектру клієнтів. Система психологічного он-лайн Інтернет-консультування дозволяє брати участь у консультаційних Інтернет-проектах великій кількості фахівців, можливо з різних міст, що працюють у руслі різних психологічних шкіл і течій. Клієнти мають можливість вибрати того професіонала, який їм ближче за стилем роботи. Система Інтернет-консультування відкрита і доступна кожному, – як фахівцям, так і клієнтам. Одночасно на одному професійному сайті можуть консультуватися кілька десятків людей. Система он-лайн Інтернет-консультування, загалом і в цілому, являє собою групу технологічних програм і проектів, що дозволяють організувати закриті, індивідуальні консультації в рамках відносин клієнт-фахівець.

Одне з головних переваг Інтернету – це можливість для людей спілкуватися між собою на віддалених відстанях, при бажанні з повною анонімністю. Причому, завдяки можливостям Інтернету, це спілкування може проходити в режимі реального часу.

У нашій країні культура поведінки на очні консультації до психолога недостатньо сформована. Тоді на допомогу приходить психологічне Інтернет-консультування. Людина може отримати консультації психолога анонімно: ніхто не буде знати його прізвище, ім'я, по батькові, він може придумати собі псевдонім, приховати або змінити свою стать, вік, професію і пр.

#### *Використана література:*

1. Донцов О. І. Психологія колективу. – М., МГУ, 1984.-207 с.
2. Ялом І. Дар психотерапії / пер. с англ. Ф. Прокоф'єва. – М.: Изд-во Ексмо, 2005. – 352 с.
3. Ялом І. Брехун на кушетці / пер. с англ. М. Буднін. – М.: Изд-во Ексмо, 2005. – 352 с.
4. Рубцов В. В., Лебедева С. В. Віртуальна психологічна служба // Психологічна наука і освіта. – 2002. – № 1.

#### **Аннотація**

*В статье рассматриваются актуальные проблемы предоставления психологической помощи on-line в реальном времени. Раскрываются перспективные средства предоставления психологической помощи дистанционно для людей с ограниченными возможностями, для тех кто живет далеко от города, и для тех кто хочет максимально сохранить анонимность консультации.*

#### **Annotation**

*Article considers actual questions of psychological help on-line in real time. Revealed promising means of psychological help in distance for people with limitations possibilities, for people who living to far from the cities, and for people who wants maximum to safe anonymous of psychological help.*

## ФОРМУВАННЯ В ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У професійній підготовці практичних психологів важливого значення набуває психотерапевтична підготовка, що впливає на становлення й розвиток особистості практичного психолога як професіонала. Врахування потреб майбутніх практичних психологів у психотерапевтичних знаннях, їх практичне професійне спрямування зумовлено соціальними змінами в суспільстві. Ці зміни сприяють зростанню вимог як до осмислення подій і усвідомлення особистістю проблем, так і до фахової підготовки. Очевидним є і те, що форми підготовки фахівців до практичної діяльності мають бути зорієнтовані на оволодіння інноваційними технологіями, психотехніками, проєктивними методами й спиратись на рефлексію, як внутрішній механізм розвитку психотерапевтичного мислення практичного психолога.

**Метою статті** є теоретичний аналіз моделі системної психологічної підготовки практичних психологів у напрямі психотерапевтичних знань як умови формування позитивного ставлення до навчання.

Соціальні перетворення у нашій країні передбачають зміну соціальної ролі особистості в суспільстві, її ділової, комунікативної і організаторської активності, професійних якостей і психологічних властивостей, уміння взаємодіяти з людьми в різних соціальних умовах. Особливого значення набуває вміння особистості адаптуватися в соціальних групах, регуляція механізмів взаємовпливу, взаємостосунків, самовдосконалення та її само актуалізації. Важливою рисою особистості є вміння розв'язувати конфлікти, запобігати стресам та хвилюванням в екстремальних умовах. Уміння особистості переходити на всіх рівнях взаємодії з іншими людьми від домінанти конфронтації до домінанти діалогу, від пріоритету сили до пріоритету переконання є важливими й актуальними її рисами. У зв'язку з цим актуалізується значення формування в практичних психологів позитивного ставлення до психотерапевтичних і психологічних знань та учіння в цілому.

У наші дні психотерапія як практична допомога в різноманітних життєвих ситуаціях є одним із найбільш популярних напрямів у практичній психології. Потреба різних прошарків суспільства у психотерапевтичній допомозі призводить до того, що практика розвивається інтенсивніше за теорію. І тому в сучасному суспільстві психотерапія стала певною "швидкою допомогою". Вона допомагає людям адаптуватися до середовища, що постійно змінюється, сприяє усуненню напруження в професійній діяльності, міжособистісних взаєминах тощо. Тому психотерапію розглядають як лікування хвороб за допомогою психологічних методів. Поширеним є визначення: психотерапія – це система лікувального впливу на психіку хворого, а через неї – на весь організм. Основна мета психотерапії – допомогти пацієнту усунути психічні відхилення, змінити ставлення до себе, свого стану й навколишнього середовища.

Усвідомлення практичними психологами завдань психотерапевтичної допомоги зорієнтоване на наступні напрями: допомога пацієнту краще зрозуміти свої проблеми, сприяти усуненню в пацієнта емоційного дискомфорту та перевантаження, заохотити пацієнта до вільного вираження почуттів, забезпечити його новими ідеями чи інформацією про те, як вирішити ті чи інші проблеми, допомогти перевірити нові способи мислення й поведінки поза терапевтичною ситуацією.

Результати дослідження. Формування в практичних психологів психотерапевтичних знань, системи ставлень, засвоєння ними системи психотехнік є необхідною умовою підвищення їхньої професійної підготовки. Розроблений курс "Основи психотерапії" та інших психологічних дисциплін спрямований на теоретичну й практичну психотерапевтичну підготовку майбутніх практичних психологів. Наукові дослідження [1; 2; 3] засвідчують, що оволодіння практичними психологами психотерапевтичними знаннями забезпечує професійну підготовку майбутніх спеціалістів щодо корекції і збереження психічного здоров'я населення. Оволодіння психотехніками різних напрямів спрямоване на подолання дезадаптації особистості складних сучасних соціальних умовах. Акцентуючи увагу на психотехніках, наприклад, на психоаналізі виділяються головні цілі даного напрямку: усвідомлення неусвідомленого (мотивів, фіксацій, захисних механізмів, моделей поведінки) і реалістичної інтерпретації; підсилення Его для моделювання більш реалістичної поведінки [2].

Метою психічного розвитку аналітичної психології визначається індивідуалізація – реалізація особистості як унікального неподільного цілого. Холічний підхід до індивідуальної психотерапії зосереджується на підході до кожної людини, як єдиної цілісності в соціальному контексті. Мета гуманістичного психоаналізу – сприяти людині в пізнанні своєї внутрішньої природи, розкриттю потреб, сенсу життя, ціннісних аспектів людського буття. В пошуках нових духовних орієнтацій увага практичних психологів акцентується на концепції Е. Фрома, що ґрунтується на філософії любові. Любов, зазначає автор, дає єдину вірну відповідь на проблему людського існування і є вищою гуманістичною цінністю [5].

Прагнення до самоактуалізації, самовираження, розкриття внутрішніх резервів у творчості являються основними гуманістичними потребами особистості. Гуманістичні потреби в добрі, моральності,

доброзичливості, з якими народжується людина, реалізуються в певних соціальних умовах. Потреби в самоактуалізації задовольняються лише за умов задоволення інших потреб, передусім фізіологічних. Суспільство може процвітати, якщо воно знаходить шляхи розвитку здорових, сильних, розумово повноцінних особистостей і задовольняє їх потреби на основі гуманістичного розвитку. Більшості ж людей не вдається домагатися задоволення навіть нижчих потреб. Ієрархію потреб згідно з А. Маслоу [3] складають фізіологічні потреби; потреби в безпеці; потреби в любові й прихильності; потреби у визнанні та оцінці; погреб в самоактуалізації. Самоактуалізації досягає лише невелика кількість людей. А. Маслоу визначає такі їхні особливості, як: невимушеність у поведінці, ділова спрямованість, незалежність, творчість, глибина та демократичність у стосунках.

Дослідження самоактуалізації стосувалося різних людей, оскільки прояв їх особистісних властивостей у професійному та особистому житті свідчив про неординарність і творчість цих людей. Основними критеріями під час їх вивчення були наступні: по-перше, люди відносно вільні від неврозу й інших значних особистісних проблем, по-друге – це були талановиті люди, що цілеспрямовано використовували свої здібності та творчий потенціал. Група складалася з 18 індивідумів, 9-ти сучасників та 9-ти історичних особистостей.

У результаті дослідження були виявлені наступні характеристики самоактуалізованої особистості: більш усвідомлене ефективне сприйняття реальності; адекватне сприйняття себе, інших, природи; спонтанність, простота, природність, центрованість на завданні (на відміну від центрованості на собі); деякі усамітнення й потреба в самотності; автономія, незалежність від культури і середовища, постійна реальність оцінки; почуття причетності єднання з іншими; більш глибокі міжособистісні відносини, демократична структура характеру; розрізнення засобів і цілей, добра й зла; філософське, невороже почуття гумору; самоактуалізуюча творчість; опір до тиску конкретної культури. Таким чином знання про самоактуалізацію дають можливість майбутнім практичним психологам усвідомлювати, що самоактуалізація – це не відсутність проблем, а рух від минулих і нереальних проблем до проблем реальних.

Важливим напрямом, що вивчається в системі психотерапевтичної підготовки є аналітична психотерапія центрована на клієнта. Мета психотерапії даного напрямку, згідно концепції К. Хорні [4], допомогти пацієнту подолати внутрішні деструктивні сили. При опануванні психотехніки клієнт-центрованої терапії увага практичних психологів має акцентуватися на допомозі невротикам усвідомити свій ідеалізований образ, показати, що цей образ є суттєвою причиною внутрішніх конфліктів. У процесі аналітичної роботи практичний психолог повинен знати основні психотерапевтичні прийоми переорієнтування установок і життєвих планів клієнта.

Аналітична робота згідно концепції К. Хорні [4], спрямовується на пробудження в пацієнтів конструктивних сил, прагнення до саморозвитку й самореалізації. Сутність психотерапії центрованої на клієнті ґрунтується на таких основних принципах: психотерапія акцентується на емоційних аспектах; психотерапія ґрунтується на конкретній ситуації (за принципами „тут і тепер”); психотерапія орієнтована на ініціативу клієнта, яка допомагає йому у вирішенні проблеми з мінімальною участю психотерапевта.

Оскільки практичний психолог повинен не лише надавати психологічну допомогу іншим людям, а й повинен бути гармонійною особистістю. Тому поняття самореалізація є для нього актуальним і особистісно значимим. Психотерапія допомагає йому правильно ставити й усвідомлювати питання про сенс життя конкретної особистості в конкретний момент. Це висвітлюється в основних напрямках логотерапії як однієї з базових мотиваційних тенденцій поведінки й діяльності практичного психолога. В процесі терапевтичної підготовки практичні психологи повинні усвідомити, як людина знаходить сенс свого життя, що є ключовим для практичної логотерапії. Положення про унікальність сенсу життя дали можливість В. Франклу дати змістовну характеристику можливих позитивних життєвих сценаріїв [4].

Розрізняючи три групи цінностей сенсу свого життя, практичні психологи мають усвідомити значення творчості, переживання й системи цінностей. Пріоритет мають цінності творчості, основним шляхом реалізації яких є праця. Із цінностей переживань В. Франкл особливо виділяє любов, яка має багатий смисловий потенціал. Основний парадокс і новизна логотерапії пов'язана з цінностями ставлень. За будь-яких обставин людина здатна зайняти осмислену позицію й у зв'язку з цими обставинами надавати, наприклад, своєму стражданню глибокий життєвий зміст. Тому життя людини завжди є змістовне й цілеспрямоване. Практичні досягнення логотерапії пов'язані з ціннісною системою ставлень, із знаходженням людьми сенсу свого існування в ситуаціях, що здаються безвихідними, однак звернення до них виправдані, коли всі інші можливості вплинути на долю людини вичерпані. З прийняттям рішення, з його вибором пов'язана відповідальність людини за своє життя. Тому проблема відповідальності є основною проблемою логотерапії. Знайшовши сенс життя, людина несе відповідальність за реалізацію цього унікального сенсу, від індивіда вимагається прийняття рішення, бажає він цього чи ні, й здійснення сенсу в певній ситуації. Необхідність і свобода локалізовані не на одному рівні, свобода домінує над будь-якою необхідністю, адже людина вільна у реалізації сенсу свого життя [2; 4].

Таким чином, формування позитивного ставлення майбутніх практичних психологів до навчання в контексті психотерапевтичної підготовки, ґрунтується на основі системи теоретичної і практичної професійної психологічної підготовки.

#### *Використана література:*

1. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия: учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – СПб. : Питер, 2003. – 472 с.
2. Зубалий Н. П. Основы психотерапии : учебное пособие / Н. П. Зубалий, А. М. Левочкина. – К. : МАУП, 2001. – 160 с.
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу [пер. с англ.]. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
4. Психотерапевтическая энциклопедия [под. ред. Б. Д. Харвасарского]. – 2-е изд., доп. и пер. – СПб. : Питер, 2000. – 1024 с.
5. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм [общ. ред. сост. и предисловие П. С. Гуревича]. – М. : Республика, 1992. – 430 с.

#### *Аннотация*

*В статье рассматриваются психологические факторы формирования положительного отношения практических психологов к обучению в процессе психотерапевтической подготовки.*

#### *Annotation*

*The article deals with the psychological factors of positive attitudes to learning clinical psychologists in psychotherapy training.*

УДК 159.923

**Каськов І. В.**

### **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

Конфлікти відіграють важливу роль в житті, розвитку особистості, сім'ї, життєдіяльності навчального закладу, держави, нашого суспільства та людства загалом. Проблематика конфліктної взаємодії була актуальною впродовж усього існування людської цивілізації, адже розвиток соціуму є безперестанним створенням та подоланням конфліктних ситуацій.

Конфлікт, як соціально-психологічний феномен, є закономірною і природною характеристикою соціальних відносин.

Аналіз проблеми психологічних особливостей конфліктної поведінки суттєво пов'язаний із конфліктом як формою взаємодії між людьми, зумовлений психологічними причинами, що викликають конфліктну поведінку; розкриває сутність конфліктної особистості як джерела міжособистісних конфліктів.

Вивчення науково-психологічних джерел свідчить про те, що окремі проблемні питання, пов'язані з вивченням міжособистісних стосунків, розглядали у своїх працях такі дослідники як: В. Агеєв (психологія міжособистісних та міжгрупових стосунків), О. Бодальов (особистість та спілкування), Л. Гозман (психологія емоційних стосунків), Є. Головаха, Н. Паніна (психологія людських взаємин), О. Єршов (міжособистісні конфлікти у колективі), М. Коган (проблема міжсуб'єктивних стосунків), Я. Коломинський (психологія взаємовідносин у колективі), В. Мясичев (психологія стосунків), М. Обозов (психологія міжособистісних стосунків), Б. Паригін (соціально-психологічний клімат у колективі), Є. Руденський (спілкування як взаємодія соціальних суб'єктів), В. Трусков (психологія міжособистісного впливу та оцінювання), Є. Цуканова (психологічні труднощі міжособистісного спілкування) та ін.

У науковій літературі проблемі конфліктам та її вирішення присвячено багато досліджень, але проблема міжособистісних конфліктів та його впливу на особистість студента психолога залишається мало дослідженою.

Переважаюча частина вчених вважає, конфлікт – це гостра ситуація, що виникає як наслідок зіткнення відносин особистості з усталеними нормами. Інші визначають конфлікт як ситуацію взаємодії людей, або які мають взаємовиключну чи недосяжну одночасно обома конфліктуючими сторонами мету, або прагнуть реалізувати свої взаємини несумісними цінностями й нормами. Сучасний світ характеризується зростанням напруженості, і це обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх усебічного вивчення з метою зменшення їх негативних наслідків та як найповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості.

Формування особистості – процес динамічний і неоднозначний, він не відбувається без ускладнень і протиріч. Зокрема, міжособистісні конфлікти, особливо у студентському колективі, сприяють, розвитку неадекватних психологічних захистів і стереотипів поведінки, вони знижують працездатність та впливають на ефективність навчальної діяльності.

Прийняття до нових життєвих умов багато в чому залежить від особистісних якостей студента. Він застосовує ті навички, способи й методи, які набув у попередньому житті. Не завжди вони виявляються успішними. Розходження в моральних установках, нормах, цінностях, поведінці часто ставлять студента в конфліктну ситуацію.

Загальноприйнятою є думка, що конфлікти можуть носити як деструктивний, так і конструктивний характер. Завдяки наявності протиріч певною мірою здійснюється розвиток особистості, групи, перехід її

на новий, більш високий рівень функціонування.

Неконструктивна поведінка учасників конфліктної ситуації може призвести до підвищення емоційної напруженості, руйнування міжособистісних стосунків, нерозуміння, провокування неадекватних способів психологічного захисту, зниження продуктивності діяльності, зокрема, навчальної, зменшення можливості партнерства між учасниками конфлікту.

Конструктивне вирішення конфлікту може сприяти вдосконаленню особистості студента, зокрема, визначити, що саме у взаємостосунках є неправильним і як це можна змінити, що необхідно змінити у самому собі.

Н.Грішина визначає міжособистісний конфлікт, як “ситуація протистояння учасників, що сприймається як значуща психологічна проблема, яка вимагає свого розв’язання і яка викликає активність сторін, спрямовану на подолання протиріччя, яке виникло, і вирішення ситуації на користь обох або одній із сторін” [2, с. 88].

Міжособистісні конфлікти можуть провокувати неадекватні способи психологічного захисту свого образу, свого реального “Я”. Це ускладнює сприйняття, наприклад, критичні зауваження, оскільки вони порушують єдність створеного внутрішнього образу – уявлення про себе. Кожен студент виробляє свої форми захисних механізмів особистості, які діють іноді на несвідомому рівні.

Аналіз сучасних джерел з психології міжособистісних конфліктів дає зробити висновок проте, що авторами виділяється чотири великі групи причин конфліктів, які сприяють конфліктній поведінці особистості. До них відносять об’єктивні, організаційно-управлінські, соціально-психологічні та особистісні групи причин, зазначає А. Анцупов [1, с. 342-343].

На думку відомого англійського філософа Т.Гоббса існує три основні психологічні причини конфліктів: суперництво, недовіра, бажання слави [3]. Фактично Т.Гоббс пов’язує їх з потребами, інтересами та цілями особистості, що, на нашу думку, може слугувати початком відліку в систематизації психологічних причин конфліктної поведінки.

Недостатня теоретична та практична підготовка до нових умов життя у студентському середовищі, викликає кризу життєвих цілей, конфлікт цінностей, інтересів, масову соціальну девіантність у поведінці. Пристосування до нових життєвих умов багато в чому залежить від особистісних якостей студента.

Причини конфліктів саме у студентському середовищі можна розділити на чотири групи: психологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні і соціально-економічні.

Психологічні причини: особливості членів групи є найбільш типовими причинами конфліктів. Одні студенти впевнені, що конфлікти є наслідком розходження інтересів і життєвих цінностей, характерів і темпераментів, точок зору. Інші впевнені, що конфлікти відбуваються через небажання або нездатність членів групи зрозуміти іншого, надати допомогу, поважати чужі інтереси, думки й рахуватися з ними.

**До соціально-психологічних причин** виникнення конфліктів можна віднести низький рівень згуртованості, антипатія, конкуренція, боротьба за лідерські функції в групі.

**До організаційно-педагогічних причин** конфлікту можна віднести несправедливу оцінку викладача, лояльне або упереджене відношення викладача до окремих членів групи, тобто недоліки в організації навчальної діяльності студентів.

**Соціально-економічні причини:** економічне становище, соціальний статус, розходження членів навчальної групи за матеріальним становищем, соціальному статусу стають причиною конфліктів у тих випадках, коли “одні поважають іншого у зв’язку з матеріальним становищем” [4].

Період навчання у вищому навчальному закладі – це період отримання знань, умінь, навичок, освіти, професійної кваліфікації; етап узгодження бажань, можливостей, активної суспільної діяльності. Цей період характеризується різноманітними видами активності, більш розвинутою системою соціальних зв’язків і відносин.

### **Висновки**

1. Серед причин, що викликають міжособистісні конфлікти у студентському середовищі можуть бути: конфлікт думок; конфлікт інтересів; конфлікт цінностей; конфлікт зовнішньої поведінки; успіхи або невдачі у навчанні; суперництво за увагу викладачів або протилежної статі; матеріальне положення; досягнення в навчанні, науковій праці; нездатність налагодження контактів з іншими людьми в силу особистісних якостей.

2. Важливість дослідження конфлікту в ситуації міжособистісної взаємодії студента визначається тим, що конфлікт детермінує процес особистісного зростання. Важливою складовою професійного розвитку майбутнього фахівця є позитивний досвід успішного вирішення міжособистісного конфлікту.

### *Використана література:*

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: підручник для вузів / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб., 2007. – С. 18-22.
2. Грішина Н. В. Психология конфликта. – СПб., 2001. – 464 с.
3. Гоббс Т. Сочинения : 2 т. – М. : Мысль, 1991. – Т. 2. – С. 731.
4. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995. – С. 183-182.

### *Аннотация*

Статья посвящена рассмотрению психологических аспектов влияния межличностных конфликтов на развитие личности студента и причины их порождающие.

## **Annotation**

*In this article author talks about psychological influence of interpersonal conflicts on development of students personality and reasons that stands behind this interpersonal conflicts.*

УДК: 378.015.311.504].159.9-051

**Котелевець О. С.**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

Професія психолога – практика є складною, відповідальною і користується великим попитом. Це пояснюється зростанням потреби практичних психологів у різноманітних областях життя (політика, освіта, сфера бізнесу, медицина, банківські справи).

Саме тому зростає інтерес до цієї професії як у молоді, яка поступає до ВНЗ так і дорослих, які бажають отримати нову професію.

Задовільнити запити людей, які потребують психологічної допомоги, особливо у складних соціальних умовах, здатні тільки фундаментально підготовлені професіонали. Екологічна психологія – це наука, яка вивчає гармонійне співіснування людини з самою собою, соціумом та природою, навколишнім середовищем. Саме ці знання практичний психолог і використовує у виділені найбільш значимих для психіки людини екологічних чинників, та їх впливу на психічне здоров'я та поведінку людини.

Відносини людини і природи формуються відповідно до етапів розвитку суспільства [7]. Сучасний етап розвитку – інформаційне суспільство у межах якого завдяки інформаційній революції головним чином розвитку є освіта й інформаційне виробництво. Це етап, коли знання набувають нового екологічного світогляду, мислення і світорозуміння, оскільки екологічні проблеми стали загрозами всепланетного характеру [1].

Альтернативним для розвитку порятунку людства від екологічної катастрофи є перехід на ноосферний шлях розвитку. Поняття “ноосфера” – сфера розуму. Ноосферна концепція стала знаходити свої практичні абрисы з 1992 р., після прийняття в Ріо-де-Жанейро стратегії сталого розвитку для людства [2]. А перехід до ноосферичного та екосферного розвитку потребує нового типу мислення всіх верств суспільства, починаючи від окремих громадян і закінчуючи керівниками різних рівнів. Ось чому екологізація системи освіти і виховання виявляється основним елементом подальшого поступу людства. Освітні й екологічні фактори мають значний вплив на зовнішнє і внутрішнє середовище людського буття. Саме освіта є ключовим елементом формування екологічного світогляду, виховання екологічної грамотності та досвідченості [5]. Екологічна свідомість – вищий рівень психічного відображення природного та штучного середовища, свого внутрішнього світу [4]. Індивідуальна екологічна свідомість унікальна. Вона охоплює все різноманіття психічних процесів, особистісних властивостей та станів. А суспільна екологічна свідомість виникає як продукт узагальненого бачення екологічних проблем, які назріли та вимагають негайного розв'язання.

Процес формування у свідомості екологічних цінностей є складний і в ньому виділяють цілий ряд явищ: інтеріоризація, екологічна диспозиція, екологічна напруженість, явище “епіфеномену”. А психологія екологічної свідомості це структурна частина егопсихології, що містить у собі розробку психологічних закономірностей механізмів методів діагностики і формування особистісного ставлення до “світу природи” та психодідактичних принципів і методів екологічної освіти. Отже, питання свідомості людини та використання її можливостей до саморозвитку у взаємодії з ейкосом – це вже сфера психологічних досліджень.

Для психології, як науки, екологічна свідомість є феномен, який у своїй основі має можливість з'явитись і розвиватись. Саме тому, як об'єкт психології екологічна свідомість може бути предметом діагностики (наявність або відсутність), а також предметом цілеспрямованого її формування, яке може відбуватися різними шляхами і на різних рівнях соціального устаткування: через політику, економіку, освіту, телебачення та інше. Серед них шкільна та вища освіта займає одне із перших і найважливіших місць, як середовище, яке сприяє формуванню екологічної особистості у відповідності до вікових особливостей розвитку екологічної свідомості. Але, програми по екології складені в рамках логіки традиційного навчання. Це значить, що в них реалізується програма екології, як наукової дисципліни, і не використовуються психологічні особливості формування екологічної свідомості, як вихідної основи, а також психодідактичні дії, як діагностика та тренінг екологічної свідомості. А це значить, назріла необхідність:

1. Підготовки психологів, які спеціалізуються в області оптимізації взаємодії людини і оточуючого середовища (просторового, природного, соціального, освітнього, духовного).

2. Підготовка практичних психологів, з спеціалізацією формування масової і індивідуальної екологічної свідомості екоцентричного і природоцентричного типів, які визначають мислення та поведінку людей по відношенню до оточуючої природи, до інших людей і до самого себе як природному явищу.

3. Відповідно до Закону України про екологічну освіту – необхідно на всіх рівнях професійної освіти у навчальних програмах передбачити формування у студентів екологічної свідомості, що трансформується у процесі професійної діяльності (ст. 9., п.1).

Стосовно фаху “практичний психолог” – це використання екологічної свідомості у кожній моделі організації психологічної служби.

#### *Використана література:*

1. Богданова Ю. М. Экологический кризис как психо-педагогическая проблема // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 3.
2. Гаврилова Т. П. психологическое знание в арсенале средств практического психолога // Психологическое образование и наука. – 1998. – № 2. – С. 33-38.
3. Гиренюк Ф. І. Екологічна цивілізація. Ноосфера. – М. : Наука, 1987. – 125 с.
4. Дерябо С. Д. Екологічна психологія. Діагностика екологічної свідомості / Акад. пед. і соц. наук. Московський психологічний університет. – 310 с.
5. Медвед В. С., Алдашева А. А. Экологическое сознание : учебное пособие. – М. : Логос, 2001.
6. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого розвитку. (Світоглядно-методичний конспект) : автореф. ... д-ра філ.-н. – К., 2003.
7. Панов В. Н. Экопсихология: сознание, развитие, действие // Вестник РПФ. – 1977. – № 9. – С. 193.
8. Панов В. Н. Введение в экологическую психологию : учебное пособие. – М. : Школьные технологии, 2006.
9. Чабота О. О. Зміна освітніх імперативів на сучасному етапі розвитку системи відносин людина-природа // Вища освіта України. – № 3. – 2006. – С. 38-44.
10. Чернушек М. Психология жизненной среды. – М. : Мысль. – № 6. – 1989. – 174 с.

#### *Аннотация*

*Раскрываются психологические аспекты экологического образования практического психолога по вопросам формирования сознания в условиях образования, а также параметры психологических исследований с проблем формирования экологического сознания.*

#### *Annotation*

*Uncover the psychological aspects of environmental education oriented studies on environmental awareness in the educational environment as well as the parameters of psychological research on environmental awareness.*

УДК 159.954:78

**Литвинчук Л. М.**

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ**

З давніх давен музика використовується і як лікувальний чинник. Велика кількість науковців, як радянських так і закордонних стверджують, що за допомогою музичного ритму можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи людини, зробити помірним надто збуджений темперамент, розгальмувати загальмованих дітей, врегулювати неправильні зайві рухи. Для цього. Музична терапія пройшла довгий і цікавий шлях розвитку. На всіх етапах свого становлення вона була тісно пов'язана з культурою суспільства. Уявлення про можливості музики у процесі зіцлювання душі й тіла людини знайшли своє відображення у стародавніх міфах, філософських поглядах на життя, у природничо-наукових дослідженнях. У наш час про актуальність проблеми свідчить чимало наукових визначень цього поняття, широке впровадження музичної терапії. Кожний орган нашого тіла, як і музичні інструменти має свої резонансні частоти. Наприклад, доведено, що флейта має тіж частотні показники, що й печінка людини. Смичкові інструменти благотворно впливають на серце, барабанні – на ключицю. Слухаючи звуки потрібного інструменту, певного ритму, тональності, людина таким чином спонукає працювати свій організм у правильному режимі.

Перед психологами та лікарями дана проблема постає надзвичайно актуальною, детальне вивчення якої тягне за собою розуміння та застосування унікальних можливостей позитивного, зіцлюючого впливу музики на людину. Проте, нажаль, це питання є недостатньо вивченим.

Як вказував В. М. Бехтерев, необхідно виявити ритмічні рефлексії і пристосувати організм людини до відповіді на певні подразники. Застосування певних ритмічних завдань дає змогу активізувати і збуджувати інтерес до діяльності взагалі [4].

Можливо, необхідно застосовувати в окремих випадках і так званий “конвеєрний” принцип окремих вправ. Підлаштовуючи людину до того чи того ритмічного руху за допомогою музичних вправ, можна розвинути увагу, пам'ять, внутрішню єдність.

Щодо першопричин походження мистецтва існує багато гіпотез і наукових концепцій. Історик Я. Рогінський стверджує, що людина почала творити лише тоді, коли соціальні якості її набули самодостатності, тобто в епоху, коли склалися форми родової організації (пізній палеоліт); Г. Плеханов доводить: “мистецтво – один із засобів спілкування”; Ф. Шіллер наголошує: “мистецтво – незацікавлена насолода”; О. Гущин: “мистецтво породили первісна магія та розвиток колективного трудового процесу”;

Леонардо да Вінчі: “мистецтво – дитина природи, воно з'явилося для того, щоб людина наслідувала її”. Кожне твердження авторитетних учених і митців по-своєму аргументоване і заслуговує на увагу. Таким чином, Homo sapiens у період, коли став людиною суспільною, покликав до життя специфічний, свідомий вид діяльності, який називається мистецтвом.

Мистецтво істотно вплинуло на еволюцію цілого біологічного виду, підняло його на якісно вищу сходинку; праця стала творчістю; слово почало жити в часі. Думка одержала додаткову до мови форму абстрагування дійсності [3].

Аналізуючи передумови походження мистецтва, доходимо висновку: у людини завжди існував тісний зв'язок між виробничою та ігровою діяльністю – обряди, ігри, танці, театралізовані дійства безпосередньо пов'язані з виконуваною продуктивною роботою.

Споконвіку людина намагалася наслідувати рухи тварин і птахів, на яких полювала; поступово вони склалися у певну систему – народжувався танець, закріплювались навички. З ускладненням обрядової системи збагачувалась народна хореографія. З'явилися хороводи, жарнові, жартівливі, військові танці.

В нас же час відбувається безповоротне уповільнення психологічного розвитку (а в окремих випадках і деградація), формується залежний тип особистості [1].

На сьогоднішній день, розглядаючи питання впливу музики на особистість, необхідно звернути увагу на вплив такого напрямку як “поп-культури”. Остання нав'язує підростаючому поколінню “кліпову естетику”, засновану на ритмізованому “миготінні” не пов'язаних загальним сенсом кадрів, що дезорганізує процеси сприйняття світу.

Ми знаємо про розвиток клубної “денс-культури”, заснованої на використанні музичних ритмів, що демобілізують розумову активність, руйнують здатність людини до спілкування.

В той же час ми знаємо, що уміння задавати і утримувати ритм власної діяльності допомагає людині, наприклад, фізично слабкій – здолати багато своїх обмежень, а недосить обдарованій особі – з часом розвинути здібності і перевершити тих обдарованих, але менш організованих. Ми знаємо, що успіх в діяльності педагога, соціального працівника, психолога, громадського діяча не в останню чергу пов'язується з його вмінням не лише мобілізувати свої внутрішні ресурси, але і гармонізувати свій індивідуальний ритм з ритмами тих людей, з якими він пов'язаний за відповідним видом своєї діяльності. Більш того, для досягнення значимих результатів в спільній діяльності сьогодні необхідно володіти навиками лідера та задавати загальний для групи ритм діяльності таким чином, щоб не пригнічувати творчий потенціал кожного, а за рахунок синхронізації і свого роду “творчого резонансу” забезпечити підвищення ефективності спільної діяльності.

Спеціально підбраною корекційною музичною програмою можна послабити і пом'якшити й наслідки стресу, його психопатологічну симптоматику.

Мінорна музика, адекватна емоційному фону депресії при стресі, створює оптимальні умови для “проекції” на неї переживань, що суб'єктивно стресованим як полегшення емоційного напруження. Мінорні тональності викликають “депресивний” ефект, швидкі пульсуючі ритми – негативні емоції, “м'які” ритми – заспокоюють, дисонанси збуджують, консонанси заспокоюють. При роботі над моделлю психокорекційного впливу на особистість засобами музики необхідно враховувати: звучання потрібного інструменту, ритм, висоту, темп, діапазон частот ритмічних подразників, тональність. Отже, кожен суб'єкт є носієм певної форми власного, характерного ритму, який заданий не лише органічними, а й психічними факторами.

Функції, пов'язані з позитивними емоціями, припускають високий ступінь ритмічності. При цьому найбільш сильні переживання можуть виникати в момент резонансу – співпадіння домінуючого біоритму з частотою музично-ритмічної пульсації [3].

При порушенні соматичних і психічних процесів в організмі порушуються характерні риси індивідуального, природного ритму. Це передусім виявляється у порушенні стабільності темпу, динаміки та виразності ритму.

Цікавим перед дослідниками музичного впливу на сучасному етапі розвитку постає питання: Даючи можливість підліткам прослуховувати музику швидких ритмів, що аналогічна частоті альфа-ритмів, чи не буде це сприяти розвитку у них абстрактного мислення, враховуючи те, що такий ритм є найбільш характерним для осіб, що тяжіють до нього? А якщо ми запропонуємо людині, яка має за даними фону електроенцефалограми ярко виражений альфа-ритм, музику середніх і помірних темпів, чи не зможемо ми зробити її більш емоційною і безпосередньою?

#### *Використана література:*

1. Дугина Т. Р. Функциональные аспекты современной системы звуковой техники / Т. Р. Дугина // Теоретичні та практичні питання культурології: українське музикознавство на зламі століть. – Вип. IX – Мелітополь, 2002. – С. 178-187.
2. Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия / В. Н. Носуленко. – М.: Просвіта, 1988. – 425 с.
3. Рябіна О. Музична подія як естетичний феномен: автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / О. Рябіна. – Луганськ, 2005. – 36 с.
4. Торичная С. Н. К вопросу о соотношении эмоциональной и рациональной сторон музыкального мышления / С. Н. Торичная // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. праць. – Вип. 24. – К. 2003. – С. 168-171.
5. Шушарджан С. В. Здоровье по нотам / С. В. Шушарджан. – М.: Перспектива, 1994. – 190 с.
6. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М.: Прима, 1995. – 314 с.



### **Аннотация**

Тезисы посвященные проблеме применения музыкального воздействия на личность. При нарушении соматических и психических процессов в организме нарушаются характерные черты индивидуального, природного ритма личности, прежде проявляются в нарушении стабильности темпа, динамики и выразительности ритма. Рассматривается вопрос применения частотной музыкально-ритмической пульсации с целью стабилизации.

### **Annotation**

Abstracts are devoted to the problem of applying musical influence on personality. Violation of somatic and mental processes in the body violates the characteristics of individual natural rhythm personality, primarily found in violation of the stability of tempo, dynamics and expression of rhythm. The question of application of frequency musical and rhythmic pulsations to stabilize.

УДК 373.3.016:811.161.2:37.015.311

Чабайовська М. І.

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ**

Освітня галузь "Мови і літератури" складається з мовного і літературного компонентів.

Мета освітньої галузі – розвиток молодшого школяра як мовної особистості, формування його комунікативної і читацької компетентностей. Мовний компонент реалізується через навчальний предмет українська мова, літературний – через предмет читання [3, 3].

Студенти-практиканти мають усвідомити, що мова для вчителя початкових класів – це основне знаряддя професійної діяльності. Вони повинні успішно здійснювати навчально-виховний процес, розвивати інтелектуальні та творчі здібності учнів, виховувати в них почуття любові до української (державної) мови, бажання її вивчати та спілкуватися нею.

Це повинно визначати мету, завдання, зміст і методику проведення навчальних занять з української мови у школі.

"Кожний учитель початкових класів – насамперед словесник, – писав В. О. Сухомлинський. – Викладання мови є найскладнішою і найважчою справою в порівнянні з викладанням інших предметів. Адже це не лише передача знань, практичних умінь і навичок. Це передусім виховання розуму" [11, с. 201-202].

**Мета статті:** визначити цілі педагогічної практики та основний зміст роботи студентів-практикантів у школі, а також дати методичні рекомендації щодо проведення уроків української мови та літературного читання у 1-4 класах.

Педагогічна практика – важлива складова частина навчально-виховного процесу підготовки бакалавра спеціальності 6.010101 Початкова освіта.

**Головна мета педагогічної практики** – удосконалення умінь і навичок творчо застосовувати на уроках української мови та літературного читання в початковій школі набуті знання з курсів: "Методика навчання української мови в початковій школі", "Методика літературного читання у початкових класах", "Каліграфія з методикою навчання у початкових класах".

### **Основний зміст роботи студента-практиканта**

Різні аспекти змісту освіти та організації педагогічної практики знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних учених: філософів, педагогів, методистів – В. П. Андрущенко; Ю. К. Бабанського, В. І. Бондаря, З. М. Онишкова, О. Я. Савченко, І. М. Шапошнікової; О. М. Біляєва, М. С. Вашуленка, А. П. Кانیщенко, О. Ю. Прищепи та ін.

Роботу студента під час проходження педагогічної практики доцільно здійснювати за такими напрямками: "Навчальна робота", "Методична робота", "Виховна робота", "Науково-дослідна робота" [6, с. 13].

### **І. Навчальна робота**

1. Відвідування уроків української мови та літературного читання у своєму та інших класах, участь в їх обговоренні. Студентам звернути увагу на те, як на цих уроках виконуються вимоги до усного і писемного мовлення молодших школярів; які типи помилок вони допускають у своєму мовленні; як учні ведуть зошити з української мови (оформлення, дотримання правил каліграфії, виправлення помилок, охайність); як організовано контроль з боку вчителя за якістю виконуваних учнями класних та домашніх робіт (систематичність перевірки, способи виправлення помилок, критерії оцінювання, робота над усуненням та запобіганням помилок). 2. Підготовка до пробних та залікових уроків з української мови та літературного читання, їх проведення та обговорення. 3. Підготовка до позакласних заходів з української мови та літературного читання, їх проведення та обговорення. 4. Відвідування позакласних

заходів з української мови та літературного читання в інших класах, їх обговорення. 5. Ознайомлення з календарним плануванням уроків української мови та літературного читання у прикріпленому класі. 6. Індивідуальна навчальна робота з учнями на уроках української мови та літературного читання. 7. Робота з самопідготовки в групі продовженого дня, в тому числі з української мови та літературного читання. 8. Складання графіка залікових уроків української мови та літературного читання. 9. Участь у настановчій та підсумковій конференціях з педагогічної практики.

## **II. Методична робота**

1. Обговорення відвіданих в однокурсників та вчителів школи уроків української мови і літературного читання та заходів з організації позакласної навчально-пізнавальної діяльності. 2. Консультація у вчителя та методистів, керівників школи з організаційних та методичних питань щодо проведення уроків української мови і літературного читання. 3. Виготовлення наочних посібників та дидактичного матеріалу з української мови і літературного читання. 4. Вивчення передового педагогічного досвіду вчителів з проблем викладання української мови і літературного читання (впровадження в практику роботи вчителів досвіду кращих учителів школи, району, області, України). 5. Ознайомлення з методичним кабінетом школи. 6. Опрацювання методичної літератури за власним планом. 7. Ознайомлення з роботою методичного об'єднання вчителів початкових класів, педагогічної ради, інших форм методичної роботи, їх відвідування (з'ясувати питання про дотримання загального мовного режиму в школі, створення належного мовленнєвого середовища, оформлення з цією метою відповідних стендів; як працюють учителі над підвищенням свого фахового рівня з методики навчання української мови й літературного читання, яку літературу обговорюють на засіданнях методичних об'єднань тощо).

## **III. Виховна робота**

1. Підготовка, проведення та обговорення позакласних виховних заходів, у тому числі з української мови та літературного читання. 2. Виховна робота з учнями на перервах та в групі продовженого дня. 3. Форми роботи з батьками учнів. 4. Виступ на батьківських зборах. 5. Індивідуальна робота з учнями.

## **IV. Науково-дослідна робота**

1. Робота над темою курсової роботи. 2. Використання досвіду вчителів з проблем навчання української мови та літературного читання у написанні курсової та інших творчих робіт за підсумками практики. 3. Ознайомлення з літературою з питань організації наукового дослідження.

Перші дні перебування на педагогічній практиці студент спостерігає за проведенням учителем класу уроків навчання грамоти, української мови і літературного читання, аналізує їх і робить відповідні записи у щоденнику.

На основному етапі педагогічної практики він проводить усі уроки навчання грамоти, української мови та читання (залежно від визначеного йому класу). Пробні й залікові (контрольні) уроки оцінює вчитель або методист.

Така організація роботи студентів-практикантів під час проходження ними педагогічної практики сприятиме якісній підготовці їх до професійної діяльності.

### *Використана література:*

1. Біляєв О. М. Лінгводидактичні основи сучасного уроку української мови в середній школі : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Біляєв. – К., 1985. – 48 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посібник / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-12.
4. Каніщенко А. П., Чабайовська М. І. Методика роботи над словом / А. П. Каніщенко, М. І. Чабайовська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 168 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
6. Методичні рекомендації з педагогічної практики (для студентів відділення підготовки вчителів початкових класів) / С. М. Корнієнко, В. О. Вихрущ, Я. П. Кодлюк, З. М. Онишків. – 3-е вид. – Тернопіль, 2009. – 28 с.
7. Педагогічна практика у початкових класах : навчально-методичний посібник / відпов. редактор Н. М. Ляшова ; упорядник В. К. Сарієнко. – Слов'янськ, 2008. – 107 с.
8. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова // Поч. школа. – 2010. – № 12. – С. 49-52.
9. Прищеп О. Ю. Навчання письма в 1 кл. : посібник для вчителя / О. Ю. Прищеп. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. – 192 с.
10. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.
11. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Укр. мова і літ. в шк. – 1989. – № 1.
12. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / за ред. А. П. Каніщенко, Г. О. Ткачук. – К. : Промінь, 2003. – 232 с.
13. Чабайовська М. І. Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр : навч. посібник / М. І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 116 с.

### *Анотація*

В статті раскрыто значення українського мови в професійній діяльності учителя начальных классов, определено основное содержание работы студента-практиканта, дано методические рекомендации к проведению уроков украинского языка и литературного чтения в 1-4 классах.

### *Annotation*

*In the article the meaning of the Ukrainian language in the professional activities of a primary school teacher, the basic content of the student-trainee is given guidelines to teach Ukrainian language and reading in literaturnogo 1-4 KLAS.*

УДК 130.123.4 – 057.875: [159.9+615].

**Шиловцева Г. Г.**

## **ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА – ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

Звернення до проблеми духовності особистості, зокрема, до духовності особистості психолога, є життєво та професійно необхідним.

В основі методологічної бази нашого дослідження лежить православно – орієнтований підхід до розуміння духовності, згідно з яким духовність – це специфічно людська форма психіки, пов'язана з відкриттям вищого сенсу особистісного буття, це вищий рівень самосвідомості особистості, її емоційно-диференційованого ставлення до явищ оточуючого світу.

Духовність є необхідною умовою індивідуального світопізнання і світовідношення у складному поєднанні з механізмом саморефлексії, тобто ставлення людини до самої себе, а також у не менш складному процесі взаємин з іншими особами та різним ставленням до них.

Саме в духовності як особливій здатності саморефлексуючого суб'єкта, що пізнає світ, проявляються повною мірою панування і свобода людського духу як мірила довіри чи недовіри до сукупного людського досвіду. Особистісно-відцентрований, самостійний, критично-осмислений, особистісно-знаковий, свідомо-чуттєвий характер переживання і ставлення особи до світу, до інших і до самої себе зумовлює формування духовності як виключно інтимної людської якості. І в цьому полягає її істотна відмінність від соціальності, яка силою об'єктивності соціальних умов все-таки створює певні обмеження для творчого опанування реальності особою.

Духовність – це вищий рівень самосвідомості людини та емоційно диференційованого ставлення до явищ оточуючого життя. Духовність включає в себе схильність до пошуків вищого сенсу життя, спрямованість інтересів на інші крім прагматичної необхідності сфери пізнання, спостережливості та терпимості у стосунках з людьми, доброти, що іде від серця та співчутливості. Духовність – поняття, яке імпліцитно вміщує в собі небайдужість до оточуючих. В наш складаний час робота психолога-практика несе на собі відбиток “душеспасіння”, тому йому повинні бути притаманні ці якості. Він повинен культивувати в собі особливе почуття – благоговіння перед святинею людської душі. Шлях виховання в собі цієї вищої психічної якості полягає в збагаченні свідомості духовними смислами, в справжньому релігійному покаянні, у відновленні особистого благочестя, у спрямуванні власного життя в добру сторону.

Релігійно зріла особистість, спілкуючись з іншими людьми, ставиться до них в залежності від наявності чи відсутності у неї описаних якостей. Типовий спосіб ставлення до інших людей і відповідно до себе – одна з найважливіших характеристик особистості (Б. Братусь, В. Воейков, С. Воробйов) [8].

Духовність людини – це вміння вийти за рамки егоїстичного прагнення вижити, захистити себе від негод. Наповнене духовним багатством життя передбачає не тільки включення в образ власного “Я” великої інформації про оточуючий світ, але й про здібність розглядати своє “Я” у контексті світостворення. При цьому людина виступає не в якості пасивної ланки, а в ролі суб'єкта діяльності. Це – особистість, яка намагається зрозуміти своє призначення в цьому світі, яка прагне наповнити своє життя повноцінним змістом та яка активно реалізує свій потенціал в ім'я якихось ідеалів, а не в егоїстичних цілях.

Згідно з цією теорією рівень готовності до духовного розвитку залежить від такої характеристики особистості як гіпотимність: “Гіпотимний варіант особистості необхідний суспільству для духовного вдосконалення, збереження моральних устоїв та культурних цінностей” [8, с. 402]. Основні складові компоненти гіпотимності – це такі особистісні риси як сензитивність, інтровертованість та тривожність.

Духовність – це “...індивідуальна вираженість у системі двох фундаментальних потреб : потреби пізнання і соціальної потреби жити і діяти для інших. Духовність – це синонім і високих почуттів, і естетично розвиненого відчуття краси і прагнення добра” [1]. Духовність є моральною здібністю особистості ототожнювати себе з усім людством.

Духовне зростання пов'язане з прагненням до пізнання, з багатством інтересів, соціальною потребою жити і діяти для інших.

Розвиваючи в собі духовність, психолог бажає не тільки засвоїти необхідне для професії, а й увійти у нові сфери знань, розвивати високі почуття і чесноти [3].

Розглядаючи духовність як особистісну цінність психолога, яка має багатокomпонентну структуру, ми виявили її подібність до структури професійної самосвідомості особистості психолога [7;12]. За даною

концепцією, у професійну самосвідомість психолога входять наступні складові: когнітивна – спрямована на самопізнання, оцінююча - що виражає емоційно- ціннісне ставлення до себе і оточуючих і корелятивна – що включає процес саморегуляції особистості.

Спираючись на запропоновану вище тріаду, ми створили трьохкомпонентну модель духовності особистості психолога, в яку входять деякі психологічні складові (див. табл.).

Схема трьохкомпонентної моделі духовності особистості психолога.

№	Психологічні складові духовності	Психологічні характеристики духовності
1	Когнітивна	Когнітивні потреби, вищі інтереси
2	Емоційна	Емпатійність, вищі почуття, звільнення від пристрастей
3	Саморегуляція	Віра у Бога, доброчинність, альтруїзм, гуманістичний або есхатологістичний тип ставлення до інших

З метою дослідження розвитку духовності психологів було здійснено ранжування психологічних складових моделей духовності (за її трьохкомпонентною структурою) студентів – психологів 3 та 5 курсів (вибірка – 72 особи). В залежності від рангової кореляції показників ідеальної та реальної моделі духовності особистості психолога, було отримано два показники :  $r^*$  - 0,26 – коефіцієнт рангової кореляції духовності 3 курсу,  $r^{**}$  - 0,47 – коефіцієнт рангової кореляції духовності 5 курсу.

Ці дані свідчать про позитивні зрушення у розвитку духовності студентів-психологів протягом навчання в університеті. Вони пов'язані як із суб'єктивними чинниками, які входять до "Я – концепції" особистості студента – самовдосконалення, самовиховання, самоактуалізація, так і з зовнішніми – соціальними факторами, зокрема: висока психолого-педагогічна майстерність викладачів, досконалий дидактичний психологічний матеріал, позитивний вплив християнської релігії, батьків, друзів тощо.

Наша модель духовності особистості психолога вимагає від нього досягнення досить важких для простої людини вершин. Але, якщо психолог буде себе духовно вдосконалювати, він зможе своїм внутрішнім світлом освітити людей, які чекають від нього психологічної допомоги. Психолог є справді духовним, якщо він підходить до людини з відкритим серцем, з відкритим розумом, з готовністю її прийняти, якою вона є, без страху за себе, без своєї вигоди, а просто дивлячись на неї як на чудовий, великий витвір мистецтва.

#### Використана література:

- Гончаренко С. У. Духовність і зміст шкільної освіти // Директор школи, ліцею, гімназії. – № 1. – 2004.
- Свтух М. Б., Тхоржевська Т. Д. Проблеми виховання молоді в світлі християнського вчення. – Вісник православної педагогіки, № 1. – К., 1999.
- Грановская Р. М. Психология веры. – М., 2006.
- Макселон Ю. Психология з викладом основ психології релігії. – Львів, 1998.
- Начала христианской психологии : учебное пособие для вузов / Б. С. Братусь, В. Л. Воейков, С. Л. Воробьев и др. – М. : Наука, 1995.
- Ничипоров Б. В. Введение в христианскую психологию. – М., 1994.
- Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – № 6-7. – 1998.
- Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. – М., 2001.
- Шеховцова Л. Ф., Зенько Ю. М. Элементы православной психологии. – СПб., 2005.
- Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти. – К. : ІЗМН, 1996.
- Павлюх В. В. Професійна ідентичність як чинник становлення компетентності практичних психологів // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12.

#### Аннотація

В статье определяется понятие духовности личности с точки зрения христиански-ориентированного подхода. Предлагается модель духовности личности психолога. Описывается исследование духовного развития студентов – практических психологов и анализируются его результаты в ракурсе предложенной модели.

#### Annotation

The article defines the concept of spiritual personality in terms of Christian-oriented approach. Propose a model of the spiritual personality psychologist. Describes the study of the spiritual development of students - practical psychologists and analyzing the results from the perspective of the proposed model.

УДК 159. 922. 763 – 053.6

Василенко Т. Я.

## АГРЕСИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Агресивну поведінку не можна оцінювати як негативну. Виникаючи в критичній ситуації, вона виконує захисну функцію, іноді функцію вирішення сформованого конфлікту. Найчастіше агресивна поведінка

спостерігається у дітей при кризі вікових періодів. Це свідчить про те, що жити дитині стає складніше, будь-яку важку ситуацію в момент вікової кризи дитина переживає важче. Отже, можна чекати вікову кількість агресивних елементів в поведінці. Це стосується як нормальної дитини, так і дитини з емоційними порушеннями.

У багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідженнях встановлено, що агресія, яка найбільш притаманна підліткам є своєрідною формою самовираження, що дає можливість розвиватися адекватним стосункам з батьками, вчителями, однолітками. У психологічній літературі недостатньо даних про те, який вплив здійснює навчально-виховний процес у школі на формування позитивних якостей підлітків.

Актуальність обраної теми полягає в тому, що проблема агресивної поведінки є однією з найважливіших проблем у розвитку та становленні особистості школяра, а також його адаптації в соціумі.

Природний агресивний потенціал нікуди не зникає в більш зрілому віці. Просто в результаті соціалізації багато хто вчиться регулювати свої агресивні імпульси, адаптуючись до вимог суспільства. Інші залишаються дуже агресивними, але вчать виявляти свою агресію більш тонко: через словесні образи, схований примус, завуальовані вимоги, вандалізм, та інші тактичні прийоми. Треті нічому не навчаються і виявляють свої агресивні імпульси у фізичному насильстві.

Тут важливу роль грає ранній досвід виховання дитини в конкретному культурному середовищі, сімейні традиції й емоційне тло відносин батьків до дитини. У тих співтовариствах, де дитина має негативний досвід, як правило, формуються негативні риси особистості. Виховання достатнє суворе, в основному використовуються часті покарання при відсутності заохочень, ворожість дітей у відношенні один одного не викликає у дорослих осуду. В результаті формуються такі якості, як тривожність, підозрілість, сильна агресивність, егоїзм, жорстокість. У тих співтовариствах де вся структура життя побудована на взаємодопомозі і кооперації, а ідеалом особистості є людина у спілкуванні, альтруїстичне відношення до інших., спостерігається зовсім інша картина. Ці культурні установки проєктуються на вихованні дітей.

Опираючись на отримані дані, можна зробити висновок, що на соціалізацію агресивності впливають два основні фактори:

1. Зразок відношень та поведінка значних осіб, зокрема, батьків. Були отримані дані, що в родинах агресивних дітей виявлена велика розповсюдженість агресивних проявів з боку дорослих у порівнянні з родинами неагресивних дітей. Більш того, відношенні батьків до поведінки дитини також різне.

2. Підкріплення агресивної поведінки з боку оточуючих. Зокрема, був встановлений зв'язок між батьківським покаранням та агресією у дітей. Припускається, що у підлітковому, юнацькому та більш пізньому віці дитина буде відчувати себе більш спокійніше, виявляючи агресивність лише у відношенні до будь-якої авторитетної людини. Більш того, у неї буде формуватись та закріплюватись почуття провини завжди, коли вона виявляє агресивну поведінку проти старшого, або її однолітків.

Р. Сирс, Е. Маккобі, К. Левін відзначали, що у соціалізації агресії присутні дві важливі миті:

- поблажливість;
- суворість покарання поведінки.

При цьому поблажливість розглядалася як поведінка одного з батьків до здійснення вчинку, а суворість покарання – після здійснення вчинку.

Формування агресивних тенденцій, які потім можна спостерігати і на більш пізніх ступенях розвитку, відбувається певними шляхами:

1. Батьки заохочують агресивні дії у своїх дітях безпосередньо, або наводять приклад відповідної поведінки по відношенню до інших та навколишнього середовища. Діти, які спостерігають агресивність дорослих, особливо якщо це значима і авторитетна для них людина, якій вдається добитися успіху агресивними методами, звичайно сприймають цю форму поведінки.

2. Батьки карають дітей за прояви агресивності. У ряді досліджень встановлено, що:

- батьки, які дуже різко придушують агресивність, що буде виявлятися у більш пізньому віці;
- батьки, які не карають своїх дітей за прояви агресивності, імовірно виховують у них надмірну агресивність;
- батьки, які розумно придушують агресивність у своїх дітей, виховують у них вміння володіти собою у ситуаціях, що провокують агресивну поведінку.

До ситуативних умов передумов агресивності слід віднести такі: оцінка іншими людьми, навмисність агресії, сприйняття агресії та бажання відплатити.

Р. Борденом (1975) було встановлено, що присутність інших вже само по собі може або посилювати, або послаблювати агресію. Однак, тут важливу роль грає оцінка ступеня агресивності спостерігача. Він експериментально довів, що якщо за поведінкою дітей спостерігала людина стороння, схильна до агресії, то діти виявили більше актів агресивного характеру. Якщо спостерігачем був супротивник агресії, то поведінка дітей відрізнялась більшою стриманістю. Причому треба відмітити таку закономірність: як тільки агресивний спостерігач відходив, рівень агресії у дітей значно знижувався чи досягав вихідного рівня.

Існує точка зору (Х. Хекхаузен, 1936), що початок агресії можна викликати обмежуючись одним тільки знанням, що інша людина має ворожі наміри, хоча безпосереднього акту нападу не було. Часто в

таких випадках основним запусним стимулом виступає гнів, що виникає як емоційна реакція на заплановане насильство. Однак, у таких випадках, коли супротивник заздалегідь просить пробачити його за агресивну поведінку, дуже часто гнів не виникає взагалі та відповідної агресії не відбувається.

У рамках соціального навчання існують протилежні дані, які свідчать (на думку Є. Онейл, та С. Тейлора, 1989) про те, що переживання, які викликають пасивне спостерігання агресії та насильства, що відбуваються на екрані, так і у реальному житті, призводять не до катастрофічного ефекту, як припускає теорія потягів, а, навпаки, до збуджуючої агресії. Ця думка, (Дж. Мейлон, 1992) ґрунтується на даних про те, що спостерігач, особливо якщо він дитина, виявляє тенденцію здійснювати ті ж самі дії, як і людина, за якою він спостерігає. Зокрема відзначається (С. Блек, С. Беван, 1992, Дж. Лейн, 1991), що просто очікуванні або сам перегляд сцен насильства по телебаченню та у фільмах може збільшувати ступінь агресивності. Було встановлено (К. Ойлер, Ж. Вілсон, 1989), що глядачі з високим рівнем агресивності у більшій мірі цікавитися відео-насильством, в той час, як мало агресивності зверхньо передивляються їх та не концентруються на сценах намовляння та насильства у відповідь.

Як вже відзначалося, часто агресія, особливо у підлітковому віці, може виникати як реакція у відповідь на неприйнятну поведінку оточуючих, тобто як акт відплати за щось. Так, наприклад, підліток, якого часто карають, засвоює, що людина сама повинна карати, якщо інші здійснюють непристойні вчинки. Заподіювання страждання у відповідь людині, що скривдила (відверте, непряме чи у фантазіях), на думку Х. Хекхаузена (1986), та спостерігання за його стражданнями послаблює у дитини реакцію гніву та задовольняє його потребу в агресії.

Таким чином, облік соціалізації та ситуативних передумов при організації виховання агресивного підлітка, дозволяє педагогам уникнути тих помилок виховання, які ми сьогодні маємо у повній формі.

#### *Використана література:*

1. Бюттер К. Жить с агрессивными детьми. – М. : Просвящение, 1997. – 416 с.
2. Креч Д., Крачфилд А., Ливсон Н. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологи. – 1992. – № 1-2. – С. 4-10.
3. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М. : Тривола, 1995. – 378 с.
4. Цап Н. М. Агрессивность дитини: за і проти // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 15-17.

#### **А н н о т а ц и я**

*В статье автор анализирует проблему и основные причины агрессивного поведения подростков и определяет ситуативные предпосылки для организации воспитания агрессивного подростка.*

#### **A n n o t a t i o n**

*In this article author analyzes problem and main reasons of aggressive behavior in teen age group, and state situational conditions for organization of education for aggressive teenager.*

---

# ІНСТИТУТ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

---

УДК 378.046-021.68:378.011.3-057.175

*Мельникова О. О.*

## **РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

Нові вимоги до освіти з боку суспільства, держави зумовлюють стрімку зміну ролі, функцій, специфіки підготовки і діяльності педагогічних кадрів. Оволодіння та вдосконалення педагогічної майстерності відбувається на всіх етапах професійного розвитку викладача. Саме тому особливій значущості набувають інноваційні методики навчання, що запроваджуються в системі післядипломної педагогічної освіти і спрямовуються на підвищення мотивації та фахової майстерності викладачів, налаштовують їх на саморозвиток і самовдосконалення.

Розвиток фахової компетентності викладачів відбувається в системі післядипломної педагогічної освіти, яка сьогодні в Україні переважно опікується наданням послуг учителям середніх загальноосвітніх закладів, тоді як викладачі ВНЗ зазвичай підвищують рівень своїх знань і вмінь, навчаючись в аспірантурі (докторантурі) або здійснюючи стажування. Однак слід зазначити, що сучасна система післядипломного навчання не може запропонувати українському фахівцю увесь спектр освітніх послуг для розвитку його унікальної творчої індивідуальності. Тому цікавою з погляду перспектив залучення зарубіжного досвіду в контекст розбудови вітчизняного освітнього простору є організація післядипломної фахової підготовки в економічно розвинутих країнах.

Розглянемо особливості підвищення кваліфікації за межами України на прикладі Великої Британії, оскільки освітня система цієї країни обумовлена давніми традиціями педагогічної виваженості, розвиненою структурою, наявністю ефективних методик, широкою варіативністю пропонованих курсів, якісним науково-методичним супроводом. Підвищення якості педагогічної діяльності стимулюється національними програмами і спеціальними проектами, інтенсифікацією наукових досліджень у галузі професійного розвитку, удосконаленням освітніх стандартів та збільшенням фінансування на підготовку та підвищення кваліфікації педагогів. Зважаючи на те, що британська система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів спочатку функціонувала в умовах обмеженого державного фінансування, ринкові механізми її організації мали сприятливі умови для свого розвитку: відшукувалися джерела фінансування, активізувалася моніторингова та маркетингова діяльність.

Спостереження за британською та українською системами підвищення кваліфікації викладачів, а також аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних авторів дають підстави для висновку про існування низки суперечностей:

- \* між потребами українських викладачів у розвитку фахової компетентності та пропозиціями ринку освітніх послуг, що надаються вищими навчальними закладами післядипломної педагогічної освіти;
- \* між фаховою підготовкою викладачів в умовах формальної освіти та можливостями професійного вдосконалення в умовах інформальної освіти в Україні;
- \* наявністю світового досвіду вирішення нагальних проблем підвищення якості педагогічної освіти (на прикладі Великої Британії) та відсутністю його осмислення, адаптації до національних потреб України й подальшого впровадження у практику;
- \* необхідністю покращення якості безперервної педагогічної освіти відповідно до потреб відкритого Європейського суспільства й консерватизмом, що склався в системі підготовки та перепідготовки викладачів в Україні.

Актуальність розв'язання наявних протиріч та відсутність досліджень з означеної проблеми обумовили вибір теми та визначення наступних завдань дослідження:

- \* На основі аналізу науково-педагогічної літератури розглянути структуру та зміст фахової компетентності викладачів вищих навчальних закладів, виявити ступінь дослідження проблеми.
- \* Проаналізувати зміст, форми, методи розвитку фахової компетентності викладачів вищих навчальних закладів Великої Британії.

Фахову компетентність (ФК) викладача пов'язуємо з наявним комплексом знань, умінь і ціннісних орієнтирів, що виявляються в результатах його діяльності, зі сформованістю ціннісно-мотиваційного ставлення до обраного фаху, праксіологічної сфери щодо реалізації педагогічних завдань, низки

професійно важливих якостей, наприклад, проактивності як уміння проектувати свій подальший професійний розвиток, інноваційності, комунікабельності, толерантності, професійної творчості та критичної об'єктивної самооцінки. Така компетентність передбачає глибокі психолого-педагогічні та методичні знання, уміння організовувати навчально-проектувальну діяльність, ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології і відповідні програми у професійній діяльності.

Незважаючи на значну кількість досліджень у сучасній педагогіці, визначення критеріїв фахової компетентності викладача вищого навчального закладу досі залишається на вістрі наукових дискусій, а сам термін у більшості випадків використовується для визначення високого рівня кваліфікації й професіоналізму конкретної особистості. Найбільш цікавими, на нашу думку, є праці В. Адольфа, С. Вершловського, Д. Костюка, В. Кричевського, О. Самойленка, Ю. Чумак, О. Шиян (фахова компетентність); Л. Анциферової, Т. Борової, Ю. Ємельянова, Е. Зеєра, І. Колесникової, А. Маркової, Н. Самарук, М. Чошанова (професійна компетентність). Сутність компетентнісного підходу в освіті розкрито в дослідженнях О. Бондаревської, Дж. Равена, Б. Рея, Г. Хараша та інших. Шляхи та умови формування компетентностей висвітлено в працях Н. Бібік, І. Єрмакова, Н. Калініної, В. Краєвського, С. Кульневич, О. Лебедева, О. Овчарук, О. Пометун, О. Сухомлинської, Л. Хоружої, А. Хуторського, С. Шишова. У зарубіжній науці питання розвитку фахової компетентності викладача досліджували Д. Брител, Є. Джимез, М. Леннон, П. Мерсер, М. Робінсон. Систему підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії розглянуто в дослідженнях С. Синенко, Т. Мойсеєнко, В. Гаргая, Д. Сабірової. Однак усі ці дослідження присвячено підвищенню кваліфікації викладачів середніх шкіл. Наукових робіт щодо вдосконалення фахової майстерності викладачів вищої школи у системі післядипломної освіти Великої Британії нами не виявлено.

У Великій Британії система післядипломної освіти викладачів вибудовується у двох напрямках: удосконалення здобутих умінь і навичок педагогів; оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок. Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їхня типологія включає як загальноприйняті педагогічні прийоми (лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні методи, які можна віднести до окремої методики.

У середині 90-х рр. XX ст. у Великій Британії було засновано Національний комітет по дослідженню вищої освіти, покликаний викласти своє

бачення перспектив розвитку вищої школи відповідно до соціально-економічних потреб Сполученого Королівства на найближчі 20 років. Цей комітет під головуванням Сера Рона Діарінга в липні 1997 р. зробив доповідь, у якій вирішальна роль у виробництві наукових знань відводилася науково-педагогічним кадрам вищої школи. Доповідь містила рекомендації по оновленню стратегії професійного зростання викладачів вузів, фахова компетентність яких має відповідати світовому рівню вищої освіти. Ці рекомендації, спрямовані на вдосконалення педагогічної майстерності викладацького складу, були схвалені вузівськими співробітниками і знайшли своє відображення у розроблювальних програмах усіх рівнів: федеральних, регіональних, університетських, індивідуальних, що мають стратегічний аспект підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів [3, 5].

Слід звернути увагу на відсутність у Великій Британії і законодавчо встановлених вимог організації навчання на курсах професійного розвитку викладачів вищої школи, і критеріїв зростання їх фахової компетентності, оскільки за це відповідають університети, більшість з яких має свої центри, відділи, що опікуються професійним розвитком персоналу. Так, на прикладі програми стратегії професійного розвитку персоналу на 2009–2014 роки університету Aberystwyth (Уельс) можемо визначити, що відповідальність університету полягає у

- \* забезпеченні основними ресурсами та чіткою схемою професійного розвитку викладачів;
- \* формуванні вимог до навчальних, центральних служб та адміністративних департаментів забезпечити наявність планів кафедр щодо професійного розвитку та навчання викладацького складу в рамках загальноуніверситетського академічного та фінансового планування;
- \* проведенні аналізу діяльності викладачів по підвищенню своєї кваліфікації, оцінюванню цієї діяльності, визначенні її пріоритетних напрямів;
- \* обговоренні з викладацьким складом (на форумах) потреб кожного працівника у професійному розвитку;
- \* проведенні моніторингу фінансових витрат університету на підвищення кваліфікації викладачів;
- \* встановленні показників результативності, за якими можна виміряти ступінь професійного зростання як окремого працівника, так і кафедри в цілому.

Завідувачі кафедр зобов'язані

- \* надавати можливість викладачам пройти навчання за внутрішніми або зовнішніми програмами, які сприятимуть удосконаленню їх фахової майстерності (в разі потреби звільнити їх від занять);
- \* розробляти та впроваджувати відповідну політику щодо професійного розвитку викладачів кафедри та виконувати щорічний план з даної діяльності в межах наявних ресурсів;
- \* приділяти особливу увагу професійному становленню нових членів колективу кафедри;
- \* визначати потреби в професійному розвитку кожного окремого викладача й кафедри в цілому, використовуючи університетські атестації викладачів, оглядові схеми професійного розвитку викладацького складу, а також узгоджувати ці потреби із щорічним планом підвищення кваліфікації



викладачів;

- \* стимулювати підвищення фахової майстерності викладачів шляхом забезпечення формального та неформального зворотного зв'язку, використовуючи такі технології, як коучинг та наставництво;

- \* встановлювати вимоги щодо підвищення кваліфікації викладачів з метою стимулювання відповідальності кожного працівника.

Викладачі кафедр зобов'язані:

- \* нести відповідальність за планування свого кар'єрного зростання;

- \* визначати свої потреби у навчанні та професійному розвитку шляхом конструктивного використання результатів атестацій, консультуватися з безпосереднім керівництвом;

- \* шукати можливості вдосконалювати свою фахову компетентність;

- \* користуватися можливостями професійного розвитку, які надають відповідні організації [11, с. 2-3].

Отже, вищі самі розробляють програми навчання як для своїх викладачів, так і для колег з інших вузів. А акредитація і фінансування деяких програм навчання в секторі вищої освіти здійснюється Академією вищої освіти Великої Британії (HEA), пріоритетними напрямками роботи якої є:

- \* інституційний розвиток;

- \* підтримка політики закладів, організація та проведення досліджень та акредитацій з метою підвищення якості навчання студентів;

- \* підтримка та розвиток викладацького колективу;

- \* підвищення кваліфікації та акредитація педагогів вищої школи, надання якісної інформації, ресурсів, порад тощо;

- \* забезпечення національної політики держави у сфері освіти – проведення незалежних досліджень, спрямованих на вдосконалення процесу навчання й викладання, а також підтримка інновацій [10].

Залученою до навчального і професійного розвитку у сфері вищої освіти є також Асоціація розвитку освіти й персоналу (SEDA), що вивчає інноваційні процеси в національних освітніх системах (функціонує за підтримки Фонду лідерства для вищої освіти). Ця організація за активної участі вищих навчальних закладів та професійних асоціацій розробляє програми постійного вдосконалення професійної підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, ґрунтуючись на сучасних наукових відкриттях та інноваційних педагогічних технологіях [4].

Викликає інтерес створення у Великій Британії Центрів дидактики вищої школи (ЦДВШ), які, з огляду на високі темпи інтернаціоналізації та інтеграції сучасного світу, стають предметом дослідження в багатьох країнах. ЦДВШ, організовуючи групові заняття (курси, семінари), де обговорюються нові педагогічні технології, надають викладачам можливість отримувати знання з програм, що забезпечують фундаментальну підготовку як для практичної діяльності, так і для дослідницької, наукової роботи. Існує також можливість проведення індивідуальних занять, на яких можна отримати консультації з багатьох питань. До участі в роботі семінарів запрошуються представники різних відомств, промислових корпорацій і фірм, бізнесу, які безпосередньо докладають зусиль до розробки спеціалізованих програм.

Так, в Англії особливої популярності набула така форма навчання, як "відкрите навчання". Вона не тільки допомагає викладачеві без відриву від роботи самостійно обрати зміст, засоби навчання, терміни, темп, час складання іспитів, а також надає можливість у разі потреби зробити перерву в навчанні.

У британських вузах велике значення приділяється розробці авторських курсів і програм, оскільки читання "лекції за підручником" вважається принизливим для викладача і факультету. Спираючись на новітні наукові досягнення, викладачі щорічно вдосконалюють свої програми.

Як і українська, британська система освіти передбачає перепідготовку викладачів. Велика Британія спирається на більш індивідуалізовані форми, що визначаються вибором самого викладача. Важливе значення має ініціативність усіх університетських викладачів у виборі напрямів дослідницької роботи, оскільки вона не регламентується планом, який "спускається", або переліком наукових тем. Викладачі також мають можливість скористатися академічною відпусткою ("sabbatical") терміном до одного року для заняття науково-дослідною роботою (використовувати цей час для відпочинку або додаткового заробітку неможна) [1].

Досить ефективно працює система "зовнішніх екзаменаторів", коли викладачі з різних університетів перехресно оцінюють роботу один одного, взаємно переймаючи професійний досвід. Останнім часом активно діє система "горизонтального" взаємооцінювання науково-педагогічними працівниками як одного, так і різних факультетів ("peer review"), під час якого відбувається збагачення викладацьким і (або) дослідницьким досвідом.

Досить популярним є також складання електронного портфоліо викладачів. Педагогічне портфоліо являє собою сукупність відомостей про характер і якість діяльності викладача. Наявність цієї інформації, зібраної разом, потрібна передусім самому викладачеві для самоаналізу й формування адекватної самооцінки. Педагогічне портфоліо допомагає зрозуміти причини успіху (або невдачі), усвідомити труднощі в діяльності, об'єктивність (або необ'єктивність) зовнішньої оцінки, спланувати шляхи самовдосконалення, підвищення кваліфікації, здобути досвід самопрезентації.

До подальшого підвищення кваліфікації викладача університету мотивують з одного боку неформальні взаємини з колегами, а з другого – професійне середовище навчального закладу. Окрім того, кожного року відбувається визначення якості роботи науково-педагогічного працівника, що

спирається як на формалізоване письмове самооцінювання в межах академічного огляду (academic review), так і на взаємооцінювання (peers review). До того ж у британських університетах регулярно проводиться суворо конфіденційне анкетування студентів з метою з'ясувати їхню оцінку навчального процесу, визначити рейтинг викладачів, виявити слабкі і сильні сторони університету. Результати опитування дають важливу інформацію для аналізу роботи викладачів та пошуку шляхів її вдосконалення" [1, 2, с. 44, 47].

Дуже велика увага у Великій Британії приділяється підвищенню кваліфікації викладацького складу в галузі сучасних електронних технологій. Рада з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE) визначає сучасні електронні технології як інструмент, що полегшує впровадження потужних та педагогічно

ефективних методів навчання. Це передбачає не тільки роботу в умовах дистанційного навчання, а й залучення електронних ресурсів під час аудиторної роботи, що має на меті заохочення студентів до навчання (використання інтерактивних дощок, електронних систем голосування тощо) [6, с. 1].

Так, наприклад, в університеті Суррей (Surrey) Центр освітнього та академічного розвитку (CEAD) пропонує програми професійного розвитку викладачів, що містять такі аспекти, як складання електронного портфоліо, ознайомлення й використання системи Turnitin (сервіс профілактики плагіату), електронних систем голосування, а також використання on-line ресурсів в освітніх цілях [8].

У Лондонській школі економіки Центр освітніх технологій надає широкий діапазон навчальних занять тривалістю 1,5 години, що передбачають ознайомлення з Moodle VLE, блогами, вікі, соціальними медіа, відеоконференції, а також пропонують серію вебінарів з дослідницької роботи. Центром освітніх технологій розроблено також короткострокові навчальні програми з підвищення комп'ютерної грамотності викладачів, які включають ознайомлення з блогами, google docs, facebook, twitter та іншими соціальними мережами [7].

Університет Західної Англії (University of West England) пропонує освітні та консультаційні послуги з використання електронних технологій, наприклад, у процесі викладу матеріалу, оцінювання студентів, під час дистанційного, змішаного та стаціонарного навчання [9].

Кожен британський вуз розробляє стратегію підвищення кваліфікації свого персоналу на основі довгострокового навчального плану. Така діяльність є центральним напрямом розвитку вузів і може включати формальну підготовку педагогічних кадрів, отримання ними другої освіти, вивчення досвіду колег та інші види діяльності, спрямовані на формування навичок і вмінь, які потім будуть використані викладачами на практиці. Підвищення кваліфікації персоналу вузів передбачає здобуття вмінь самостійно знаходити вирішення поставлених завдань і ефективно використовувати сучасні технології у професійній діяльності. Високий рівень наукових досліджень і підготовки наукових кадрів у Великій Британії досягається значною мірою завдяки тому, що наставниками молодих дослідників є всебічно підготовлені наукові співробітники, що належать до інтелектуальної еліти Сполученого Королівства.

Підсумовуючи вищевикладене, виділяємо основні особливості системи професійного розвитку викладачів ВНЗ Великої Британії:

- \* система післядипломної освіти викладачів вибудовується у двох напрямках: удосконалення здобутих умінь і навичок педагогів; оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок;

- \* в умовах високої конкуренції на ринку освітніх послуг удосконалення фахової компетентності стає нагальною потребою викладачів ВНЗ, а не просто формальним обов'язком;

- \* відсутність законодавчо встановлених вимог щодо підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ стимулює роботу університетських центрів професійного розвитку викладачів, створює здорову конкуренцію між ними;

- \* досить високий ступінь самостійності вибору викладачами ВНЗ шляхів вдосконалення своєї фахової компетентності робить цей процес максимально плідним і ефективним.

Вважаємо, що вивчення досвіду професійного розвитку викладачів ВНЗ Великої Британії є винятково корисним для української системи підвищення кваліфікації викладацького складу ВНЗ, яка зараз перебуває в процесі становлення.

У процесі подальшого дослідження вважаємо актуальним визначити й теоретично обґрунтувати доцільність екстраполяції в національну післядипломну педагогічну освіту ефективних чинників, що забезпечують розвиток фахової компетентності викладачів ВНЗ.

#### *Використана література:*

1. Козлова Е. Особенности повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов в Великобритании: исторический и политический аспекты / Е. Козлова, И. Ирхина // Современные проблемы науки и образования, 2012. – № 6. – Режим доступа: [www.science-education.ru/106-7355](http://www.science-education.ru/106-7355)
2. Шанин Т. Польза иного: британская академическая традиция и российское университетское образование / Т. Шанин // Вестник Европы, 2001. – С. 41-49.
3. Dearing R. The institute for learning and teaching in higher education: institutions, academics, and the assessment of prior experiential learning / R. Dearing, N. Evans. – London: Routledge Falmer, 2001. – 152 p.
4. HEFCE strategy for e-learning – Режим доступа: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05\\_12/05\\_12.pdf](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_12/05_12.pdf)
5. Hooker M. Models and Best Practices in Teacher Professional Development / M. Hooker. – 2008. – Режим доступа: [http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher\\_Professional\\_Development\\_Models](http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models).
6. Timos Alpanis Academic Staff Development in the Area of Technology Enhanced Learning in UK HEIs / T. Alpanis // eLearning Papers, 2012. Режим доступа: [www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu).
7. London School of Economics. Centre for Learning Technology. – Режим доступа: <http://clt.lse.ac.uk/>

8. University of Surrey CEAD – Technologies for Learning. – Режим доступа: <http://www.surrey.ac.uk/cead/telt/technologies/index.htm>
9. University of West of England. Elearning Development – MA Education in Virtual Worlds. – Режим доступа: <http://www.uwe.ac.uk/eic/virtualWorldsMA/>
10. <http://www.lshtm.ac.uk/staffdev/institutelearningandteaching.htm>
11. Staff Development Strategy 2009 – 2014. – Режим доступа: [http://www.aber.ac.uk/en/media/b.Staff\\_Development\\_Strategy\\_2009-2014](http://www.aber.ac.uk/en/media/b.Staff_Development_Strategy_2009-2014)

#### **А н н о т а ц и я**

*В статье освещены особенности процесса профессионального развития преподавателей вузов Великобритании. Рассмотрены содержание, формы, методы совершенствования профессиональной компетентности преподавательского состава высшей школы в системе последипломного образования Великобритании, выявлены и обоснованы эффективные факторы, обеспечивающих ее развитие.*

#### **A n n o t a t i o n**

*The article deals with the peculiarities of the process of the academic staff professional development in Great Britain. Content, forms, methods of the academic staff professional competence improvement in the system of postgraduate education in Great Britain are identified and the effective factors ensuring its development are singled out.*

УДК 37.014 (477)

*Жабінець Н. В.*

## **ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ**

Найбільш вигідними інвестиціями на сучасному економічному етапі суспільного розвитку є інвестиції в знання людини. Освітній рівень, вміння набувати, володіти та перетворювати інформацію у знання, застосовувати її визначають місце і соціальну роль людини в постіндустріальному суспільстві, є запорукою її життєвого успіху. Досліджуючи соціально-економічні відносини сучасного суспільства, російський вчений В. Іноземцев визначає інформацію та знання як цінність, що підносить значення працівника, котрий володіє "унікальними здібностями, які є результатом навчання й творчого пошуку" [2, с. 10].

Саме освіті відводиться провідна роль для того, щоб збалансувати, синтезувати й інтегрувати розпорошені цінності сучасного перехідного соціуму у формі певного ідеалу подальшого розвитку України [5, с. 236]. Сучасна освіта здатна на запит та за підтримки держави сформувати особистість з свідомим, творчим та активним ставленням до дійсності, з сформованою громадською позицією, особистість певного затребуваного типу. Для забезпечення реалізації інтересів держави в сфері освіти необхідним є створення державної освітньої політики. "Освітня політика – це передусім політика, що забезпечує розвиток і функціонування системи освіти. Вона спрямована на забезпечення суспільства знаннями, необхідними для суспільного розвитку" [1, с. 20].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає, що освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості [6].

Державна освітня політика виступає механізмом державного управління освітою, що здатна забезпечити контроль за якістю освіти, вплив на систему освіти в цілому, підготовку спеціалістів з високою професійною компетентністю. Держава через освітню політику реалізує суспільні інтереси в галузі освіти, визначаючи пріоритетні напрямки управління, планування та фінансування системи освіти та контролю за нею.

В Україні від початку 90-х років відбуваються зміни в системі освіти, які зводяться до необхідності трансформувати та модернізувати цю систему, адаптувати її до потреб сучасної держави й інтегрувати в міжнародне освітнє середовище [4]. Як зазначає Т. П. Козарь "В Україні впродовж останніх десятиріч головною проблемою в системі освіти, зокрема вищої, було і залишається забезпеченні якості підготовки фахівців на рівні вимог, які висуває держава й які повсякчас зростають" [3, с. 110].

Ефективною передумовою вирішення проблем створення та реалізації освітньої політики, яка відповідатиме цілям та ідеалам сучасного суспільства, можливостям держави, запитам європейського та міжнародного освітнього простору є визначення її мети, розробка та прийняття на загальнодержавному рівні законів та інших нормативно-правових актів. В Україні державна освітня політика базується на такій законодавчій основі як Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про дошкільну освіту".

Слід зазначити, що сучасний стан соціально-економічного розвитку нашої держави визначає основні напрямками розвитку економічного і соціального прогресу, а отже й елементів системи освіти. Для відповідності вимогам освітнього європростору, глобалізаційним процесам, тенденціям формування єдиної світової цивілізації існуюча в Україні правова база потребує внесення змін.

Небезпечним залишається стихійне, некероване впровадження запозичених цінностей західного суспільства, які нав'язуються суспільству без урахування його ментально-психологічних особливостей. Лише створивши умови для діалогу національних культурних цінностей, можна розраховувати на природне взаємозбагачення культур, їх інтеграцію. Разом з тим, розвиваючи національну систему освіти, необхідно приділити увагу створенню сучасної, конкурентноспроможної на ринку знань та інформації, відповідної до європейських критеріїв і стандартів моделі освітньої системи України.

Дослідження стану вітчизняної освітньої галузі дозволяє акцентувати увагу на важливості

підвищення рівня освіти, значенні гуманітарної освіти, необхідності змін в її змісті, формах та методах. Необхідним, на нашу думку, є реформування освіти в Україні, створення системи громадянської освіти, що надасть шансів особистості бути залученою до глобального простору, за умов урахування та гармонійного поєднання демократичних цінностей з комплексом національних традицій. На ефективність державної освітньої політики можна розраховувати за умов активної та відповідальної позиції громадськості, децентралізації системи управління, її відкритості та демократичності.

Перед державою та суспільством сьогодні стоять значні завдання в питаннях продовження реформування системи освіти, удосконалення системи управління освітою, надання конкурентоспроможних на світовому ринку освітніх послуг, забезпечення життєдіяльності навчальних закладів, підготовки компетентних управлінців освітньою галуззю та забезпеченості науково-педагогічними кадрами освітнього процесу. Формування державної освітньої політики повинно здійснюватись в напрямку модернізації системи освіти, відповідності потреб інформаційного суспільства.

Реформування системи освіти, визначення напрямків державної освітньої політики, запровадження державних освітніх стандартів надає шанс Україні бути залученою до глобального освітнього простору, за умов урахування та гармонійного поєднання демократичних цінностей з комплексом традицій, базових цінностей українського суспільства.

Освітня політика має стати тим напрямком суспільної політики, який би ввібрав всі основні принципи державного розвитку національної системи освіти з урахуванням тенденцій сучасного світового освітнього простору. Проведення цілеспрямованої державної освітньої політики призведе до поступового зростання конкурентоспроможності країни, формування гуманістичної парадигми освіти.

#### *Використана література:*

1. Журавський В. С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти / В. С. Журавський // Правова держава: щорічник наукових праць. – Вип. 14. – К. – 2003. – С. 20-30.
2. Иноземцев В. Л. Собственность в постиндустриальном обществе и исторической ретроспективе / В. Л. Иноземцев // Вопросы философии. – 2000. – № 12. – С. 3-13.
3. Козарь Т. П. Сутність та правові основи реалізації державної освітньої політики в Україні / Т. П. Козарь // Держава та регіони: наук.-виробн. журн. Серія: Державне управління. – Запоріжжя: Класич. приватний ун-т, 2011. – № 2. – С. 110-113.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
5. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: (філософський аналіз) / В. В. Молодиченко. – К.: Знання Укр., 2010. – 383 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.oseu.edu.ua/ukr-rus/univer/csot/files/nsro\\_2012-2021.pdf](http://www.oseu.edu.ua/ukr-rus/univer/csot/files/nsro_2012-2021.pdf)

#### *Аннотація*

*В статье проанализирована сущность государственной образовательной политики, определены основные направления ее реализации в Украине. Отмечается необходимость дальнейшей модернизации и трансформации национальной системы образования, привлечения к плодотворному сотрудничеству общественности.*

#### *Annotation*

*The article analyses the essence of State education policy, the principal directions of its implementation in Ukraine. There is a need to further modernization and transformation of the national education system, bringing to the fruitful cooperation of the public.*

УДК 066:378

**Плахтій Ю. В.**

## **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ „ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ В ОСВІТІ” ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Процес європейської інтеграції стосується не лише економічної та політичної складової суспільного життя, а охоплює також культурну, наукову, освітню сфери. Результатом глобальних інтеграційних процесів в освіті Європейського Союзу стало формування “європейського освітнього виміру”, тобто єдиного стандарту в освіті.

Започаткований наприкінці 80-х років транснаціональний проект “Європейський вимір в освіті” став новою якісною віхою в розвитку процесів інтеграції і формування єдиного освітнього простору в Європі [1, с. 15]. Він спрямований на досягнення завдань стратегічного характеру, таких як єдність Європи за умови збереження та розвитку багатокультурності, мобільності, рівня можливості професійного розвитку, високої якості базової освіти для всіх європейців; відкритість Європи для світу.

В історичній еволюції освітньої політики Європейського Союзу виділяють такі етапи формування європейського виміру.

Перший період – з 1957 по 1976 рр., коли реалізація європейського виміру в освіті на практиці

відбувалась шляхом зростання мобільності через запровадження обмінів працівниками освіти та інформацією в межах країн-членів ЄС, а також шляхом включення тем про Європу та ЄС до навчальних програм.

Другий період – з 1976 по 1986 рр., коли ЄС проявив більш чіткий інтерес до освіти на рівні проголошення низки освітніх ініціатив та прийняття ряду законів стосовно освіти як політичного напрямку діяльності. Зокрема, програма дій 1976 р. (Action Programme 1976) спрямована на здійснення інтенсивних обмінів інформацією, вдосконалення викладання іноземних мов і встановлення близької співпраці на рівні університетів, практичної реалізації європейського виміру на рівні викладання в початкових та середніх школах країн-членів ЄС.

Третій період – з 1986 по 1992 рр. характеризується проривом, здійсненим внаслідок підписання Єдиного Європейського Акту у 1986 р. Головним напрямом діяльності у галузі освіти став розвиток полікультурної та мобільної Європи. Задля досягнення поставленої мети у 80-х рр. було ініційовано значну кількість програм ЄС: COMETT, PETRO, LINGUA, Erasmus.

У 1991 р. в резолюції “Європейський вимір в освіті: навчання та зміст програм” були представлені ідеї формування єдиного євростандарту в галузі освіти як уніфікована політика у розробці і впровадженні змісту знань на європейському континенті [2, с. 62].

Четвертий період – з 1992 по 1998 р.р. У 1992 р. освіту вперше включили до основної законодавчої діяльності ЄС, стаття 126 Конвенції ЄС. Формування європейського виміру розглядається як один з пріоритетних напрямів діяльності в освіті. Освітні ініціативи ЄС фокусуються на підтримці освітніх програм SOCRATES, LEONARDO, LINGUA.

Початок новому (п'ятому) періоду у розвитку європейської політики вищої освіти поклада зустріч міністрів освіти Франції, Італії, Великобританії й Німеччини на ювілеї найстарішого французького університету – Сорбонни.

Сорбонська підводить теоретичну базу для створення реального “єдиного простору європейської вищої освіти”. Сорбонська декларація стала основною темою на зустрічі ректорів і міністрів освіти європейських країн в Болоньї, завдяки чому з'явилася Болонська декларація від 19 липня 1999 р. Прийняття цього документа переслідувало наступні дві цілі: підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти; збільшення мобільності студентів і робочої сили в рамках Європи.

Прийняття Лісабонської стратегії у 2000 р. має на меті перетворення ЄС на “конкурентоспроможне та соціально інтегроване суспільство знань”.

Проведений моніторинг засвідчив глибоку відданість країн-членів взятим на себе зобов'язанням, які розглядаються як ключовий інструмент розбудови динамічних суспільств, що підтверджує ефективність освітньої стратегії ЄС у сучасному вимірі [3, с. 4]. Відкритий метод координації, запроваджений у Лісабоні, засвідчив свою ефективність в узгодженні національних параметрів при збереженні напрацьованих здобутків в країнах членах. Вагомим позитивом розглядаємо також відкритість запропонованої стратегічної моделі, що надає можливість залучення нових ідей та поширення власних у вимірі економічної, політичної та культурної підтримки.

Запровадження “європейського виміру в освіті” в країнах Європейського Союзу знайшло своє відображення у формуванні національної освітньої політики в Україні.

Україна започаткувала процес змін у вищій школі, поділяючи основні ідеї і принципи Європейської конвенції про захист прав і основних свобод людини та Європейської соціальної хартії, покладаючи в основу свого подальшого розвитку інтереси людини.

Виходячи з цього, основні напрями державної політики щодо формування суспільства знань передбачають розвиток інтелектуального потенціалу нації шляхом забезпечення конкурентоспроможності освіти, модернізації культурної політики та сприяння соціальній і громадянській активності людини.

Серед заходів, що здійснюються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України упродовж останніх років, слід відзначити розробку: нового Закону “Про освіту”; програми розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу та вимог Лісабонської стратегії; національної системи кваліфікації, яка має бути адаптованою до 8-рівневої Європейської системи кваліфікацій; переліку первинних посад (назв професійної роботи) для фахівців з вищою освітою за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями вищої освіти та специфікації мінімальних вимог до компетентності випускника певного рівня та її оцінки; нормативно-правових документів щодо спеціального статусу випускників вищих навчальних закладів; освітніх стандартів третього покоління з урахуванням вимог ринку праці та документів Європейської комісії; об'єктивних критеріїв сертифікації випускників ВНЗ на основі вимог Європейської організації якості та ін. [4, с. 2].

Виконання усіх цих заходів сприятиме як далекосяжним цілям України, так і прагматичним інтересам ЄС, буде корисною усім учасникам співробітництва вже найближчим часом, не кажучи про віддалені перспективи творення справді Об'єднаної Європи.

#### *Використана література:*

1. Гончаров С. М. Кредитно-модульна система організації навчального про-цесу у світлі Болонської декларації: документи, матеріали, факти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www-csd.univer.kharkov.ua/content/files/cat20/credit-system.pdf>

2. Кісіль М. В. Європейська вища освіта в трикутнику знань // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наукових праць. – Випуск 29(42). – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 61-66.
3. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. Матеріали до підсумкової колегії МОН України (21 березня 2008 р.) // Освіта України (спецвипуск). – 2008. – № 21–22 (905). – С. 1-23.
4. Бажал Ю. М. Цілі входження України в європейський інтелектуальний простір та ефективність реальної освітньої політики / Ю. М. Бажал // Стратегічні пріоритети – 2009. – № 3 (12). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/book/Osvita/4.pdf>

#### **Аннотация**

Доклад посвящен феномену “европейского образовательного пространства”. Проанализирован процесс становления и развития “европейского образовательного пространства”. Определены основные этапы исторической эволюции стандартизации образования Европейского Союза и присущие каждому из этих этапов особенности и характеристики. Анализируется влияние внедренного в странах Европейского Союза “европейского образовательного пространства” на формирование национальной образовательной политики в Украине. Рассмотрены современные стратегии Украины относительно последующего развития национальной системы образования, адаптация ее к условиям социально ориентированной экономики, трансформация и интеграция в европейское образовательное пространство.

#### **Annotation**

The article is devoted to the phenomenon of the “European Education Area”. The author analyses the process of forming and development of the “European Education Area”. Determined the basic stages of historical evolution of standardization of formation of European Union and inherent to each of these stages of feature and description. Analyzed the influence of the “European Education Area” of the European Union on forming the national educational policy in Ukraine. Modern strategies of Ukraine are considered in relation to subsequent development of the national system of education, adaptation of it to the terms of the socially oriented economy, transformation and integration, in European educational space.

УДК 37.091.32:34

**Погоріла Л. П.**

### **НАУКОВІСТЬ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ПРИНЦИП СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ З ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

В умовах глобалізаційних процесів у всіх сферах суспільного життя надзавданням кожної держави стає збереження й модернізація національного інтелектуального потенціалу, розвиток якого значною мірою залежить від поглибленої системної взаємодії освіти, науки та інновацій.

Розробка Національної стратегії розвитку освіти в Україні визначає необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір.

Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості та професійного розвитку спеціалістів провідних галузей.

Формування особистості майбутнього юриста значною мірою залежить від оволодіння ним як теоретично-наукової, так і практичної складової правових дисциплін. Це зумовлює необхідність забезпечення постійного удосконалення та оновлення змісту навчальних програм, збереження їх науковості і водночас підтримання актуальності вивчення тих чи інших тем.

Науковість змісту правової освіти передбачає занесення до її змісту лише тих фактів і теоретичних положень, які є сталими в науці і водночас тих, що є актуальними для застосування при вирішенні проблемних та спірних ситуацій в реаліях життя.

У розрізі інтеграції нашої держави до європейського освітнього простору раціональне застосування загальнодидактичних принципів під час вивчення юридичних дисциплін у вищій школі потребує осучаснення методики викладання та розгляду проблематики використання найбільш важливих принципів.

В педагогічній енциклопедії визначено, що дидактичні принципи – це принципи дидактики, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи у відповідності з загальними цілями виховання і закономірностями процесу навчання [2, с. 632].

Питаннями формування та розгалуження на види дидактичних принципів займалися як зарубіжні (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Й. Герbart, Ж.-Ж. Руссо), так і вітчизняні педагоги, зокрема, К. Ушинський та його послідовник Г. Ващенко.

Нині в дидактиці існує система принципів, яку становлять як класичні, давно відомі, так і нові принципи, що з'явилися в процесі розвитку педагогічної науки і практики.

Виокремлення нами принципу науковості серед ряду інших пояснюється його основною вимогою до зв'язку між наукою і навчальним предметом у вищій школі, засвоєння студентами лише глибоко обґрунтованих наукою знань, які за допомогою наукових методів формують глибокі ідейні переконання, забезпечують єдність діяльності і свідомості.

Принцип науковості навчання у вітчизняній літературі вперше обґрунтував М. М. Скаткін у 1950 році і визначив основні вимоги щодо його застосування, а саме: відповідність змісту освіти рівню сучасної науки, формування у студентів уявлень про загальні методи наукового пізнання, ілюстрація найважливіших закономірностей процесу пізнання [3, с. 40].

Г. Ващенко, в свою чергу, наголошує на тому, що принцип науковості визначає як зміст, так і форму навчального процесу. Даний принцип вимагає глибокого обмірковування, так як, з одного боку, студент не в змозі досягнути "науковості предмета", а з іншого, – спрощення фактів з метою наближення їх до рівня студента веде до профанації науки, спотворення об'єктивної дійсності, якій і повинні відповідати знання. Спираючись на напрацювання Я. Коменського, Григорій Ващенко вважає, що за допомогою науковості студент опановує основи дисциплін, які входять у коло так званої Пансофії ("загальна мудрість", "всезнання") [1, с. 441].

В дійсності надзвичайно важливим для реалізації принципу науковості є викладання педагогом та засвоєння студентом навчальної дисципліни в інтерпретації сучасної науки, її досягненням обґрунтовано зафіксованим як напрацювання науки.

На всіх етапах вивчення юридичних дисциплін повинен забезпечуватися діалектичний підхід до аналізу правових термінів і фактів, формуючи у студентів правильне наукове розуміння правових категорій та понять. Лекційні заняття з юридичних дисциплін знайомлять студентів з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної навчальному предмету галузі правової науки. Семінарські ж заняття покликані закріпити та поглибити отримані знання, сприяти вирішенню спірних наукових проблем. Адже виконуючи практичні завдання з юридичних дисциплін перед вивченням теоретичного матеріалу, студенти переконуються в необхідності оволодіння певними знаннями, без яких неможливо вирішити поставлені завдання (задачі, проблемні ситуації).

Г. Ващенко підкреслював: "Принцип науковості стосується не тільки змісту навчання, а й тих властивостей інтелекту, що їх має виховати в молоді заклад освіти. Це, перш за все, цікавість до знання, любов до правди і науки. По-друге, це опанування методами наукового мислення й найважливішими методами наукового дослідження. Наукове мислення є вищий тип його, і до опанування ним має вести заклад освіти" [1, с. 385].

Важливим засобом забезпечення науковості у навчанні є залучення студентів на семінарських заняттях до використання методів сучасної науки через дослідництво, озброєння їх творчим та водночас науковим досвідом правової самодіяльності.

Протиріччя і необхідність поєднання академічності нашої вітчизняної системи освіти та принципів практичної підготовки студентів можна прослідкувати розглянувши євроінтеграційні процеси в сфері вищої освіти, які набули форми Болонського процесу. Так однією з його цілей є забезпечення привабливості європейської системи освіти для інших регіонів світу, що можливо за умови тісного взаємозв'язку між вищою освітою і дослідницькими системами в кожній із країн-учасниць. Так звана "Європа Знань" можлива лише за ефективного поєднання принципів науковості і практичності застосування отриманих знань.

Оптимальним у такому випадку є застосування правового експерименту, який одночасно є методом навчання, засобом здобуття нових знань і видом практики, а також забезпечує виконання загальнодидактичних принципів науковості та доступності навчання. Такий спосіб проведення семінарського заняття можна застосовувати під час вивчення та повторення навчального матеріалу і на наступних заняттях, а також у процесі проведення систематизації та узагальнення вивченого розділу, теми або частини курсу. Він допомагає студентам зрозуміти суть того чи іншого наукового явища у конкретній змодельованій життєвій ситуації, простежити шляхи реалізації його повсякденному житті, важливість регулювання в законодавстві, побачити перспективи нових наукових пошуків.

Таким чином, основним завданням викладача на семінарських заняттях є застосування принципу науковості при вживанні термінології, висвітленні правових новел, ключових проблем наукової інформації і разом з тим використання як засобу взаємозв'язку науково-теоретичних знань з практикою проблемно-пошукових, дослідницьких завдань, правових експериментів.

#### *Використана література:*

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія. – К. : Знання, 2003. – С. 489.
2. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров ; под ред. Ф. Н. Петрова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 880 с.
3. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

#### *Аннотация*

*В статье исследуется сущность принципа научности в контексте его использования преподавателем при проведении семинарских занятий по юридическим дисциплинам. Данный принцип позволяет излагать материал,*



**Annotation**

*This article reveals the essence of the principle of science in the context of its use by a teacher in conducting seminars on legal subjects. This principle makes it possible to present such material, that is already studied in science and in the same time actual considering the level of social, economic and legal development of the state.*

УДК 347.191.11:37.014.5

**Постол К. А.**

**ПРАВОВИЙ СТАТУС ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ  
ЯК СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ**

Проблема розвитку ідей демократії та громадянського суспільства в Україні, а саме в одній із найважливіших сфері суспільства – освітній, потребує детального дослідження правового статусу інститутів громадянського суспільства як суб'єктів освітньої політики, так як реформування освітньої галузі та приведення її до відповідності з викликами часу, пов'язаний з вимогою особливої відповідальності та активної діяльності в цьому процесі саме представників громадського сектора суспільства через розширення їх прав, гарантій та правових можливостей щодо формування та контролю державної освітньої політики. До таких найчисленніших суб'єктів недержавного сектора суспільства відносяться незалежні об'єднання громадян, які створюються для задоволення найрізноманітніших суспільних потреб в сфері освіти. Тож, аналіз їх правового статусу та наявні механізми взаємодії з державними органами дозволить визначити місце громадських об'єднань серед суб'єктів освітньої політики України на шляху її демократичного розвитку.

Актуальність аналізу правового статусу саме цих суб'єктів освітньої політики, пов'язаний з реформуванням нормативних положень стосовно цього питання – прийняттям 22 березня 2012 року Закону України “Про громадські об'єднання” (надалі – Закон), який визначає правові та організаційні засади реалізації конституційного права громадян України на свободу об'єднання та поширюється на суспільні відносини у сфері утворення, реєстрації, діяльності громадських об'єднань та її припинення. Цей законодавчий акт був введений в дію з 1 січня 2013 року, з цього ж дня втрачав чинність Закон України “Про об'єднання громадян”, положення якого вже багато років не відповідали потрібним об'єктивним вимогам основного нормативно-правового акту, який регулює найважливішу сферу діяльності громадянського суспільства в Україні. З урахуванням вимог міжнародних спільнот та побажань лідерів громадських організацій в різних сферах суспільства, новий законодавчий акт удосконалив правові та організаційні основи діяльності громадських об'єднань в Україні та їх правовий статус у публічній та приватній освітніх сферах.

По-перше, Закон застосовує терміни, відмінні від тих, що були закріплені в Законі України “Про об'єднання громадян”. Так, загальним поняттям щодо об'єднань громадян, створених для задоволення суспільних потреб без мети отримання прибутку, тепер є “громадське об'єднання”, дефініція якого визначається ч. 1 статті 1 Закону, а чч. 2,3,4 можливі види їх організаційно-правових форм: громадська організація – громадське об'єднання, засновниками та членами якого є фізичні особи або громадська спілка – громадське об'єднання, засновниками якого є юридичні особи приватного права, а членами можуть бути юридичні особи приватного права та фізичні особи. Зауважимо, що в зазначених дефініціях відсутній правовий припис, який, згідно з Законом України “Про об'єднання громадян”, встановлював право громадських організацій захищати лише інтереси своїх членів; новий законодавчий акт встановлює, що суб'єкти, які мають ознаки громадських об'єднань можуть захищати будь-які інтереси, які вони вважають суспільно важливими, що значно розширює коло їх діяльності в питаннях освітньої політики.

По-друге, новелою Закону є усунення обов'язкового поділу об'єднань громадян за територіальним статусом всередині країни, яка була встановлена Законом України “Про об'єднання громадян”. Закон визначає можливість існування громадських об'єднань з “дитячим”, “молодіжним” і “всеукраїнським” статусом, але значення всеукраїнського статусу суттєво відрізняється від попереднього. Підтвердження всеукраїнського статусу громадського об'єднання і відмова від такого статусу відтепер є добровільними, тож діяльність громадського об'єднання, яка стосується освітньої сфери, в будь-якому випадку може поширюватися на всю територію України.

По-третє, стаття 3 Закону дещо змінила принципи діяльності об'єднань громадян: наприклад, відсутні принципи рівноправності членів об'єднань, були додані – принципи вільного вибору території діяльності, відсутності майнового інтересу та прозорості, а також надане тлумачення змісту кожного з встановлених принципів, що, безумовно, є позитивним нововведенням, оскільки це сприяє реалізації та захисту прав членів об'єднань громадян та полегшенню їх тлумачення в процесі правозастосовчої

освітньої діяльності.

Також, були змінені законодавчі вимоги щодо засновників громадських об'єднань: відповідно до частини статті 7 Закону, засновниками громадського об'єднання можуть бути 2 особи, коли як норма попереднього законодавчого акту встановлювала мінімальна кількість засновників громадської організації – 3 особи; також, знижено вік для заснування молодіжної громадської організації – з 15 років до 14 років, що надає додаткових можливостей для учнівський громадських організацій.

Варто відзначити, що особлива увага в статтях нового законодавчого акту приділяється закріпленням можливостей громадських об'єднань щодо реалізації мети їх діяльності в різні способи не заборонений законом. Так, частиною першою статті 6 Закону передбачена можливість укладення на добровільних засадах угод між громадськими об'єднаннями про співробітництво та/або взаємодопомогу, утворення відповідно до цього Закону громадських спілок, а частиною другою здійснення співробітництва з іноземними урядовими та неурядовими організаціями – і, таким чином, збільшення можливостей для діяльності громадського сектора суспільства в міжнародному освітньому просторі.

Стаття 21 Закону встановлює значні правові можливості для здійснення своєї мети (цілей): вільно поширювати інформацію про свою діяльність; звертатися у порядку, визначеному законом, до органів державної влади, з пропозиціями, заявами, скаргами; одержувати у порядку, визначеному законом, публічну інформацію, що знаходиться у володінні суб'єктів владних повноважень; проводити мирні зібрання та здійснювати інші права, не заборонені законом; а також, здійснювати відповідно до закону підприємницьку діяльність, яка відповідає меті громадського об'єднання та сприяє її досягненню та засновувати з метою досягнення своєї статутної мети засоби масової інформації – якщо громадське об'єднання здійснює свою діяльність зі статусом юридичної особи.

Також, новим законодавчим актом був визначений спеціальний орган виконавчої влади щодо реєстрації, обліку громадських об'єднань, забезпечення загального доступу до інформації про громадські об'єднання та контроль за дотриманням законодавства - уповноважений орган з питань реєстрації. Стаття 12 Закону детально регламентує встановлену державою процедуру реєстрації громадського об'єднання, і таким чином, на нормативному рівні було, зокрема, встановлено: чіткий строк для розгляду документів для реєстрації громадського об'єднання; вичерпний перелік підстав для відмови в ній; передбачено необхідність інформування уповноваженим органом з питань реєстрації засновників про заснування чи відмову у такій рекомендованим листом, із наданням до рішення про відмову результатів правової експертизи; встановлена можливість та строк для усунення громадським об'єднанням невідповідностей поданих документів вимогам Закону; передбачена можливість оскарження до суду рішення, дії чи бездіяльності уповноваженого органу з питань реєстрації, прийняті на підставі цієї статті. Таким чином, нормативне закріплення поетапної процедури реєстрації об'єднань громадян з встановленням обов'язків та відповідальності щодо прийняття рішень спеціально уповноваженого державного органу є одним із основних позитивних здобутків нового законодавчого акту, так як це надало представникам об'єднань громадян більш широкі можливості для реалізації та захисту своїх прав від незаконних дій органів держави і є вагомим юридичним фактом для розвитку демократичних відносин цих суб'єктів.

Найважливішою правовою нормою для розвитку принципу державно-громадського управління освітою, стала стаття 22 Закону, яка встановлює засади механізму взаємодії громадських об'єднань з органами державної влади та гарантує: забезпечення додержання прав громадських об'єднань зі сторони держави; недопущення втручання в їх діяльність; можливість залучення громадських об'єднань до процесу формування і реалізації державної освітньої політики, проведення консультацій з громадськими об'єднаннями стосовно питань освітньої сфери, утворення консультативних та інших допоміжних органів при органах державної влади, в роботі яких беруть участь представники громадських об'єднань; проведення в обов'язковому порядку, визначеному законодавством, консультацій з громадськими об'єднаннями щодо проектів нормативно-правових актів, які стосуються правового статусу громадських об'єднань, їх фінансування та діяльності; а також відповідно до статті 23 – можливість надання фінансової підтримки за рахунок коштів Державного бюджету України згідно звітів про її цільове використання.

Аналіз зазначеної статті надає висновок, що в цілому сама наявність цих законодавчих положень є також одним із основних позитивних здобутків Закону, оскільки вони знаменують продовження розвитку демократичних принципів в правових механізмах взаємодії представників громадськості та держави. Втім, на нашу думку, довгоочікуваних новел та імперативних приписів в найголовнішому питанні для державно-громадського управління освітою та держави в цілому, Законом встановлено не було, так як в статті вказані лише принципи взаємодії, які впливають із положень Конституції та чинного законодавства України. Також прогалиною, на нашу думку, є відсутність критеріїв щодо порядку подання заяв та умов надання фінансової допомоги зі сторони держави, а отже неспроможність реалізації цього права громадськими об'єднаннями або зловживання їм.

Але, не зважаючи на зазначені прогалини, Закон України “Про громадські об'єднання” надав нового виміру ролі громадських об'єднань в формуванні й реалізації державної політики та її контролю зі сторони громадськості, в тому числі в межах освітньої політики. Нормативно-правовий механізм взаємодії створений розглянутим законом, забезпечив доволі широкий організаційно-правовий механізм

взаємодії двох найважливіших суб'єктів освітньої політики - держави та незалежних громадських об'єднань, тим самим створивши правове підґрунтя для подальшого формування та реалізації державно-громадського принципу управління освітою.

#### **Аннотация**

*В статье анализируются нововведения в законодательстве Украины относительно правового статуса общественных объединений; возможные правовые механизмы их взаимодействия с государством как субъектов образовательной политики.*

#### **Annotation**

*The article analyzes the innovation in the legislation of Ukraine concerning the legal status of public associations; their legal mechanisms of interaction with the state as transactors of educational policy.*

УДК 378.091.3: 347.131.2

**Рубанчук Г. С.**

### **ВИДИ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА УКРАЇНИ**

Відповідаючи потребам прискореного науково-технічного і соціально-економічного розвитку країни, науково-пізнавальна діяльність студентів, у зв'язку з новими вимогами до якості підготовки спеціалістів, розглядається як важливий фактор удосконалення всієї системи підготовки фахівців з різних галузей [4; с. 245]. Формування й розвиток творчого потенціалу й підвищення активності особистості пов'язані з функціонуванням соціальних інститутів, особливе місце серед яких посідає освіта [3]. Саме науково-дослідницька діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, підготувати спеціалістів з високим потенціалом і тим самим впливає на формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців [4; с. 245].

Навчання у вищому навчальному закладі має свої особливості, основою яких є оволодіння методикою наукового пізнання, ознайомлення з передовим науковим досвідом, формування дослідницьких вмінь [4; с. 243]. Наукова робота дає можливість розкрити інтелектуальний потенціал як студента, так і викладача, зробити свій внесок у дослідження актуальних проблем певної науки, оволодіти науковими методами пізнання і, що головне для студента, усвідомити важливість такої роботи для підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Для того, щоб ця робота проводилася протягом усього періоду навчання, необхідно постійно підтримувати інтерес до дослідження, стимулювати цю діяльність [1], як результат такої роботи – студент – особистість з високим рівнем пізнавального інтелекту, професійної компетентності, що виявляє інтерес до пізнання нового, постійно прагне до самоосвіти та саморозвитку.

Згідно з Положенням “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні, саме тому вища школа поступово переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у студентів навиків самостійної творчої, науково-дослідної роботи [2].

Самостійна робота є важливою складовою вивчення курсу цивільного права України. Так, наприклад, згідно з Навчальним планом Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова від 16 травня 2011 р. на вивчення фахової дисципліни “Цивільне право” для студентів спеціальності “Правознавство”, освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” відведено таку кількість годин для самостійної роботи – 172, для аудиторних – 188 год., з яких: 56 год. – індивідуальна робота, 66 год. семінарські та 66 год. лекції заняття, – за два роки вивчення курсу. Це свідчить про важливість правильного підходу до організації самостійної роботи студентів в позааудиторний час. Самостійна робота має сприяти виробленню у студентів навичок роботи з нормативно-правовими актами, науковою літературою та іншими джерелами, формування таких рис майбутнього юриста, як самостійність, ініціативність та інші [5; с. 7].

На відміну від навчальної науково-пізнавальною діяльністю, з власної ініціативи, займається лише частина з тих, хто навчається у ВНЗ, залучення студентів до науково-дослідної роботи часто відбувається на останніх курсах навчання [1]. У ході проведення науково-дослідницької роботи, яка є формою пізнавально-творчої діяльності, у студентів розвивається творче мислення, виховується потреба застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності. Діяльність з виконання дослідження сприяє формуванню свідомої причетності до суспільно значущих справ [4; с. 244].

Науково-пізнавальна діяльність завжди має творчий характер, який включає в себе виконання

індивідуальних завдань, які мають науковий або практичний характер і передбачають роботу з додатковими джерелами, підбір матеріалів за заданими темами, їх аналіз, творче опрацювання з професійної точки зору, аналіз та оцінка правових норм, виявлення прогалин та суперечностей у законодавстві, виявлення пропозицій щодо їх усунення, спроби нормотворчої діяльності і т. ін. [5; с. 7-8].

Видами науково-пізнавальної діяльності в процесі вивчення курсу цивільне право України є: підготовка рефератів, курсових робіт, доповідей на аудиторні конференції, виступів на науково-практичній конференції, складання проектів договорів, інших юридичних документів, ділові ігри, вирішення проблемних ситуацій, нетрадиційні заняття, брейн-ринги. Готуючись до участі в таких заняттях і конференціях, студенти набувають навичок та вмінь пошуку, збирання наукового матеріалу, систематизування та проведення аналізу, узагальнення та прийняття рішення. Вони вчаться працювати з картотекою в бібліотеці, з сайтами в Інтернеті [1], такими як Законодавство України, офіційний веб-портал "Судова влада України", Ліга: Закон та ін. Затрачаючи свій особистий час, студент розвиває такі важливі для майбутнього дослідника якості, як відповідальність і уміння відстоювати свою точку зору.

Дослідницька робота, паралельна навчальному процесу, є ефективним засобом вияву обдарованої студентської молоді. Здійснюється вона за допомогою таких форм: робота гуртків, проблемних груп, які досліджують проблеми цивільного права; зустрічі студентів в провідними юристами, адвокатами, суддями України; участь у роботі міжнародних, всеукраїнських, регіональних, міжвузівських, загально вузівських наукових конференціях, семінарах, читаннях. Ці форми дають можливість поглиблено оволодіти додатковим матеріалом з даної дисципліни [3].

Науково-пізнавальна діяльність розвиває вміння студента самостійно працювати з нормативно-правовими актами, з практикою застосування цивільного законодавства судами України, іншими державними органами, знаходити необхідні цивільно-правові норми у відповідних джерелах, тлумачити правові норми та застосовувати їх до конкретних життєвих ситуацій [5; с. 10].

Науково-пізнавальна діяльність студентів – це особлива форма навчальної діяльності, яка характеризується виявленням інтересу до нових знань, критичністю, сміливістю, терпимістю, формуванням самостійності студентів, засвоєнням ними знань, вмінь, навичок, здатністю знаходити і порушувати проблеми, незалежністю суджень, можливістю відстоювати свої позиції, або ж змінювати свої переконання, базуючись на глибокому розумінні природи і сутності цивільно-правових відносин, змісту основних норм цивільного права.

Саме науково-дослідна діяльність, як один із чинників, сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, яка характеризується високою мотивацією до активної пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей, досвіду творчої діяльності, певних особливостей особистості. Відповідно науково-дослідницька діяльність повинна бути організована так, щоб студенти після закінчення навчального закладу прагнули до постійного підвищення свого професійного рівня [4; с. 245].

#### *Використана література:*

1. Сабадишин Р., Рижковський В. Науково-дослідна робота студентів вищих медичних навчальних закладів І-ІІ рівня акредитації як складова їхньої професійної компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці / Р. Сабадишин, В. Рижковський // – [Електронний ресурс] – Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../sabrig.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../sabrig.pdf)
2. Самостійна робота студента. – [Електронний ресурс] – Вікіпедія. Вільна енциклопедія – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
3. Сущенко Л. О. Науково-дослідна діяльність як фактор професійного розвитку майбутнього фахівця / Л. О. Сущенко // – [Електронний ресурс] – Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/.../P1411\\_34.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/.../P1411_34.pdf)
4. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця / Н. Уйсімбаєва // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки : збірник наукових праць – Кіровоград, 2010 – Вип. 88 – С. 243-246
5. Шимон С. І. Цивільне право України : навч.-метод. посібн. для самост. вивч. дисц. – У 2 ч. – Ч. 1-ша. – К. : КНЕУ, 2006. – (304 с.) – С. 7-10

#### *Аннотація*

*В работе рассматривается научно-познавательная деятельность студентов в процессе изучения гражданского права Украины, цель и формы такой деятельности, обосновывается целесообразность самостоятельной работы как фундаментальной основы научно-познавательной деятельности студентов.*

#### *Annotation*

*In the work addresses the scientific-cognitive activity students in the process of learning civil law Ukraine, goal and form of that activity, substantiate expediency independent research work that is fundamental bases scientific-cognitive activities students.*

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В 21 СТОЛІТТІ

В сучасному європейському суспільстві все більшої ваги набувають загальноєвропейські проблеми. Для викладачів, які є відповідальними за підготовку майбутніх поколінь європейців, ці питання мають особливо важливе звучання. В той же час, коли в Європі в рамках Болонського процесу проводяться реформи щодо гармонізації освітніх систем, а діяльність вчителів різних європейських країн все більше орієнтується на загальноєвропейський контекст, європейська громадськість ще мало обізнана щодо того, якими мають бути “загальноєвропейські характеристики” викладачів, або, іншими словами, – якими є фахові педагогічні вимоги в контексті європейського професіоналізму.

Дане дослідження орієнтоване на окреслення професійних особливостей, які є визначальними для “європейського вчителя” 21 століття.

Загальні вимоги до “хорошого” вчителя формувалися віками і в кожній країні світу вони орієнтовані на високий педагогічний професіоналізм викладача, глибокі знання своєї предметної галузі та вміння таким чином організувати навчальний процес, щоб учні/студенти досягали найкращих результатів. Конкретніше ці вимоги можна розкрити як уміння:

- організувати навчальний процес;
- ефективно управляти навчальною діяльністю учнів/студентів;
- застосовувати диференційовані підходи навчання відповідно до здібностей учнів/студентів;
- розвивати в учнів/студентів мотивацію до роботи та навчання;
- працювати в колективі;
- ефективно сприяти розвитку навчального закладу та брати участь в різних педагогічних організаційних заходах;
- залучати батьків та громадськість до підтримки діяльності навчального закладу;
- використовувати нові технології в своїй повсякденній практиці;
- сумлінно виконувати свої професійні обов’язки і етично поводитися;
- управляти особистим професійним розвитком.

До цього варто додати, що компетентність і професійні здібності вчителя будуть розвиватися лише тоді, коли викладач постійно займатиметься творчістю, науковими дослідженнями і орієнтуватиметься в загальних соціальних змінах.

Щодо європейського виміру професійних якостей викладача, то сутність цього питання може бути визначена за контекстом міжнародних угод і настанов, прийнятих в рамках Болонського процесу, і загалом розкривається як гармонійне поєднання національної й транснаціональної складової в реалізації освітньої діяльності та вихованні громадян сучасного глобалізованого суспільства.

Аналізуючи міжнародні тенденції розвитку суспільства та сучасні акценти освітньої політики європейських держав, можна визначити основні професійні вимоги, які дозволять викладачу стати повноправним громадянином Європи Знань, бути конкурентоспроможним фахівцем в педагогічній галузі і реалізувати свій творчий потенціал в будь-якій з Європейських чи світових держав. Серед цих вимог головними є:

1) Європейська ідентичність. Європейський вчитель повинен мати такі якості, які дозволять йому бути вчителем не лише у власній країні, а й мати змогу викладати за програмами будь-якої держави;

– європейський вчитель має бути патріотом своєї держави, але в той же час відчувати себе частиною великої європейської родини. Це поєднання національної приналежності та загальноєвропейської ідентифікації забезпечує розуміння важливості питань багатомовності і гармонійності сучасного суспільства. Різноманітність в межах єдності є ключовим аспектом визначення європейської ідентичності, яка передбачає відкритість до загальносвітових цінностей.

2) Європейські знання. Європейський учитель повинен розумітися на питаннях функціонування та розвитку інших європейських систем освіти і питаннях освітньої політики на рівні ЄС. Він має сприймати систему освіти своєї країни в органічному взаємозв’язку з освітою інших європейських держав. Повинен орієнтуватися в загальних питаннях освітньої політики європейських і світових країн. Європейський викладач має знати історію європейського розвитку і її вплив на сучасне європейське суспільство.

3) Європейська полікультурність. Європейський вчитель повинні органічно сприймати багатопланову сутність європейського суспільства. Вони мають бути добре обізнані в питаннях власної культури і відкриті до сприйняття цінностей інших культур; вміти тактовно й толерантно поводитись в іншому культурному середовищі, не виявляючи національного шовінізму. Працюючи з учнями/студентами, які належать до різних етнічних груп, вчитель має з повагою ставитися до їх національних традицій і поважати їх самобутність. Європейський учитель виступає за демократичне вирішення проблем полікультурності суспільства знань і забезпечення рівних можливостей доступу до освіти для всіх жителів Землі.

4) Європейська мовна компетентність. Для відповідності вимогам сучасного світу європейські вчителі

повинні володіти більше ніж однією європейською мовою. Вони мають вивчати інші мови, починаючи з початкової школи і удосконалювати свої знання протягом життя, з тим, щоб бути спроможними викладати іншими мовами. Європейські вчителі мають час від часу виїжджати на стажування до інших країн для обміну досвідом та набуття навичок спілкування кількома мовами з колегами і людьми інших країн.

5) Європейський професіоналізм. Для набуття якостей європейського професіоналізму європейський вчитель повинен мати освіту, яка б дозволяла йому викладати в будь-якій європейській країні. Він повинен застосовувати "європейський" підхід при викладанні різних предметів і реалізувати міждисциплінарні зв'язки орієнтуючись на європейські наукові традиції. Європейський вчитель має обговорювати зміст навчальних програм і свої педагогічні методи з колегами з інших європейських країн. Він має цікавитися і вивчати різні методики викладання і досвід організації навчання. Він, зазвичай, спирається на результати наукових досліджень різних країн, щоб зрозуміло пояснити професійні питання і належно організувати навчання.

Педагогічна освіта в даний час орієнтовна на новий рівень професіоналізму, не обмежений національними кордонами. Багато навчальних курсів вже будуються на засадах багатой історії європейських традицій, і це починання має успішні результати. Спільні програми за різними рівнями освіти, що пропонуються навчальними закладами Європейських країн, органічно сприяють розвитку європейського професіоналізму, так же як і застосування інноваційних технологій, які відкривають для цього широкі можливості.

6) Європейський рівень якості. Для належної оцінки рівня професійної відповідності європейського вчителя встановленим вимогам, обов'язково має бути система визначення і порівняння якості підготовки фахівців різних європейських країн. Пропозиції стосуються як формальної оцінки систем педагогічної освіти, так і неофіційних обмінів та міжкультурних візитів. Болонський процес є важливим кроком на шляху до академічної узгодженості та створення загальних рамок визначення кваліфікацій по всій Європі. Збільшення сумісності між європейськими кваліфікаціями та прозорості результатів навчання випускників займає центральне місце в Болонському процесі, так же як і усунення перешкод для мобільності викладацьких кадрів.

В цей перелік увійшли лише найбільш важливі і загальні якості, які, на нашу думку, мають бути визначальними при формуванні загальноєвропейської моделі викладача. Наведені вище положення звичайно ж не є "абсолютною істиною" і пропонуються для обговорення та їх подальшого розвитку в плані визначення основних складових "європейських характеристик" сучасного викладача, адже "європейський вимір" професійних педагогічних компетентностей складається з безлічі різних аспектів, які є визначальними для розвитку соціально-політичного і культурного контексту європейського співтовариства. Єдине, що на мою думку, має бути беззаперечним і визначальним при формуванні європейських і загальносвітових педагогічних компетентностей – це загальнолюдський і гуманістичний контекст в організації роботи викладача та реалізації навчально-виховного процесу.

Працюючи над вимогами до визначення загальноєвропейських і світових педагогічних компетентностей варто пам'ятати, що сьогодні на перший план повинні висуватися загальнолюдські цінності і питання збереження, розбудови та гармонійного розвитку планети Земля на засадах гуманізму і ноосферного мислення. Адже як писав академік М. М. Моїсєєв, – "Лише та нація, яка сьогодні зуміє створити більш досконалу систему "Вчитель", стане лідером XXI століття! ... Не та, де сьогодні найвищий рівень життя і найдосконаліша електроніка, а той народ, який зуміє забезпечити передачу естафети знань та культури і сформувати ті взаємостосунки з навколишньою природою, які відповідають сучасним потребам" [1; 5].

#### *Використана література:*

1. Моисеев Н. Н. Система "Учитель" и современная экологическая обстановка // Экология и жизнь . – 2010. – № 2. – С. 4-7.
2. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report Brussels: Eurydice. – 2012 – 220 p.
3. ENTEP/Dimitropoulos, A. 2008. – The Bologna Process and teacher education structures in Europe: creating a European Teacher Education Area, ENTEP, 2008. Available at: <http://entep.bildung.hessen.de>

#### *Аннотация*

*Статья посвящена анализу международных тенденций развития общества и современных приоритетов образовательной политики европейских государств по подготовке специалистов педагогического профиля. Выделены профессиональные компетентности, которые являются определяющими для "европейского учителя" XXI века и органично дополняют требования классических стандартов к личности преподавателя.*

#### *Annotation*

*This article analyzes the international trends of society and current priorities of the educational policy of the European states by training pedagogical profile. Identified professional competencies that are critical for the "European Teacher" XXI century and naturally complements the classic standards of the teacher's personality.*

---

# ІНСТИТУТ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ЕКОЛОГІЇ

---

УДК 373.5.016:[57: 070.447]

Агапшук С. С.

## СПОСОБИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСКУСІЇ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Останнім часом з метою активізації навчальної діяльності в школі все частіше використовується дискусія, що є особливою формою взаємодії учасників навчального процесу. Вона дозволяє поєднувати напружену мисленнєву та комунікативну діяльність учнів. За допомогою дискусії вчитель залучає школярів до обговорення значимих для них життєвих ситуацій, викликає в них бажання говорити та спілкуватися, надає можливість висловити власну точку зору та дізнатися думки оточуючих з того чи іншого питання.

Використання дискусійних методів передбачає перш за все встановлення комунікативної взаємодії вчителя з учнями та між членами учнівського колективу, налагодження сприятливого психологічного клімату, що забезпечує вільний обмін думками, а також забезпечує потреби особистості в підтримці та солідарності.

На жаль, дискусія як форма навчальної діяльності не завжди успішно застосовується вчителями біології. Серед основних причин нехтування даної форми навчання вчителі називають складність оцінювання її результатів. Дійсно, оцінювання знань учнів з конкретної теми на основі моделі "питання – відповідь" є значно простішим на відміну від оцінювання дискусії, де потребується глибокий аналіз багатогранної діяльності учасників.

Проте, традиційна система опитування не здатна забезпечити активної та самостійної діяльності підлітків. Вона не стимулює учнів до постановки власних запитань, які є проявом інтересу школярів і забезпечують здобуття та реалізацію власного життєвого досвіду, що є невід'ємною частиною соціальної ситуації розвитку підлітків. Не знаходячи відповідей на запитання, які їх цікавлять, учні стають байдужими до навчання, що в подальшому трансформується в загальну життєву пасивність.

Відомо, що значення будь-якої інформації або предметів навколишньої дійсності визначається внутрішнім ставленням особистості до них. Тож знання з навчального предмету, що були здобуті, аргументовані та можливо відстояні в дискусії, міцніше засвоюються учнями.

В процесі підготовки та власне у ході дискусії учні мають можливість:

- здійснити аналіз власного життєвого досвіду з даного питання;
- самостійно дослідити проблему шляхом аналізу наукової літератури;
- публічно презентувати власну точку зору;
- виявити ініціативу в процесі обговорення;
- сформувані всебічне бачення даної проблеми за рахунок різноманітних підходів до її вивчення;
- навчитися сприймати думки та критику інших учасників дискусії.

Аналіз напрямів діяльності учнів в процесі дискусії дозволяє сформувані певні аспекти для оцінювання результатів уроку, серед яких можуть бути:

1. *Мислення учнів* (вміння виділяти головне, виявлення і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, наведення прикладів та підведення підсумків).

2. *Оприлюднення та аргументація власної точки зору* (чіткість, лаконічність, структурованість доповіді, дотримання норм та регламенту дискусії).

3. *Глибина знань з проблеми дослідження* (ступінь розкриття поняття, опис фактів, посилання на джерела інформації, всебічність проведеного дослідження).

4. *Активність в процесі дискусії* (включення учня в дискусію, опонування іншим доповідачам, активність у відстоюванні власної позиції).

5. *Поведінка у дискусії* (конфліктність, співпраця, блокування та ініціювання дискусії, дотримання визначених правил поведінки у дискусії).

6. *Особистий внесок в дискусію* (в разі групового характеру дискусії варто оцінити особистий внесок кожного в роботу групи).

Для полегшення оцінювання результатів дискусії пропонуємо вчителю ведення своєрідного протоколу дискусії, що може мати такий вигляд:

# Оцінювання результатів за шкалами

№ з/п	ПІБ учня	Мислення учнів	Оприлюднення результатів	Глибина знань	Активність	Поведінка	Особистий внесок	Підсумкова оцінка
1.	.....	12	10	9	10	9	8	9
2.	.....							
3.	.....							

В процесі проведення дискусії вчитель спостерігає за кожним учасником дискусії, оцінюючи його за різними шкалами та заповнюючи протокол. Для підведення підсумків уроку пропонуємо оцінювати кожен аспект діяльності за 12-бальною системою, в такому разі підсумкова оцінка є середнім арифметичним значенням всіх балів.

Вчитель повинен мати чітку шкалу оцінювання кожного аспекту діяльності учнів, так для прикладу пропонуємо шкалу оцінювання мислення учнів:

*Високий рівень (10-12 балів)*

– учень вільно веде дискусію з заданої теми, використовує міжпредметні зв'язки для вирішення питань проблемного характеру; самостійно оцінює та характеризує різні погляди на проблему; виявляє та обґрунтовує причинно-наслідкові зв'язки; робить логічні та обґрунтовані висновки; має власну позицію щодо конкретного питання; виявляється абстрактне, аналітико-синтетичне та творче мислення.

*Достатній рівень (7-9 балів)*

– учень приймає участь в дискусії; дає порівняльну характеристику різним поглядам на задану проблему; виявляє та виправляє власні помилки; встановлює причинно-наслідкові зв'язки; висновки чіткі, відповідають поставленій меті проте не мають переконливої аргументації; виявляється абстрактне та аналітико-синтетичне мислення.

*Середній рівень (4-6 балів)*

– учень має складнощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків; з допомогою вчителя здатний виявити власні помилки; висновки не чіткі та відхиляються від заданої мети; мислення має конкретно-образний характер.

*Початковий рівень (1-3 бали)*

– учень не здатний самостійно встановити причинно-наслідкові зв'язки; не виявляє власних помилок; наведені приклади в більшості не відповідають досліджуваній проблемі; здійснює діяльність репродуктивного характеру; висновки не логічні та без аргументації.

Для старших учнів, що характеризуються самосвідомістю, можна ввести додаткову шкалу "Самооцінка", що дозволить учням сформувати об'єктивне ставлення до власної навчальної діяльності та спровокує їх на подальше самовдосконалення.

Об'єктивне оцінювання результатів дискусії вимагає високого рівня сконцентрованості та спостережливості вчителя, його постійної включеності в процес, що звісно вимагає високої майстерності та досвіду. Тому на початкових етапах пропонуємо вчителю призначати собі помічників, що будуть слідкувати за регламентом, виявляти та фіксувати порушення правил учасниками. Протягом року помічниками можуть бути всі учні класу, що також допоможе сформувати в учнів почуття відповідальності та власної значимості. Сумлінність виконання своїх функцій дає помічникам додаткові заохочувальні бали.

Після проведення дискусії важливо провести колективну рефлексію з метою виявлення позитивних та негативних аспектів дискусії та їх врахування в подальшій навчальній діяльності. Для цього варто запропонувати учням відповісти на такі запитання:

1. Чи досягнута мета дискусії? Які завдання дискусії залишилися не вирішеними?

2. Чи були протягом дискусії відхилення від теми? Чи призвело це до зниження результативності дискусії?

3. Чи всі учні мали можливість прийняти участь в дискусії?

4. Якою була атмосфера в класі?

Після проведення дискусії вчителю також необхідно проаналізувати власну діяльність, оскільки саме вчитель є організатором та ключовою ланкою дискусії. Самоаналіз варто проводити за такими пунктами:

– оптимальність вибору теми дискусії;

– чи вдалося підтримати активність учасників дискусії;

– чи сприяли запитання збудженню самостійної мисленнєвої діяльності учнів;

– чи не переймав вчитель на себе домінуючу роль;



- які прийоми робили дискусію більш жвавою та продуктивною, а які навпаки;
- чи були підведені проміжні та підсумкові висновки;
- якою була атмосфера в колективі під час дискусії.

Дискусія як форма організації навчальної діяльності учнів має сприяти самореалізації учнів, формуванню навичок самостійної навчальної діяльності, аргументувати власну думку та сприймати думки оточуючих, формувати комунікативні компетентності учнів, розвивати культуру мовлення школярів, формувати в них вміння поведіння в конфліктних ситуаціях, приймати відповідальність за власні рішення, задовольняти прагнення учнів до самовираження та групової взаємодії. Тож оцінювання результатів дискусії має враховувати цілі, завдання та специфіку діяльності учнів на уроці.

#### *Використана література:*

1. Біологія 7-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Перун, 2005.

#### *Аннотація*

*В статтє дається характеристика дискусии как форме взаимодействия участников учебного процесса; предложены способы оценивания результатов дискусии на уроках биологии на основе анализа разных аспектов деятельности учащихся.*

#### *Annotation*

*The article describes the debate as a form of interaction between the participants of the educational process, proposed methods of estimation of the discussion in biology class on the basis of the analysis of different aspects of the students activities.*

УДК 581. 165.1 (477. 41)

**Білявський С. М.**

### **СИСТЕМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ АДВЕНТИЧНОЇ ФРАКЦІЇ ФЛОРИ КИЇВЩИНИ ТА МІСТА БІЛА ЦЕРКВА**

У зв'язку з посиленням боротьби зі злісними та небезпечними бур'янами особливого значення набуває захист територій від нових видів шкідливих рослин, що заносяться з однієї місцевості в іншу внаслідок діяльності людини або самостійно, випадково.

Такими новими видами вважають адвентивні рослини – рослини, які потрапили в нову місцевість, що лежить за межами їх природних ареалів, (переважно за допомогою штучних чинників поширення), пристосувалися до нових умов існування і почали самостійно поширюватися на нові території.

Одні адвентивні рослини швидко поширюються по території та пристосовуються до середовища, інші – поволі, але неухильно збільшують свій ареал, а треті – майже не поширюються.

Всі адвентивні рослини мають такі особливості:

- переважання найбільш надійного типу запилення – анемохорії;
- висока насінна продуктивність, яка може бути в 50 разів вищою, ніж у місцевих видів, а також підвищує ймовірність розселення виду;
- короткий і простий життєвий цикл;
- швидкий розвиток вегетативних та репродуктивних органів рослин;
- інтенсивний розвиток ювенільної стадії рослини, що швидко переходить до цвітіння;
- переважання дрібних розмірів насіння;
- захищеність насіння покривами, що підвищує його стійкість до несприятливих умов;
- здатність насіння до тривалого спокою і формування ґрунтових насінних банків;
- здатність до гібридизації з близькоспорідними видами, як з місцевими, так і заносними;
- здатність до вегетативного розмноження, яке може відігравати роль не стільки в розселенні видів, скільки в їхньому закріпленні в нових угрупованнях тощо.

Як бачимо, наведені ознаки пояснюють швидке та неухильне поширення адвентивних рослин, що супроводжується не тільки збільшенням їхніх ареалів та домінуванням в природних угрупованнях, а й витісненням аборигенних видів [4, 5].

В Україні зафіксовано понад 200 видів адвентивних рослин. Але найбільшу цікавість у науковців викликають ті, які є найбільш типовими адвентивними рослинами, тобто тими рослинами, які є зовсім непритаманними для нашої природної флори, мають вторинний ареал віддалений від свого природного та зростають в нових умовах без будь-якого догляду з боку людини.

Таких рослин на території України 129 видів, з яких 14 видів не прижились і зникли.

Адвентивна флора Лісостепу і Степу України представлена 115 видами з 84 родів та 33 родин з 2 класів Магноліофітів.

Найчисельнішою родинами є Asteraceae – 25 видів, Poaceae – 13 видів, потім Brassicaceae – 12, Solanaceae – 7, Convolvulaceae – 5 видів.

4 видами представлені родини Geraniaceae, Amaranthaceae, Fabaceae, Cucurbitaceae;  
3 видами – Scrophulariaceae, а 2 видами – Boraginaceae, Balsaminaceae, Oxalidaceae, Zygophyllaceae, Malvaceae, Polygonaceae, Caryophyllaceae, Moraceae. Ще 15 родин представлені лише 1 видом [4,5].

Щодо флори Київської області та м. Біла Церква зокрема, то адвентивних рослин тут налічується незначна кількість. Це в основному типові для всієї території України види рослин.

За систематичним складом адвентивна фракція флори Київської області представлена 64 видами з 48 родів та 27 родин 2 класів Magnoliophyta. Це становить 55% від загальної кількості адвентивних рослин Лісостепу і Степу України.

Клас Liliopsida представлений 10 видами з 10 родів та 6 родин, а Magnoliopsida – 54 видами з 38 родів та 21 родини.

Найчисельнішою родиною за кількістю видів є родина Asteraceae – 14, на другому місці – Brassicaceae – 6, а третє місце ділять Poaceae та Solanaceae – по 5 видів відповідно. Щодо інших родин, то 2 родини представлені чотирма видами, 5 родин – двома та 16 родин всього одним (таблиця 1).

**Таблиця 1**

**Адвентивні види рослин флори Київщини**

№ n/n	Клас	Родина	Кількість родів	Кількість видів
1	Liliopsida	Araceae	1	1
2		Commelinaceae	1	1
3		Hydrocharitaceae	1	1
4		Iridaceae	1	1
5		Juncaceae	1	1
6		Poaceae	5	5
7	Magnoliopsida	Amaranthaceae	1	4
8		Asclepiadaceae	1	1
9		Asteraceae	11	14
10		Balsaminaceae	1	1
11		Boraginaceae	1	1
12		Brassicaceae	4	6
13		Cannabaceae	1	2
14		Caryophyllaceae	1	1
15		Cucurbitaceae	2	2
16		Cuscutaceae	1	1
17		Geraniaceae	1	4
18		Lamiaceae	1	1
19		Malvaceae	2	2
20		Nyctaginaceae	1	1
21		Onagraceae	1	1
22		Orobanchaceae	1	2
23		Oxalidaceae	1	2
24		Polygonaceae	1	1
25		Scrophulariaceae	1	1
26		Solanaceae	3	5
27		Urticaceae	1	1

Клас Liliopsida представлений 10 видами адвентивних рослин з 10 родів та 6 родин, де лідируючою родиною є родина Poaceae, яка представлена 5 видами з 5 родів.

Інші 54 види адвентивних рослин з 38 родів та 21 родини відносять до класу Magnoliopsida. Тут лідируючою родиною є родина Asteraceae, яка налічує 14 видів, які належать до 11 родів.

Адвентивні рослини за родинним спектром як по Україні, так і на Київщині суттєво не відрізняються. Перші 4 позиції лідерства займають ті ж самі родини (таблиця 2).

**Таблиця 2**

**Порівняльний аналіз лідируючих родин адвентивних рослин**

№ n/n	Родина	Місце по Україні	Кількість видів	Місце по Київщині	Кількість видів	Частка
1	Asteraceae	I	25	I	14	56%
2	Brassicaceae	III	12	II	6	50%
3	Convolvulaceae	V	5	-	-	-
4	Poaceae	II	13	III	5	39%
5	Solanaceae	IV	7	III	5	71%
			57		30	

З таблиці 2 видно, що лідируючою родиною і по Україні, і на Київщині є родина Asteraceae, яка в області представлена 56% видів від загальної кількості видів родини по Україні.

Чотири лідируючі родини разом нараховують 57 видів адвентивних рослин, що становить 49,67% від загальної кількості адвентивних рослин Лісостепу і Степу України. Для Київської області цей показник становить 30 видів або 46,88%. Щодо міста Біла Церква, то спектр адвентивних видів є схожим до такого ж показника щодо Київської області.

Основними адвентивними рослинами Київської області та, зокрема м. Біла Церква є *Sorghum halepense* (L.) Pers., *Elodea canadensis* C. Rich., *Sisyrinchium angustifolium* Mill., *Phalaris canariensis* L., *Glyceria nervata* (Willd.) Trin., *Juncus macer* S.F. Gray, *Sisyrinchium angustifolium* Mill., *Humulus japonicus* Siebold et Zuss, *Canabis ruderalis* Janisch., *Fagopyrum tataricum* (L.) Gaertn., *Amaranthus retroflexus* L., *A. albus* L., *A. blitoides* S. Wats, *Mirabilis oxybaphus* (Mich.) Mac Mill., *Diploaxis muralis* (L.) DC., *Lepidium densiflorum* Schrad., *L. draba* L., *Geranium sibiricum* L., *G. dissectum* L., *Oxalis stricta* L., *Impatiens parviflora* DC., *Oenothera biennis* L., *Asclepias syriaca* L., *Symphytum asperum* Lepech., *Datura stramonium* L., *Sicyos angulatus* L., *Echinocystis echinata* (Muhl.) Vass., *Erigeron canadensis* L., *Cyclachaena xanthifolia* (Nutt.) Fresen., *Ambrosia artemisifolia* L., *Xanthium strumarium* L., *Galinsoga parviflora* Cav. та інші [1,2,4].

Отже, у флорі Київської області та м. Біла Церква зокрема, зустрічаються в основному типові для всієї території України види адвентивних рослин. За систематичним складом адвентивна фракція флори Київської області представлена 64 видами з 48 родів та 27 родин 2 класів Magnoliophyta, що становить 55% від загальної кількості адвентивних рослин Лісостепу і Степу України. Лідируючою родиною за кількістю адвентивних рослин і по Україні, і на Київщині є родина Asteraceae.

#### *Використана література:*

1. Каталог рослин дендрологічного парку "Олександрія" НАНУ : довідник / за ред. Л. П. Мордатенка. – Біла Церква, 1997. – 53 с.
2. Собко В. Г., Мордатенко Л. П. Визначник рослин Київської області. – К. : Фітосоціоцентр, 2004. – 374 с.
3. Определитель высших растений Украины / Д. Н. Доброчаева, М. И. Котов, Ю. Н. Прокудин и др. 2 изд. – К. : Фитосоцицентр, 1999. – 548 с.
4. Протопопова В. В. Адвентивні рослини Лісостепу та Степу України. – К. : Наук. думка, 1973. – 192 с.
5. Протопопова В. В. Синантропная флора Украины и пути её развития. – К. : Наук. думка, 1991. – 204 с.
6. Mosyakin Sergei L., Fedoronchuk Mykola M. Vascular plants of Ukraine: a nomenclatural checklist / National Academy of sciences of Ukraine. M. G. Kholodny institute of botany / Sergei L. Mosyakin (ed.). – Kiev, 1999. – 345 p.

#### *Аннотация*

*Проанализированы основные особенности адвентивных растений, осуществлен систематический анализ адвентивной фракции флоры Киевской области, а также установлен видовой состав основных адвентивных растений, распространенных на территории города Белая Церковь.*

#### *Annotation*

*Analyzes the main features of alien plants, made a systematic analysis of the adventive flora fraction Kiev region, as well as on species of alien plants, plant, common in the city of Bila Tserkva.*

УДК 57.01

Бровдій В. М.

## **БІОЛОГІЧНЕ РОЗМАЇТТЯ ЗЕМЛІ, ЙОГО РОЗПОДІЛ ТА ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ**

Сьогодні збереження біологічного розмаїття – вкрай актуальна і гостра міжнародна проблема, адже воно забезпечує можливість функціонування біосфери Землі як найбільшої екологічної системи. Людина здійснює широкомасштабний, неконтрольований вплив на живу і неживу природу, руйнівному впливу, хижацькому використанню та забрудненню підлягають всі середовища життя – атмосфера, гідросфера і літосфера. Вплив людини сягає навіть найвіддаленіших куточків планети – Арктики і Антарктики, що забруднюються токсичними речовинами, які створені і використовуються за десятки тисяч кілометрів і переносяться через атмосферне повітря та води. Промислові викиди спричиняють до змін клімату Землі, руйнування озонового прошарку. Синтетичні органічні сполуки, пестициди та радіоактивні речовини глибоко впливають на життя природних видів та людини. Біосфера Землі неспроможна захистити себе природним шляхом від таких впливів, страждає біологічне розмаїття і сама людина. У світі щодня вимирають 3 види рослин, тварин і мікроорганізмів.

Біологічне різноманіття розглядають на трьох рівнях організації життя – генетичному, видовому та екосистемному.

Генетичне різноманіття уособлює генетичну інформацію, яка міститься в генах рослин, тварин і мікроорганізмів.

Видове різноманіття відображає широкий спектр видів у межах екологічних систем.

Різноманіття екологічних систем стосується їх специфіки, складу, середовищ, які вони займають та екологічних процесів, що в них відбуваються.

Сьогодні за орієнтовними даними кількість видів живих організмів на Землі сягає понад 6 млн., хоча описаних лише не більше 3 млн. Серед них понад 1,7 млн. видів складають комахи, 41000 – хребетні та 250000 – рослини. Частина видів, що залишилась, припадає на інші безхребетні, гриби, водорості та мікроорганізми.

Поширення живих організмів у світі є вкрай нерівномірним. Кількість видів зростає від полюсів до екватора. Наприклад, кількість видів комах в три-шість разів більша в тропічних регіонах, ніж в помірних. Крім того, у тропічній зоні виявлена найбільша кількість ссавців на одиницю площі, а розмаїття видів родини лататтевих (*Nymphaea*) найбільше в низьких широтах. У вологих тропічних лісах Латинської Америки на одному гектарі зустрічається від 40 до 100 видів дерев, тоді як у лісах Північної Америки – лише від 10 до 20 видів. На одній з ділянок вологих лісів на о. Борнео площею 15 га зростає близько 700 видів дерев, приблизно стільки, скільки поширено у всій Північній Америці. В долинах Малайзії, в районі Куала - Лампу на одному гектарі нараховується близько 700 видів рослин, діаметр яких перевищує 20 см. Для порівняння, нагадаємо, що на всій території Данії на один гектар припадає вдвічі менше видів деревних рослин, ніж у Малайзії.

Розмаїття видів у морському середовищі нагадує їх розмаїття на суходолі. Кількість видів оболонників (асцидій) зростає від 103 в Арктиці до близько 500 у тропіках, розмаїття форамініфер – від 2 видів на полюсах до 15 у тропіках, розмаїття глибоководних видів також має тенденцію до зростання в більш низьких широтах.

Проте тропічні ліси не уособлюють у собі лише єдину систему з багатим розмаїттям живого. Середземноморський район також характеризується надто багатою флорою з високим рівнем ендемізму. Наприклад, серед 23300 видів рослин, які поширені в Південній Африці, Лесото, Сазерленді, Намібії та Ботсвані, 18560 (тобто 80%) є ендемічними для цього регіону. Цей регіон має найбільшу кількість видів рослин у світі, що в 1,7 разів перевищує їх кількість в Бразилії. В Каліфорнії близько 30% з 5046 видів рослин, а в Південно-західній Австралії 58% з 3600 видів є ендемічними для цих регіонів. Наведене свідчить про багатство та високий ендемізм рослинного і тваринного світу тропічної зони та середземноморського регіону Земної кулі.

Біологічне розмаїття забезпечує здійснення процесів життя на Землі, колообігів речовин, розподілу енергії по трофічних ланцюгах та умови стабільності (гомеостазу) біосфери. Основні соціальні, етичні, культурні та економічні цінності живих ресурсів природи прищеплювались релігією, літературою, мистецтвом з перших днів історії людства. Дикі види та їх генетичні варіанти вносили суттєвий внесок у розвиток сільського господарства, медицини і промисловості. Хоча найважливішим є те, що більшість видів рослин мають глобальне значення для забезпечення атмосферного повітря киснем, стабілізації клімату, водоперерозподілу, утворення ґрунту, збереження селективного матеріалу тощо. Важко визначити загальну економічну цінність всієї кількості товарів та послуг, яку забезпечує біологічне розмаїття біосфери Землі.

Біологічні ресурси дають цінний матеріал для добробуту людини, особливо в сільських районах країн, що розвиваються. Наприклад, деревина, яка використовується як паливо та гній покривають лише 90% потреб в енергії таких країн як Непал, Танзанія і Малаві і понад 90% у більшості інших країн.

У Ботсвані за рахунок диких тварин отримують тваринний протеїн, що в деяких районах забезпечує до 45% продуктів харчування. В Гані близько 75% продуктів харчування у значній мірі залежить від традиційних джерел протеїну, який добувають з диких тварин. В Нігерії на долю промислових видів тварин припадає близько 30% середньорічного протеїну [1].

Людина використовує у їжу близько 7000 видів рослин, але 90% світового продовольства забезпечується за рахунок лише 20 видів. Лише 3 види рослин – пшениця, кукурудза та рис покривають більше половини потреб людства в зернопродуктах. Існує ще й чимало нерозвіданих природних ресурсів рослинного і тваринного походження, що таїть в собі біорозмаїття. Наприклад, кинуа, волокнистий злак, який використовувався інками, мало відомий за межами високогірських районів Болівії, Чилі, Еквадору та Перу, хоча він є одним з найпродуктивніших джерел рослинного протеїну у світі. Великі, ще недостатньо вивчені запаси харчових продуктів, білків та вітамінної сировини таять у собі моря та океани. Біологічні ресурси є також головним джерелом сировини для промисловості і є важливою складовою частиною національної екологічної політики.

Протягом геологічної історії Землі різні види рослин і тварин з різних причин відмирили, на їх зміну приходили інші, краще пристосовані до змінених умов навколишнього природного середовища. Проте важко підрахувати загальну кількість видів рослин і тварин, які втрачені, сьогодні втрачаються і будуть втрачені в найближчі 30 років у зв'язку з діяльністю людини. Причиною цього є здебільшого відсутність стабільного моніторингу та наукової інформації про ресурси живих організмів на Землі. Більшість видів можуть загинути до того, як вона будуть описані.

Сьогодні ряд екологів вважає, що майже четверта частина видів загального біологічного розмаїття на Землі перебуває під серйозною загрозою зникнення в результаті знищення тропічних лісів, що покривають лише 7 % земної поверхні, але об'єднують більше половини видів всієї світової біоти. Допускають, що на Землі уже через 20-30 років можуть зникнути від 5 до 15 відсотків видів.

Всесвітній центр моніторингу збереження природи встановив, що сьогодні близько 22000 видів рослин і тварин перебувають під загрозою зникнення.

Встановлені чотири основні причини втрати біологічного розмаїття.

**Перша** – це втрата середовища життя організмів в результаті вирубування лісів, осушення боліт, затоплення долин, будівництво доріг, надмірне забруднення, що унеможливають їх існування. Підраховано, що щороку гинуть тропічні ліси на площі 11,1 млн. га (тобто 21 га що хвилини). Скорочення, наприклад на 70%, тропічних лісів призводить не тільки до вимирання всіх видів організмів, що живуть на звичайних ділянках лісу, але й до скорочення чисельності інших видів, які населяють ліс. Зміна середовища існування організмів у країнах Африки, розташованих на південь від Сахари і в тропічній Азії спричинили до втрати 65-67 % живої природи.

**Друга** – надмірна експлуатація та хижацьке винищення людиною багатьох видів наземних і водних тварин (європейський тур, кулан, мамонт, волохатий носоріг, гігантський олень), а сьогодні під загрозою опинився і африканський слон.

**Третя причина** – сільськогосподарська діяльність. Безконтрольне і надмірне використання пестицидів в боротьбі з шкідливими організмами та добрив [2, 3], забруднення середовища промисловими сільськогосподарськими та побутовими відходами, що завдають непоправної шкоди всім живим організмам і здоров'ю людини. Забруднення повітря, води і ґрунту негативно позначаються на екосистемах, скорочують чисельність популяцій, особливо вразливих видів.

**Четвертою причиною** втрати біологічного розмаїття є негативний вплив деяких інтродукованих та заносних видів, які іноді загрожують аборигенним видам рослин і тварин конкурентною боротьбою або хижацьким їх знищенням. Наприклад, впровадження на Середньому Сході та в Азії нових високоякісних сортів пшениці і рису спричинили до втрати генетичних банків сільськогосподарських культур в Туреччині, Ірані, Афганістані, Пакистані та Індії. В окремих озерах Афганської долини з високим рівнем ендемізму інтродуковані види риб спричинили до загрози зникнення більшості місцевих видів.

В Україні колись звичайний, аборигенний вид караса звичайного (*Carassius carassius*) став рідкісним та зникаючим, завдяки масовому розмноженню та більшій конкурентоздатості адвентивного виду – караса китайського (*C. auratus*), який здатний утворювати ряд гібридних форм [4]. Масове розмноження, висока плодючість та живучість занесеного з Американського континенту виду рослин амброзії полинолистої (*Ambrosia artemisiifolia*) пригнічує в біоценозах і агроценозах ріст і розвиток аборигенних видів рослин.

Біологічні ресурси є основою життя людини. В умовах зростання чисельності населення планети тиск на природу буде невпинно зростати. Організація об'єднаних націй прогнозує, що до 2050–2070 років необхідно стабілізувати чисельність населення на рівні 10 мільярдів чоловік. У який спосіб вдасться реалізувати такі заходи варто замислитись. Адже така кількість населення Землі створить ще одну загрозу збереження біологічного розмаїття.

Сьогодні прийнято чимало міжнародних, регіональних і державних угод щодо вирішення цієї проблеми, включаючи й Україну. Їх виконання це порятунок для Природи і людської цивілізації

#### *Використана література:*

1. Проблемы окружающей среды и природных ресурсов // Обзорная информация ВИНТИ. – № 11. – М. : 1991. – 77 с.
2. Яблоков А. В. Ядовитая приправа. / А. В. Яблоков. – М. : Мысль, 1990. – 125 с.
3. Бровдій В. М. Біологічний захист рослин. / В. М. Бровдій, В. В. Гулий, В. П. Федоренко. – К. : Світ, 2004. – 347 с.
4. Куліш А. В. Структура і динаміка поселень карасів (*Carassius Jarocki*, 1822) водойм Східної України : автореф. дис. ... канд. біолог. наук. / А. В. Куліш – К., 2013. – 23 с.

#### **Аннотація**

*Отмечено актуальность сохранения биологического разнообразия на генетическом, видовом и экосистемном уровнях, его распределении на разных территориях Земли, причинах, приводящих к деградации и задачах по его охране.*

#### **Annotation**

*Emphasized on actuality of preservation biological variation on genetic, specific and ecosystem levels, its distribution on different areas of the Earth, reasons leading to degradation and the tasks of its protection.*

УДК 57.084 : 612-092.4

**Волошина Н. О.**

## **ЗДОБУТКИ НАНОТЕХНОЛОГІЙ У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ БІОЛОГІЧНОГО ЗАБРУДНЕННЯ**

Біологічне забруднення сьогодні залишається однією з найактуальніших екологічних проблем антропогенно трансформованих територій. Однією з вагомих причин його формування є багаторічне

використання хімічних сполук тієї ж хімічної групи або подібного типу, що дії призводить до зниження чутливості популяції патогенних організмів та успадковується їхніми наступними поколіннями. Наслідком таких змін є формування у паразитичних організмів резистентності до антибіотиків, антигельмінтних, дезінфекційних і дезінвазійних засобів. З року в рік список низько ефективних засобів для боротьби з ними поповнюється, що примушує дослідників проводити пошук та здійснювати розробку нових лікувальних і профілактичних засобів [1, 2].

Бурхливий розвиток нанотехнології привертає до себе увагу фахівців різних галузей науки. Сьогодні учені вміють отримувати наноструктури практично всіх відомих хімічних елементів, використовуючи різні технології. Особливої уваги заслуговують розробки українських дослідників, яким вдалося отримати електрично заряджені наночастинки металів, використовуючи фізичне явище самоконцентрації енергії – а саме, ерозійно-вибухові нанотехнології [1].

Суть цієї технології полягає в утворенні потужних потоків електронів, що виникає при вибухах локальних ділянок металевих гранул в процесі електроімпульсної абляції у водному середовищі. Знаходячись певний час в потоці електронів, навколо наночастинок утворюється поверхневий електричний заряд із знаком “мінус”. Відсутність аніона як такого виключає токсичні прояви, а самі метали в наноструктурному стані за будовою є подібними до аніонного хелатного комплексу [1].

Токсикологічна оцінка наноаквахелатів металів була проведена фахівцями Інституту гігієни і медичної екології ім. А. Н. Марзєєва АМН України. За її результатами встановлено, що за параметрами гострої токсичності (ГОСТ 12.1.007) колоїд з вмістом наночастинок металів у концентрованому вигляді належить до 4-го класу безпеки (малобезпечні речовини) і не проявляє сенсibiliзуючої, алергічної, тератогенної та кумулятивної дії на організм.

Експериментальними дослідженнями в лабораторних умовах було встановлено біоцидну активність наноаквахелатів деяких металів (срібло, мідь, магній, цинк, олово та ін.). Їх здатність згубно впливати на переважну більшість патогенних бактерій, вірусів, грибів, яйця та личинки гельмінтів дозволило вести розробку екологічно раціональних, ефективних і доступних засобів й препаратів для асептики, антисептики, дезінфекції та дезінвазії [1].

Нами вперше встановлена овоцидна та ларвоцидна активність гідратованих і цитратованих наночастинок срібла, міді, цинку, магнію, олова та комплексу “Шумерське срібло” у концентраціях від 50 до 150 мг/дм<sup>3</sup> щодо найвагоміших компонентів паразитарного забруднення: нематод з рядів *Ascaridida* (*Ascaris suum*, *Toxocara canis*, *Toxascaris leonina*, *Parascaris equorum*) і *Strongylida* (*Oesophagostomum dentatum*, *Oxyuris equi*, *Ancylostoma caninum*) та ооцист кокцидій (*Eimeria magna*). Прояв дезінвазійної активності колоїду наночастинок металів залежить від виду паразита, стадії його розвитку, хімічного елементу в наноструктурній формі, його концентрації та експозиції.

Загалом, втрата життєздатності зародками нематод з ряду *Ascaridida* сягала в середньому 93,6% . Частка деградованих яєць *A. suum* (від 7,7 до 58,7% на 60-ту добу культивування) залежала від типу наночастинок, які контактували зі збудником паразитозу та зростала з подовженням терміну контакту між ними. У контрольних варіантах (залежно від виду збудника) життєздатність зберігали від 97,7 до 100% яєць.

Чутливість яєць нематод з ряду *Strongylida* до впливу наночастинок металів за аналогічних умов була дещо вищою порівняно з аскарідами. Загальна овоцидна чутливість *A. caninum* до наночастинок металів склала 96,5%, у *S. equinus* – 99,8%, а у *O. dentatum* – 100%-ів.

Ступінь прояву знезаражуючої активності гідратованих і цитратованих металів у наностані за концентрації 50 мг/дм<sup>3</sup> проти кокцидій *E. magna* сягала 62,5 – 100%, залежно від виду металу та експозиції.

Найвищий овоцидний ефект досягається при поєднаному застосуванні наночастинок срібла та міді. Це пояснюється синергічною дією металів і додатковою енергією, яка генерується наночастинками з різними електродними потенціалами. Несподівано високу овоцидну активність виявили у наночастинок таких металів як магній та цинк. Максимальну ефективність дії нанокомпозицій реєстрували у дослідах з неінвазійними стадіями паразитів, дещо нижчу – стосовно інвазійних.

Експериментально, на яйцях *A. suum*, доведено селективну діагностичну та ефективну дезінвазійну активність наноаквахелатів металів, в тому числі за їх повторного застосування. На основі отриманих результатів запропонований екологічно доцільний, оригінальний, високорентабельний метод діагностики життєздатності яєць нематод з використанням металів у наноструктурному стані. Найвища інтенсивність селективної адгезії наночастинок на поверхню яєць гельмінтів та найбільш виражений овоцидний ефект притаманні наноаквахелатам магнію і олова. Ступінь прояву гельмінтоцидної дії прямо залежить від здатності наночастинок до адгезії на поверхню яєць нематод. Експериментально доведено, що овоцидна дія наночастинок металу нейтралізується в організмі інвазованих лабораторних тварин і пов'язане з передчасною дезінтеграцією наночастинок соляною кислотою шлункового соку.

Враховуючи гіпотези фахівців щодо механізму біологічної дії наночастинок і порівнюючи їх з результатами власних досліджень ми припускаємо, що механізм овоцидної дії наноаквахелатів олова пов'язаний з ефектом селективної адгезії наночастинок металу на поверхню живих яєць гельмінтів та наступним впливом на них потужного електричного поля, утвореного зарядженими наночастинками. Така комплексна дія наночастинок на зародки нематод призводить до втрати ними життєздатності. Більш

глибоке розуміння процесів взаємодії комплексу металева наночастинка – інвазійний елемент потребує додаткових досліджень [3].

Максимальний овоцидний ефект проявляється при дезінвазії наноаквахелатами магнію в концентрації 200 мг/дм<sup>3</sup> субстратів з пластику та кахлю. З'ясовано, що дезінвазійні властивості наноаквахелатів металів за дії на яйця геогельмінтів проявляються в ґрунтах різного типу на глибині до 5 см. Їх овоцидна ефективність при цьому коливається у межах від 90,4 до 99,2%. Наноаквахелати металів здатні зберігати свою активність упродовж семи діб, а їх толерантність до нецільових об'єктів і безпечність для людини дозволяє використовувати колоїди без спеціальних застережень.

Виробничими дослідженнями доведено, що застосування моно- та поліметалевих наноаквахелатів у виробничих умовах є ефективним і екологічно рентабельним засобом знезараження тваринницьких приміщень, ґрунту, каналізаційних стоків і продуктів харчування від збудників інвазійних хвороб. Розроблено схеми профілактики паразитарного забруднення на основі наноаквахелатів металів.

Серед властивостей, що вигідно вирізняють наночастинки металів з-поміж інших речовин або сполук, які мають дезінвазійну дію є: безпека та екологічна сумісність; здатність до селективної адгезії на поверхню лише життєздатних інвазійних елементів; пролонгованість дії; широкий спектр біоцидних властивостей; не суттєвий вплив органічних речовин на прояв овоцидної дії та висока рентабельність за практичного використання.

Таким чином, нами вперше в Україні розроблено і вивчено на науковому та практичному рівнях і впроваджено методики застосування гідратованих і цитратованих наночастинок срібла, міді, цинку, магнію, олова та їх композицій у прикладній екології. Новизна отриманих результатів досліджень підтверджена патентами України на корисну модель [4].

Результати проведених досліджень дозволяють окреслити коло можливих напрямів застосування металевих наночастинок у діагностиці та профілактиці інвазійних хвороб, що має важливе практичне значення для контролю і корегування паразитарної ситуації.

#### *Використана література:*

1. Наноматеріали в біології. Основи нановетеринарії: посіб. для студ. аграрн. закл. освіти III-IV рівнів акредитації / [В. Б. Борисевич, В. Г. Каплуненко, М. В. Косінов та ін.]; за ред. В. Б. Борисевича, В. Г. Каплуненка. – К.: ВД "Авіцена", 2010. – 416 с.
2. Волошина Н. О. Порівняння овоцидної ефективності наночастинок деяких металів як дезінвазійних засобів / Н. О. Волошина // Вісник зоології. – 2010. – Т. 44, № (3). – С. 271-274.
3. Наукове обґрунтування механізму овоцидної дії наночастинок олова / Н. О. Волошина, П. Я. Кіличицький, В. Г. Каплуненко, М. В. Косінов // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Біологія. – 2009. – Вип. 54. – С. 50-52.
4. Пат. 38137 Україна, МПК C02F 1/46, C02F 11/00. Спосіб знешкодження у довкіллі збудників інвазійних хвороб тварин / Н. О. Волошина, В. Г. Каплуненко, М. В. Косінов; власник Н. О. Волошина, В. Г. Каплуненко, М. В. Косінов. – № у 2008 08954; заявл. 08.07.08; опубл. 25.12.08, Бюл. № 24.

#### *Аннотація*

*В статті изложены данные собственных исследований относительно активности наночастиц металлов против возбудителя паразитарных заболеваний и перспектив их применения для эколого-рационального решения проблем биологического загрязнения окружающей среды.*

#### *Annotation*

*The article presents the data of their own research on the activity of metal nanopast against the agent of parasitic diseases and the prospects for their use for environmental and sustainable solutions to problems of biological pollution.*

УДК 331.5

**Головко Л. В.**

## **ІНСТИТУТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВИХ ВІДНОСИН**

Модернізація соціально-трудових відносин на даному етапі свого розвитку потребує нових розробок щодо теоретичного узагальнення еволюції ролі держави та інструментарію її впливу на розвиток соціально-трудової сфери. У контексті інституційного забезпечення необхідним є імплементація нових та модернізація класичних функцій держави у сфері праці.

Багатоаспектність вирішення питань формування соціально-трудових відносин привертає увагу таких відомих українських вчених, як С. І. Бандура, Д. П. Богині, О. А. Грішнєвої, Т. А. Заяць, А. М. Колот, В. І. Куценко, Е. М. Лібанової, І. С. Лісого, О. В. Макарової, В. М. Новикова, М. В. Семикіної та ін. Актуальними і недостатньо розробленими залишаються проблеми інституційного забезпечення модернізації соціально-трудових відносин у контексті регіональної диспропорції соціально-економічного розвитку.

Надмірна економічна і соціальна поляризація українського суспільства посилюється конфліктністю

соціально-трудових відносин, погіршується соціальною структурою суспільства [1]. Держава, безумовно має відігравати важливу роль у формуванні та реалізації соціально-трудової політики і особливо на етапі формування інститутів ринка та розбудови громадянського суспільства [2]. Як засвідчує практика, з кінця XX століття в країнах-учасниках ЄС сутністю соціального діалогу остаточно стало створення умов для “форуму”, на якому мають здійснюватися переговори в інтересах всіх його учасників. У наукових дослідженнях це визначалося як “складова частина загальносвітового процесу модернізації”. В ході такої модернізації відбувається ускладнення й диференціація соціальної системи, що сприяє формуванню громадянського суспільства [3].

Модернізація соціально-трудових відносин проводиться при активному впровадженні інновацій. Система обмежень інноваційного процесу стримує модернізацію економіки і соціально-трудових відносин [4].

Основу соціально-трудової сфери становлять інститути соціально-трудового спрямування та притаманні їй відносини. Сучасні тенденції еволюції державного регулювання соціально-трудових відносин є підставою для формування нових ефективних напрямів моделювання соціально-економічного розвитку. Для впровадження процесів модернізації соціально-трудових відносин, яка була б адекватна інноваційно-синергетичному циклу розвитку суспільства, необхідні обґрунтовані модифікаційні підходи, щодо визначення поведінки суб'єктів господарювання, елементів формування нового типу відносин, які повинні забезпечити дієвість механізму високоєфективної праці, зокрема, розбудова інститутів громадянського суспільства.

За сучасних умов, коли докорінно змінилася демографічна структура населення, суттєві зрушення сталися в структурі зайнятості, трансформувалася культура солідарності тощо, традиційні інститути соціально-трудового розвитку виявляються все більш неефективними та неадекватними реаліям сьогодення. Актуальності набувають питання підвищення рівня інституційної, фінансової та кадрової спроможності у діяльності інститутів громадянського суспільства.

Поширення явища асиміляції та калькування західних моделей управління без врахування національної специфіки, можливостей і обмежень використання ресурсного потенціалу соціальної сфери ускладнює формування модернізаційних процесів.

За формальними ознаками регулятивний вплив інститутів-норм зберігається та урізноманітнюється. Утім реальність є такою: інститути-норми, що втілені в законодавчих актах, мають тенденцію до лібералізації (реакція на гнучкість ринку праці) або взагалі не реагують на зміни у сфері безпосереднього докладання праці, а договірне регулювання все більше не охоплює всіх складових “світу” соціально-трудових відносин і в одних випадках має імітаційний характер, в інших є формальним через неможливість установити, з ким вести переговори, хто є власником, на якому рівні вести соціальний діалог тощо. До цієї тенденції примикає й інша, що має ментальне забарвлення, а саме: інститути-норми, що імплементуються у вітчизняну практику, за атрибутами є такими або майже такими, як і ті, що чинні в розвинених країнах світу. Утім досвід переконує, що, потрапляючи в реальну вітчизняну практику, ті чи інші формальні інститути починають “обростати” особистими зв'язками і неформальними відносинами. Тож змушені констатувати, що за роки ринкової трансформації в Україні сформувався такий суспільний устрій, відмітною рисою якого стала не стільки слабкість інститутів-норм, скільки глибинна їх мутація [5].

У наш час прерогативою розвитку соціально-трудових відносин є формування структур, діяльність яких направлена на зв'язки із спільнотою, підвищення соціальної згуртованості та відповідальності, посилення адресної допомоги та моніторинг її реалізації. Розробка цілої низки соціальних програм не дає позитивні результати у ході реалізації через відсутність прозорого контрольованого механізму за їх виконанням.

Масштабності вирішення потребують питання приведення професійно-інтелектуального і морального рівнів представників владних кіл у відповідність із сучасними потребами і вимогами до управління суспільством в умовах його подальшої демократизації і гуманізації, переходу на більш високий ступінь соціально-економічного розвитку. Концептуальними напрямками мають стати національне відродження і моральне виховання громадян. Зрілість громадянського суспільства визначається ставленням до найвищих моральних цінностей усіх його структур.

Існує гостра потреба формування нової парадигми соціальних трансформацій, глибоких інституційних перетворень у соціальній сфері з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку. Формування налагодженої системи співпраці владних структур різних ієрархій на основі соціального діалогу сприятиме розбудові партнерських відносин, а задіяння громадських об'єднань, в тому числі, молодіжних, допоможе глибше вивчити поставлену проблему і знайти компромісні шляхи її вирішення.

Отже, визначаючи роль інститутів громадянського суспільства в формуванні модернізації соціально-трудових відносин на сучасному етапі розвитку українського суспільства, можна відзначити наступні тенденції. Інститути громадянського суспільства:

- беруть активну участь у виробленні державного курсу, спрямованого на розв'язання нагальних проблем. Цей процес здійснюється із залученням наукових кадрів, створенням аналітичних центрів, вивченням громадської думки та проведенням громадських слухань;

- сприяють вирішенню існуючих та потенційних конфліктів у соціально-трудовій сфері.



Альтернативні підходи до розв'язання суспільних проблем сприяють формуванню оптимальної стратегії держави.

– інтегрують множинність приватних інтересів окремих громадян, соціальних верств, зацікавлених груп у політичній, соціально-економічній та правовій стабілізації суспільства.

Потреба у нових та розширенні класичних функцій держави у соціально-трудовій сфері зумовлена тим, що глобалізація економічних і соціальних інститутів продукує нові й нові проблеми, розв'язання яких можливе лише за активної участі держави. Створення ефективних економічних інститутів, які адекватно реагують на зміни, забезпечить умови для модернізації соціально-трудових відносин, сприятиме ринковій рівновазі в країні.

#### *Використана література:*

1. *Заяць Т. А.* Модернізація соціально-трудових відносин у цілях нарощування соціального капіталу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nznuoa/ekonomika/2011\\_16/38.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nznuoa/ekonomika/2011_16/38.pdf)
2. *Колот А. М.* Еволюція ролі держави та інструментарію її впливу на розвиток соціально-трудової сфери / А. М. Колот // Соціально-трудові відносини: теорія та практика: зб. наук. праць / КНЕУ; [голова редкол. А. М. Колот] – Київ, 2011. – № 1. – 144 с.
3. *Безродна В. І.* Особливості становлення громадянського суспільства в Україні у контексті модернізації // Держава і право. – 2002. – Він. – № 17. – С. 481-484.
4. *Дудко В. Н.* Модернизация социально-трудовых отношений в России в современных экономических условиях: автореф. дис. ... докт. экон. наук: спец. 08.00.05 “Экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности, в том числе экономика труда)” / В. Н. Дудко. – Саратов – 2009. – Режим доступу: [http://dibase.ru/article/26102009\\_dudkovn/10](http://dibase.ru/article/26102009_dudkovn/10)
5. *Колот А. М.* Соціально-трудова сфера в умовах глобальних викликів: тенденції, проблеми, можливості стійкого розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uadocs.exdat.com/docs2/index-590635.html?page=2>

#### *Аннотация*

*Определена роль институтов гражданского общества и прерогативы их деятельности в процессах модернизации социально-трудовых отношений. Акцентировано внимание на определении концептуальных направлений социально-экономического развития.*

#### *Annotation*

*The role of civil society and the prerogatives prerogatives of their activities in the modernization process of social and labor relations. Attention is focused on determining the conceptual areas of socio-economic development*

УДК 582.688

**Єжель І. М.**

### **ВИКОРИСТАННЯ КРИТЕРІЮ ШАПІРО УІЛКА ДЛЯ КОРЕЛЯЦІЙНОГО АНАЛІЗУ БІОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ *CALLUNA VULGARIS* (L.) HULL ВІДНОСНО ВМІСТУ В ҐРУНТІ ОБМІННОГО КАЛІЮ**

Аналіз досліджуваних зразків ґрунту виконано в лабораторії агроекології та аналітичних досліджень ННЦ "Інститут землеробства НААН" за загальноприйнятими методами [2]. На території Правобережного Полісся України *S. vulgaris* виявили на ґрунтах із кількістю обмінного калію в межах від 2,7 до 11,1 мг на 100 г повітряно сухого ґрунту (табл. 1).

**Таблиця 1**

#### **Кількість обмінного калію у досліджуваних зразках ґрунту**

№ зразка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
K <sub>2</sub> O, мг на 100 г повітряно сухого ґрунту	7,1	4,5	8,2	4,4	8,6	6,7	10,8	8,8	5,4	11,1	7,3	2,7

Оскільки вибірка біометричних показників *S. vulgaris* менша, ніж 30 дат, перевірку на нормальність проводили за допомогою критерію Шапіро-Уїлка. Для цього дати ранжували у порядку зростання (табл. 2).

**Таблиця 2**

#### **Біометричні показники *Calluna vulgaris***

Біометричний показник	Позначення показника у формулах	Дата №1	Дата №2	Дата №3	Дата №4	Дата №5	Дата №6	Дата №7	Дата №8	Дата №9	Дата №10	Дата №11	Дата №12
Висота надземної частини рослини, см	$\alpha$	13,7	15,1	18,8	21,9	26,1	26,4	28,5	33,8	35,2	42,1	45,5	48,3

Біометричний показник	Позначення показника у формулах	Дата №1	Дата №2	Дата №3	Дата №4	Дата №5	Дата №6	Дата №7	Дата №8	Дата №9	Дата №10	Дата №11	Дата №12
Довжина листків на минулорічних гілочках, см	$\beta$	1,6	1,7	1,7	1,8	1,8	1,8	1,9	1,9	2	2,1	2,1	2,2
Довжина листків на цьогорічних гілочках, см	$\gamma$	1,5	1,6	1,6	1,6	1,7	1,8	1,8	1,9	2	2	2	2
Довжина листків на кінцях цьогорічних гілочок, см	$\delta$	1,3	1,3	1,4	1,4	1,5	1,5	1,5	1,6	1,7	1,7	1,9	1,9
Ширина листків на минулорічних гілочках, см	$\epsilon$	0,6	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	1	1
Ширина листків на цьогорічних гілочках, см	$\zeta$	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8
Ширина листків на кінцях цьогорічних гілочок, см	$\eta$	0,3	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
Ширина квіток, см	$\theta$	3,9	3,9	4,4	4,5	4,6	4,9	4,9	5,1	5,1	5,4	5,5	5,5
Висота квіток, см	$\iota$	1,9	2,1	2,3	2,4	2,8	2,9	3,4	3,5	3,6	3,6	3,8	3,9
Кількість квіток у суцвітті	$\kappa$	8,7	10,2	13,6	16	16,5	17,4	17,5	18,6	19,2	20,4	22,4	28,5
Діаметр коробочки, см	$\lambda$	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,6	1,6

Критерій Шапіро-Уїлка  $W$  є сильнішим порівняно з непараметричними критеріями, привілейованим, оскільки його властивості мають велику міцність перед широким вибором альтернативних критеріїв нормальності [3]. Для обчислення величини  $b$  знаходили різниці між датами, що стоять на однаковій відстані від центра розподілу. Коефіцієнт  $a$  підставляли з табличних значень для вибірки з 12 дат [1, с.150]:

$$b_{\alpha} = a_1(x_n - x_1) + a_2(x_{n-1} - x_2) + \dots = 0,5475 \times (48,3 - 13,7) + 0,3325 \times (45,5 - 15,1) + 0,2347 \times (42,1 - 18,8) + 0,1586 \times (35,2 - 21,9) + 0,0922 \times (33,8 - 26,1) + 0,0303 \times (28,5 - 26,4) = 0,5475 \times 34,6 + 0,3325 \times 30,4 + 0,2347 \times 23,3 + 0,1586 \times 13,3 + 0,0922 \times 7,7 + 0,0303 \times 2,1 = 18,9 + 10,1 + 5,5 + 2,1 + 0,7 + 0,1 = 37,4$$

$$b_{\beta} = 0,5475 \times (2,2 - 1,6) + 0,3325 \times (2,1 - 1,7) + 0,2347 \times (2,1 - 1,7) + 0,1586 \times (2 - 1,8) + 0,0922 \times (1,9 - 1,8) + 0,0303 \times (1,9 - 1,8) = 0,5475 \times 0,6 + 0,3325 \times 0,4 + 0,2347 \times 0,4 + 0,1586 \times 0,2 + 0,0922 \times 0,1 + 0,0303 \times 0,1 = 0,329 + 0,133 + 0,094 + 0,032 + 0,009 + 0,003 = 0,6$$

$$b_{\gamma} = 0,5475 \times (2 - 1,5) + 0,3325 \times (2 - 1,6) + 0,2347 \times (2 - 1,6) + 0,1586 \times (2 - 1,6) + 0,0922 \times (1,9 - 1,7) + 0,0303 \times (1,8 - 1,8) = 0,5475 \times 0,5 + 0,3325 \times 0,4 + 0,2347 \times 0,4 + 0,1586 \times 0,4 + 0,0922 \times 0,2 + 0,0303 \times 0 = 0,27 + 0,13 + 0,09 + 0,06 + 0,02 = 0,57$$

$$b_{\delta} = 0,5475 \times (1,9 - 1,3) + 0,3325 \times (1,9 - 1,3) + 0,2347 \times (1,7 - 1,4) + 0,1586 \times (1,7 - 1,4) + 0,0922 \times (1,6 - 1,5) + 0,0303 \times (1,5 - 1,5) = 0,5475 \times 0,6 + 0,3325 \times 0,6 + 0,2347 \times 0,3 + 0,1586 \times 0,3 + 0,0922 \times 0,1 + 0,0303 \times 0 = 0,33 + 0,20 + 0,07 + 0,05 + 0,01 = 0,66$$

$$b_{\epsilon} = 0,5475 \times (1 - 0,6) + 0,3325 \times (1 - 0,6) + 0,2347 \times (0,9 - 0,6) + 0,1586 \times (0,9 - 0,7) + 0,0922 \times (0,9 - 0,8) + 0,0303 \times (0,8 - 0,8) = 0,5475 \times 0,4 + 0,3325 \times 0,4 + 0,2347 \times 0,3 + 0,1586 \times 0,2 + 0,0922 \times 0,1 + 0,0303 \times 0 = 0,22 + 0,13 + 0,07 + 0,03 + 0,01 = 0,46$$

$$b_{\zeta} = 0,5475 \times (0,8 - 0,5) + 0,3325 \times (0,7 - 0,5) + 0,2347 \times (0,7 - 0,6) + 0,1586 \times (0,7 - 0,6) + 0,0922 \times (0,7 - 0,6) + 0,0303 \times (0,6 - 0,6) = 0,5475 \times 0,3 + 0,3325 \times 0,2 + 0,2347 \times 0,1 + 0,1586 \times 0,1 + 0,0922 \times 0,1 + 0,0303 \times 0 = 0,16 + 0,07 + 0,02 + 0,02 + 0,01 = 0,28$$

$$b_{\eta} = 0,5475 \times (0,6 - 0,3) + 0,3325 \times (0,6 - 0,4) + 0,2347 \times (0,6 - 0,5) + 0,1586 \times (0,6 - 0,5) + 0,0922 \times (0,6 - 0,5) + 0,0303 \times (0,6 - 0,5) = 0,5475 \times 0,3 + 0,3325 \times 0,2 + 0,2347 \times 0,1 + 0,1586 \times 0,1 + 0,0922 \times 0,1 + 0,0303 \times 0,1 = 0,164 + 0,067 + 0,023 + 0,016 + 0,009 + 0,003 = 0,28$$

$$b_{\theta} = 0,5475 \times (5,5 - 3,9) + 0,3325 \times (5,5 - 3,9) + 0,2347 \times (5,4 - 4,4) + 0,1586 \times (5,1 - 4,5) + 0,0922 \times (5,1 - 4,6) + 0,0303 \times (4,9 - 4,9) = 0,5475 \times 1,6 + 0,3325 \times 1,6 + 0,2347 \times 1 + 0,1586 \times 0,6 + 0,0922 \times 0,5 + 0,0303 \times 0 = 0,876 + 0,532 + 0,235 + 0,095 + 0,046 = 1,78$$

$$b_{\iota} = 0,5475 \times (3,9 - 1,9) + 0,3325 \times (3,8 - 2,1) + 0,2347 \times (3,6 - 2,3) + 0,1586 \times (3,6 - 2,4) + 0,0922 \times (3,5 - 2,8) + 0,0303 \times (3,4 - 2,9) = 0,5475 \times 2 + 0,3325 \times 1,7 + 0,2347 \times 1,3 + 0,1586 \times 1,2 + 0,0922 \times 0,7 + 0,0303 \times 0,5 = 1,095 + 0,565 + 0,305 + 0,190 + 0,065 + 0,015 = 2,24$$

$$b_{\kappa} = 0,5475 \times (28,5 - 8,7) + 0,3325 \times (22,4 - 10,2) + 0,2347 \times (20,4 - 13,6) + 0,1586 \times (19,2 - 16) + 0,0922 \times (18,6 - 16,5) + 0,0303 \times (17,5 - 17,4) = 0,5475 \times 19,8 + 0,3325 \times 12,2 + 0,2347 \times 6,8 + 0,1586 \times 3,2 + 0,0922 \times 2,1 + 0,0303 \times 0,1 = 10,841 + 4,057 + 1,596 + 0,508 + 0,194 + 0,003 = 17,20$$

$$b_{\lambda} = 0,5475 \times (1,6 - 1,4) + 0,3325 \times (1,6 - 1,4) + 0,2347 \times (1,5 - 1,4) + 0,1586 \times (1,5 - 1,4) + 0,0922 \times (1,5 - 1,4) + 0,0303 \times (1,5 - 1,5) = 0,5475 \times 0,2 + 0,3325 \times 0,2 + 0,2347 \times 0,1 + 0,1586 \times 0,1 + 0,0922 \times 0,1 + 0,0303 \times 0 = 0,110 + 0,067 + 0,023 + 0,016 + 0,009 = 0,23$$

Знаходили стандартне, або середньоквадратичне, відхилення за допомогою функції STDEV у

середовищі табличного редактора Calc програми LibreOffice (Linux), використовуючи вторинні дати:

$$S_{\alpha}=11,56184, S_{\beta}=0,185047, S_{\gamma}=0,353553, S_{\delta}=0,424264, S_{\varepsilon}=0,282843, S_{\zeta}=0,212132, S_{\eta}=0,212132,$$

$$S_{\theta}=1,131371, S_{\iota}=1,414214, S_{\kappa}=14,00071, S_{\lambda}=0,141421$$

За допомогою критерію W тестували альтернативну гіпотезу  $H_A$ , яка стверджує, що розподіл не є нормальним. Критерій W розраховували за формулою:

$$W_{\alpha} = \frac{b^2}{(n-1)s^2} = \frac{37,4^2}{(12-1) \times 11,56184^2} = \frac{1398,76}{11 \times 133,67614} = \frac{1398,76}{1470,43754} = 0,951$$

$$W_{\beta} = \frac{0,6^2}{(12-1) \times 0,185047^2} = \frac{0,36}{11 \times 0,03424} = \frac{0,36}{0,37664} = 0,956$$

$$W_{\gamma} = \frac{0,57^2}{(12-1) \times 0,353553^2} = \frac{0,3249}{11 \times 0,125} = \frac{0,3249}{1,375} = 0,236$$

$$W_{\delta} = \frac{0,66^2}{(12-1) \times 0,424264^2} = \frac{0,4356}{11 \times 0,18} = \frac{0,4356}{1,98} = 0,22$$

$$W_{\varepsilon} = \frac{0,46^2}{(12-1) \times 0,282843^2} = \frac{0,2116}{11 \times 0,08} = \frac{0,2116}{0,88} = 0,24$$

$$W_{\zeta} = W_{\eta} = \frac{0,28^2}{(12-1) \times 0,212132^2} = \frac{0,0784}{11 \times 0,045} = \frac{0,0784}{0,495} = 0,158$$

$$W_{\theta} = \frac{1,78^2}{(12-1) \times 1,131371^2} = \frac{3,1684}{11 \times 1,28} = \frac{3,1684}{14,08} = 0,225$$

$$W_{\iota} = \frac{2,24^2}{(12-1) \times 1,414214^2} = \frac{5,0176}{11 \times 2} = \frac{5,0176}{22} = 0,228$$

$$W_{\kappa} = \frac{17,2^2}{(12-1) \times 14,00071^2} = \frac{295,84}{11 \times 196,01988} = \frac{295,84}{2156,22} = 0,137$$

$$W_{\lambda} = \frac{0,23^2}{(12-1) \times 0,141421^2} = \frac{0,0529}{11 \times 0,02} = \frac{0,0529}{0,22} = 0,24$$

Wфакт. порівнювали з критичним значенням [1, с.151] критерію Шапіро-Уїлка W для перевірки нормальності розподілу у вибірці з 12 дат:

$$W_{\beta} > W_{\alpha} > W_{\text{табл.}}$$

Отже, можемо використовувати дати біометричних показників  $\alpha$  та  $\beta$  для визначення кореляції. Значення критеріїв W інших біометричних показників є меншими, ніж  $W_{\text{табл.}}$ . Коефіцієнт кореляції визначали за допомогою функції CORREL у середовищі табличного редактора Calc програми LibreOffice

(Linux) :  $r_{\alpha} = 0,171717$ ,  $r_{\beta} = -0,047692$ . Величина коефіцієнта кореляції  $r_{\alpha}$  свідчить про позитивний, тобто прямий зв'язок між зростанням кількості обмінного калію та висотою надземної частини *S. vulgaris*. Довжина листків на минулорічних гілочках, відповідно, є обернено пропорційною до кількості Нітрогену, про що свідчить від'ємне значення  $r_{\beta}$ .

**Висновки.** Між вмістом обмінного калію в ґрунті та величиною надземної частини *S. vulgaris* є пряма залежність, а з довжиною листків – обернено пропорційна. Результати дослідження можуть бути використані у бортництві, сільському господарстві, лісівництві, декоративній промисловості та медицині. Агро-біометричний метод дослідження рослин в екосистемі можна використовувати для біогеоценотичного аналізу певного регіону з метою вивчення поширення видів, перспективи їх розселення та перспективи зміни ареалу з огляду на хімічний склад субстрату місцезростання. Кореляційний аналіз біометричних показників рослин та умов їхнього місцезростання доводить потребу збереження біорізноманіття. Сьогодні методологічна основа продовження життя на Землі – складна поліфункціональна концепція збереження біорозмаїття, що ґрунтується на ідеології охорони природи і збалансованого невиснажливого використання природних ресурсів. Майбутнє людства можливе лише за таких стосунків з природою, за яких вивчення залежності виживання виду від умов зростання займає провідне місце.

#### Використана література:

1. Атраментова Л. О. Біометрія. – Ч. II. Порівняння груп і аналіз зв'язку: підручник / Л. О. Атраментова, О. М. Утевська. – Х.: Видавництво “Ранок”, 2007. – 176 с.
2. Якість ґрунту. Визначання рухомих сполук фосфору і калію за методом Кірсанова в модифікації ННЦІГА: ДСТУ 4405:2005. – [Чинний від 30.05.05]. – К.: Держстандарт України, 2005. – 11 с.
3. Shapiro S. S., Wilk M. B. An analysis of variance test for normality (complete samples) // Biometrika, 52, 1965. – P. 591-611.

#### Анотація

Установлена кореляція біометричних показателів *Calluna vulgaris* (L.) Hull относительно содержания обменного калия в почве на территории Правобережного Полесья Украины с использованием критерия Шапиро-Уилка.

#### Annotation

A correlation of biometric indicators *Calluna vulgaris* (L.) Hull and exchangeable potassium content was found in the soil in the Right-Bank Ukraine Polissya using criteria Shapiro-Uilka.

УДК 581.635.05.711.712.(477)(091)

Івченко І. С.

### НАСЛІДКИ ДЕНДРОХОРИОНОМІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ

З XVII ст. розвиваються природничо-картографічні дослідження в Україні в контексті світових фітогеографічних і дендрологічних розробок, зокрема, А. Л. Тахтаджяна (1910–2009). Деревні рослини вимогливі до факторів навколишнього середовища. Їх склад змінюється в залежності б кліматичних та інших властивостей відповідної природної або адміністративної території. Створення найбільш життєстійких, довговічних і високопродуктивних насаджень потребує сучасного аналізу як загальносвітових, так і національних тенденцій становлення і змісту дендрологічних територіальних одиниць різного рангу. Так, нами враховувалась, зокрема, вертикальна зональність і зворотна пропорційність висоти над рівнем моря, лісорослині умови гірській місцевості. Поясність субтропічних, широколистяних і хвойних лісів також був і лишається необхідним чинником окреслення понять щодо елементарних одиниць районування деревних рослин з однорідним видовим складом дерев і кущів рослин природного походження. Він превалював у працях XIX – першої половини XX ст. [4]. Паралельно розвивалась теорія центрів культурних рослин М. І. Вавілова та його послідовників [1, 2, 6]. Постійно використовувались вихідні дані як наслідок географічних досліджень ліннеонів. З поміж них важливими виявилися фітобіологічні дані по мегаліннеонах Яловець (Ялівець), Клен і Дуб, перспективних для подальших розробок в Україні.

Дану проблему розглянуто при залученні аспектів порівняльно-історичного підходу у фітобіологічних дослідженнях. Дендрологічне районування увібрало елементи провідних для дендрології наук флористики і фітоценології. Його узагальнюючою територіальною одиницею є “дендрохоріон” [3] з вже виділеними областями (Яя, Сз, Дч, Бл, Бс, Кя, Кт, Г, Щ; I-VIII). Встановлення і характеристика дендрохоріонів рангів “провінція” і “осередок” продовжується. Їх структура складається з ядер, оточеного різною мірою суцільними оболонками. Представлені відомості з природно-ресурсних, інституціональних, екологічних та етнодендрологічних показників, узагальнених за ключовими індикаторами. В залежності від особливостей ядер розрізняються хоріони з ядрами-скупченнями і ядрами-потокми. Обидві різновидності хоріонів підпорядковуються закону симетрії [5]. Ландшафтним хоріоном з компактним ядром властива симетрія “ромашки”. Хоріони з ядром-потокми мають білатеральну симетрію (симетрія листка). Дана ідея “ядра” випробувана фітоценологами для “Зеленої книги України”. В ролі ядер ландшафтних хоріонів виступають численні антропогенні елементи ландшафтного простору: водосховища, канали і автодороги, оточені деревними рослинами, лісові смуги з різноманітним добром відповідних рослин тощо. Ландшафтно-географічні поля є сферою матеріального речового, енергетичного та інформаційного впливу геосистем ядер на суміжні території. В якості локальних розмірів ландшафтних хоріонів показовими прикладами є сибірські дендрохоріони. Вони сприяли виходу на рівень екосистем, встановленню зв'язків між рослинами, тваринами, ґрунтами, кліматом, визначенню оптимальних критеріїв кількісних і якісних змін природних умов.

12 березня 2013 р. відзначено 150-річчя від дня народження В. І. Вернадського (1863–1945), одного з творців антропокозмизму, системи, в якій природничо-історичні й соціально-гуманітарні людські тенденції розвитку науки становлять органічну цілісність. Фундаментальні дослідження минулого, сьогодення і майбутнього визначають перспективи розвитку дендрологічної науки та освіти, пов'язаних з технікою і виробництвом і сприяють закладанню сучасних основ всього науково-технічного прогресу. Продемонстрована багаторівневість проявів буття межує з різноманітними підходами в дендрології. Реально стикання з розмаїттям рослинного життя, з предметно зафіксованими проявами свідомості дають можливість оцінювати процеси Всесвіту за шкалою “вище-нижче”, “краще-гірше” попри їх звисну

відносність. Відсутність переконливої теорії еволюції дає підстави стверджувати, що нижчі форми світових процесів, з одного боку, є підґрунтям для вищих, а з іншого – входять до вищих як їх складові елементи, є потенціями світового цілого. Еволюційний процес рухається у напрямі дедалі тотальнішого прояву глибинних характеристик буття. У цьому аспекті більш розвинені форми сутнього є більш демонстративні і розгорнуті щодо виявлення форм буття, ніж нижчі. Системне окреслення нашого буття, тісно пов'язане з деревними рослинами, постає у визначенні зв'язку "всього з усім". Даний підхід об'єднує окремі явища буття, впливає як на окремі елементи оточуючого деревного середовища (ДС), так і на стан буття загалом.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень**

1. У фітобіологічному контексті тлумачення дендрології встановлено періоди історичного формування лінеонів, доведено визначальне значення фітоценології для розвитку науки про деревні рослини.

2. Внаслідок розгляду різноманітних проявів порівняльно-історичного підходу у фітобіологічних дослідженнях продемонстровано їх значущість для дендрологічної галузі.

3. В контексті розвитку географії деревних рослин світу характеризувано дендрохоріони Землі, наголошено на проблемі флористичних районувань природних та адміністративних територій Землі, проаналізовані формування етнодендрологічних областей, провінцій та осередків України, обґрунтовано ряд термінологічних аспектів представниками природничо-географічної галузі.

4. Виділено три спільні складові дендрофлористичних районувань різних авторів і наукових епох: 1) територіальна, продемонстрована за допомогою порівняльно-історичного методу; 2) концептуальна, запроваджена у 1940–1990-х рр. дендрологами і флористами; 3) історико-географічна, втілена ботаніко-географами і дослідниками, що поєднували фітогеографічну і фітобіологічну сфери природознавства

5. Розвиток організаційних систем в дендрології відбувався з урахуванням складних технічних комплексів, формування деревних груп має найбільше значення завдяки декоративним властивостям кожної популяції дерев і кущів, що входять до їх складу з визначенням видонімів і родонімів мега-, макро- і мікролінеонів.

6. Розгляд інтродукційних аспектів в дендрології, важливих для виділення дендрохоріонів, дозволив сформувати групи, котрі складаються з рослин, зібраних в самостійні композиції, розміщені окремо від масиву, за структурою розділених на прості (укладені одним видом рослин), змішані (більш ніж одним видом), складні (багатьма видами).

7. Підтверджено закономірності ієрархічності (ієрархічної впорядкованості), продемонстровано перші закономірності теорії систем, що дозволяє враховувати зовнішню структурність ієрархії, прослідкувати функціональні взаємовідносини між рівнями дендрології.

8. Вперше в дендрології прослідковано формування нового вигляду цілого з урахуванням впливу властивостей елементів на ціле, визначено мету утворення ієрархії рослинної системи в зеленому будівництві, наведені приклади становлення, розквіту, занепаду (старіння), загибелі дендрологічних систем, в тому числі в соціальному контексті.

9. Вперше окреслено рівні наукового пізнання в дендрології, підтверджено існування між дендрологічною наукою і філософією проміжної пізнавальної ланки, що називають науковою картиною світу (НКС), котре є інтегральним узагальненням досягнень дендрології на підставі її згаданих фундаментальних співвідношень.

10. Необхідні прийом на конкурсній основі до навчальних закладів відповідно до потреб народного господарства в межах ліцензованого обсягу на певну спеціальність дендрології, навчання за освітньо-професійними програмами підготовки кваліфікованих робітників-дендрологів та фахівців з вищою освітою, спеціалізація з ботанічної та лісової дендрології за відповідними освітньо-професійними програмами післядипломної підготовки.

11. З настанням ХХІ ст. і поширенням визначальних гносеологічних процесів в природознавстві відбувся перехід на новий науково-онтологічний рівень на зміну сформованої в минулі доліннеївську та ліннеївську епохи, внаслідок доповнення, а згодом і заміни її онтологією еволюційної епохи.

12. Доведено вміст до сучасного деревного середовища наукової картини світу (ДС НКС) рівнево-ієрархізована будови проявів буття, пов'язаного з природними мікро-, макро- та мегапроцесами (відповідно субатомного, організаційного, галактичного), в основі котрих міститься система історичного розвитку лінеонів (ІРЛ).

#### **Використана література:**

1. Вавилов Н. И. Учение о происхождении культурных растений после Дарвина: (доклад на Дарв. сессии АН СССР. 28 нояб. 1939 г.) / Н. И. Вавилов // Сов. наука. – 1940. – № 2. – С. 55-75.
2. Глазко В. И. Н. И. Вавилов и глобалистика / В. И. Глазко, В. М. Баутин. // Изв. Тимирязевской сельскохозяйственной академии. – 2012. – № 4. – С. 193-211.
3. Івченко І. С. Дендрохоріони України / І. С. Івченко / Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. пр. / укл. Г. І. Волинка та ін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – Ч. 1. – 2012. – С. 210-212.
4. Івченко І. С. Розвиток дендрологічного районування в ХІХ–ХХІ ст. / І. С. Івченко // Межд. чтен. посвященн. 110-ию со дня рожд. докт. биол. наук, проф. Л. И. Рубцова. – К. : Моляр С. В., 2012. – С. 410-415.
5. Ретеюм А. Ю. Земные миры / А. Ю. Ретеюм. – М. : Мысль, 1988. – 266 с.

6. Синская Е. Н. Историческая география культурной флоры (На заре земледелия). / Е. Н. Синская. – Л. : Колос, 1969. – 480 с.

#### **А н н о т а ц и я**

*Подведены итоги многолетних комплексных дендрологических исследований в Украине, проведённых в мировом контексте. Намечены перспективы проведения детализированного дендрологического районирования Украины.*

#### **A n n o t a t i o n**

*Perennial complex dendrological researches in Ukraine held in global context were finalized. Marked outlooks of conduction detailed dendrologic regionalization of Ukraine.*

УДК 37.091.279.5 - 053.5:91

**Коберник С. Г.**

### **ПІДГОТОВКА ШКОЛЯРІВ ДО ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ З ГЕОГРАФІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНО РОЗРОБЛЕНИХ ЗАВДАНЬ**

Метою державної підсумкової атестації (ДПА) з географії є визначення рівня досягнень школярів за певний період навчання. На завершення основної школи учні складають обов'язковий іспит з географії, який включає матеріал з курсів географії України 8-9 класів. В 11 класі екзамен з географії випускники можуть обирати за бажанням з існуючого переліку предметів.

З 2011 року замість традиційних усних іспитів з географії у 9 та 11 класах запроваджено ДПА у вигляді письмових комплексних контрольних робіт за затвердженими МОНМС України збірниками завдань: 30 варіантів атестаційних робіт для 9 класу та 20 варіантів – для 11. До кожного варіанту включено 35 завдань, розподілених на п'ять рівнів складності: тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді, тестові завдання на визначення відповідності, тестові завдання на визначення правильної послідовності, завдання відкритого типу й завдання на контурній карті [1;2]. З цього переліку завдань 30 складають тестові завдання закритого типу і 5 – завдання відкритого типу, з яких одне завдання (під номером 35) має підвищений рівень складності. На виконання підсумкової атестаційної роботи відводиться 90 хвилин.

Для проведення державної підсумкової атестації вчитель на основі чинного на конкретний навчальний рік збірника завдань має підготувати окремий варіант завдань для кожного учня. На відміну від попередніх усних іспитів з географії під час виконання письмової атестаційної роботи учням не дозволяється користуватися атласами та іншими джерелами картографічних знань.

Матеріали збірників завдань з географії вчитель може використовувати для спеціальної підготовки школярів до підсумкової атестації й під час проведення поточного та періодичного оцінювання навчальних досягнень. Учні також можуть самостійно опрацьовувати матеріали збірника у процесі підготовки до уроків та державної атестації.

Вчителі географії залежно від власного досвіду роботи й існуючих у конкретній школі підходів застосовують різні способи підготовки учнів до ДПА з географії, серед яких основними є: систематична орієнтація та підготовка школярів на уроках географії у 8-9 класах; організація у 9 та 11 класах додаткових занять у позаурочний час щодо підготовки учнів до державної атестації; опрацювання з учнями випускних класів у другому семестрі навчального року варіантів завдань для атестації на окремих уроках за рахунок існуючого резерву годин, відведених для узагальнюючого повторення; надання школярам індивідуальних та групових консультацій напередодні написання підсумкової роботи згідно затвердженого графіка. На наш погляд, вказані варіанти підготовки учнів до ДПА з географії є недостатніми внаслідок того, що не враховують специфіку письмових екзаменів з географії за розробленими збірниками завдань.

З метою завчасно підготувати школярів до письмових випробувань у 9 та 11 класах, а також до проходження зовнішнього незалежного оцінювання з географії у центрах якості освіти, необхідно розробляти й впроваджувати в практику загальноосвітньої школи комплексні контрольні роботи, що містять систему подібних завдань. Це дозволить учням заздалегідь адаптуватися до умов проведення державної атестації й навчитися правильно розв'язувати й оформлювати аналогічні за типом завдання.

Для реалізації вказаної мети нами розроблено систему завдань для проведення підсумкових контрольних робіт з географії у 6-10 класах, до яких включено тестові завдання різних рівнів, теоретичні запитання, що потребують стислої відповіді, завдання з контурною картою, географічні задачі [5].

Завдання комплексних письмових робіт складено з урахуванням вимог державного стандарту базової та повної середньої освіти й чинних на сьогодні програм з географії для загальноосвітніх навчальних закладів. У межах кожного курсу навчальний матеріал поділено на логічно й тематично відповідні блоки (від 4 до 6), за змістом яких складено комплексні контрольні роботи для періодичного

(тематичного) оцінювання навчальних досягнень учнів з географії.

Кожна з контрольних робіт містить завдання подібні за структурою та змістом до тих, що пропонуються для складання державної підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання. Це дозволить сформувати в учнів уміння й навички роботи з різними видами тестових завдань, розв'язувати географічні задачі та позначати об'єкти географічної номенклатури на контурних картах. Виконання підсумкової контрольної роботи розраховане на один урок. При цьому школярам, як і під час ДПА, не дозволяється користуватися атласами та стінними картами.

Зміст запропонованої контрольної роботи для оцінювання навчальних досягнень учнів з великої теми або розділу складається з 2-х варіантів. У кожному з них вміщено 23 завдання різних типів, розподілених на 6 рівнів. Кожний наступний рівень складніший за попередній, тому його виконання оцінюється більшою кількістю балів. Перші чотири рівні – це різні види тестових завдань. П'ятий рівень – завдання, що потребують від учнів розгорнутої письмової відповіді або здійснення розрахунків, порівнянь, узагальнень. Шостий рівень – передбачає позначення тематично відповідних об'єктів географічної номенклатури на контурній карті.

Схарактеризуємо визначені рівні завдань за їх змістом та критеріями оцінювання.

- *I рівень* включає 8 тестових завдань закритого типу, які потребують *вибору лише однієї правильної відповіді* з чотирьох запропонованих варіантів. Якщо позначено дві або більше варіантів відповідей, вважається, що завдання виконане неправильно. Кожне правильно виконане завдання оцінюється в 1 бал.

- *II рівень* складається з 4 завдань закритого типу з *вибором двох або більше правильних відповідей*. Ці тестові завдання потребують більш глибоко знання фактичного матеріалу, перевіряють вміння учнів бути уважними та зосередженими. Якщо позначені всі правильні відповіді, виконання завдання оцінюється в 2 бали, якщо лише деякі – в 1 бал, жодної правильної відповіді – 0 балів.

- *III рівень* передбачає виконання 4 тестів закритого типу, які потребують від учнів розташування географічних об'єктів, процесів, подій чи явищ у певній *послідовності*. За правильно встановлену послідовність надається 3 бали. Завдання виконане з однією помилкою – 2 бали, з двома помилками – 1 бал. Якщо послідовність повністю порушена – 0 балів.

- *IV рівень* містить 4 завдання закритого типу, які передбачають *встановлення відповідності* між географічними об'єктами, явищами, процесами, подіями. Тести цього рівня складаються з двох колонок. У першій – чотири тези, у другій – п'ять, одна з яких зайва й не буде використана. Якщо всі відповідності встановлені правильно, завдання оцінюється в 4 бали, три відповідності – 3 бали, дві – 2 бали, одна – 1 бал. Якщо жодна відповідність не знайдена – 0 балів.

- *V рівень* включає 2 завдання *відкритого типу*, які потребують або аргументованих відповідей на поставлені питання, або виконання практичних завдань: розв'язання задач або вправ. За повну правильну аргументовану відповідь та розв'язану задачу з поясненням максимальна оцінка – 5 балів. Оцінка знижується за неточності, наявність фактичних помилок, неповну відповідь, помилки в розрахунках, неправильне оформлення задачі тощо.

- *VI рівень* містить завдання на контурній карті, яке передбачає нанесення шести географічних об'єктів, правильне позначення кожного з яких оцінюється в 1 бал. Робота з контурною картою потребує дотримання певних правил її оформлення: підписування назви карти та розробки її легенди. Повністю правильно виконане завдання оцінюється 6 балами.

Максимальна кількість балів, що може набрати учень за правильно виконані завдання всіх рівнів контрольної роботи – 60. Набрані бали за відповідною градацією адаптовані нами до 12-бальної шкали оцінювання.

Перед виконанням підсумкової контрольної роботи вчителю географії необхідно провести попередній інструктаж, під час якого ознайомити учнів зі складом завдань, особливостями кожного рівня, критеріями оцінювання завдання кожного рівня і роботи в цілому.

Розроблені за авторськими ідеями для всіх курсів шкільної географії підсумкові контрольні роботи у вигляді системи подібних до державної підсумкової атестації завдань проходять апробацію на базі загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва та Київської області, м. Полтави, м. Миколаєва.

З метою своєчасного тренування та самостійної підготовки учнів випускних класів до проходження ДПА та ЗНО з географії нами розроблено спеціальні довідники [3;4], до змісту яких наприкінці відповідних розділів і тем включено тестові завдання різних рівнів складності для самоконтролю та визначення рівня навчальних досягнень школярів.

#### *Використана література:*

1. Збірник завдань для державної підсумкової атестації з географії: 9 кл. / Р. В. Гладковський, А. І. Довгань, Л. Б. Паламарчук, В. В. Сovenko. – 2-е видання. – К. : Центр навч.-метод. л-ри, 2012. – 192 с.
2. Збірник завдань для державної підсумкової атестації з географії: 11 кл. / Р. В. Гладковський, А. І. Довгань, Н. І. Забуга, Л. Б. Паламарчук. – К. : Центр навч.-метод. л-ри, 2012. – 128 с.
3. *Кобернік С. Г.* Географія: довідник для абітурієнтів та школярів загальноосвітніх навч. закл. з тестовими завданнями : навчальний посібник / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко / за ред. С. Г. Коберніка. – Видання п'яте, виправлене та доповнене. – К. : Літера ЛТД, 2013. – 656 с.
4. *Кобернік С. Г.* Довідник з географії з тестовими завданнями / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко ; за ред. С. Г. Коберніка. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2013. – 644 с.

5. Кобернік С. Г. Підсумкові контрольні роботи з географії для 6; 7; 8; 9; 10 класів. Додаток до практикумів / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2012. – 68 с.

#### **Аннотация**

*В статье раскрыта проблема подготовки школьников к государственной итоговой аттестации по географии, предложена специально разработанная для этого система заданий.*

#### **Annotation**

*The article deals with the problem of preparing schoolchildren to pass the state final certification of geography, offered specifically developed for this system tasks.*

УДК 159.9.072:[378.091.12 – 051 + 613.96]

**Кокойло Ю. О.**

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ У ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Останнім часом спостерігається систематичне погіршення стану здоров'я населення України. Незважаючи на наявність різноманітних заходів, спрямованих на збереження здоров'я в галузі педагогіки, психології, соціальної роботи, економічного та політичного життя країни, здоров'я кожної окремої людини та людства в цілому має тенденцію до постійного погіршення: збільшується кількість хронічних захворювань, відбувається омолоджування захворювань різноманітних органів та систем організму, збільшується кількість вроджених патологій та безпліддя тощо.

Разом із соціальним прогресом, розвитком науки і техніки зростає і кількість негативних факторів впливу на організм людини. Зокрема, це: незворотнє погіршення екологічної ситуації, політична та економічна нестабільність в країні, погіршення якості продуктів харчування, збільшення кількості стресогенних чинників впливу на організм людини, постійна перевтома, погіршення матеріального становища, спосіб життя людини тощо.

Слід зауважити, що одні з цих факторів знаходяться поза можливостями впливу на них людини, а інші, навпаки, повністю йому піддаються. Так, наприклад, погіршення екологічної ситуації є досить масштабною проблемою людства і залежить від нього лише опосередковано, тоді, як спосіб життя – повністю знаходиться в межах впливу кожного індивіда.

Саме тому, ми переконані, що вирішити проблему погіршення здоров'я можливо лише шляхом зміни ставлення до свого здоров'я кожною людиною. Систематичне дотримання здорового способу життя (ЗСЖ) може забезпечити збереження здоров'я людини, а для того, щоб ЗСЖ став нормою існування, необхідно, на нашу думку, формувати потребу у ЗСЖ. ЗСЖ концентрує в собі зв'язок способу життя і здоров'я людини. ЗСЖ об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, громадських і побутових функцій в оптимальних для здоров'я і розвитку умовах [1]. Тому, ми вважаємо, що ЗСЖ – це найбільш ефективний спосіб збереження і зміцнення здоров'я людини, а сформована потреба у ЗСЖ забезпечує систематичне його дотримання.

З огляду на все вище сказане, особливої уваги у цьому аспекті потребують учителі, адже саме вони навчають, виховують, сприяють становленню світогляду дітей – майбутнього нашої країни. Ми вважаємо, що виховати ціннісне ставлення учнів до здоров'я та сформувати в них потребу у ЗСЖ можливо лише шляхом демонстрації їм власного прикладу, а значить, вчителі повинні бути до цього готові (дотримуватися ЗСЖ та бути здоровими).

Сучасні вчителі, потрапляючи під дію негативних факторів, втрачають або вже втратили своє здоров'я. У зв'язку з цим, на нашу думку, формування потреби у ЗСЖ необхідно розпочинати ще на етапі професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах, тобто у майбутніх учителів. Адже саме в цей період студенти переживають зміну поглядів та переконань, завершення становлення світогляду; здобувають професію та стають на шлях цілковитої самостійності і незалежності. Ми вважаємо, що саме в цей період можливо сприяти усвідомленню майбутніми вчителями цінності здоров'я, виховувати у них дбайливе ставлення до нього, формувати стійку потребу у ЗСЖ.

На формування потреби у ЗСЖ у майбутніх учителів впливають такі психолого-педагогічні умови, як сімейне виховання (створення умов для збереження здоров'я та надання позитивного батьківського прикладу), реалізація спеціальних навчальних предметів та курсів у закладах освіти, загальнодержавні заходи зі збереження здоров'я та пропаганди ЗСЖ. На нашу думку, на сьогоднішній день розробка та впровадження в практику методів активного соціально-психологічного навчання є найважливішою умовою сформованості потреби у ЗСЖ у майбутніх учителів, критеріями якої виступають: усвідомлення здоров'я як важливої цінності, наявність знань, умінь і навичок (ЗУН) зі здорового способу життя, їх використання на практиці з метою підвищення рівня якості життя, формування і реалізація власних способів збереження здоров'я.

Саме тому, нами було розроблено програму соціально-психологічного тренінгу "Формування потреби



у здоровому способі життя” для студентів педагогічних вузів. Групова робота студентів-майбутніх педагогів вирішує такі основні завдання:

1. Визначити рівень знань студентів про здоров'я та способи його збереження.
2. Надати майбутнім педагогам комплексну інформацію про здоров'я, його аспекти та ЗСЖ.
3. Сприяти усвідомленню місця здоров'я в ієрархії життєвих цінностей, формувати стійку потребу бути здоровим.
4. Забезпечити студентам-педагогам можливість пошуку власних ефективних способів збереження і зміцнення здоров'я.
5. Формувати ЗУН зі ЗСЖ, розвивати уявлення про компоненти ЗСЖ.
6. Визначити рівень якості життя майбутніх учителів, бажаний рівень якості життя, індивідуальні способи його досягнення.
7. Забезпечити використання ЗУН зі ЗСЖ студентами-педагогами на практиці з метою підвищення рівня якості їхнього життя.
8. Формувати стійку потребу у ЗСЖ.

Програма тренінгу розрахована на 40 годин і складається з 4 етапів групової роботи, проходження яких забезпечує студентам-педагогам не лише отримання необхідної інформації, але і можливість формувати, розвивати, апробувати на практиці знання, уміння і навички зі ЗСЖ та, як наслідок, навчати ефективним способам збереження і зміцнення здоров'я.

Розглянемо більш детально зміст кожного етапу роботи.

**1. Знайомство. Усвідомлення цінності здоров'я (6 занять).** На цьому етапі відбувається знайомство учасників, налагодження між ними емоційного контакту, мотивування їх до роботи, створення працездатності, обговорення правил роботи та очікувань учасників від тренінгу, первинне знайомство з темою тренінгу. Надається комплексна інформація майбутнім учителям про поняття здоров'я та його основні аспекти: фізичний, соціальний, духовний, психологічний. Відбувається сприяння усвідомленню ними місця здоров'я в ієрархії життєвих цінностей, формування стійкої потреби бути здоровим.

**2. Отримання знань, умінь і навичок зі ЗСЖ (4 заняття).** На цьому етапі учасники тренінгу отримують можливість пошуку варіантів збереження і зміцнення здоров'я, відбувається робота зі ЗУН майбутніх учителів про ЗСЖ та його компоненти, забезпечується усвідомлення майбутніми учителями ЗСЖ, як головного способу збереження здоров'я.

**3. Використання на практиці знань, умінь і навичок зі ЗСЖ (4 заняття).** На третьому етапі роботи відбувається ознайомлення майбутніх учителів з поняттям “якість життя”, сприяння усвідомленню рівня якості їхнього життя, бажаного рівня якості життя, способів його досягнення, значення здоров'я та ЗСЖ у цьому процесі, а також особливостей впливу рівня якості життя на майбутню професійну діяльність. Забезпечується використання ЗУН зі ЗСЖ майбутніми вчителями на практиці з метою підвищення рівня якості їхнього життя до визначеного бажаного.

**4. Формування і реалізація власних способів збереження здоров'я. Завершення роботи (6 занять).** На цьому етапі відбувається сприяння пошуку, формуванню та реалізації майбутніми вчителями власних способів збереження здоров'я, забезпечується усвідомлення вироблених способів, як компонентів ЗСЖ, застосування їх на практиці та формування стійкої потреби у ЗСЖ з метою систематичного збереження і зміцнення здоров'я. Визначається рівень досягнення поставленої мети та сформульованих очікувань учасників.

Приймаючи участь у вище вказаних етапах групової роботи, учасники тренінгу усвідомлюють цінність власного здоров'я, що стимулює їх до пошуку додаткової інформації про феномени здоров'я. Поглиблення знань забезпечує розуміння, що попередження та запобігання різноманітним захворюванням – єдиний спосіб зберегти здоров'я. Такі знання сприяють формуванню потреби бути здоровим, яка, в свою чергу, стимулює майбутніх спеціалістів до пізнання способів збереження та зміцнення власного здоров'я.

Беручи до уваги той факт, що зберегти здоров'я можливо лише за умови систематичного дотримання норм і правил певного способу життя, майбутні вчителі на цьому етапі, маючи вже достатній рівень знань, усвідомлюють, що ЗСЖ є головним способом збереження і зміцнення здоров'я. Саме це спонукає їх до розширення отриманих раніше знань та поглиблення їх саме зі ЗСЖ.

Ми переконані, що дотримання правил ЗСЖ сприятиме покращенню загального самопочуття, відчуттю задоволеності життям, ефективному розподілу активності та відпочинку, реалізації власного потенціалу, задоволенню власних потреб та підвищенню рівня якості життя учасників тренінгу в цілому. Саме це є головними факторами, мотивуючими майбутніх учителів до формування і реалізації власних способів збереження здоров'я. На нашу думку, цей етап є найбільш важливим, оскільки відображає четвертий критерій сформованості потреби у ЗСЖ, коли людина починає замислюватися над якістю свого способу життя і формує ті способи поведінки, які є конкретно для неї найбільш оптимальними і ефективними.

Отже, застосування тренінгової програми у роботі з майбутніми вчителями сприяє формуванню потреби у ЗСЖ, виробленню ними індивідуальних ефективних способів збереження і зміцнення здоров'я, її апробації в умовах тренінгу та перенесення здобутих ЗУН у повсякденне життя з подальшим покращенням стану здоров'я та рівня якості життя.

*Використана література:*

1. Никифоров Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2002. – С. 79-103.

**Аннотация**

*В статье рассматривается проблема сохранения и укрепления здоровья будущих учителей путём систематического соблюдения здорового образа жизни. Обосновывается необходимость формирования потребности в здоровом образе жизни, главным условием которого выступает социально-психологический тренинг.*

**Annotation**

*The article reveals the problem of preserving and strengthening the health of future teachers through a systematic observance of healthy lifestyle. The necessity of the formation of the need for healthy living, the main condition which serves social and psychological training.*

УДК 37.015.3:[159.922.2:159.923]

**Кузнєцова Л. М.**

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗІ ЗНИЖЕННЯ ДЕСТРУКТИВНОГО СТАНУ ФРУСТРАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ**

Пошук шляхів і засобів зниження емоціогенного впливу на підростаючу особистість соціальних негараздів сучасного українського суспільства та зниження фруструючого впливу навчально-виховного процесу є актуальною проблемою сьогодення. Особливо, коли мова йде про підлітків-акцентуантів, адже їхньому психологічному здоров'ю загрожують не тільки труднощі пубертатного періоду, але й дія відразу двох факторів порушення психічного розвитку: фрустрації та акцентуацій характеру.

Теоретичний аналіз наукових праць класичних та сучасних дослідників засвідчує існування різних способів корекції деструктивних ефектів фрустрації: нівелювання негативних фрустраційних переживань (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, Р. Сірс [9]), привчання підростаючої особистості до більш конструктивних способів реагування на дію фрустраторів (Р. Лазарус [10]), підвищення фрустраційної толерантності (А. Елліс [8], М. Д. Левітов [3]), оптимізація мікросоціального оточення (Е. Г. Ейдемільер, В. В. Юстицький [7]). Окрім того, в дослідженнях вітчизняних психологів (І. С. Подмазіна, О. І. Сибіль [4]) визначено специфіку корекційно-розвивальної роботи з підлітками-акцентуантами відповідно до типів акцентуацій характеру в них.

**Метою** нашої **статті** є обґрунтування та презентація стратегій психологічного супроводу зі зниження деструктивного стану фрустрації підлітків з акцентуаціями характеру.

Наукові розробки представників когнітивно-біхевіорального підходу (Дж. Бек [1], А. Елліса [8], С. Уолена, Р. Уеслера [6] та ін.) дозволяють виділити наступні вихідні положення психологічної підтримки фрустрованих підлітків-акцентуантів: навчання способам осмисленого когнітивно-поведінкового самоуправління, самоаналізу і прийняття рішень, вправлення активно діяти у фрустраційних ситуаціях та самостійно вирішувати проблеми. Тобто в психологічному супроводі зі зниження деструктивного стану фрустрації підлітків зазначеної категорії акцент ставиться на психокорекційній роботі з ними, а не на зміні їхнього мікросоціального оточення.

Мета психокорекційної роботи полягає в досягненні акцентуантами адаптивного рівня фрустрації, для якого властиві емоційна стабільність, толерантність до емоціогенних впливів, активність у діяльності та конструктивність взаємодій. Відповідно в основу психокорекції покладено активізацію внутрішніх адаптогенних ресурсів підлітків з різними акцентуаціями характеру, навчання конструктивному реагуванню у фрустраційних ситуаціях та нівелювання деструктивних проявів фрустрації, а також формування резистентності до впливу фрустраторів, здатних спровокувати підсилення акцентуованих рис. Модель психологічної корекції [2] включає три змістові блоки, один з яких орієнтований на особистісну сферу, другий – на міжособистісні взаємодії, третій – на цілеспрямовану діяльність підлітків. Спрямованість цих блоків визначає зміст комплексної психокорекції когнітивних процесів, афективних реакцій та фрустраційної поведінки, а також коло фрустраторів, “дозована дія” яких сприяє засвоєнню акцентуантами способів адаптивної поведінки в ситуаціях, що “пред’являють завищені вимоги до їхніх місць найменшого опору”.

Основний засіб психокорекції – розроблений нами “Тренінг конструктивної поведінки у фрустраційних ситуаціях для підлітків з акцентуаціями характеру”, доповнений індивідуальною роботою з підлітками та окремими заняттями в мікрогрупах із застосуванням технік когнітивно-біхевіорального підходу (“Моніторинг і планування видів діяльності”, “Поступове наближення”, “Відволікання і переключення уваги”, “Техніка пирога”, “Список схвальних справ” тощо [1]), “копінг-карток”, вправ на релаксацію з обговоренням особистих проблем та переживань акцентуантів.

Для ефективної реалізації програми психологічної підтримки підлітків-акцентуантів з деструктивними

ефектами фрустрації необхідна також консультативно-просвітницька робота шкільних психологів і соціальних педагогів з батьками таких підлітків, класними керівниками та вчителями. Зокрема, робота з батьками передбачає формування в них уявлення про взаємовплив феноменів фрустрації та акцентуацій характеру, роз'яснення в ході індивідуальних консультацій причин високої фрустрованості та деструктивних проявів фрустрації їхніх дітей, а також умов збереження психологічного здоров'я підлітків і конкретних способів додання труднощів дитячо-батьківської взаємодії як фактора фрустрації. Доцільно організувати батьківські семінари на тему "Психологічна підтримка в родині", під час яких батьки могли б обмінятися досвідом налагодження довірливого спілкування з дітьми.

Класні керівники мають бути залучені до здійснення психокорекції деструктивних проявів фрустрації учнів засобами "годин психологічного розвантаження" з проведенням релаксації, створенням можливості для вербалізації накопичених протягом тижня взаємних образ та претензій, з'ясування непорозумінь; проведення окремих вправ зазначеного вище тренінгу; організації спільного дозвілля з відтворенням атмосфери взаємодопомоги під час колективного додання труднощів (змагань, туристичних походів, "квестів").

Вплив різних типів акцентуованих рис на поведінку і учбову діяльність підлітків необхідно роз'яснити вчителям-предметникам, сформувати в них уявлення про сутність індивідуального підходу до представників різних типів акцентуацій, основні фрустратори навчально-виховного процесу, конструктивні та деструктивні ефекти фрустрації. Для підвищення продуктивності навчання учнів з низькою фрустраційною толерантністю і деструктивними проявами фрустрації вчителі мають дотримуватись наступних рекомендацій: дозволити підліткам працювати в оптимальному темпі (це особливо актуально для акцентуантів з астено-невротичними, лабільними, циклоїдними, епілептоїдними та психастеничними рисами); багато уваги приділяти інструктажу, роз'яснювати критерії оцінювання, обґрунтовувати зауваження (необґрунтована критика є сильним фрустратором, особливо, для підлітків з психастеничними, лабільними, епілептоїдними, сензитивними акцентуаціями), підкріплювати впевненість учнів у тому, що успіх залежить від докладених зусиль, а не від випадку; використовувати дію помірних стресорів (проблемних завдань, роботи в групах, нетрадиційних форм уроків) для підвищення фрустраційної толерантності підлітків та вправлення у доданні труднощів.

Соціальний педагог має сприяти зниженню фруструючого впливу на учнів навчально-виховного процесу, створивши в школі позитивну психологічну атмосферу. Досягнути цього можна засобами "Психологічних акцій", таких як "Веселка", "Таємний друг", "Слідопит", "Соціологічне опитування" [5].

Ефективність поданих вище рекомендацій щодо організації психологічного супроводу зі зниження деструктивного стану фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру було експериментально доведено після впровадження в навчально-виховний процес середньої загальноосвітньої школи № 224 м. Києва. В перспективі – подальша апробація та вдосконалення програми психологічної підтримки фрустрованих підлітків-акцентуантів.

#### *Використана література:*

1. Бек Дж. Когнитивная терапия. Полное руководство / Дж. Бек. – М. : Вильямс, 2006. – 400 с.
2. Кузнецова Л. М. Особливості корекції деструктивних ефектів фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру / Л. М. Кузнецова // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 р. – Ч. 1. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 269-271
3. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6 – С. 118-129
4. Подмазин С. И. Как помочь подростку с "трудным" характером / С. И. Подмазин, Е. И. Сибиль ; Научно-практический центр "Перспектива". – К., 1996. – 160 с.
5. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т. В. Азарова, О. И. Барчук, Т. В. Беглова, М. Р. Битянова, Е. Г. Королева, О. М. Пяткова ; под общей ред. М. Р. Битяновой – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
6. Уолен С. Рационально-эмотивная психотерапия: когнитивно-бихевиоральный подход / С. Уолен, Р. Ди Гусепп, Р. Уэсслер / Пер. с англ. Общ. ред. – М. : Институт Гуманитарных Знаний, 1997. – 257 с.
7. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2008. – 668 с.
8. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис / пер. с англ. – СПб. : Изд-во Сова ; М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
9. Dollard J. Frustration and aggression / J. Dollard, L. Doob, N. Miller, O. Mowrer, R. Sears. – New Haven, CT : Yale University Press, 1939. – 210 p.
10. Lasarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping / R. Lasarus // Journal of Personality. – 2006. – Vol. 74, № 1. – P. 9-43.

#### *Аннотация*

В статье раскрыты особенности психологического сопровождения личностного развития и обучения подростков-акцентуантов с деструктивными эффектами состояния фрустрации. Представлена программа их психологической поддержки в составе двух компонентов: психокоррекционной работы с подростками и консультативно-просветительской работы с их микросоциальным окружением: родителями, классными руководителями, учителями.

## Annotation

*The features of psychological accompaniment of personal development and education of teens with character accentuations and destructive effects of frustration are exposed in this article. There is presented the program of psychological support of such teens. It consists of two components: a psychocorrective work with teenagers, counseling and educational work with their microsocial environment: parents, headmasters and teachers.*

УДК 378.016.001.6:5

Кухельна Н. В.

## ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ “ПРИРОДНИЧІ НАУКИ”

Інноваційні процеси, які мають місце сьогодні в системі педагогічної освіти, найгостріше ставлять питання про пошуки резервів удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості, активної в соціальному і пізнавальному плані.[3]

Активність, як цілеспрямована, інтенсивна діяльність розглядається сучасними педагогами і психологами як головна, пріоритетна передумова творчого й повноцінного навчання. Саме від активності залежить становлення студента не тільки як особистості, але також як майбутнього висококваліфікованого фахівця.[2]

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання формування пізнавальної активності студента є однією з найважливіших проблем сучасної освіти. Пізнавальна активність має в своєму складі 3 структурні компоненти: мотиваційний, операційний і дослідницький.

**Мотиваційний** компонент спонукає студентів до оволодіння знаннями і способами пізнавальної діяльності і стимулює вольові зусилля щодо подолання пізнавальних ускладнень, що виникають. **Операційний** компонент є основою для формування прагнення до засвоєння способів пізнавальної діяльності. **Дослідницький** компонент спрямований на завершення навчально-пізнавальної діяльності, що підвищує готовність до здійснення вольових зусиль у пізнанні, стимулює прагнення до подальшого одержання знань, умінь і навичок, має більш професійну спрямованість пізнавальної діяльності [1].

Саме дослідництво забезпечує формування умінь самостійно здобувати необхідну інформацію, правильно орієнтуватися, застосовуючи отримані знання, підходити творчо до набуття професійних завдань. Поєднання його з навчальною діяльністю надає змогу якісно організувати процес **активної** дослідницької позиції студентів, сприяє розвитку творчого потенціалу та уміння критично опрацьовувати навчальний матеріал, розвивати спостережливість, формулювати висновки, оформляти та публічно захищати результати роботи, а отже, здобувати знання. Підготовка фахівців галузі “Природничі науки” має орієнтуватися на формування спеціальної компетентності, що включає дослідницькі уміння, які формуються у процесі професійної підготовки.

Поняття “дослідницькі вміння” деякими вченими розглядаються як професійні якості, що забезпечують готовність студентів вищих педагогічних закладів освіти виконувати цілеспрямовані, аналітико-синтетичні, діагностичні, пошуково-перетворюючі дії на основі практичного застосування систематизованих знань у процесі теоретичних та експериментальних розвідок.

Однією з проблем викладання хімічних дисциплін є саме формування пізнавальної активності студентів. З такою проблемою ми зіткнулись при викладанні нових курсів (слайд):

– “Хімія навколишнього середовища”, що викладається для студентів спеціальності “Хімія”. Програма курсу розрахована на 90 годин, з них 48 годин аудиторних (лекцій – 20 годин, лабораторних занять – 24 годин). Для контролю знань студентів передбачено залік у кінці семестру;

– “Хімія з основами біогеохімії”, що викладається для студентів спеціальності “Екологія”. Програма курсу розрахована на 162 години, з них 70 годин аудиторних (лекцій – 34 годин, лабораторних занять – 36 годин). Для контролю знань студентів передбачено залік у кінці семестру.

При викладанні цих курсів нами було вирішено зробити акцент саме на дослідницький компонент, тому програмами цих курсів нами було передбачено виконання лабораторних досліджень повітря, ґрунту, води. Дослідження повітря проводилось в лабораторії - визначали вміст хлору та оксиду сірки(IV). А от ґрунт і воду студенти привозили з дому. Ґрунт досліджували на активну, обмінну та гідролітичну кислотність, а воду на всі можливі в наших умовах показники передбачені ДСТУ, а саме, вміст кисню, органічних домішок, нітратів, фосфатів, вуглекислого газу, а також твердість та солевміст. Результати визначення вмісту фосфатів у воді природних джерел та водогонях подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Вміст фосфатів у воді природних джерел та водогонях**

Назва джерела води	Оптична густина	Вміст Р (мг/л)
р. Случ	0,325	0,38
р. Горинь	0,62	0,725
р. Дніпро	0,68	0,79
бювет Голосіївський р-н, м. Київ	1,4	2,0375
бювет Дарницький р-н, м. Київ	1,4	2,0375
бювет с. Чабани, Київська обл.	1,38	1,95
Криниця с. Баранівка, Житомирська обл.	0,85	1,225
Криниця м. Буча, Київська обл.	1,5	2,12
Криниця с. Гвоздів, Київська обл.	1,1	1,5875
Водогін м. Буча, Київська обл.	1,5	2,12
Водогін Дарницький р-н, м. Київ	1,2	1,7
Водогін Шевченківський р-н, м. Київ	1,0	1,4

З наведених даних видно, що лише вода з водогону Шевченківського р-ну місті Києва відповідає санітарним нормам для питної води і природних водойм, а саме, для питної води вміст  $PO_4^{3-}$  - 3,5 мг/л (або 1,142 мг/л Р), для природних водойм  $PO_4^{3-}$  - 0,015-0,613 мг/л (або 5-200 мкг/л Р). В західних країнах вміст фосфатів в стічних водах повинен бути не більше 1 мг/л, а у питній воді – на рівні 0,03 мг/л.

Слід зазначити, що сучасні методи водопідготовки у нашій країні вміст фосфатів у воді не зменшують.

Після досить вдалої апробації методики визначення вмісту фосфатів у воді, до нас звернулись журналісти телевізійного каналу "1+1" з проханням дослідити стічну воду після прання пральними порошками. Результати отримані в процесі підготовки телепередачі надихнули нас продовжити дослідження мийних засобів, які використовуються на ринку країни. Нами було вирішено включити в навчальний процес дослідження мийних засобів на вміст фосфатів. Результати визначення вмісту фосфатів у мийних засобах подано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Вміст фосфатів у порошках**

Назва порошку	Оптична густина	Вміст $PO_4^{3-}$ (мг/100 г порошку)	Вміст фосфатів мг / 1 л води при пранні
Persil	0,3	387	34
Tide	0,29	374	32,9
Ariel	0,29	374	32,9
Гала	0,19	245	21,56
Rex (фосфати)	0,205	264,5	23,28
Rex (фосфонати)	0,18	232,2	20,44
Amway	0,15	193	16,99
Ушастый нянь	0,09	116,1	10,22

Студентам було запропоновано розрахувати кількість фосфатів, що потрапить у стічну воду з порошком Persil, якщо його витратити згідно норм виробника, а саме:

- мірний стакан на 125 мл містить 76,5 г порошку Persil;
- за нормами прання у воді середньої твердості, а саме така у мережах міста Києва передбачено використання 215 мл порошку – це 132 г, а отже 510,5 мг фосфатів;
- з розрахунку на 5 кг білизни в бак заливають близько 15 л води, це означає, що в 1 л води буде близько 8,8 г порошку, а це 34 мг фосфатів, що перевищує санітарні норми для природних водойм у 50 разів.

Такої концентрації фосфатів у воді не витримують очисні споруди Бортницької станції аерації, де активний мул переходить у стан цисти (про що повідомляють співробітники станції).[4]

В курсі "Основи хімічних виробництв" студенти знайомляться з методами водопідготовки. Одним з них є пом'якшення води, яку використовують в системах опалення. Після отриманих результатів, щодо вмісту фосфатів у мийних засобах студентам було запропоновано розв'язати задачу: "Визначте масову частку фосфатів у порошку, необхідну для пом'якшення води з водогону (твердість якої 3 ммоль/л)? Для розрахунку взяти масу порошку за нормами виробника". Розрахунки показали – 3-3,5%.

**Використана література:**

1. Єгорова О.В. Пізнавальна активність особистості: сутність, рівні, компоненти / О.В. Єгорова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. С. С. Єрмакова. – Х.: ХДАМП (XXIII), 2006. – № 9. – С. 54-56.

2. Лузан П. Г. Методичні аспекти формування пізнавальної активності студентів на лекції // Проблеми освіти. – К. : 2000. – Вип. 22. – С. 202-209.
3. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції // Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 239 с.
4. vodokanal.kiev.ua/index.php?option=com\_content...

#### **Аннотация**

*На конкретных примерах рассмотрено использование исследовательского компонента в учебном процессе, которое способствовало формированию познавательной активности студента.*

#### **Annotation**

*In the specific examples considered using research facilities in the educational process, which contributed to the formation of students' cognitive activity.*

УДК 371.133

**Лисенко О. І.**

### **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК МОТИВАЦІЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ**

Педагогічна практика є однією з провідних подій у житті майбутнього вчителя. Це передусім ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя, як наслідок, зміна його уявлень про себе, початок самоутвердження у новій статусно-рольовій позиції вчителя.

У Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України зазначено, що "практика студентів є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки спеціалістів в вищих навчальних закладах ... передбачає безперервність та послідовність ..." [1, с. 139]. Слід відмітити, що педагогічна практика, як досить актуальна проблема в різних аспектах досліджувалась багатьма українськими та російськими вченими, у тому числі й: О. О. Абдулліною, Н. М. Загряжкіною, М. П. Задесенцем, Н. М. Дем'яненко, М. К. Козієм, І. В. Морозом, І. М. Карпенко, Н. В. Казаковою та багатьма іншими. Аналіз наукових праць цих авторів свідчить, що педпрактика залишається актуальною проблемою і є важливим щаблем у процесі особистісного зростання майбутнього вчителя. Педпрактика, як одна з найважливіших ланок у системі професійної підготовки вчителя, носить тривалий і безперервний характер, що забезпечує фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів. Саме на практиці студент може визначити, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією вчителя.

Ми припускаємо, що якщо студенти добре підготовлені до педагогічної практики, а педпрактика добре організована та успішно проведена, то служить суттєвою мотивацією для студентів не лише до майбутньої професії, а й до професійної діяльності в цілому. Адже, саме мотивація професійної діяльності, як домінанта мотиваційної сфери особистості студента визначає особливості його професійного становлення та майбутню діяльність. Вирішальну роль в успішності професійного зростання, у набутті професійно важливих знань і вмінь відіграють не тільки об'єктивні чинники (наприклад, інтелектуальні властивості, здібності, особливості навчально-виховного процесу та підготовки), але й мотиваційно-ціннісні фактори. Вважаємо, що педагогічна практика може значно мотивувати студентів не тільки до подальшого навчання, а й до майбутньої професійної діяльності.

**Мета доповіді:** проаналізувавши, результати анкетувань та інтерв'ю, підтвердити, що педагогічна практика майбутніх учителів іноземних мов виконує значну мотиваційну функцію, мотивуючи студентів, як до подальшого навчання у ВНЗ, так і до майбутньої професійно-педагогічної діяльності в цілому. На базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Ніжинського державного університету імені М. В. Гоголя ми провели анкетування та інтерв'ю серед студентів майбутніх учителів іноземних мов. Деякі результати досліджень плануємо висвітлити в даній доповіді.

Для студентів мовних спеціальностей педагогічна практика 4 курсу – це можливість продемонструвати та перевірити отримані лінгвістичні та методичні навички та вміння, необхідні для успішної педагогічної діяльності в сфері шкільної освіти. А якою бачать педагогічну практику самі студенти?

Як свідчить опитування, 54% студентів НДУ імені М. Гоголя і 48% студентів НПУ імені М. П. Драгоманова дали відповідь, що для них педагогічна практика – "це своєрідний тест на правильність обраної професії", а для 33% студентів НДУ імені М. В. Гоголя і такої ж кількості студентів НПУ імені М. П. Драгоманова, педагогічна практика – "це перший досвід в обраній професії". Отже, половина респондентів педагогічну практику на IV курсі розглядають як своєрідний тест на правильність обраної професії.

Поспілкувавшись зі студентами-практикантами ми дізнались, що якщо студенти були методично, педагогічно та психологічно добре підготовлені до педагогічної практики, якщо організація педпрактики була на високому рівні, то вони з радістю перебували в школі в ролі молодих учителів, вдало проводили уроки, позакласні та виховні заходи. За таких умов, значний відсоток студентів залишилися

задоволеними і своїми успіхами, і вдало обраною професією. Більшість студентів після проходження практики на IV курсі мають намір, або залишитись працювати в школі, продовжуючи навчатись у ВНЗ, або повернутись до школи після закінчення навчання. Якщо ж організація педагогічної практики була недосконалою і студенти слабо були підготовлені у ВНЗ до такого роду діяльності, були невпевнені в собі та своїх знаннях, тоді у них частіше виникали певні проблеми або складнощі під час педпрактики, а це в свою чергу залишало негативні відчуття та враження як від практики, так і від майбутньої професії в цілому.

Отже, чи піде студент працювати вчителем у школу може залежати від його вражень та успіху під час першого досвіду роботи вчителем, тобто в ході педагогічної практики IV курсу. Добре, якщо студент під час педпрактики зрозуміє, що це його покликання бути вчителем, і переконається, що він правильно обрав професію, але бувають і протилежні факти. Наше анкетування засвідчило, що далеко не всі студенти педагогічних ВНЗ обирають професію свідомо. Значна частина абітурієнтів та студентів не усвідомлюють особливостей та сутності професії вчителя, а протягом навчання і після закінчення ВНЗ не виявляють бажання працювати в школі. Особливо актуальною ця проблема є серед майбутніх учителів іноземної мови, які у своїй більшості, керуються предметно-фаховими або особистісними мотивами і вступаючи до ВНЗ ставлять за мету оволодіння мовами, а не викладання їх у школі. Зокрема, дослідження, проведені нами в НПУ імені М. П. Драгоманова та НДУ імені М. В. Гоголя підтвердили цю тенденцію, оскільки майже 27% студентів 4 курсу факультету іноземних мов, до початку своєї першої педагогічної практики, не мали наміру долучатися до педагогічної діяльності взагалі і майже 50% респондентів не були впевнені, що захочуть в майбутньому працювати в школі. На жаль, лише 23% респондентів, до початку педпрактики відмітили, що хотіли б працювати вчителем, а половина респондентів ще не визначились і тому не впевнені. Отже, стає очевидним той беззаперечний факт, що навіть серед студентів педагогічних ВНЗ лише третина з них пов'язують свою майбутню професійну діяльність з роботою в школі, а решта опитаних, в анкетах зазначили – “не впевнена(ий)”.

Чому так, ми намагались з'ясувати запропонувавши логічне питання, яке звучало наступним чином: “Що вас найбільше лякає в роботі шкільного вчителя?”. Відповіді респондентів пролили світло на негативне ставлення студентів до роботи в школі і розташувались наступним чином: 1) 44% студентів обох вузів незадоволені низькою заробітною платою та ненормованим робочим днем; 2) 24% опитаних лякає робота зі складними дітьми в школі; 3) 13% студентів не бажають викладати один і той самий матеріал з року в рік. За результатами опитування можна констатувати той прикрий факт, що низька заробітна плата вчителів школи найбільш не влаштовує майбутніх учителів та змушує їх шукати іншу більш оплачувану роботу, хоча і не за спеціальністю.

У збірнику наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР, нами був знайдений документ, який свідчить, що в середині 60-х років педагогічні інститути<sup>1</sup> здійснювали заходи по залученню до навчання молоді, яка мала нахил до педагогічної роботи. Так у постанові колегії від 13.05.1966 р. “Про роботу педагогічних інститутів по залученню до навчання молоді, яка має нахил до педагогічної професії” відмічалось, що протягом вересня – листопада 1965 р. інститути затвердили конкретні заходи, направлені на забезпечення якісного прийому студентів у 1966 році. Заходи ці полягали в наступному: - викладачі педінститутів брали активну участь у проведенні олімпіад учнів старших класів та проводили роз'яснювальну роботу про педагогічну професію; - проводилась відповідна робота зі студентами, які перебували на річній педагогічній практиці в сільській місцевості, зі студентами-заочниками і випускниками педінститутів минулих років з тим, щоб “відібрати і рекомендувати на навчання в педінститути добре підготовлених учнів, які виявили нахил до роботи з дітьми і бажають навчатися в педінститутах [2, 16]”. По радіо і в пресі тривала систематична агітаційна робота по залученню кращих учнів до педагогічних інститутів. Колегією Міністерства освіти УРСР було постановлено з кожним вступником провести співбесіду, яка дала б можливість виявити його загальний розвиток та нахил до педагогічної професії; директорам шкіл провести відбір для вступу до педагогічних учбових закладів кращих випускників, які мають нахил до педагогічної професії [2, с. 17] та багато іншого. Вважаємо, що цей досвід можна використовувати і тепер, коли менше молоді вступає саме у вищі педагогічні навчальні заклади, а абітурієнти часто обирають професію вчителя несвідомо.

Наступні питання: “Чи може педпрактика вплинути на Ваше рішення (щодо майбутньої роботи в школі)?” та “Наскільки корисною, на Ваш погляд, буде педпрактика для Вас як для майбутнього спеціаліста?” були поставлені студентам перед практикою і отримані відповіді мали підтвердити, або спростувати висунуту нами гіпотезу, щодо важливого мотиваційного фактору педпрактики в остаточному виборі студентами майбутньої професії. Слід зазначити, що результати нас приємно вразили, бо аж 70% респондентів НДУ імені М. В. Гоголя і майже 50% опитаних в НПУ імені М. П. Драгоманова глибоко переконані, що педагогічна практика може суттєво вплинути на їх позитивне рішення щодо майбутньої роботи вчителем у школі. “Педагогічна практика не вплине на рішення”, – вважають 17% студентів НДУ

---

<sup>1</sup> В 1933 було запроваджено нову мережу педагогічних закладів і визначено номенклатуру профілів підготовки педагогічних кадрів. Замість інститутів соціального виховання і педагогічних інститутів професійної освіти було створено єдиний тип вищого педагогічного навчального закладу – педагогічний інститут.

імені М. В. Гоголя і майже 30% респондентів НПУ імені М. П. Драгоманова. Решта (17%) опитаних, не мають чіткої відповіді на дане питання.

Результати відповідей на питання: "Наскільки корисною, на Ваш погляд, буде педпрактика для Вас як для майбутнього спеціаліста?" розмістились наступним чином: переважна більшість (70%) всіх опитаних, студентів – майбутніх учителів іноземних мов покладали надії, що педпрактика буде корисною для них і багато в чому збагатить їх як майбутніх фахівців; 20% респондентів відмітили: "можливо, вона принесе мені якусь користь, але я не впевнена(ий)" і 15% студентів НПУ імені М. П. Драгоманова дали відповідь: "я вже працюю в школі, тому навряд чи вона буде мені корисною". Не може не радувати той факт, що 15% студентів IV курсу вже працюють учителями.

На запитання: "Як Ви думаєте, які відчуття у Вас виникнуть під час першого тижня педпрактики? Чому?" переважна більшість студентів обох вузів робили позитивні прогнози. Наведемо декілька цитат із анкет студентів: "отримаю позитивні враження і радість, бо з дітьми цікаво працювати; це буде новий і цікавий досвід та позитивні враження; отримаю позитивні враження, бо люблю свою професію ..."<sup>1</sup> та багато інших. Свої негативні прогнози щодо першої педагогічної практики, на якій студенти постануть повноцінними вчителями, респонденти пояснювали неготовністю, страхом, хвилюванням, не зорієнтованістю: "відчуватиму розгубленість, бо це щось нове для нас; буде трохи незвично, але хвилює тільки те, щоб порозумітись з дітьми; відчуватиму тривогу та невпевненість у своїх знаннях..."<sup>2</sup> та інше.

Як видно з результатів, проведеного анкетування та інтерв'ю – студенти обох ВНЗ покладали на неї величезні надії та сподівання, очікували отримати суттєву користь у вигляді нових знань та корисного, цікавого і незабутнього досвіду. Оскільки переважна більшість опитаних прогнозували отримання позитивних вражень та переживань в ході майбутньої педагогічної практики, це свідчить про те, що студенти чекали педагогічну практику IV курсу і були позитивно налаштовані на її проходження. Поспілкувавшись зі студентами після завершення педпрактики та провівши анкетування дізнались, що ті студенти, які залишились задоволеними організацією та проходженням педпрактики у переважній більшості або залишились в школі працювати вчителем, або планують це в майбутньому.

Відомо, що мотивація належить до суб'єктивних якостей людини, вона визначається її особистими спонуканнями, пристрастями і потребами. Отже, вчитель теж може вплинути на мотивацію хоча і опосередковано, створюючи передумови, на основі яких у студентів виникає особиста зацікавленість у роботі. Для того щоб створити умови, які б забезпечили під час педагогічної практики позитивне ставлення студентів до педагогічної професії, сприяли підвищенню або виникненню мотиву набуття професії учителя, методистам необхідно: 1) дуже уважно ставитись до підбору класних керівників та учителів-наставників, адже відомі випадки, коли вчителі своїм негативним ставленням до своєї роботи учителя, непрофесійністю сіяли в серцях практикантів сумнів, страх; 2) детально проводити аналіз уроків учителів та студентів-практикантів, залучати останніх до дискусій, відмічання цікавих моментів на уроках, помилок і пошуку шляхів їх подолання; 3) створити атмосферу довіри, заохочувати студентів до плідної співпраці з методистом.

Отже, беручи до уваги все вищезгадане, можемо наголосити на тому, що педагогічна практика IV курсу є для студентів не лише першим серйозним досвідом в професійній діяльності, але й суттєвою мотивацією до майбутньої професії вчителя. Вона є тим механізмом, який спонукає студентську молодь до оволодіння професією, продовження навчання, самовиховання та досягнення успіхів у професійній діяльності.

#### *Використана література:*

1. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту / упоряд. : К. Е. Жолковский, С. І. Лисенко. – К., 1994. – 336 с.
2. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1966. – № 10. – С. 15-17.

#### *Аннотація*

*Сделана попытка проанализировать проблему педагогической практики, которая выступает составной частью учебного процесса; занимает особое место в формировании профессиональных качеств будущего учителя; служит для студентов хорошей мотивацией к будущей профессиональной деятельности. Проанализированы полученные результаты исследования.*

#### *Annotation*

*An attempt has been made to analyse the problem of teaching practice which is an important component of the learning process; it plays an important role in forming professional skills of the future teacher; it motivates students to the future profession of a teacher. It has been analysed the results of our research.*

---

1 Цитується за даними анкетування, проведеного серед студентів НПУ імені М. П. Драгоманова та НДУ імені М. Гоголя.

2 Цитується за даними анкетування.



**ПРИРОДНИЧІ НАУКОВІ ШКОЛИ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ**

Національні педагогічні університети України є найбільш потужними педагогічними закладами держави. Саме в них історично сформувались, зміцніли й стали відомими в європейському просторі науково-педагогічні школи, за розробками яких здійснюється практично вся освіта України.

“Наукова школа – це професійна співдружність людей, що сформувалася під егідою особистості ученого-лідера. Вона займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямі й об’єднана ідеями, методиками, науковими традиціями, що розширюються співробітництвом, пошуком нових фактів. У науковій школі висувуються гіпотези, концепції, теорії. У ній не бояться дискусій, а навпаки-прагнуть до них. Тут є все для свободи творчості” [2].

Сьогодні можна наводити безліч прикладів які свідчать, що у формуванні вченого-початківця важливу роль відіграла певна наукова школа Той чи інший структурний підрозділ може набути статусу наукової школи лише тоді, коли він розробляє оригінальну ідею, авторську чи колективну концепцію, що створює основу нового напрямку в науці.

Педагогічний університет імені М. П. Драгоманова є дійсним лідером педагогічної освіти в Україні насамперед тому, що в ньому функціонують 17 науково-педагогічних шкіл, досвід яких є нашою національною гордістю і національним надбанням. Серед вказаних 17 науково-педагогічних шкіл, біологічного напрямку – лише одна. Очолює її д.б.н., професор, член-кореспондент АН України, завідувач кафедри зоології В. М. Бровдій.

Більшість тематик дослідження наукової школи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького є спільними з тематиками деяких відділів науково-дослідних інститутів, підпорядкованих НАН України та УААН. Така співпраця склалася з національним дендрологічним парком “Софіївка” НАН України, Національним ботанічним садом імені М. М. Гришка, Інститутом фізіології рослин і генетики НАН України, Інститутом агроєкології УААН, Інститутом зоології імені І. І. Шмальгаузена НАН України, філіалом інституту цукрових буряків УААН, Миронівським Інститутом пшениці імені В. Ремесла УААН. Серед досліджень слід відзначити вивчення симбіотичної активності різних транспозантних бульбачкових бактерій та бобових рослин, генетичної активності низьких доз мутагенних факторів, генетичних наслідків аварії на Чорнобильській АЕС, що виконуються відділом симбіотичної азотфіксації та експериментального мутагенезу Інституту фізіології рослин і генетики НАН України, ведення селекції озимої пшениці на ранньостиглість за участю Миронівського Інституту пшениці імені В. Ремесла, зростання та розвиток декоративних плодкових і овочевих культур внаслідок дії фізіологічно активних речовин – виконання контролюється відділом дендрології і медичної ботаніки НБС АН України імені М. М. Гришка, оцінка екологічного стану орних земель Черкаської області під керівництвом відділу радіоекології Інституту агроєкології УААН. Результати спільних досліджень оприлюднюються у фахових виданнях, монографіях, дисертаціях, магістерських роботах. Одним із важливих показників наукової діяльності у вищих навчальних закладах є організація інформаційної та видавничої діяльності, популяризація досягнень через засоби масової інформації, мережу Інтернет.

Ще один напрям наукових досліджень школи ЧНУ імені Богдана Хмельницького “Трансформація ландшафтних екосистем річкових долин Центрального Побужжя та участі молоді в їх відтворенні”. Метою дослідження є встановлення ступеня трансформації біологічного та ландшафтного різноманіття, теоретична розробка і наукове обґрунтування проведення практичних природоохоронних дій в екосистемах річкових долин, що забезпечують ефективне формування екологічної свідомості молоді.

У структурі наукового Прикарпаття біологічна наука об’єднала науковців різних профілів природознавства й представлена потужним інтелектуальним потенціалом і вагомими науковими дослідженнями. Д.б.н., професор Василь Парпан директор Українського науково-дослідного інституту гірського лісівництва імені П. С. Пастернака, завідувач кафедри біології та екології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Він займався питаннями вивчення взаємовідношень між аборигенними й інтродукованими деревними видами в лісових екосистемах Карпат, їх багатофункціонального призначення. Ним вивчено рекреаційні ресурси лісових екосистем, результатом яких стала монографія “Структура, динаміка і екологічні основи раціонального використання букових лісів Карпатського регіону”. В. Парпан підготував 10 кандидатів наук за спеціальностями “Ботаніка”, “Екологія” й “Лісівництво та лісознавство”, двох докторів наук за спеціальністю “Екологія”. Він є фундатором біологічної, екологічної й лісознавчої освіти в університеті.

Д.б.н., професор Василь Луцак свої фундаментальні наукові інтереси пов’язує з вивченням молекулярних механізмів адаптації живих організмів (у бактерій, грибів, рослин і тварин) до дії несприятливих чинників зовнішнього середовища. Новим напрямом у роботі професора є дослідження впливу препаратів лікарських рослин на тривалість життя організмів.

До когорти вчених ґрунтознавців-ерозіоністів належить д.с/г.наук, професор, завідувач кафедри агрохімії та ґрунтознавства Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника М. Волощук. Понад 30 років науково-дослідної діяльності він присвятив дослідженням ерозії, географії

грунтів. Під його керівництвом працівники кафедри проводять багатогранну науково-дослідну роботу за науково-технічними програмами "Землеробство", "Агросистеми", "Меліорація".

За період наукової роботи к.б.н., доцентом М. Климчуком уперше в Україні створено генетичний банк, у якому зібрано більше як 350 сортів озимого й 347 ярового ріпаку та інших хрестоцвітих за походженням з Японії, Китаю, Німеччини, Франції, Голандії, США та інших. М. Климчук веде активну наукову роботу із селекції та біотехнології хрестоцвітих культур, є автором 2 сортів озимої суріпиці, 2-ярого ріпаку, 1-гірчиці білої та 1-редьки олійної. Ці сорти занесені до Державного реєстру сортів рослин України та впровадженні для вирощування в зоні Полісся й Лісостепу. За результатами наукової роботи М. Климчук опублікував понад 65 наукових праць, є автором багатьох наукових розробок із селекції та насінництва рослин має 7 авторських свідоцтв і патентів.

Серед науковців Харківщини, які започаткували наукові школи слід відмітити Ю.М. Проскурдіна, який здійснив комплексне біосистематичне дослідження дикорослих злаків України, описав 19 нових злаків, створив харківську агростологічну школу. Під його керівництвом проводилося різнобічне вивчення злаків у природі. Результатом роботи стала колективна фундаментальна праця "Злаки України" (1997). Крім того Проскурдіна та його учні здійснили обробки злаків для ряду українських флор і визначників. У полі зору Проскурдіна були також проблеми охорони флори рослинності Харківщини.

Педагогічна освіта і наука, як ніяка інша галузь культури народу, завдячують своїм успішним розвитком науковим педагогічним школам. Взаємодія різних наукових шкіл – важливе джерело їх творчості. Засновники наукових шкіл та їхні послідовники відкрили нові пласти наукового знання, чим забезпечують поступальний розвиток науки.

#### *Використана література:*

1. Видатні діячі України минулих століть: Меморіальний альманах. – Євроімідж. – 2001. – С. 98-99.
2. Зербіно Д. Наукова школа: лідер і учні (нова концепція). – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.

#### *Аннотація*

*Сделана попытка проанализировать проблему педагогической практики, которая выступает составной частью учебного процесса; занимает особое место в формировании профессиональных качеств будущего учителя; служит для студентов хорошей мотивацией к будущей профессиональной деятельности. Проанализированы полученные результаты исследования.*

#### *Annotation*

*An attempt has been made to analyse the problem of teaching practice which is an important component of the learning process; it plays an important role in forming professional skills of the future teacher; it motivates students to the future profession of a teacher. It has been analysed the results of our research.*

УДК 911.375-048.93

**Мозговий А. А.**

## **КОНФЛІКТИ МІСЬКОГО РОЗВИТКУ**

За своєю природою та характером функціонування місто має системний характер. У вітчизняній суспільній географії в якості загального означення системних об'єктів найчастіше використовується поняття "суспільно-територіальна система", що об'єднує виробничі, соціальні, населенські або природні елементи. При дослідженні окремих елементів суспільно-територіальної системи на перший план виступають їхні функції. Подібні утворення мають свою систематику і "конкретними типами суспільно-територіальних систем є виробничо-територіальні комплекси і системи, територіальні системи розселення, територіальні рекреаційні системи, транспортні системи регіонів, міста" [1]. Як відомо, територіальність є однією з найважливіших ознак подібних утворень. Хоча сучасні міста переважно лишаються, радше, дискретною формою територіальної організації суспільства, однак вони теж складаються з окремих територіальних частин, а також є територіальними складовими масштабніших географічних об'єктів. Елементом суспільно-територіальної системи міста притаманні такі територіальні параметри, як різний ступінь доступності, територіальна конфігурація, територіальна концентрація та ін. Вочевидь, що згадані територіальні параметри істотно впливають на розвиток конкретного міського поселення.

Таким чином, виходячи із сучасного загальнонаукового уявлення про розвиток [2], під міським розвитком ми розуміємо незворотні, спрямовані закономірні зміни суспільно-територіальної системи міста. Причому тільки одночасне наявність всіх трьох вищезгаданих властивостей може свідчити про розвиток. Так, незворотність змін характеризує функціонування міської суспільно-територіальної системи, тобто циклічну та динамічну роботу функцій міста. Набір функцій міста, на нашу думку, відповідно до логіки розвитку, повинен проходити якісні шаблі від комплексу до системи. У цьому контексті, окремим напрямом є дослідження особливостей розвитку монофункціональних міст та таких, в

процесі розвитку втратили містоутворюючу функцію.

Спрямованість змін суспільно-територіальної системи міста надає розвитку міста єдності, лучить внутрішньою взаємозалежністю різноспрямовані процеси в загальну "траєкторію" міського розвитку. Напрямок змін суспільно-територіальної системи міста пов'язаний, наприклад, з такими процесами як ускладнення структури, збільшення масштабів, з'явою нових елементів і т.п. За допомогою розкриття суті спрямованості розвитку міста стає можливим простежити дві його основні тенденції – прогрес і регрес.

Закономірність змін суспільно-територіальної системи міста передбачає наявність істотного і постійно повторюваного взаємозв'язку елементів міської системи, визначальних етапів і форм процесу міського розвитку. Видається можливим виокремлення загальних і часткових, тобто універсальних та специфічних закономірностей міського розвитку. Але це предмет подальших наукових розвідок. Вважаємо, що закономірність є тією властивістю міського розвитку, що істотно відрізняє його від раптових змін катастрофічного характеру. Подібні глибокі зміни можуть призвести до зникнення як окремого міста, так і культури в цілому, що вже не раз траплялося в історії людства.

Очевидно, що навіть виснажлива характеристика окремих властивостей не створить повної наукової картини міського розвитку. У сучасній науковій картині світу розвиток розуміють як різновид зв'язку, тому розвиток окремого міста можна й потрібно розглядати в якості певного зв'язку між наявними ресурсами та реалізованими можливостями. Йдеться, в першу чергу, про потенціал міського розвитку як визначальну його передумову.

Потенціал міського розвитку – це сукупність наявних можливостей використання елементів цілісної суспільно-територіальної системи населеного пункту для потреб територіального, демографічного, функціонального та соціально-економічного розвитку міста. Структура потенціалу міського розвитку може включати такі елементи: потенціал суспільно-географічного положення міста, людський потенціал міста, інфраструктурний потенціал та інформаційний потенціал міста.

Очевидно, що процес міського розвитку має свою систематику, тобто певну видову структуру. При більш ретельному розгляді цього питання, ясно проступають, принаймні, чотири види міського розвитку, а саме: територіальний розвиток, демографічний розвиток, функціональний розвиток та соціально-економічний розвиток. Прогресивний територіальний розвиток міста проявляється в територіальній експансії міської забудови і комунікацій на прилеглу місцевість. Прогресивний демографічний розвиток проявляється, наприклад, в зростанні чисельності населення міста, а також в потоках трудових міграцій до нього. Функціональний розвиток міста проявляється в перманентній трансформації його функціональної структури та розширення спектру виконуваних функцій. Нарешті, соціально-економічний розвиток знаходить свій прояв як у зростанні кількісних економічних та соціальних показників, так і в змінах якості життя містян.

Конфліктуючими сторонами в міській системі можуть виступати суб'єкти господарської діяльності, органи управління суспільні групи, окремі особистості і навіть технічні системи. У цьому випадку, конфлікт може розумітися як протидія властивостей двох або більше процесів, що претендують на встановлення визначального для них стану дійсності. Мова йде про різні види розвитку міста, тобто територіальний, демографічний, функціональний і соціально-економічний розвиток, що можуть вступати в конфліктну взаємодію між собою. Особливо важливим для міського розвитку є та обставина, що конфлікт має як деструктивні, так і конструктивні функції. При розробці теоретичних основ дослідження конфліктної взаємодії в умовах міського розвитку необхідно використовували основні суспільно-географічні принципи та теоретичний доробок суміжних наук: принцип територіальності (адже саме на території фокусуються процеси взаємодії елементів в географічному просторі), принцип комплексності (на виникнення і перебіг конфлікту впливає багато факторів, які витікають з комплексності існування компонентів регіону), принцип регіональної цілісності (географічні особливості регіону визначають і особливості перебігу тих чи інших конфліктів), принцип системності (важливо виявляти все різноманіття елементів, які входять у структуру конфлікту, зв'язки між ними, а також взаємовідносини досліджуваного конфлікту з зовнішніми щодо нього явищами), принцип розвитку (при вивченні конфліктів необхідно виявляти тенденції еволюції – поступовому, тривалому, безупинному розвитку конфлікту, що допоможе побудувати більш точний і довгостроковий прогноз можливих варіантів розвитку даного розвитку).

Використовуючи теоретичний доробок суспільної географії та суміжних наук необхідно опрацьовувати також методику та програму дослідження конфліктів міського розвитку, яка є викладом основних завдань, методологічних передумов і гіпотез, аналізу тих чи інших явищ (процесів) у конфліктній взаємодії із зазначенням правил, процедури і логічної послідовності операцій з перевірки гіпотез. Але це предмет подальших досліджень.

Отже, в результаті здійсненої короткої наукової розвідки з'ясовано, що міський розвиток може трактуватися як незворотні, спрямовані закономірні зміни суспільно-територіальної системи міста. Основними видами міського розвитку є: територіальний розвиток, демографічний розвиток, функціональний розвиток та соціально-економічний розвиток. Передбачається, що різні види міського розвитку можуть створювати не лише кумулятивний або синергетичний ефект, але і вступати в конфліктну взаємодію між собою. Конфлікти міського розвитку мають як деструктивні, так і конструктивні функції, що має бути враховано при подальшій розробці концепції сталого міського розвитку.

#### Використана література:

1. Паламарчук М. М., Паламарчук О. М. Економічна і соціальна географія України з основами теорії / Максим Мартинович Паламарчук, Олександр Максимович Паламарчук. – К.: Знання, 1998. – 416 с.
2. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії імені Г. С. Сковороди Національної академії наук України; за заг. ред. Володимира Ілاریоновича Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 750 с.

#### Аннотація

Публикация посвящена проблеме возникновения конфликтов в процессе городского развития. Различные виды городского развития, вступая во взаимодействие, неминуемо порождают противоречия интересов за то, или иное состояние действительности городской среды. Дальнейшее деструктивное взаимодействие субъектов городского развития приводит к конфликтам.

#### Annotation

Urban development is a part of modern spatial transformation processes in Ukraine. Urban development has four main types: territorial, demographic, functional, and socioeconomic. Different types of urban development often have different opposite direction. This results in destructive interaction between subjects of urban space. In a crisis the contradictions of urban development exacerbated.

УДК 582.711.713: 582.734.6: 634.21: 634.472

Настека Т. М., Царенко О. М.

### ДОСЛІДЖЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ *ARMENIACA VULGARIS* LAM. У ЛІСОСТЕПУ УКРАЇНИ

Абрикос звичайний – *A. vulgaris* Lam. в Україні культивується з давніх часів. Широка екологічна пластичність дозволяє виду зростати та розмножуватись в різноманітних умовах, що призводить до утворення безлічі морфологічно та біологічно відмінних форм, які важко піддаються обліку.

Впродовж 2003-2012рр викладачами Інституту природничо-географічної освіти та екології проводились обстеження природних угруповань лісостепової зони України. Метою обстеження було виявити та дослідити біологічні особливості адвентивних форм *A. vulgaris* в природних екосистемах, адже в подібних умовах рослини знаходяться під впливом не лише абіотичних, а і цілого спектру фітоценотичних відносин і, насамперед, алелопатичних, оскільки природне середовище має суміш різноманітних продуктів життєдіяльності сусідів [1].

Нами встановлено, що у лісостеповій зоні адвентивні абрикоси зростають окремими деревами, подекуди, невеликими групами на пагорбах та схилах, вздовж доріг, по залізничних насипах, на піщаних пляжах по берегах річок та озер, рідше, абрикос зустрічається на узліссях листяних або мішаних лісів.

Найчастіше абрикоси потрапляють у фітоценози з місць масового відпочинку населення: пляжів, парків, лісових галявин. Агентом розповсюдження виступає людина. З'їдаючи плоди, ми, зачасти, кісточки лишаємо неподалік. Інколи плоди розносять птахи, білки.

Для проростання необхідно щоб насіння потрапило, у природне заглиблення і восени прикривалися шаром опалого листя, заносились пилом, або притоптувалося. Насіння, яке зимує на відкритому ґрунті, з'їдається тваринами. Наступного року, пройшовши природну стратифікацію, кісточки успішно проростають.

Дякуючи високому ступеню самоплідності [2] молоді абрикоси цвітуть і плодоносять, зростаючи поодинокі в природних угрупованнях. Наявність самосіву вказує на високий ступінь акліматизації виду - його натуралізацію і входження до складу природної флори. Наступні репродукції "просуваються" глибше у фітоценози, освоюючи, лучні, лісові або степові угруповання.

Закладений дослід по виявленню ступеню схожості насіння показав, що схожості насіння досліджуваних форм в природних умовах коливається від – 29,3% до 47,6% (Табл. 1). В культурі застосовується 90-денна холодна стратифікація насіння, що підвищує його схожість до 76±8% (на 47-29% більше, порівняно з проростанням у фітоценозах).

Таблиця 1

#### Показники схожості насіння адвентивних форм абрикосів в умовах зростання у фітоценозах

Умови зростання	Виявлене насіння, шт.	Виявлені сходи, шт.	Відсоток
Береги річок	538	256	47,6
Субори	352	148	42
Судіброви	247	98	39,7
Узбіччя доріг	426	125	29,3

Встановлено, що великою мірою можливість входження абрикоса в фітоценоз залежать від умов зростання дерева [3].

Основна вимога абрикоса – світло. Для повноцінного розвитку крона повинна добре освітлюватись впродовж усього світлового дня.

За температурним режимом повітря, родючістю, механічним складом та вологістю ґрунту більшість території зони дослідження цілком підходить для зростання *A. vulgaris*.

Дякуючи високому ступеню проростання насіння, абрикоси можна зустріти на добре освітлених ділянках з різноманітним типом ґрунту. Вони зростають на потужних, вилужених, опідзолених, лугових і передгірних чорноземах, на темно-каштанових, коричневих і бурих лісових ґрунтах, на сіроземах і т.д.

Найбільше число самосіву ми зустрічали на піщаних та легко суглинкових ґрунтах з нейтральною та лужною реакцією (РН 7,5-8,0) та сприятливим водним режимом.

Береги озер та річок пом'якшують зимові перепади температур та подовжують тривалість відносного зимового спокою [4]. Прикладом служить досліджений абрикосовий самосів берегів Дніпра, абрикоси, що входять в природні рослинні угруповання берегів озер та штучних водойм Київської та Черкаської областей. Деревя виявлені у подібних угрупованнях мали підвищену зимостійкість та пізніше вступали у фазу цвітіння, що зменшувало вимерзання бруньок.

Проте, надто близьке проростання насіння від краю водойми призводить до посиленого ураження органів рослини фітопатогенами і прискореного випадання дерев.

Вдодж берегів та в долинах річок Дніпра, Десни, Сули абрикоси входять у осокорові, в'язово-дубові, вербові ліси де займають другий ярус і ростуть на добре освітлених ділянках, або поблизу стовбурів високих дерев. Часто абрикоси проникають в лучні угруповання з мітлиці, костриці та покісниці, в угруповання типчаково-тонконогових, різотравно-кунучниково-стоколосових лучних степів в яких мають невисокі розміри, укорочений штаб, або кущеподібну форму.

Навколо Києва зростають субори, діброви та змішані дубово-кленово-липові і грабово-дубові ліси, на узліссях і галявинах яких зустрічаються абрикоси. Абрикоси ростуть у підліску поряд з крушиною ламкою (*Frangula alnus*), бруслиною бородавчатою (*Euonymus verrucosa*), бузиною чорною (*Sambucus nigra*) і червоною (*Sambucus racemosa*), ліщиною (*Corylus avellana*), свидиною (*Swidasanquinea*), часом терном (*Prunus spinosa*). В дубових, дубово-кленово-липових лісах абрикосів зустрічається менше, і вже зовсім рідко вони ростуть в грабово-дубових лісах. Основна причина – нестача світла через густу крону верхніх ярусів.

Відомо, що *A. vulgaris* Lam. алелопатично активний вид [5] і в умовах посиленої конкуренції здатний пригнічувати життєдіяльність сусідів. Обстеження природних угруповань показали, що абрикос зростає поряд з вербами, глодом, тереном, під осокорами, березами, дубами, кленами, рідше під липами та молодими соснами.

Таким чином *A. vulgaris* увійшов у фітоценози Лісостепу України і найчастіше зустрічається в угрупованнях штучних деревних насаджень та міської спонтанної деревної рослинності, в заростях чагарників на збагачених нітратами ектопах, в рудеральних угрупованнях високорослих дво- та багаторічних видів, в угрупованнях піонерних стадій сукцесії з домінуванням рудералів на порушених ектопах. Значно рідше абрикос росте на узліссях листяних лісів неморального типу.

#### Використана література:

1. Матвеев Н. М. Аллелопатия как фактор экологической среды / Н. М. Матвеев. – Самара : Самарское книжное издательство, 1994. – 206 с.
2. Настека Т. М. Екологічні особливості роду *Armeniaca* Mill. в умовах Лісостепу України / Т. М. Настека // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Вип. 4 (43). Серія “Екологія. Біологічні науки”. – Полтава, 2005. – С. 155-159.
3. Москаленко К. М. Выделение сортов абрикоса для селекции на зимостойкость в Крыму : сб. научн. тр. [“Зимостойкость с.-х. растений”] / К. М. Москаленко, Г. А. Халин. – Х., 1991. – С. 91-93.
4. Методические рекомендации по рациональному размещению и возделыванию абрикоса / сост. А. С. Иванова, В. Ф. Иванов, В. К. Смыков, А. Косых. – ГНБС, 1985. – 32 с.
5. Мороз П. А. Аллелопатическая активность корневых выделений плодовых растений / П. А. Мороз, И. Ю. Осипова, И. Н. Грикун // Питання біоіндикації та екології. – Запоріжжя. – 1999. – Вип. 4. – С. 94-99.

#### Аннотация

Статья содержит даны проведенных исследований биологических особенностей адвентивных форм абрикоса обыкновенного (*A. vulgaris* Lam.) произрастающего в естественных сообществах Лесостепи Украины.

#### Annotation

The work is devoted to the studies of phytocenotical and biological peculiarities of apricot in plant groups and to the theoretical and practical aspects of the phytocenotical approach in introduction. The results of expedition investigation and scientific observation of *A. vulgaris* Lam. in the plant groups, in the forest belts, roadside plantations and green hedges are given for the Forest-Steppe of Ukraine.

## ВИВЧЕННЯ ОСНОВ БІОМЕТРІЇ В КУРСІ “ГЕНЕТИКА З ОСНОВАМИ СЕЛЕКЦІЇ” ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Генетика становить теоретичний фундамент сучасної біологічної науки, а результати генетичних досліджень мають практичне значення і є основою сучасної селекції. В генетиці застосовують методи дослідження, які дозволяють вивчати властивості конкретних генів та аналізувати зв'язок між різними генами. Комплекс всіх генів даного організму являє собою генотип, а сукупність ознак і властивостей, що сформувались у даному організмі в процесі онтогенезу під впливом оточуючого середовища, є фенотип. Порівняння тих чи інших ознак і властивостей окремих організмів в ідентичних умовах навколишнього середовища під час онтогенезу, дозволяє вивчати особливості в морфологічній будові, характері фізіологічних і біохімічних процесів, обумовлених їх генетичним різноманіттям, що є основним завданням біології та метою біологічних досліджень.

Згідно навчальної програми нормативної дисципліни “Генетика з основами селекції” вивчення курсу передбачає дослідницьку підготовку студентів, одним із провідних завдань якої стає формування відповідних умінь у майбутніх вчителів біології. Важливою складовою формування даної компетенції, яка забезпечує поглиблення теоретичних знань і розвиток дослідницьких умінь, є вивчення основних положень і методичних основ біометричного аналізу, які найбільш часто застосовуються при проведенні біологічних досліджень. Під час лекційних та лабораторних занять з курсу “Генетика з основами селекції” студенти оволодівають методикою побудови варіаційних рядів, набувають вмінь з обчислення їх статистик, ознайомлюються із основами кореляційного аналізу результатів експериментальних досліджень.

*Біометрія* (від лат. *bios* – життя і *metron* – міра) бере початок із вивчення питань про розмір військового одягу, яке провів американський лікар А.Кетле у 1835 році. Він розставив десять тисяч солдат американської армії за ростом і вперше з'ясував, що розміри рекрутів мають дивовижну закономірність розподілу: найменша кількість рекрутів мала найменший ріст, найбільша кількість рекрутів – середній ріст (175 см), а кількість рекрутів із збільшенням росту знов зменшувалась. Це відкриття зробило сенсацію серед біологів того часу, оскільки даний характер розподілу виявився діючим по відношенню до всіх біологічних об'єктів. З того часу почалось триумфальне визнання біометрії як обов'язкового механізму біометричних досліджень, що може забезпечувати високу достовірність одержаних результатів. Термін “біометрія” був введений Ф. Гальтоном у 1889 році для позначення кількісних методів, що застосовувались в біології. На сучасному етапі термін означає сукупність математично-статистичних методів визначення відповідних характеристик біологічних об'єктів, що застосовуються в біологічних дослідженнях [2].

Внаслідок генетичної різноманітності, що склалась в процесі філогенезу, всі параметри біологічних об'єктів є випадковими величинами, отже їх прояв підпорядкований основним положенням теорії ймовірності. *Ймовірність* – це показник, який характеризує можливість появи саме цієї ознаки, або саме цього значення (властивості) серед великої кількості спостережень. Якщо при кожному спостереженні дана ознака або значення, обов'язково має місце, то вона є закономірною (або достовірною). Якщо в даних умовах, дана ознака або значення не може мати місце, а може не мати місця, то вона є випадковою. Саме біометрія розглядає характеристики, притаманні біологічним об'єктам, як *статистичні* закономірності масових явищ. Тому при вивченні теоретичного розділу “Особливості гібридологічного методу Г. Менделя” необхідно звертати увагу студентів на те, що встановлені Г. Менделем кількісні співвідношення розщеплення успадкованих ознак у нащадків другого покоління (II і III-й Закони Г. Менделя) носять статистичний (ймовірностний) характер. Студенти повинні засвоїти, що значною заслугою Г. Менделя як засновника гібридологічного методу було те, що він проаналізував великі сукупності особин і застосовував для пояснення даних гібридологічного аналізу методи математичної статистики. Для того щоб переконатися, що характер розщеплення ознак при гібридологічному аналізі є закономірним, а не випадковим, сучасні науковці застосовують статистичний метод  $\chi^2$  (хі-квадрат) для перевірки відповідності отриманого фактичного розщеплення теоретично очікуваному. При цьому методи статистичної обробки результатів кількісного аналізу успадкування добути коефіцієнти  $\chi^2$  порівнюють із теоретичним значенням критерію F, що названий на честь Р. А. Фішера, для прийнятого рівня значимості.

З метою ознайомлення студентів із основами статистичного аналізу експериментальних даних в тематичному плані курсу “Генетика з основами селекції” передбачено лабораторну роботу на тему: “Застосування критерію хі-квадрат для статистичної обробки даних гібридологічного аналізу”, під час виконання якої вони навчаються здійснювати статистичну обробку даних гібридологічного аналізу для визначення закономірності масових явищ за допомогою критерію  $\chi^2$ . Під час лабораторної роботи необхідно звертати увагу студентів на те, що запропонована методика може бути використана не лише

для статистичної обробки даних результатів генетичних досліджень, і може бути використана ними для статистичної обробки результатів дослідження при виконанні курсових, дипломних і магістерських робіт [3].

В комплекс умов зовнішнього середовища, під впливом яких формуються властивості і ознаки організму в онтогенезі, входить значна частина різних значень цих факторів. Наприклад, на ріст, формування, цвітіння, утворення зернин в колосі впливають хімічний склад ґрунту, умови зволоження, температура ґрунту, температура і вологість повітря, інтенсивність сонячного опромінювання тощо. Комплекс цих факторів обумовлює процес онтогенезу кожної рослини і впливає на формування тої чи іншої морфологічної ознаки. Наприклад, інтенсивність сонячного опромінювання впливає на довжину і ширину листка, вологість під час росту – на масу рослини, а під час формування зерна – на його форму, масу, хімічний склад тощо. Наведене явище обумовлює те, що кожна біометрична ознака (тобто результат заміру будь-якого морфологічного органу рослини або тварини) є величиною випадковою. Межі, в яких змінюються фенотипові прояви генотипу залежно від умов середовища завдяки модифікаційній мінливості, називаються *нормою реакції*. В межах генетично обумовленої норми реакції, в онтогенезі можуть формуватись безліч випадкових значень даної ознаки. Тому, щоб охарактеризувати масу колоска пшениці в рослин на даному полі необхідно визначити середню ( $M$ ) масу колосків за відповідною методикою на підставі законів біометрії [1, 2].

Ранжироване відображення прояву модифікаційної мінливості – *варіаційний ряд* – складається із окремих пов'язаних між собою властивостей фенотипу організму, розміщених у порядку зростання чи спадання кількісного вираження властивості або ознаки (розміри листка, довжина та інтенсивність забарвлення хутра тощо). Графічне відображення прояву модифікаційної мінливості – *варіаційна крива* – відображає як діапазон варіювання властивості, так і частоту зустрічальності окремих варіант [1, 2].

Відомо також, що між різними значеннями будь-яких морфологічних ознак живих організмів існує відповідний взаємозв'язок. Наприклад, чим більший діаметр стовбура дерева, тим, як правило, більша його висота. Така залежність між окремими факторами, коли одному значенню даного елемента ( $x$ ) відповідає один або декілька значень умовно залежного елемента ( $y$ ), одержав назву *кореляційного зв'язку*. Висвітлення параметрів цієї залежності, тобто питання, як змінюються значення ( $y$ ) із зміною значення ( $x$ ), складає сутність *кореляційного аналізу*. Слід зазначити, що термін “кореляція” (лат. *correlatio* – співвідношення, зв'язок) вперше застосував Ж. Кюв'є (“Лекции по сравнительной анатомии”, 1806). Після цього явище кореляції знайшло математичне обґрунтування в працях Огюста Бриве (1846), використане і розвинене в генетиці, біології і впроваджене в біометрію К. Пірсоном і Ф. Гальтоном (1886) [2].

З метою ознайомлення з основами кореляційного аналізу, вивчення понять варіаційного ряду і його основних характеристик в тематичному плані курсу “Генетика з основами селекції” передбачено лабораторну роботу на тему: “Статистичні методи вивчення модифікаційної мінливості”, під час виконання якої студенти навчаються будувати варіаційну криву та здійснювати її аналіз. Під час лабораторної роботи необхідно звертати увагу студентів на те, що запропонована методика застосовується не лише при здійсненні спостережень за існуючими об'єктами без змін факторів оточуючого їх середовища, а також може бути використана при експериментальних дослідженнях, тобто постановці експериментів. Постановка експерименту полягає в тому, що дослідник штучно змінює той чи інший фактор, у взаємозв'язку з яким знаходиться біологічний об'єкт, і вивчає реакцію на зміну умов його існування. Наприклад, при вивченні морфометричних характеристик культурних рослин (рівень урожайності) за різних умов живлення, яке регулюється нормами внесення добрив, можна здійснити кореляційний аналіз з метою встановлення кореляційного зв'язку між рівнем живлення та урожайністю рослин.

Отже, біометричний аналіз дозволяє виявити характер і значення залежностей внутрішньоорганізменних зв'язків і взаємозв'язків живих організмів з умовами навколишнього середовища, тобто екологічними факторами, що і являється основним завданням біології. Використання біометричного аналізу є необхідною умовою подальшого поглиблення і вдосконалення біології як науки. Ознайомлення студентів з методикою біометричних досліджень при виконанні лабораторних робіт з курсу “Генетика з основами селекції”, що викладається на 4 курсі, сприяє зацікавленості студентів та прищеплює їм навички наукового дослідження. Вміння здійснювати статистичну обробку та аналізувати отримані експериментальні дані знадобиться студентам при написанні курсових, дипломних та магістерських робіт.

#### *Використана література:*

1. Генетика. Збірник задач / О. І. Литвиненко. – К. : Вища школа, 1974. – 157 с.
2. Біометрія : підручник для студентів вузів біологічних і екологічних напрямків / М. І. Калінін, В. В. Слісєєв. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – 204 с.
3. Задачі з генетики : навч. посіб. / Д. М. Голда, С. В. Демидов, Т. А. Решетняк. – К. : Фітосоціоцентр, 2004. – 116 с.

#### *Аннотація*

*Проблема подготовки студентов-биологов к исследовательской деятельности решается путем формирования соответствующих умений и навыков. Важной составляющей в решении этой проблемы есть ознакомление студентов с биометрическими методами при изучении курса “Генетика с основами селекции”, так*

как для получения достоверных результатов генетических исследований необходимо проводить массовые наблюдения, а также осуществлять статистическую обработку экспериментальных данных.

#### **Annotation**

The problem of student – biologists' research training is being solved by means of formation of corresponding practical skills. An important part of this problem solving is first-hand acquaintance with the information about biometric methods while studying the course of "Genetics with the Basis of Selection". It is testified that for receiving reliable results of genetic investigation it is necessary to carry out mass observations and to conduct statistic working of experimental data.

УДК 582.766.5: 292.485 (477.4)

Поліщук М. О.

### **КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ВИДІВ РОДУ EUONYMUS L. (CELASTRACEAE R. BR.) В ЛІСАХ ЗАХІДНОЇ ЧАСТИНИ ПРАВОБЕРЕЖНОГО ЛІСОСТЕПУ УКРАЇНИ**

Рід *Euonymus* L. налічує понад 200 видів листопадних і вічнозелених кущів або невисоких дерев родини Бруслинові (*Celastraceae*), які поширені в різних куточках нашої планети, зокрема в Європі, Азії, Північній і Центральній Америці [3].

Відомо, що представники роду *Euonymus* L. представляють різні за складом лісові фітоценози. Тому дослідження видів даного роду становить неабиякий інтерес.

#### **Матеріал і методика досліджень**

Об'єктами досліджень були рослини роду *Euonymus* L. в лісах західної частини Правобережного Лісостепу України.

Поширення видів рослин вивчали на основі аналізу літературних джерел та даних польових досліджень, які проводили маршрутним методом.

#### **Результати досліджень та їх обговорення**

Основу західної частини Правобережного Лісостепу України становить Подільська височина. В етнографічному плані це Поділля.

У складі природної рослинності Подільської височини переважають широколистяні ліси (дубові, грабово-дубові та букові). Клімат досліджуваного регіону помірно-континентальний, з м'якою зимою (середня температура січня  $-5^{\circ}\text{C}$ ) і теплим, вологим (середня температура липня  $+19^{\circ}\text{C}$ ) літом, сприятливий для розвитку лісової рослинності. Кількість опадів, 70% яких припадає на теплий період, становить 500–640 мм на рік. Ґрунти – дерново-підзолисті, чорноземи, сірі лісові [1].

Бруслини зростають у відкритих чагарникових заростях, в підліску широколистяних та змішаних лісів одиничними екземплярами або невеликими групами із декількох рослин. Рослини є світлолюбними, хоча деякі види (*Euonymus alata*) миряться з доволі сильним затіненням. Листки прості, супротивні, на коротких черешках. Квітки плоскі, 4-членні (рідко 5-членні), на видовжених квітконосах, які виходять з пазух лусок або розвинених листків, з приквітками біля основи півзонтика і приквіточками на квітконіжках; пелюстки зеленувато білі або пурпурові, іноді плямисті. Плід – шкіряста, крилата коробочка, при повному дозріванні забарвлена в червоні або пурпурові тони. Насіння частково або повністю покриті м'ясистим, яскраво забарвленим принасіником.

Багато видів бруслин – гутаперконоси. В коренях, в особливих клітинах (ідіобластах) первинної кори нагромаджується як продукт обміну гута, яка в СРСР широко використовувалась як ізолятор та при виготовленні пластмаси. В коренях бруслини бородавчастої гутаперча виявлена вперше в 1932 р., а до того часу вона була імпоротною сировиною. Бруслини володіють також цілющими властивостями. У лікувальних цілях використовують плоди, кору, листя і гілочки. Препаратами з бруслин можна лікуватися тільки під наглядом лікаря і невисокими дозами, так як всі частини рослин отруйні. Бруслини часто розводять як декоративні рослини. [3].

На території України рід *Euonymus* L. представлений наступними видами: *Euonymus europaea* L., *E. verrucosa* Scop., *E. nana* Bieb. (рідкісний, реліктовий вид), *E. latifolius* (L.) Mill., які є дикорослими; культивовані – *E. alata* (Thunb.) Siebold, *E. fortunei* (Turcz.) Hand.-Mazz., культивовані і зникаючі – *E. sacrosancta* Koidz. та *E. japonica* Thunb.

Виділяються також критичні види: *Euonymus odessana* Klokov, *E. moldavica* Klokov та *E. pubescens* Steven – рівні *E. czernjaevii* Klokov, який в свою чергу є дуже близьким до *E. europaea* L. (майже збігається); *E. medirossica* Klokov та *E. floribunda* Steven – рівні *E. europaea* L.; *E. suberosa* Klokov – дуже близький до *E. europaea* L. (майже збігається) [5].

На нашу думку, немає підстав вважати ці рослини за окремі види тому, що вони є лише формою бруслини європейської (*E. europaea* L.).

На території Хмельницької області нами виявлено три види роду *Euonymus* L.: *Euonymus europaea* L., *E. verrucosa* Scop., *E. nana* M. Bieb.



*Euonymus nana* M. Bieb. – сланкий вічнозелений кущик 10-50 см заввишки. Виділяють дві екологічні форми – низкорослу не квітучу, приурочену до затінених місць та високорослу, квітучу і плодоносну, приурочену до освітлених місць. Цвіте в липні, плодоносить у серпні-вересні. Плід - 4-лопатева розовата або жовтувата шкіряста коробочка. Насіння діаметром близько 3 мм, майже кулястої форми, до половини покриті зморшкуватими оранжевими принасіниками. Основним способом розмноження є вегетативний. Він є давнім реліктом, про що свідчить його диз'юнктивний ареал і досить великі віддалі між частинами ареалу. Зустрічається в природних, вторинних, інколи порушених ценозах, де рослинний покрив досить порушений в результаті господарської діяльності людини. Охороняється в заказниках загальнодержавного значення "Чорний ліс" (Кіровоградська обл.); "Бритавський", "Урочище Устянська Дача" (Вінницька обл.); "Циківський", "Урочище Совий Яр", "Іванковецький", "Кармалюкова Гора" (Хмельницька обл.). Заборонено заготівлю рослин, порушення умов місцезростання, рубки лісів [4].

У 1981 р. С. Ковальчуком і О. Кльоцом було виявлено місцезростання *E. nana* M. Bieb. в грабово-дубових лісах товтрового кряжа. Знайдене вперше на Циківській дачі (17 квартал) Циківського лісництва (Кам'янець-Подільський р-н, Хмельницька обл.) [2]. В ході польових досліджень у 2012 р., дане місцезнаходження нами було підтверджене і досліджене. Особини *Euonymus nana* розташовані не щільно, розростання популяції відбувається за рахунок вегетативного розмноження. Рослин, що плодоносять не виявлено, що говорить про відсутність насінневого відновлення. Також виявлено ще один вид *Euonymus verrucosa* Scop., який на даній території зростає поодиноким.

*Euonymus verrucosa* Scop – невисокий куц 1-2 м. заввишки з зеленими або коричневими гілками, які густо вкриті чорнобурими бородавками. Тіньовитривала рослина. Цвіте у травні – липні. Плід – сплюснута-куляста, рожева або рожево-червона коробочка (8-12 мм у діаметрі і 6 мм заввишки). Насінини, круглі, чорні, блискучі, частково оточені оранжево-червоним, соковитим принасіником.

У період технічної стиглості суха кора коренів бруслини бородавчастої містить 12-13% гути (часом до 35%) і 3-4% смоли. У народній медицині плоди бруслини бородавчастої застосовують як блювотне і сильне проносне, при хронічній малярії [3].

*Euonymus nana* M. Bieb. та *Euonymus verrucosa* Scop., ростуть в складі такої асоціації: *Carpineto-Quercetum stellarioso-caricosum (pilosae)*. Дана асоціація трапляється на Циківській дачі вздовж пологого схилу. Деревостан однарусний. Зімкненість крон – 0,9 у віці 70-90 років. Його утворюють *Quercus robur* L., *Carpinus betulus* L., *Populus tremula* L. Чагарниковий ярус дуже розріджений, у ньому поодиноким зростають *Corylus avellana* L., *Viburnum lantana* L. Загальне покриття травостою – 15 %. Його утворюють *Carex pilosa* Scop., *Stellaria holostea* L., *Convallaria majalis* L.

*Euonymus europaea* L. – куц, рідко низьке, 1-2 (3) м. заввишки, деревце. Американці називають його суничним чагарником. Цвіте у квітні-червні, цвітіння триває близько 20 днів. Плоди бруслини – коробочки темно-червоні або рожеві, насінина біла з оранжевим принасіником, який цілком її вкриває. Дозрівають плоди на початку вересня [3].

Місцезростання *Euonymus europaea* L. виявлено в Самчиківському лісництві Старокостянтинівського держлісгоспу Хмельницької області в урочищі поблизу с. Баглаї. Рослина росте поодиноким в складі такої асоціації: *Fageto (sylvaticae)-Quercetum (roboris) galeobdolosum (lutei)*. Деревостан однарусний (зімкнутість крон – 0,9–1,0). Його утворюють *Quercus robur* та *Fagus sylvatica* L. Поодиноким трапляються *Carpinus betulus*, *Acer campestre*, *Ulmus laevis*. Вік дерев – 60–90 років, висота – 22–25 м. Чагарниковий ярус розріджений, поодиноким трапляються окремі куці *Viburnum lantana*, *Sambucus nigra* L. Проективне покриття трав'яного ярусу не перевищує 30%, тут домінує *Galeobdolon luteum*.

#### Висновки

В результаті проведених досліджень було встановлено, що найпоширенішим видом роду *Euonymus* L. в лісах західної частини Правобережного Лісостепу України є *Euonymus europaea* L. Він є домінантом.

Поширеним місцезростанням *Euonymus verrucosa* Scop. є підлісок грабово-дубового лісу Придністров'я. Росте поодиноким. Його зростання на даній території свідчить про порушеність фітоценозу.

Місцезростанням *Euonymus nana* M. Bieb. у природних умовах є також підлісок грабово-дубового лісу Придністров'я. Росте невеликими групами із декількох рослин. Спостерігається відсутність насінневого відновлення (*Euonymus nana* в умовах нашої країни плодоносить дуже рідко). Локально продовжує вегетативно розмножуватись на тих ділянках, де залишився з давніх часів. Даний вид є асектатором. Нами планується у 2013-2014 рр. поширення вегетативним шляхом *Euonymus nana* на нових ділянках. Дослідження заплановані в співдружності ряду установ біологічного профілю м. Києва та м. Кам'янця-Подільського.

#### Використана література:

1. Заставецька О. В., Заставецький Б. І., Дітчук І. Л. Географія Хмельницької області. – Тернопіль, 1995.
2. Ковальчук С. І., Кльоц О. М. Знахідки *Euonymus nana* Bieb. на Поділлі (Хмельницька область) // Укр. ботан. журн. – 1984. – 41, № 4. – С. 69-71.
3. Котов М. І. Родина Бруслинові – *Celastraceae* Lindl. // Флора УРСР – Т. VII. – К. : В-во АН УРСР, 1955. – С. 192-201.
4. Червона книга України. Рослинний світ / за ред. Я. П. Дідуха – К. : Глобалконсалтинг, 2009. – С. 407.
5. Mosyakin S. L., Fedoronchuk M. M. Vascular Plants of Ukraine. A Nomenclatural checklist. – К., 1999.

### **Аннотация**

*В статье приводится комплексный анализ видов рода *Euonymus* L. в лесах западной части Правобережной Лесостепи Украины, а также указываются результаты проведенных исследований в течение 2012 г. на данной территории.*

### **Annotation**

*The article presents a comprehensive analysis species of the genus *Euonymus* L. in the forests of western Ukraine elder, and indicated the results of the research during 2012 in the territory.*

УДК 378.6:37].016:379.85

**Романенко О. В.**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ТУРИЗМОЗНАВСТВО” В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Світоглядна концепція фахівця базується на принципах гуманізму, загальнолюдської моралі, поваги до людей, передбачає поєднання ціннісної орієнтації людини відкритого суспільства з патріотизмом. Фахівець туризму повинен вміти аналізувати оточуючу дійсність і діяти, спираючись на основні закони та принципи філософії, соціології, етики й естетики, права, екологічну свідомість. Обов'язковою вимогою до фахівця туризму будь-якого рівня є активна життєва позиція, висока особиста культура, знання історії та культури власного народу, засвоєння досягнень світової цивілізації, бездоганне володіння рідною мовою та вміння вільно розмовляти іноземною мовою в межах професійного спілкування.

У підготовці туристичних кадрів нагальним стає осмислення і наково-методичне облаштування тих професійно-орієнтованих технологій, які стихійно склалися і одержали розвиток у туристично-професійному напрямі [1, с. 111].

У вищих навчальних закладах навчальні дисципліни вивчають в аудиторіях з теоретичного боку, а застосувати свої знання на практиці молоді фахівці можуть лише влаштувавшись на роботу. В закордонних вищих навчальних закладах освіти 50% загальної навчальної підготовки відводиться на підготовку практичну зокрема на виробництві, фірмах...[2].

Глибокі перетворення, що відбуваються в суспільстві, зокрема в освіті і в духовному житті виявили назрілі проблеми, вирішення яких стали серйозною перевіркою і випробуванням міцності студентської молоді. Вагомий внесок у вирішенні проблем професійної підготовки студентів та організації навчального процесу у вищому закладі освіти внесли вчені В. Андрущенко, В. Бондар, І. Бех, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, М. Шкіль та ін. Спеціальним дослідженням з питань теорії та практики туристичної освіти присвячені праці таких вітчизняних вчених, як В. Федорченко, В. Обозний, Б. Пангелов, В. Дехтяр, С. Фокін, В. Курілова, К. Вахліс, Л. В. О. Любіцева, Л. Поважна, Г. Цехмістрова, С. Ф. М. Мальська, В. Худо, І. Мініч. Зокрема, слід виділити результати досліджень щодо: оновлення теорії становлення та розвитку системи безперервної професійної освіти в галузі туризму (В. Квартальнов); у визначенні теоретичних основ формування змісту туристичної освіти (І. Зорін); у розробці змісту та організації практичної підготовки спеціалістів для туристичної галузі (В. Федорченко, Л. Чорна, Л. Сакун, М. Пальчук) [3]; питаннями організації менеджменту туризму (Манохар Пури та Джан Чанд, Джон Бук, Девід Уивер, Лаура Лоутон та ін.); розвитку активного туризму (В. Ганопольський, О. Остапеч-Свешніков, С. Гордієнко, С. Галушко, П. Істомін, О. Денісов, О. Воронков, О. Шепновський, С. Фокін, Б. Пангелов та ін.) Крім того, варто зазначити, що вимоги роботодавців формулюються не тільки й не стільки у форматі “знань” випускників, скільки у практичній компетентності щодо їх застосування. Вони виявились набагато більшими, ніж передбачалось раніше і вимагають від нашої молоді широкого кругозору, ініціативи, що формується і удосконалюється в процесі правильно організованої навчальної та виховної роботи. Лише сформовані стійкі життєві якості, активна практична позиція, професійна компетентність, уміння вести дискусії допоможуть молодим фахівцям зорієнтуватися в туристському просторі.

**Мета статті** – визначити та теоретично обґрунтувати методику формування у студентів активної життєвої позиції засобами туристських масових заходів.

У своєму дослідженні ми припускаємо, що обґрунтовані, цілеспрямовані позааудиторні туристські заходи оптимізують навчальний та виховний процес студентів, покращують кількісні та якісні показники навчання, сприятимуть розвитку у студентів педагогічного мислення, формуванню системи спеціальних знань та вмінь, навчать студентів самостійно розробляти нові шляхи та форми туристської діяльності, зокрема в діяльності туристських організацій, фірм, туркомплексів, станцій юних туристів тощо.

Об'єктом нашого дослідження є процес підготовки туристичних кадрів в умовах педагогічного університету, а предметом дослідження – педагогічні умови, форми та методи формування активної життєвої позиції в процесі діяльності студентів на туристських заходах.

Дослідження проводилося в період 2007–2012 роки на базі НПУ ім. М. П. Драгоманова, інституту

природничо-географічної освіти та екології, кафедри туризму та на різних об'єктах та на території м. Києва [4, с. 310-320].

Постійна необхідність гармонізувати свій життєвий простір є невід'ємною потребою людського організму. Щоб задовольнити цю потребу, а водночас – природне бажання відкривати і пізнавати невідоме, люди використовують туризм як спосіб життя та мислення.

Зокрема, Всесвітній День туризму та День туризму України, який відзначають щорічно у вересні – це рух за здоровий спосіб життя, це свято романтиків-мандрівників, повноти й різнобарвності життя, організації цікавого і змістовного дозвілля тощо. У цей день різні туристично-прикладні заходи привертають увагу до проблем гармонізації зв'язків між людиною і природою; до необхідності пізнання світу у безпосередньому неформальному спілкуванні через краєзнавство. Доцільність занять туризмом є найкращим засобом профілактики боротьби з алкоголізмом та наркоманією, упередження правопорушень серед молоді, зміцнення сімейних та товариських стосунків.

Проведення Дня туризму, як щорічного масового заходу, спрямоване на залучення киян та гостей, в першу чергу молоді, до здорового способу життя, цікавого, корисного й змістовного відпочинку, зокрема: отримання елементарних знань та навичок перебування в природі під час прогулянок і туристських заходів; безпеки в природі; виховання свідомих патріотів свого краю, залучення молоді до занять у секціях спортивного туризму, альпінізму, спортивного орієнтування; ознайомлення туристів з новинками туристського спорядження, з новими напрямками розвитку туризму; проведення різноманітної туристично-орієнтованої консультаційної роботи; збирання благодійних внесків на розвиток дитячого, молодіжного та сімейного мандрівництва тощо.

У програму Дня туризму включаються: краєзнавчі ігри-змагання на краще знання свого міста, району; краєзнавчі ігри та вікторини (із географії, історії, етнографії, археології); спортивно-технічна та розважально-ігрова туристські смуги перешкод; робота мобільного скеледрому; вільні старты на трасах спортивного орієнтування; розважальний спортивно-туристський майданчик “Спортивні ігри на галявині”, “Тато, мама я – туристська сім'я”; показові виступи на технічних етапах гірського, велосипедного, водного, спелеологічного туризму; орієнтування на місцевості; дитяче малювання “Я відкриваю Землю”; виставка фотографій “Світ мандрів”; старт нового етапу руху юних киян “Київ – місто моє”; виставка туристського та альпіністського спорядження, спортивно-туристського взуття; робота консультаційних пунктів; походи та екскурсії до історичних і природних пам'яток по Києву та у передмістя.

Вже сімнадцять років поспіль організаторами благодійного міського свята Всесвітній День туризму та День туризму України, який проводиться в Парку Культури та Відпочинку “Гідропарк” для дітей та молоді є відділ туризму та краєзнавства Київського Палацу дітей та юнацтва (керівник МС з туризму О. І. Воронков) та Міжнародний центр дитячо-юнацького туризму м. Києва. Участь кафедри туризму НПУ ім. М. П. Драгоманова, в організації Дня туризму неодноразово відмічено “Подякою”.

Як переконує практичний досвід, підготовка менеджерів туризму до оздоровчо-туристської діяльності є важливим аспектом професійної компетентності майбутнього менеджера туризму. Багаторічний досвід переконує, що зміст підготовки менеджерів туризму обов'язково повинен включати комплекс туристичних знань і умінь оздоровчо-туристської діяльності, сформованих у процесі практичної підготовки, зокрема відповідні особистісні якості, необхідні для здійснення своєї професійної діяльності. Важливою складовою професійної підготовки фахівця даної сфери виступають: вміння розробляти якісний туристичний продукт; організовувати туристичні маршрути та масові туристські заходи оздоровчого характеру, що є важливим аспектом фізичного та духовного розвитку людини. Оздоровчий аспект туризму полягає у позитивному впливі на організм людини факторів природи у комплексі з руховою активністю, що сприяють повноцінному відпочинку, зміцненню здоров'я та загартування організму. Як показує багаторічний досвід, участь студентів у щорічних туристських заходах Дня туризму безпосередньо впливає на формування активної життєвої позиції та показники успішності і якості навчання.

#### *Використана література:*

1. Навчально-методичний посібник: Виробнича практика майбутніх менеджерів туризму в ННЦ “Синевир”: навч. метод. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. / авторський колектив: В. В. Обозний, Л. П. Бартош, О. В. Борисова, Л. В. Герасимчук, В. В. Головка, О. О. Горелов, Ю. П. Івашко, О. В. Романенко, Г. В. Чернихівська. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 112 с.
2. Особливості формування та організації практик в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму [Електронний ресурс] / к. пед. н. І. В. Щоголева. – Режим доступу до статті: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/eui/2012\\_1/PDF/12shivmmt.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/eui/2012_1/PDF/12shivmmt.pdf)
3. Хмілярчук Наталія Семенівна. Педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх менеджерів туристичної сфери: дис. ... канд. наук: 13.00.04. – 2008. – Режим доступу до статті: <http://www.lib.ua-gu.net/diss/cont/340720.html>
4. Романенко О. В. Туризм: корекційна педагогіка, фізичне виховання. Практикум наукових досліджень: навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 345 с.

#### *Аннотація*

*В работе обсуждается проблема профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма.*

#### *Annotation*

*The paper discusses the problem of professional training for tourism.*

## ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НИЗЬКИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ В УЧІННІ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У психологічній науці є низка досліджень присвячених вивченню недоліків у мотивації учіння (Ю. З. Гільбух, М. Т. Дригус, К. С. Дрозденко, І. В. Дубровіна, З. І. Калмикова, І. Ю. Кулагіна, Г. І. Ліпкіна, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, О. Б. Орлов, О. В. Скрипченко, Л. С. Славіна, Л. М. Фрідман та ін.) [5-11; 16-18].

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 [10].

І. В. Дубровіна зауважує, що на ефективність учбової діяльності та особистісний розвиток дитини виявляють мотиви, які належать до таких груп: 1) широкі соціальні мотиви (а саме, почуття обов'язку, інтереси, які пов'язані з шкільним життям, почуття товариствськості й т. ін.); 2) пізнавальні інтереси, які спрямовують учня на процес і зміст учбової роботи; 3) мотивація досягнення успіху, що орієнтує школяра на отримання якісного результату. Вчена зазначає, що відсутність цих мотивів чи їх слабкий розвиток призводить до негативного, амбівалентного або нейтрального ставлення до учіння, що значно знижує його продуктивність [14].

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 [8].

Як відзначає Г. І. Ліпкіна, до посилення негативного ставлення учнів до навчання, а згодом і до зниження рівня навчальних досягнень також призводять труднощі у розв'язуванні навчальних задач і неуспіх у різноманітних навчальних ситуаціях, що супроводжуються негативними оцінками з боку вчителя і ровесників [9].

Інші дослідники (К. М. Волков, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, О. Б. Орлов, Л. М. Фрідман, В. С. Цетлін та ін.), погоджуючись із згаданим вище висновком про низьку результативність в учінні як чинник розвитку мотиву уникнення невдачі, звертають особливу увагу на те, що в цих школярів водночас зникає важливий мотив – досягнення успіху [4; 10; 11; 19].

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 [5-8; 16]. 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 відзначають, що недоліки у мотиваційній сфері учіння можуть зумовлюватися й такими чинниками, як:

- 1) неуспішність і низький рівень знань школярів [12; 14; 17];
- 2) несформованість в учнів прийомів самостійної роботи [10; 18];
- 3) негативні приклади значущих інших, зокрема ровесників [Там само];
- 4) неправильний підбір вчителем об'єму навчального матеріалу, що викликає недовантаження чи перевантаження учнів [1; 2];
- 5) невміння вчителя будувати стосунки з молодшими школярами [Там само];
- 6) у навчальному процесі вчитель не використовує індивідуальний і диференційований підходи [1-3].

Недоліки мотивації учіння у молодших школярів з низькими навчальними досягненнями в учінні, зокрема ставлення до навчання у школі ми вивчали за допомогою анкети О. Онуфрієвої та С. Костроміної [15]. Досліджувані вибирали один із запропонованих варіантів відповідей ("так", "ні" чи "не знаю") на запитання анкети.

Для узагальнення представимо одержані дані щодо ставлення учнів початкових класів з низькими навчальними досягненнями в учінні до навчання у школі на рис. 1.

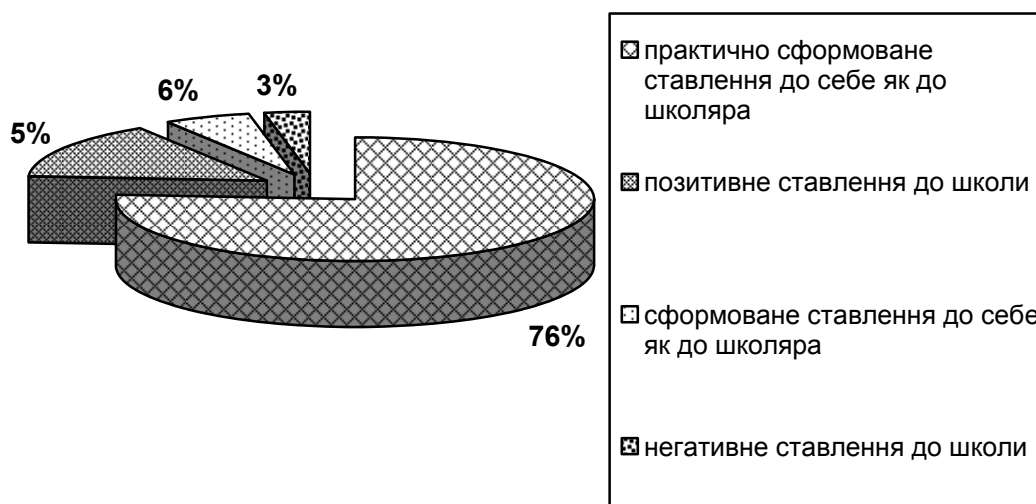


Рис. 1. Показники ставлення молодших школярів з низькими навчальними досягненнями в учінні до навчання у школі

З рис. 1 видно, що у більшості молодших школярів з низькими навчальними досягненнями в учінні (майже 76 %) практично сформоване ставлення до себе як до школяра та навчально-пізнавальний інтерес. Майже 15 % учнів початкових класів ставляться до навчання у школі позитивно, однак школа їх більше приваблює позашкільними справами. Такі школярі досить добре почувають себе у школі, оскільки їх приваблює спілкування з друзями, з вчителями, їм подобається бути учнями, мати гарні атрибути школяра (портфель, ручки, пенал, зошити і т. ін.).

У майже 6 % учнів навчально-пізнавальний інтерес сформований меншою мірою, тому навчальний процес їх мало приваблює. Такі школярі неохоче відвідують школу, можуть пропускати уроки. На уроках нерідко займаються сторонніми справами, іграми. У зв'язку з цим у них з'являються труднощі під час засвоєння навчального матеріалу і проблеми в учінні. Відповідаючи на запитання: "Якщо б учитель сказав, що завтра йти до школи не обов'язково, ти пішов чи залишився вдома?", обрали варіант "залишилися вдома". На особливу увагу заслуговують молодші школярі з негативним ставленням до навчання у школі. Кількість таких учнів становить майже 3 %. Школярі з негативним ставленням до навчання у школі вирізняються тим, що вони не здатні виконати навчальні завдання. Міжособистісне спілкування цих учнів з однокласниками і вчителями супроводжується конфліктами, суперечками, непорозуміннями і т. ін.

Отже, значна кількість учнів початкових класів з низькими навчальними досягненнями в учінні вирізняються несформованістю ситуативного навчально-пізнавального інтересу та несформованим ставленням до себе як до школяра. Незначна кількість досліджуваних характеризується негативним ставленням до навчання у школі.

Для формування позитивної мотивації учіння в молодших школярів, вчителів необхідно дотримуватися у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованого, діяльнісного та індивідуального підходів, особливо для учнів з низькими навчальними досягненнями.

Подолання недоліків у мотиваційній сфері учіння учнів передбачає дотримання вчителями початкових класів таких психолого-педагогічних умов: 1) систематично створювати проблемні ситуації на уроках; 2) при поясненні учням навчального матеріалу дотримуватися принципу доступності; 3) правильно добирати обсяг навчального матеріалу: не перевантажувати та уникати недовантаження учнів; 4) розвивати прийоми самостійної роботи у школярів; 5) доброзичливо та з довірою ставиться до учнів; 6) не застосовувати авторитарний стиль у спілкуванні з ними; 7) постійно створювати для школярів ситуації успіху в учінні та ситуації, в яких учні будуть переживати радість пізнання, набувати впевненості у власних здібностях і можливостях [3; 8; 10; 14; 18].

#### Використана література:

1. Алексеева М. И. Мотивы учения учащихся / М. И. Алексеева. – К. : Радянська школа, 1974. – 117 с.
2. Буряк В. К. Мотивы познавательной деятельности учащихся / В. К. Буряк // Рад. школа. – 1980. – № 1. – С. 25-30.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2007. – 344 с.
4. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах : кн. для учителя / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.
5. 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.
6. Дрозденко Е. С. Психологические условия формирования положительного отношения к учению у младших школьников со слабой успеваемостью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. С. Дрозденко. – К., 1985. – 167 с.
7. Калмыкова З. И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З. И. Калмыкова. – М. : Знание, 1982. – 96 с.

8. 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.
9. Липкина А. И. Роль личностного фактора в преодолении отставания младших школьников / А. И. Липкина // Сов. педагогика. – 1973. – № 9. – С. 45-46.
10. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 64 с.
11. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
12. Мурачковский Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н. И. Мурачковский. – Минск : Нар. асвета, 1977. – 80 с.
13. Отстающие в учении школьники: (Проблемы психического развития) / под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М. : Педагогика, 1986. – 208 с.
14. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимов, Е. М. Борисова и др. ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 376 с.
15. Розвиток пізнавальних процесів дитини / упоряд. : С. Максименко, В. Маценко, О. Главник. – К., 2003. – 112 с. (Психологічний інструментарій).
16. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів / О. В. Скрипченко. – К. : Рад. школа, 1974. – 104 с.
17. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам / Л. С. Славина. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1958. – 214 с.
18. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей / В. П. Гапонов, В. А. Гергієвська, Ю. З. Гільбух та ін. / за ред. Ю. З. Гільбуха. – К. : фірма "ВПОЛ", 1993. – 96 с.
19. Цетлин В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / В. С. Цетлин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

#### **Аннотация**

*В статье рассматриваются особенности отношения младших школьников с низкими учебными достижениями к обучению в школе.*

#### **Annotation**

*Features of the relation of junior school children with low academic achievements to the school.*

УДК 339.9.012

**Скиба М. В.**

### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНСТИТУЦІОНАЛЬНИХ ЗМІН В ТРАНСФОРМАЦІЙНІЙ ЕКОНОМІЦІ**

Потреба забезпечення стійкого довгострокового економічного розвитку, підвищення конкурентоспроможності України, в умовах глобальних коливань світового господарства та соціально-економічних трансформацій виявили суперечливість та неповноту базових економічних концепцій, актуалізуючи необхідність теоретичного переосмислення традиційних категорій та підходів до суспільного розвитку.

Тематика суспільного розвитку та інституційних змін відображена у працях зарубіжних вчених: Л. Абалкіна, А. Алчіана, У. Артура, О. Аузана, Л. Бальцеровича, Д. Бромлі, Х. Демсеца, Г. Досі, Г. Клейнера, Г. Лайбкепа, Дж. Найта, Р. Нельсона, Д. Норта, В. Тамбовцева, С. Уінтера, Дж. Ходжсона та ін. А також вітчизняних науковців: В. М. Геєця, А. С. Гальчинського, А. А. Гриценко, В. В. Дементьєва, Т. В. Гайдай, Т. М. Качали, П. М. Леоненка, А. А. Ткача, П. І. Юхименка, А. А. Чухна та ін. Але, зважаючи на актуальність, багатогранність даної проблематики та наявність концептуальних розбіжностей у роботах зазначених авторів, виникає потреба у продовженні досліджень з тематики інституціональних змін в трансформаційній економіці.

Вивчення сучасних наукових підходів та концепцій інституціональних змін дозволить з'ясувати ключові переваги інституціонального підходу для дослідження інституціональних змін в трансформаційній економіці, виокремити сутність інституціональних змін, визначити фактори, що їх зумовлюють.

Дізнатись про сутність суспільних інститутів, їх вплив на розподіл обмежених економічних ресурсів можливо вивчаючи інституціональну економічну теорію. А систематичне дослідження інститутів дає змогу пояснити відмінності у розвитку та функціонуванні різних економічних систем в умовах трансформацій та глобалізації. Знання основ методології відкриває шлях до пізнання, творчого осмислення науково-теоретичних постулатів, усвідомлення того, як формується інструментарій аналізу, аргументація наукових узагальнень [1, с. 3]. Нобелівським лауреат Г. Мюрдаль вважав, що об'єктом наукового дослідження, при вирішенні практично будь-якої економічної проблеми, має бути соціальна система загалом, включаючи, крім економічних факторів, й інші фактори, які можуть впливати на майбутні події в економічній сфері.

На думку багатьох вітчизняних економістів, одним з найперспективніших напрямів, що дає можливість дослідити трансформаційні явища та процеси є використання методології інституціоналізму, для якої характерний: – прагматизм (практична спрямованість досліджень); методологічний холізм (у центрі аналізу виявляються не індивіди, а інститути, причому не окремі інститути, а їх система); принцип

історизму (генетичний підхід до дослідження економічних структур, вияв рушійних сил і факторів розвитку, виявлення основних тенденцій еволюції економічної та суспільної системи); міждисциплінарний підхід (включає у сферу досліджень соціальні, психологічні, правові, політичні, історичні, етичні та ін. чинники суспільного розвитку); необхідність соціального контролю над економікою, активна економічна і соціальна роль держави, яка забезпечує розробку, законодавче схвалення і дію формальних інститутів, збалансування їх з неформальними, формування і регулювання конкурентного середовища.

Однією із основних переваг інституціональної теорії А. Чухно називає те, що предметом її пізнання є інститути, які мають місце і в економіці, і в соціальній сфері, і в сфері права, моралі, релігії тощо [3]. На відміну від традиційних неокласичних підходів перевагами інституціоналізму є: забезпечення повнішого розуміння ролі індивідумів у формуванні інституціональних структур та ін.; наближення економічних моделей до реальності (аналіз впливу інституціонального середовища); дослідження економіки як відкритої, еволюціонуючої системи здатної до трансформаційних перетворень під впливом екзогенних та ендогенних факторів; врахування чинника невизначеності (прогнозування в межах можливого передбачення фактичного майбутнього).

На сьогодні в науковій літературі не існує єдиного, загально прийнятого визначення "інституціональних змін", немає і єдиної, загальновизнаної "теорії інституційних змін". Так, засновник інституціоналізму Т. Веблен вказує, що еволюція супроводжується процесом інституціональних змін шляхом відбору і закріплення таких форм поведінки, які є найбільш сприятливими для існування та розвитку суспільства. А соціальна еволюція, на думку вченого, є процесом відбору і пристосування образів мислення. Тож, таке пристосування образів мислення і є розвитком інститутів. А розвиток інститутів є розвитком суспільства. Д. Норт, досліджуючи інституціональні зміни, вказує на складність даного процесу, що носить інкрементний, а не дискретний характер (радикальні зміни у формальних правилах, що відбуваються в результаті завоювань або революцій) [2, с. 116]. Інкрементні зміни означають, що учасники акта обміну переглядають свої контрактні відносини з тим, щоб одержати потенційний виграш від торгівлі. Але, навіть, такі дискретні зміни, як революції, на думку Д. Норта, ніколи не є абсолютно дискретними, через вкорінення неформальних обмежень в суспільстві [2, с. 21].

А. Чухно під "інституціональними змінами" розуміє процес трансформації формальних або неформальних обмежень, а також відповідних механізмів контролю їх дотримання.

На сьогодні існує декілька різних концепцій інституціональних змін серед яких варто виокремити моделі: Д. Норта (враховує вплив внутрішніх факторів на ІЗ, вводить поняття трансакційних витрат); А. Алчіана (природний відбір найбільш ефективних інститутів), Г. Лайбкепа (облік розподільчих наслідків), В. Ратті та Ю. Хайамі (індуковані інституційні зміни), Дж. Найта (проблема безбілетника), Д. Бромлі (критика моделі Д. Норта) та ін. Вивчення наукової літератури дозволяє виокремити фактори, що породжують виникнення інституціональних змін: ціни, макроекономічні зміни, природний відбір, метаконкуренція, технологічний прогрес, "трансплантація" тощо.

Можна погодитись з Г. Мюрдалем, що вирішальне значення для успішного технічного й економічного розвитку має докорінна зміна відсталих соціальних і політичних інститутів. Тільки здійснюючи одночасно і паралельно з техніко-економічною модернізацією заходи щодо зміни застарілих поглядів пануючих в психології народу (відсутність швидкої реакції на все нове і пристосування до нього, не розвиненість бажання експериментувати, відсутність заповзятливості, ініціативи, низька здатність населення до колективних дій та ін.), можна досягнути прогресу.

Отже, застосування інституційного підходу та методології інституціональної економічної теорії у дослідженні інституційних змін у трансформаційній економіці (для якої у найбільшій мірі характерними є невизначеність та нестійкість), є продуктивним з точки зору комплексності та багатомірності інституційного аналізу, який дозволяє повніше оцінити багатогранність, багатоаспектність сплетіння проблем економіки і права, економіки та політики та ін.

Термінологічні, концептуальні розбіжності між окремими його напрямками, в тому числі і щодо понять "інституційні зміни", відсутність єдиної концепції інституціональних змін вказує на незавершеність теоретичного самовизначення інституціоналізму, його внутрішню неоднорідність та здатність розвиватись, еволюціонувати.

Використання методологічного холізму, логічного та історичного підходів дозволить поглибити у подальшому наукові розробки з тематики інституціональних змін, біль повно дослідити "інституціональні зміни в економіці", під якими, на нашу думку, варто розуміти процес зміни системи формальних правил і неформальних обмежень, а також механізмів, за допомогою яких вони вводяться в дію у певних часових і просторових межах, з метою забезпечення стійкого економічного розвитку суспільства.

Ключовими факторами, що породжують виникнення інституціональних змін є: ціни, макроекономічні зміни, природний відбір, метаконкуренція, технологічний прогрес, "трансплантація" тощо.

Зважаючи на специфіку трансформаційної економіки інституціональні зміни мають аналізуватись комплексно, тобто в межах всієї "інституційної структури" економіки, проте в межах однієї роботи неможливо здійснити глобальний аналіз всіх інститутів, що й визначає перспективи подальших досліджень.

*Використана література:*

1. Гальчинський А. С. Економічна методологія. Логіка оновлення: Курс лекцій. – К. : АДЕФ-Україна, 2010. – 572 с.

2. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / пер. с англ. А. Н. Нестеренко ; предисл. и науч. ред. Б. З. Мильнера. – М. : Фонд экономической книги “Начала”, 1997. – 180 с.
3. Інституціонально-інформаційна економіка : підручник / А. Чухно, П. Юхименко, П. Леоненко. – К., 2010. – 687 с.

#### **Аннотация**

*В статье раскрываются основные методологические основы институциональных изменений. В частности, исследуется сущность понятия, основные подходы и концепции институциональных изменений. Выясняется целесообразность использования институционального подхода при исследовании институциональных изменений в трансформационной экономике.*

#### **Annotation**

*At the article author describes the basic methodological framework of institutional change. The essence of the concept, the basic approaches and concepts of institutional change were given in article. At the article author explores the possibility of using an institutional approach to the study of institutional changes in the transformation economy.*

УДК : 359.09

**Смирнов І. Г.**

### **ТУРИСТИЧНИЙ КЛАСТЕР ЯК КОНСОРЦІУМ ІСТОРИЧНИХ МІСТ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА СЛОВАЧЧИНИ**

Інтенсивний розвиток туризму в світі та Україні зумовлює необхідність пошуку його інноваційних напрямків та форм. Одним із таких інноваційних напрямків розвитку туризму є створення туристичних кластерів. Кластери в сфері послуг, зокрема, туристичних, є порівняльно новим підрозділом кластерної теорії та практики, який почав формуватися відносно недавно. Пов'язане це як зі специфічними особливостями послуг як товару (невідчутність, неможливість зберігання, невідривність від виробника та споживача), так і з технологічними особливостями надання різних видів послуг, кількість та різноманітність яких постійно зростає. Так, нині за СОТ виокремлюють 12 секторів послуг, які, у свою чергу, поділяють на 155 підсекторів [3]. Що стосується туризму, то теорія та практика кластероутворення в цій галузі в Україні знайшла втілення в Чернігівській обл., Карпатах, Буковині та Поділлі, Криму, Київській, Миколаївській, Херсонській, Івано-Франківській, Тернопільській та інших областях. Метою функціонування туристичного кластеру є об'єднання ресурсів, ідей, можливостей різних структур певної території у єдиний комплекс щодо найефективнішого представлення рекреаційно-туристичних ресурсів регіону, формування, просування та реалізації туристичних продуктів на різних ринках. До важливих рис кластерів слід віднести провідну роль в них малих та середніх підприємств, що підкреслює значення регіональних ресурсів для функціонування кластера. До переваг розвитку туристичних кластерів для його безпосередніх учасників можна віднести: підвищення конкурентоспроможності підприємницьких структур; скорочення витрат (поточних, з підготовки та навчання персоналу, спільних маркетингових досліджень та реклами тощо); більш широкі можливості проведення маркетингових досліджень, рекламних компаній, PR-акцій; розширення ринків збуту; можливості ефективного обміну ідеями між фахівцями, отже, для формування конкурентного середовища [2]. Туристичний кластер може включати в себе власне туристичні підприємства (туроператори, турагенції), підприємства готельного господарства (готелі, мотелі, кемпінги тощо), музеї, виставкові центри, окремі заклади ресторанного господарства, транспорту, розваг, спортивної інфраструктури, реклами та інші організації, пов'язані з туристичною та супутньою інфраструктурою. В Україні існують досить численні приклади туристичних кластерів, що успішно функціонують, зокрема, один із перших – кластер сільського зеленого туризму в смт. Градів Шепетівського району Хмельницької обл., що був створений у 2002 р. Також активно діють такі туристичні кластери (ТК), як: “Південне туристичне кільце” (АР Крим), “ТК Славутич” (Київська область), туристично-рекреаційний кластер “Гоголівські місця Полтавщини” (Полтавська обл.), ТК євро регіону “Слобожанщина” (Харківська обл.), транспортно-туристичний кластер “Південні ворота України” (Херсонська обл.), ТК “Кам'янець” (Хмельницька обл.), кластер водного туризму (Чернігівська обл.), а також ТК в Івано-Франківській та Луганській областях. Є пропозиції щодо створення Буковинсько-Подільського регіонального ТК.

У цьому контексті цікавим та корисним є досвід створення регіональних ТК у Словаччині, зокрема, у формі Консорціуму з відродження словацьких королівських міст у складі Бардейова, Кежмарока, Левочі та Старої Любовні, угода (декларація) про що була підписана мерами цих міст у 2001 р.[1]. Декларація оголосила про створення консорціуму (асоціації) у складі чотирьох вищенаведених міст з такими цілями: 1. Зберігати та відновлювати спільну історико-архітектурну та культурну спадщину, що знаходиться на території міст-учасників. 2. Сприяти господарському поступу міст-учасників, насамперед, через розвиток сучасних високоякісних форм туризму, що мають інтегрувати всі причетні економічні складники. 3. Шляхом розвитку туризму та супутньої економічної активності на підставах сталості посилити соціальну спрямованість господарського поступу міст-учасників. Проект “Словацькі королівські міста –



відродження” висунуто від імені консорціуму містом Стара Любовня. Головною метою проекту визначено створення, зміцнення та подальший розвиток туристичного кластеру “Словацькі королівські міста” у складі чотирьох вищенаведених міст. Ці міста Північної Словаччини об’єднує їх географічне положення, спільне історичне минуле (в Середньовіччі вони були передані Угорщиною в оренду Польщі на 364 роки – з 1412 до 1776 рр.), особливості розвитку (одними з перших серед міст Словаччини вони отримали Магдебурзьке право, тобто право бути вільними королівськими містами у складі Угорської корони). Консорціум з відродження словацьких королівських міст був представлений на Міжнародному турсалоні “Україна-2012” в Києві в жовтні 2012 р., де презентував своє інформаційно-рекламне видання, видане в трьох мовах – словацькій, англійській, німецькій. Отже, Консорціум з відродження словацьких королівських міст (далі - Консорціум) являє собою регіональний туристичний кластер, що об’єднує чотири історичних міста північної частини Словаччини і спільними зусиллями забезпечує розвиток туризму в містах-учасниках та в регіоні Спіш, про що турбуються офіси Консорціуму, що є в кожному з чотирьох міст-учасників. Також Консорціум здійснює спільні маркетингово-рекламні та промоційні акції, в т.ч. на міжнародному рівні; бере участь у національних та міжнародних туристичних виставках; турбується про підтримку та відновлення історико-архітектурної та культурної спадщини регіону Спіш, до якого належать міста-учасники, зокрема, середньовічних замків та міських оборонних споруд у Старій Любовні, Левочі, Кежмароку, Бардейові; контролює екологічну ситуацію в регіоні та містах – учасниках; сприяє збільшенню робочих місць внаслідок розвитку туризму тощо.

Таким чином, в Прешовському краї Словацької республіки знаходяться чотири міста, які свого часу отримали привілей – бути вільними королівськими містами, однак заслуги міст в Середньовіччі треба підтримувати і відновлювати в сучасних умовах. На даний час Бардейов, Кежмарок, Левоча і Стара Любовня мають ті самі проблеми і подібну складну економічну ситуацію. Створення Консорціуму (асоціації) вільних королівських міст у складі чотирьох вищенаведених утворило основу для підготовки спільних ініціатив, спрямованих на розвиток туризму і отримання міжнародних грантів, а також надало нові можливості для вирішення проблем, пов’язаних зі збереженням та відновленням культурно-історичної спадщини. Консорціум також сприяє зростанню та розвитку туризму, який має великий потенціал в усіх чотирьох містах-учасниках, зокрема, є важливим, джерелом нових робочих місць та доходів до міських бюджетів, отже виконує важливу економічну та соціальну функцію у розвитку як вищенаведених міст, так і всього Спішського регіону. Надамо коротку характеристику найбільш успішного міста Консорціуму-Бардейова, який у 2000 р. був включений до Списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО.

Бардейов (населення 20 тис. осіб) належить до тих міст, найбільш цінною особливістю яких є історичні пам’ятки, створені у період Середньовіччя. Перша письмова згадка про це місто датується 1241 р. Місто знаходилося на важливому перехресті стародавніх торговельних шляхів і з цієї причини отримало підтримку свого розвитку з боку угорських монархів, зокрема, у формі надання спеціальних прав і привілеїв. Найбільш важливими з них були право проведення щорічної ярмарки та право складування та зберігання товарів. У 1352 р. король Людовик I наказав звести захисні мури навколо міста і воно, в такий спосіб, отримало систему міських оборонних споруд, які залишилися добре збереженими до наших часів (серед них - міські укріплення з Червоною та Великою баштами, північно-східний бастион, Північна, Груба та Шкільна башти). Найбільш важливий привілей був наданий місту в 1376 р., коли Бардейов став вільним королівським містом (отримав Магдебурзьке право). Завдяки розвитку торгівлі, цехів, ремесел, освіти та культури Бардейов за часів Середньовіччя перетворився у важливий центр Угорського королівства. Пізніше війни та руйнування послабили позиції міста. Протягом всієї першої половини ХХ ст. місто теж не отримувало достатньої уваги та стимулів для свого розвитку через периферійне положення та відповідний статус. Позитивні зміни розпочалися тільки після Другої Світової війни, коли в місті дістали розвиток промисловість, освіта, туризм і одночасно розпочалися роботи з відновлення історико-архітектурних пам’яток. Вже в 1950-х рр. історичний центр Бардейова був проголошений історико-архітектурним заповідником. Значні зусилля з відновлення історичних об’єктів цивільного будівництва на Центральній площі міста були виконані в 1970-х рр. Винагородою за успішну реконструкцію історичного центру Бардейова було його відзначення Золотою медаллю ЮНЕСКО в 1986 р. Наступною метою міста стало включення його до Списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, що було досягнуто 2 грудня 2000 р. Досвід Бардейова та інших словацьких міст, що входять до Консорціуму “Словацькі королівські міста” є корисним для України, де є багато подібних невеликих міст з “великою” історією та багатою культурно-історичною спадщиною. Об’єднавшись, ці міста можуть ефективніше діяти на українському, європейському та світовому туристичних ринках, проводити спільні промоційно-маркетингові акції, приймати участь у міжнародних туристичних виставках та ярмарках тощо, і, в такий спосіб, успішніше розвивати туристичну галузь і в цілому соціально-економічний комплекс цих міст і регіону, де вони знаходяться.

#### *Використана література:*

1. Slovenske Kralovske Mesta. – Kosice : Agentura JES, 2012. – 12 s.
2. Смирнов І. Г. Процеси транспортно-логістичної кластеризації в Європейському союзі та Україні: площини взаємодії / І. Г. Смирнов // Achievement of High School – 2012 : Матеріали за 8-а міжнародна научна практична конференція. Том 22. Географія і геологія. – Софія: “БЯЛ ГРАД БГ” ООД, 2012. – С. 35-47.

3. Смирнов І. Г. Сучасні особливості процесів транснаціоналізації в туризмі / І. Г. Смирнов // Туристичний бізнес: світові тенденції та національні пріоритети : VI Міжн.наук.-практ. конф. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – С. 102-104.

#### **Аннотація**

*Раскрыто опыт западного соседа Украины – Словацкой республики в создании и успешном функционировании регионального туристического кластера в форме консорциума “Словацкие королевские города”, объединившего четыре города северной части этой страны – Бардейов, Кежмарок, Левоча, Стара Любовня.*

#### **Annotation**

*Show experience of Ukraine western neighbor – the Slovak Republic in the establishment and successful operation of the regional tourism cluster in the form of consortium “Slovak Royal Cities”, which combined four northern cities of the country – Bardejov, Kezmarok, Levoca, Stara Lyubovnya.*

УДК 159. 938. 343. 32-057. 874: [37. 016: 911. 12]

**Федоренко Ю. Ю.**

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ У НАВЧАННІ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ**

В умовах переходу України до ринкової економіки, поява нових видів трудової діяльності, підвищення питомої ваги інтелектуальної праці диктують сучасні вимоги до розвитку молодого людині. Сьогодні, як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, нагальною стала потреба у “розвитку пізнавальних умінь, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти, самореалізації особистості та підготовки кваліфікованих кадрів, які можуть творчо працювати” [2]. Отже, виховання творчої особистості є головним завданням української школи. У зв’язку з цим перед науковцями і вчителями постало завдання оновлення змісту вітчизняної освіти та удосконалення організації шкільного навчально-виховного процесу та з географії зокрема.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному аналізі стану формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання фізичної географії.

Відповідно до мети визначено **основні задачі**:

1. Проаналізувати предметно-наукові, психолого-педагогічні та навчально-методичні літературні джерела з проблеми дослідження та з’ясувати стан формування пізнавальних умінь учнів основної школи у педагогічній теорії й шкільній практиці.

2. Розглянути дефініції ключових понять дослідження.

3. Визначити дидактичні умови реалізації процесу формування пізнавальних умінь учнів під час вивчення фізичної географії.

У світлі названих вимог значення у загальноосвітній школі набуває процес формування пізнавальних умінь учнів, який спрямований на усвідомлення учнями мети навчання, умов її реалізації, планування поетапних дій, вибір способу виконання певних завдань діяльності. Адже, уміння – це основа розвитку навичок. Саме тому необхідно здійснити кардинальні зміни, що будуть спрямовані на удосконалення умінь учнів вчитися. Потрібно переглянути також основні цілі навчання, а уміння мають стати засобом продуктивного навчання, а не тільки його кінцевим результатом, фундаментом творчих здібностей учнів, засобом їх самореалізації та саморозвитку [4].

Суспільство ставить перед школою завдання: сформувати творчу особистість, яка спроможна реалізувати свій природний потенціал, здатна бути успішною, конкурентоспроможною. Проблема пошуку шляхів підвищення ефективності навчання географії в наш час тісно пов’язана з виявленням тих методів, форм і засобів, які найбільше сприятимуть залученню учнів до пізнавальної діяльності у процесі навчання. Знання завжди були потрібні, проте сьогодні функція їх децю змінилася. Як показує практика, накопичення багажу знань як сталого нерухомого матеріалу – користі від цього замало. Звичайно, слід не забувати, що уміння завжди оперує надбаними знаннями, тобто відкидати їх остаточно не варто. Але потрібно зробити так, щоб знання були дієвими, працювали на розвиток особистості. Оволодіння дидактичними вміннями навчальної діяльності і пізнавальними зокрема, допоможуть в майбутньому учням знайти своє місце у житті, досягти успіху та само реалізуватися. Отож перед сучасним учителем постає дуже важливе завдання – “навчити учнів пізнавати”, дати їм “інструмент” для формування пізнавальних умінь [8].

Від пізнавальних умінь учнів під час вивчення шкільного курсу фізичної географії залежать результати знань, їх підготовка до роботи в сучасних умовах, до творчої діяльності. Цей факт потребує реалізації методів навчання, спрямованих на підвищення пізнавальної діяльності учнів у оволодінні знаннями, розвитку їх навичок до самоосвіти та його творчого використання в нових життєвих умовах. Через активну творчу діяльність можна досягти міцного засвоєння та усвідомлення навчального

матеріалу, розвитку навичок його творчого використання. Активізація пізнавальних умінь учнів є багатоаспектним питанням. Її характерними рисами є підвищення рівня активності та самостійності учнів, незмінно зростаючі працездатність та інтерес учнів до географії. Це можливе завдяки вдосконаленню змісту запропонованого для вивчення матеріалу, подання його в зрозумілішій для учнів формі, де відображається практичне значення явищ та фактів.

Теорія та методика формування дидактичних умінь учнів розроблялися у працях філософів: В. С. Біблера, Е. К. Войшвілло та ін.; психологів: П. Я. Гальперіна, О. М. Леонтьєва, Н. Ф. Талізінної; методистів: Н. В. Василенка, Г. В. Краснолабоцької, Л. М. Тимофєєвої, А. В. Усової.

Методичні засади формування умінь знайшли розвиток у дисертаційних дослідженнях І. С. Войтовича (2006), І. В. Гончарової (2009), Г. В. Кугуєнко (2009), О. В. Резіної (2005), А. В. Усової (1970), Г. В. Ягенської (2012) та ін.

Загальнометодичні аспекти даної проблеми досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені О. А. Блажко (2006), О. І. Бульвінська (1998), Н. Б. Грицай (2008), І. І. Кахдан (1997), М. Ю. Прокоф'єва (1997) та ін.

Проте у вітчизняній методиці географії не проводилися цілеспрямовані дослідження щодо формування в учнів основної школи пізнавальних умінь. Як бачимо тема дослідження актуальна, але розроблена недостатньо.

Значна кількість психолого-педагогічних досліджень присвячена проблемі формування пізнавального інтересу та пізнавальної активності, які є складовими компонентами пізнавальної діяльності.

Теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження з метою визначення фенологічного змісту терміну "пізнавальні уміння" показав, що уміння – це важливий елемент освітньої функції навчання.

Проаналізувавши ряд концептуальних підходів до трактування терміну "уміння", зробимо деякі узагальнення:

- В. В. Давидов, Р. С. Немов розглядають уміння як категорію діяльності. У межах такого підходу уміння визначається як знання в дії, тобто застосування знань є навчально-пізнавальною діяльністю, як спосіб та якість діяльності. Увага приділяється операційному та змістовому компоненту і не розглядається особистісні характеристики учня.

- Н. О. Лошкарьова, О. М. Новиков, А. В. Усова, Д. Б. Ельконін у своїх наукових працях розглядають уміння як якість особистості, хист до ціленаправленої діяльності, заснованої на знаннях, здібність свідомо досягти поставленої мети.

- Л. Б. Ітельсон, О. В. Петровський, К. К. Платонов обґрунтовують положення, що уміння формується у діяльності і розглядається як характеристика особистості, здібність та результат дії.

- За М. Д. Ярмаченком "уміння – це самостійна свідомо дія для застосування (практичного чи теоретичного) набутих знань" [6, с. 84]. Уміння включає інтелектуальні якості, вольові, емоційні, чуттєві. Уміння – це комплекс розумових і практичних дій.

- С. У. Гончаренко розглядає уміння як "здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок" [1, с. 338].

Отже, ми розуміємо "пізнавальні уміння" як здатність людини оволодівати новими знаннями, практичними прийомами, навчатися на основі досвіду, мати змогу адаптувати набуті теоретичні знання для вирішення раптових перешкод.

Аналіз навчальних програм з географії показав, що формування умінь учнів на уроках закладене у змісті державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Уміння дуже важливі для навчальної діяльності, вони є інструментом дії й називаються в психології способами, в педагогіці – уміннями. Щоб обточити деталь, охарактеризувати за планом природну зону, посадити рослину, написати твір, розв'язати задачу, потрібно вміти оперувати уміннями. Їх прищеплюють, вони формуються й розвиваються в діяльності.

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

#### *Використана література:*

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1996. – 376 с.
2. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХ століття. – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
3. Конюхов Н. И. Словарь- справочник практического психолога. – Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 1996. – 224 с.
4. Кремь В. Г. Підготовка вчителів в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Освіта. – 2003. – 28 травня – 4 червня. – С. 2-4.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.
6. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : "Вища школа", 1986. – 542 с.
7. Тлумачний словник української мови. – В 4 т. – Т. 4 / укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Аконті, 1999. – 944 с.
8. Ягубов В. Психологічний зміст понять "значення", "навички" та "уміння" // Освіта. – 2003. – 28 травня – 4 червня. – С. 8-9.

### **Аннотация**

*Интенсивное развитие науки и техники требуют от личности, кроме глубоких знаний, умений самостоятельно владеть, усовершенствовать, применять приобретенные знания для решения в жизни теоретических и практических проблем. Познавательные умения – это своеобразный фундамент для самоорганизации, саморазвития личности, который определяет место человека в обществе. Именно уровень их сформированности в учащихса определяет креативные способности та расположенность к продуктивной деятельности в будущем.*

### **Annotation**

*In addition to deep knowledge, skills to work independently, the intensive development of science and technology needs from person, apply the knowledge to life-deal in the theoretical and practical problems. Cognitive skills – a kind of foundation for self-organization. Self-identity that defines man's place in society. As that level of student's formation creative ability and determines the ability of productive activities in the future.*

УДК 582.681.11

**Царенко О. М., Настека Т. М.**

## **ЕКОЛОГО-МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДСТАВНИКІВ РОДИНИ ТАМАРИКСОВИХ (TAMARICACEAE)**

Most of species have adapted to extreme conditions and can be recommended for landscaping cities.

Родина Тамарикові (Tamaricaceae) представлена у світовій флорі понад 60 видами рослин, які поширені у Європі, Азії, Північно-Східній та Південній Африці, а також як інвазійні та натуралізовані в Америці та Австралії. Найбільш характерні тамарикові для Середземноморської та Ірано-Туранської флористичних областей [1, 4]. До складу родини належить два роди – мирікарія (Myricaria) та тамарикс (Tamarix L.). На території України зростає 3 види мирікарій та 4 види тамариксів, ще 9 інтродукованих видів вирощують у ботанічних садах країни.

Наша увага до вивчення еколого-морфологічних особливостей представників родини тамарикових обумовлена підготовкою матеріалів до чергового тому “Екофлора України”, у якому, крім цієї родини, науковцями Інституту ботаніки імені М.Г.Холодного НАН України будуть також представлені напрацювання з багатьох інших родин.

Види роду Myricaria зростають від передгірських рівнин до високогір'я (окремі з них – до 4500–5000 м н.р.м.), у долинах гірських річок, на кам'янисто-щебньових та піскових наносах, які нерідко заливаються, проте не засолені [1]. Вони достатньо часто домінують у рослинних угрупованнях і відіграють надзвичайно важливу роль у функціонуванні та розвитку екосистем – від екстремальних до стабільних [2]. Види іншого роду – тамарикси – приурочені, переважно, до сухих частин річкових долин, зростають на древніх терасах річкових долин, у сухих руслах та тугайних лісах, на берегах річок та морських узбережж, у пустелях, напівпустелях та степах.

Різноманітні умови місцезростання представників родини у межах широкого ареалу призвели до формування різних типів життєвих форм – від сланких кущиків на високогір'ї до напівкущів, кущів та дерев. За наших умов, мирікарії – це кущі або напівкущі, а тамарикси – кущі або невисокі дерева 3-10 м. Проте, подорожуючи територією Ізраїлю ми відзначали дерева до 20 м заввишки та діаметром понад півметра, віком у 1-2 тис років.

Рослини, що належать до цієї родини мають розгалуджені стебла, з великою кількістю гілок, інколи утворюють дуже довгі водозапасні столони. Кора молодих гілок чорна, темно червона, помаранчево-червона, темно-пурпурова, бурувато-каштанова, коричнева або інших кольорів. Це однодомні рослини з простими черговими, сидячими або коротко черешковими, дрібними шилоподібними, ерикоїдними чи лускоподібними листками, що не мають прилистків. Квітки дуже дрібні, з білими, рожевими, ліловими пелюстками, зібрані у верхівкові або бічні волоті або колоси. Багатоквіткові суцвіття з квіток, що нагадують бісеринки, надають представникам обох родів особливої декоративності, недарма одна з російських назв тамариксів “биссерник”. Приквітки яйцеподібні, ланцетні, лінійні, шилоподібні, тупі або гострі або з хрящуватими гострими кінцями, часто загнутими донизу. Плід – багатонасінна локуліцідна коробочка, 3-5-гранно видовжено-пірамідальної або грушоподібної форми, з розширеною основою та витягнутою верхівковою частиною, що розкривається 3 стулками. Насінини дрібні, до декількох мм, видовжено-овальної, циліндричної або дещо неправильної форми, голі й лише на верхівці з вістючком, який від основи (тамарикс) або у верхній половині (мирікарія) вкритий довгими білуватими гігроскопічними волосками, зібраними у чубчик. Ми досліджували будову цих волосків на сканувальному мікроскопі. При збільшенні у 200-300 разів було встановлено, що волоски одноклітинні (всупереч існуючим літературним відомостям про їхню багатоклітинність), мають біля основи гофреподібні потовщення, що дає змогу легко згинатися волоскам у різні боки та переноситися вітром. Коренева система стрижнева з добре розвинутими бічними коренями.

Тамариксові мають ряд пристосувань до сухих жарких умов зростання. У тамариксів головний корінь може досягати у ґрунті до 30 м глибини, а у мирікарій коренева система компактна, слабостержнева, тому на супісчаних місцях рослини страждають від пересихання верхнього шару ґрунту. Крім цього листки тамарикових мають глибоко занурені продихи, захищені товстою кутикулою, а у тамариксів, що зростають на засолених ґрунтах, добре розвинені солевивідні залозки, через які рослини позбавляються зайвих солей. Ці солі помітні навіть неозброєним оком у вигляді світлого нальоту, а під мікроскопом – це різної форми кристалики. Саме тому, у суху, бездощову погоду, ввечері, тамарикси стоять з похиленими мокрими гілками, наче їх облили водою. Це конденсація вологи повітря, яку “притягли” виділені солі. Здатність витримувати значну концентрацію солей притаманна багатьом видам тамариксів, що є типовими криногалофітами. Поблизу Мертвого моря, де концентрація хлоридів висока (більше 8%) зростає два види тамариксів – *T. aucheriana* та *T. macrocarpa*.

Іншим вагомим пристосуванням тамариксів до засолених ґрунтів є значна концентрація (більше 40% сухої маси) водорозчинних неорганічних речовин у тканинах рослин. Високий осмотичний тиск клітинного соку дає можливість надходженню води з засолених ґрунтів. Якщо солі зосереджені у глибоких шарах ґрунту під тамариковими угрупованнями, рослини “піднімають” їх на поверхню. Щорічно ґрунт під кроною вкриваються листям та маленькими гілочками з накопиченими солями. Це призводить до засолення верхніх горизонтів. Види тамариксів також можуть бути небезпечними конкурентами іншим рослинам, збіднювати запаси води у ґрунті через високу транспірацію рослин та інше.

Однак мирікарії та деякі тамарикси не є галофітами. Більшість мирікарій “полюбляють” ґрунти багаті на вміст кальцію. Рослини обох родів не вибагливі до вмісту поживних речовин у ґрунті, добре ростуть на пісках, але обов’язковою умовою їхнього нормального росту є достатнє надходження світла, тому що за своєю екологічною природою це світлолюбні рослини.

Тамариксові морозостійкі рослини, усі види витримують температуру до – 20°C, а найстійкіші до –50°C. Інколи можуть відмирати не здерев’янілі верхівки пагонів, проте навесні рослини швидко відновлюють свій попередній вигляд. Високі декоративні якості рослин обумовлені тривалим періодом цвітінням, наявністю ніжних, різноманітно забарвлених квітів, красивими витонченими гілками з ніжними дрібненькими листочками – голочками жовтуватого, світло зеленого або блакитно-зеленого кольорів та пагонів, що формують ажурну, розкидисту крону. Розмноження рослин відбувається насінням, живцями, кореневими паростками. Ці дивовижні рослини за своєю живучістю, невибагливістю до умов не поступаються вербам.

Таким чином, дослідивши еколого-морфологічні особливості представників родини Тамарикових, можна зробити висновок про невибагливість більшості видів до ряду екологічних чинників, що дає можливість їх використання у озелененні міст.

Проте деякі тамариксові на Україні потребують бережливого ставлення та охорони. До Червоної Книги України [3] занесено Тамарикса стрункого, поширеного вздовж Азовського узбережжя, чисельність популяції якого зменшилася у наслідок вузької екологічної амплітуди виду, рекреаційного навантаження та дії деяких інших чинників. Мирікарія німецька охороняється на регіональному рівні в Закарпатті і Тернопільській області [2].

#### *Використана література:*

1. Бобров Е. Г. Обзор рода *Myricaria* и его история // Ботан. журн. – 1967. – 52, № 7. – С. 924-936.
2. Офіційні переліки регіонально рідкісних рослин адміністративних територій України (довідкове видання) / укладачі : Т. Л. Андрієнко, М. М. Перегрим. – К. : Альтерпрес, 2012. – 148 с.
3. Червона книга України. Рослинний світ / [за ред. Я. П. Дідуха]. – К. : Глобалконсалтинг, 2009. – 912 с.
4. Wang Y., Wu J.Q., Tao Y., Li Z.Z., Huang H. Natural distribution and ex situ conservation of endemic species *Myricaria laxiflora* in water-level-fluctuation zone within Three Gorges Reservoir Area of Changjiang River // J. Wuhan Bot. Res. – 2003. – 21. – P. 415-422.

#### *Аннотація*

*Представлены результаты изучения экологических и морфологических особенностей представителей родов *Myricaria* Desv. и *Tamarix* L. семейства *Tamaricaceae*. Большинство видов приспособлены к экстримальным условиям и могут быть рекомендованы для озеленения городов.*

#### *Annotation*

*The results of investigation on ecological and morphological characters of representatives of *Myricaria* Desv. and *Tamarix* L. (*Tamaricaceae*) are submitted.*

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечує ефективність навчального процесу, виховання і розвиток учнів, доступність і якість освіти, підготовку молоді до діяльності в інформаційному суспільстві – суспільстві знань. Використання Інтернет – технологій дозволяє прискорити і оптимізувати процес навчання, надає результатам навчання практичної та особистісної значущості, застосовності до розв'язування проблем повсякденного життя.

Популярність використання Інтернет – ресурсів у навчально-виховному процесі з біології зростає з кожним днем, і відповідно є нагальна потреба у відповідній методичній підготовці майбутніх учителів.

Так, зокрема, у процесі виконання завдань для самостійної аудиторної і позааудиторної роботи з методики навчання біології студенти працюють із сторінками сайту НАПН України ([www.apsu.org.ua](http://www.apsu.org.ua)): зміст середньої освіти, педагогічні інновації, педагогічні програмні засоби тощо.

Корисним для майбутніх учителів є сайт МОНмолодьспорту України ([www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)): діяльність (загальні документи) та нормативна база.

Як показує аналіз практики використання студентами Інтернет – мережі, найбільшою популярністю користуються спеціалізовані ресурси методичного спрямування. Так, зокрема, глибока категоризація методичних розробок, зручність пошуку, тематичність – відмінність <http://metodportal.net/node> від подібних сайтів.

<http://biology.civica.org> – сайт Всеукраїнської громадської організації “Асоціація вчителів біології України”. Для відвідувачів пропонуються такі рубрики: “Авторські сторінки”, “Програми: питання відкрите ...”, “Наукова робота”, “Корисні посилання”. Дане інформаційне джерело надає можливість систематичного обміну інформацією та методичними матеріалами, а в режимі “онлайн” відбуваються диспути на актуальні питання біологічної освіти.

У розділі “Інструкції для вчителів”, що розміщений на <http://shkola.net.ua>, корисними будуть: інструкція з охорони праці при проведенні демонстраційних дослідів, інструкція з надання першої допомоги при нещасному випадку тощо.

Цінною для майбутніх учителів є інформація освітніх порталів: “Педагогічна преса” [4], “Шкільний світ” [3], “Основа” [2], а також електронна версія журналу “Біологія” [1].

Сучасні інформаційні технології надають вчителю значні можливості щодо узагальнення, презентації та поширення педагогічного досвіду. Одним із ефективних засобів, що використовується з цією метою, є створення персональної сторінки в мережі Інтернет: <http://pti.kiev.ua>, <http://biology.at.ua>, <http://www.kozlenko.narod.ru>, <http://www.albinaandr.siteedit.ru>, <http://tana.ucoz.ru> <http://biologkerichen.at.ua> і т.п. Це дозволяє творчим учителям не лише представити власні розробки в різних форматах, а й організувати спілкування з колегами на форумі з використанням вбудованого блогу та за допомогою персональних повідомлень. Перевага персонального сайту вчителя перед презентаціями полягає, насамперед, в його оперативності та актуальності: вчитель постійно поповнює сайт власними розробками, зміст сайту відображає не лише минулий досвід вчителя, а й те, над чим він працює в даний момент. Тут можна знайти методичні рекомендації щодо проведення уроків, позакласних та позаурочних занять, ознайомитись з авторськими варіантами тематичного планування, різноманітними розробками досвідчених педагогів: планами-конспектами навчальних занять та мультимедійними презентаціями до них; аудіо- та відеофайлами; олімпіадними завданнями; варіантами контрольних робіт і тестових завдань. Також можна переглянути перелік посилань, якими користуються педагоги в своїй діяльності.

В Інтернет – мережі є сайти з електронними енциклопедіями, довідниками, та інтерактивними словниками: <http://www.ebio.ru>, [www.krugosvet.ru](http://www.krugosvet.ru), <http://www.biology.ru>, [www.cellbiol.ru](http://www.cellbiol.ru), <http://www.botanik-learn.ru>, <http://animal-video.io.ua>, <http://www.belena.biz>, <http://beaplanet.ru>, <http://liktravy.com>, <http://redbook-ua.org> і т.п. Завдяки цим інформаційним ресурсам всі учасники навчального процесу можуть дуже швидко отримувати точні дані з найрізноманітніших питань біологічної науки.

Під час підготовки та проведення позакласних заходів, доцільним буде використання таких Інтернет – ресурсів:

а) [www.muldyr.ru](http://www.muldyr.ru) – лауреати Нобелівської премії з медицини, закони, електронна бібліотека, біологічні організації;

б) [www.medbiol.ru](http://www.medbiol.ru) – науково-популярний сайт про біологію та медицину;

в) [www.nenc.gov.ua](http://www.nenc.gov.ua) – сайт національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді;

г) [www.zooclub.ru](http://www.zooclub.ru) – сайт про диких і домашніх тварин тощо.

Одним із найбільш пізнавальних та виховних видів позакласної роботи є екскурсії. Але, як показує аналіз шкільної практики, вчителі досить часто відмовляються від проведення таких типів занять. Всесвітня мережа допомагає вирішити дану проблему: організувати захопливу віртуальну екскурсію.

<http://www.nbg.kiev.ua> – Національний ботанічний сад ім. М. М. Гришка НАН України” – чудовий ресурс для проведення віртуальної екскурсії для учнів 7-х класів під час вивчення теми “Покритонасінні”.

Для учнів 8-х класів при вивченні теми “Різноманітність ссавців” актуальною буде віртуальна екскурсія до Національного науково-природничого музею НАН України (<http://www.museumkiev.org>).

Для учнів старшої школи доцільно провести екскурсію в Національний музей Дарвіна (<http://www.darwin.museum.ru>) та відвідати експозиційні зали: “Зоогеографія”, “Розвиток органічного світу”, “Еволюція поведінки”, “Походження людини”, “Взаємодія людини і природи”.

Обов’язковою умовою підготовки сучасного вчителя до уроку є ознайомлення з найновішими відкриттями науки, про які йдеться на: українському біологічному сайті (<http://biology.org.ua> – висвітлення сучасного стану біологічної науки та освіти в Україні), <http://www.sbio.info> (новини науки, навчальні матеріали, довідники, реклама, форуми), “Биодан. Новости биологии” (<http://www.biodan.narod.ru> – цікава наукова інформація з окремих розділів біології: ботаніки, зоології, генетики, антропології), <http://molbiol.edu.ru> (новини молекулярної біології та біотехнології) тощо.

Отже, Інтернет є унікальним засобом для вирішення багатьох освітніх проблем, підвищення ефективності навчання в цілому. Довідкові, навчальні, освітні й культурні ресурси Інтернету практично неосяжні. Скласти їхній повний каталог неможливо, адже Інтернет є “живим” середовищем, в якому щомиті відбуваються зміни. Під час його використання у процесі методичної підготовки у майбутнього вчителя біології формується критичне сприйняття й осмислення інформації, вміння її інтерпретувати та систематизувати, розуміти сутність та адресну спрямованість. Все це сприяє якісній підготовці до роботи в сучасній школі.

#### *Використані інформаційні джерела:*

1. <http://bio.1september.ru/index.php>
2. <http://osnova.com.ua>
3. <http://osvitaua.com>
4. <http://pedpresa.com>

#### **Аннотация**

*В статье анализируются особенности использования Интернет-ресурсов в процессе методической подготовки современного учителя биологии. Акцент сделан на содержании и возможностях Интернет-ресурсов для подготовки студентов к организации и проведению учебных занятий по биологии.*

#### **Annotation**

*The article analyzes the characteristics of Internet resources in the methodical training of modern biology teacher. The emphasis is on the content and features of Internet resources to training students for the organization and conduct of studies in biology.*

УДК 378.015.31:331.446.4:373.2.011.3-051

Гальченко В.

## СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ

Визначальною парадигмою діяльності сучасної людини є творчість. Від творчо-синтезуючої діяльності особистості залежить формування оновленої реальності, домінування принципів гуманізму, плюралізму думок, високої моральності та свободи. Це аргументує потребу в активізації творчого потенціалу кожного з нас і людства в цілому.

Перш за все, звернімося до структурних елементів особистості. Більшість дослідників у цій галузі схильні виділяти пізнавальні функції особистості (Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, К. К. Платонов та інші). Як відомо, одним із центрів, що визначає структуру особистості є її мотиваційна сфера, іншими є пізнавальна та емоційно-вольова, та епіцентром залишається свідомість як вершина особистісної системи. Особистісний підхід розглядає особистість як єдність внутрішніх умов та зовнішніх впливів.

Торкаючись питання творчих здібностей особистості, В. О. Моляко звертає увагу на здібності прагнення людини до оригінальності в рішеннях, пошуку нового, самостійності у досягненні результату, який до цього моменту був не відомий. Але щоб стати справді творчою особистістю необхідно поєднувати цю якість з іншими: наполегливістю, самокритичністю, гнучкістю мислення, вірою в себе, сміливістю, енергійністю та іншими. Отже, гармонійне поєднання загальних і спеціальних здібностей призводить до народження творчої особистості.

П. Едвардс вважав творчість найкращим засобом саморозвитку особистості. А ось концепція “життєтворчості”, що була розроблена українськими філософами (П. П. Соболев, Л. В. Соханем, В. І. Шинкаруком) передбачає постійну працю суб'єкта над розвитком власної особистості через творчу діяльність, в наслідок чого людина відчуває себе частиною великого світу, за який вона несе відповідальність [4].

**Метою** цієї **статті** є розкриття сутності поняття “життєтворчість” та визначення ролі процесу життєтворчості у становленні особистості майбутнього вихователя.

Способом самопрограмування людини, її творчого особистісного здійснення є життєтворчість. Дослідники І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань визначають життєтворчість як мистецтво жити. Теорія життєтворчості передбачає розробку наукових методик щодо навчання вміння жити: самостійно й творчо здійснювати вибір стратегії свого життя, розробляти свої життєві плани, конструктивно впливати на перспективу життя, добирати та впроваджувати в дію засоби необхідні для реалізації індивідуального життєвого проекту [4, с. 157].

Зокрема, вчений І. Єрмаков до процесу життєтворчості включає такі складові:

- осмислення людиною власного призначення;
- розробку життєвої концепції та життєвого кредо;
- свідомий вибір життєвих цілей, оформлення їх у життєву програму,
- життєвий план;
- наявність необхідних умов для самореалізації сутнісних сил;
- рівень соціальної та психологічної зрілості;
- відповідальне ставлення до власного життя й до самого себе [4, 5].

Дослідники зазначають, що творчість є родовою властивістю як людства, так і окремої людини, однак у різні історичні епохи вона реалізується різною мірою. Саме на особистісному рівні формуються і реалізуються дійсні людські можливості, з яких і складаються можливості суспільства. Завдяки реалізації свого творчого потенціалу особистість здатна перетворювати світ.

Творчий потенціал визначається авторами як інтегруюча якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері своєї діяльності, яка має суспільне значення. На хід формування та реалізації творчого потенціалу особистості впливають наступні чинники: природні передумови (задатки, загальна обдарованість), досвід (знання, уміння й навички), особливості характеру (вольові якості, самостійність, ініціативність тощо), мотивація (цілепокладання, саморегуляція тощо). Із взаємодії зазначених особистісних підструктур виростають творчі здібності особистості, тобто якості, які визначають її творчі можливості.

Основна сутність “механізму розвитку” творчого потенціалу полягає в тому, що основна потреба



розвитку виникає на вищих рівнях, а засоби її задоволення – на нижчих. Однією з характерних форм прояву цього механізму є творчість людини. Водночас творчий потенціал людини має бути проаналізований у сукупності з зовнішніми умовами як суспільно необхідними, а саме, з урахуванням вимог суспільства до життєдіяльності людини, які визначають соціальні умови для розвитку творчості, а також вимог, які висуваються до суб'єкта творчості. Таким чином, творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо-особистісними чинниками, де провідна роль належить здібностям і особистісному ставленню до творчості (І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань).

Зважаючи на те, що життєтворчість є особливим видом творчого процесу, О. Ю. Пурло вказує на її специфічні характеристики, оскільки “результатом життєтворчості є онтологічно розташований в людині ідеальний (духовний, ціннісний, смисловий) продукт, який виражається в життєвій позиції особистості, що потенційно трансцендується поза межі власного “Я”. При цьому психолог зазначає, що творіння свого життя – це не просто акт вибору між життєвими альтернативами, а приймання позиції, що сприяє здійсненню унікального життя – вибору становлення творчої особистості [5].

Ще одним важливим механізмом становлення і розвитку творчого потенціалу є самореалізація особистості. Самореалізація є перманентним станом високорозвиненої особистості. Віддаючи себе, свої здібності й сили діяльності, людина водночас здобуває їх у новій якості. В цьому виявляється діалектичний характер її розвитку.

На думку дослідників психології життєтворчості (І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань тощо), неодмінною умовою культури життя особистості, невід'ємною частиною процесу її самореалізації є добровільне і свідоме, засноване на наукових уявленнях про “картину світу” покладання гуманістичних за змістом життєвих цілей і планів.

На основі досліджень українських учених М. В. Коновальчук виокремила основні положення, на яких ґрунтується сутність поняття “життєтворчість особистості”:

- життєтворчість можлива за умови розвитку всіх сфер особистості: духовної, емоційної, волевої, інтелектуальної, моральної тощо.

- життєтворчість пов'язана з активністю особистості – здатністю змінювати навколишнє середовище відповідно до своїх потреб, а також змінювати самого себе відповідно до певної системи власних цінностей, своїх можливостей, життєвих диспозицій.

- життєтворчість передбачає постійне набуття нових знань, вмінь, пов'язаних з самим процесом життя (вміння спілкуватися, встановлювати контакти, адекватно оцінювати свої можливості та умови середовища, здатність до нетрадиційного підходу у вирішенні проблем та ін.).

- життєтворчість пов'язана з поняттями “самоактуалізація”, “саморегуляція”, “самоздійснення”, “самовдосконалення”, “саморозвиток”, “самосвідомість”, “самоствердження”, “самореабілітація”, “самопрогнозування”, “самоприйняття”, “самоаналіз”, “самооцінка” тощо. Сутність кожного з цих понять пов'язана з самостійністю особистості (самостійно планувати власну діяльність, самостійно приймати рішення й нести відповідальність за результати діяльності та ін.).

- життєтворчість – це особливе вміння і висока майстерність у творчій побудові особистого життя, що ґрунтується на знанні життя, його законів, розвиненій самосвідомості та володінні системою засобів, методів, технології програмування та здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [3].

Зважаючи на вищесказане, можна припустити, що пріоритетним важелем у формуванні культури життєтворчості особистості виступає освіта. Особлива цінність освіти як фактора формування цієї культури полягає в її творчо-комунікативній природі. Як зазначає Н. Богданова, “освіта як соціокультурний осередок створення світоглядно-ціннісних смислів життєдіяльності людини являє собою комунікативно-творче середовище формування фундаментальних характеристик особистості, на основі яких відбувається і буде відбуватися протягом наступного життя реалізація і самовтілення всіх форм її життєтворчої активності” [1].

Також важливу роль у становленні творчої особистості майбутнього педагога, його самореалізації відіграють самопізнання і самооцінка. У разі формування правильного образу “Я” (уявлення про себе, свої здібності, потреби, свій внутрішній світ), мисленої побудови бажаного майбутнього стає реальним і дійсно вільним подальше здійснення життєвих планів, реалізація творчих проєктів, професійне та особистісне зростання.

На нашу думку, особливої уваги потребує підготовка фахівців у сфері навчання й виховання підростаючого покоління – вихователів та вчителів. В. М. Ямницький висунув ідею інтегративного підходу до професійного розвитку особистості. Вчений стверджує, що “його особливістю є уявлення про симультанний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних аспектів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності. При цьому професійний аспект є проєкцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у набутті статусу суб'єкта професійної діяльності” [6].

Таким чином, життєтворчість – це вища форма виявлення творчих обдарувань особистості, що сприяє прояву її індивідуальності, оригінальному вибору людиною стратегій життя, розробці життєвих

планів і програм, вибору та використанню доцільних засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого сценарію. Таке бачення проблематики утворює гуманістичну педагогіку духовного взаємовпливу поколінь, актуалізуючи у кожному вихователі відповідальність за процес народження творчої особистості дитини.

*Використана література:*

1. Богданова Н. Основні фактори формування культури життєтворчої особистості / Н. Богданова // Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – № 2. – 2011. – С. 266.
2. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості / І. Г. Єрмаков // Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / ред. кол.: В. М. Доній (голова), соціально-психологія. – № 6, 2008.
3. Коновальчук М. В. Реалізація ідей педагогіки життєтворчості в контексті ноосферної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. В. Коновальчук. – Режим доступу: <http://do.gendocs.ru/docs/index-170423.html>
4. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / [ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін.]. – К., 1996. – 792 с.
5. Пурло О. Ю. Екзистенційна криза як чинник формування творчої життєвої позиції особистості: автореф. дис. ... канд. психологічних наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / О. Ю. Пурло. – Київ, 2010. – 21 с.
6. Ямницький В. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості / В. Ямницький // Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – № 1. – 2010. – С. 94.

**А н н о т а ц и я**

*В статті раскрыта сутність поняття "жизнетворчество личности", выделены составляющие процесса жизнетворчества, охарактеризованы механизмы становления и развития творческого потенциала человека. Внимание сосредоточено на роли жизнетворчества в личностном и профессиональном становлении будущего педагога.*

**A n n o t a t i o n**

*The article reveals the essence of the concept of "creating life", highlighted the components of this process, characterized mechanisms of formation and development of human creativity. The focus is on the role of the ability to create life in the personal and professional development of future teachers.*

УДК 371.132

**Корень А.**

## **СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Модернізація змісту професійно-педагогічної підготовки передбачає зміну зовнішніх та внутрішніх форм його виявлення. Подібні процеси розпочались в Україні в середині 90-х років ХХ століття під впливом складної сукупності зовнішніх чинників і, насамперед, політичної та соціально-економічної переорієнтації суспільства. Українська система освіти прагне змінити орієнтацію на інтеграцію до європейського освітнього простору. Це спонукає до розробки відповідної стратегії з урахуванням особливостей і досягнень вітчизняної системи освіти та віднаходження реальних можливостей зближення з європейською освітньою системою.

До соціальних передумов, що впливають на оновлення змісту педагогічної підготовки передусім відносяться рівень розвитку продуктивних сил і виробничих відносин суспільства. Йдеться про спосіб виробництва, матеріальне заохочення педагога, державну політику розвитку освіти, рівень демократизації суспільства тощо. Потреби поступального розвитку високотехнологічного суспільства полягають у формуванні соціального замовлення на відповідних висококласних фахівців.

Аналіз сучасного стану дошкільної освіти, підготовка студентів у педагогічних університетах підтверджують існування проблеми в задоволенні потреби дошкільних закладів нового типу у вихованні високоосвіченого, професійно компетентного вихователя дітей дошкільного віку та реальним станом системи професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Процеси демократизації надають сучасному вихователю високі потенційні можливості впливати на формування особистості дитини. Реалізація цих можливостей залежить не лише від розвитку соціальних прогресивних тенденцій, але й від особистих якостей педагога. Реальну роль при цьому відіграють талант фахівця, любов до дітей, бажання працювати. Окрім цього, висота соціального положення професії педагога, її престиж обумовлені системою суспільних відносин, в яких живе та працює вихователь.

З проголошенням у 1991 році української незалежності розпочалася розбудова національної системи освіти. Одним із завдань перетворення стало формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості. Ціннісними орієнтирами освіти проголошені демократизм, гуманізм, відкритість світові, залучення до загальнолюдських засад моралі. Тоталітарна система орієнтувалася на пересічного вихованця, пересічного учня, пересічного студента, роблячи акцент на те, що колективне виховання є первинним і визначальним. Сучасна система дошкільної освіти визначається

тенденцією щодо розгляду дитини як найголовнішої цінності з особливим, притаманним кожній, багатим внутрішнім світом та прихованими потенційними можливостями до саморозвитку й самовдосконалення. Педагоги нової генерації повинні сприяти всебічному розвитку особистості вихованця/ Одним із принципів дошкільної освіти повинно стати виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля. Розуміння, толерантність, совість, честь, любов, дружба як ціннісні орієнтації, мають бути втіленими у життя, стати нормами поведінки. Так задекларовано у державній національній програмі "Освіта. Україна XXI століття", Законі України "Про дошкільну освіту" [1, 2].

Одним із дієвих шляхів модернізації підготовки педагогів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є засвоєння студентами вищих педагогічних закладів освіти гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі педагогічної підготовки. Це важливий компонент готовності майбутнього освітянина до професійно-педагогічної діяльності, який зумовлює змістове наповнення педагогічної підготовки майбутнього вихователя.

Важливість проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій потребує визначення їх співвідношення з системою знань і вмінь. Оскільки молода людина вступає до навчального закладу з метою формування себе як майбутнього спеціаліста, маючи при цьому вже певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів, то домінантою процесу педагогічної підготовки у вищому закладі освіти є створення якнайсприятливіших умов для засвоєння ними системи загальних і спеціалізованих знань, формування умінь і навичок практичної діяльності.

Реалії сьогодення вимагають переорієнтації акценту завдань педагогічної підготовки на формування ціннісного відношення до системи педагогічних знань як основи професійної рефлексії фахівця, становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування у нього потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

Таким чином, зміна ціннісних установок спрямовує розвиток педагогічної освіти до цілісності, створення умов для постійного особистісного розвитку людини. Це вимагає створення нових концепцій підготовки освітянина-фахівця, який відповідає сучасному соціальному замовленню.

#### *Використана література:*

1. Освіта України: Нормативно-правові документи: До II Всеукр. з'їзду працівників освіти : зб. / [гол. ред. кол. В. Г. Кременя]. – К. : Мінімум, 2001. – 224 с.
2. Закон України "Про дошкільну освіту" / Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2001. – N 49, ст. 259.

#### *А н о т а ц и я*

*Статья посвящена современным проблемам подготовки педагогов, анализируются социальные предпосылки модернизации содержания педагогической подготовки воспитателей детей дошкольного возраста.*

#### *A n n o t a t i o n*

*The article deals with current issues of teacher training, analyzes social conditions modernize the content of teacher education Pre-School.*

---

# ІНСТИТУТ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ

---

УДК159.9.07-051

*Бушувєва Т. В.*

## МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА-ДІАГНОСТА

Суспільний запит на різні види психологічної допомоги зумовлює необхідність диференціації підготовки психологів за різними спеціалізаціями. Підвищення якості фахової підготовки психологів за спеціалізаціями пов'язане із вирішенням завдання визначення професіографічних вимог (вимог до рівня знань і вмінь, професійно важливих якостей та розробки моделі особистості психолога) та відповідності цим вимогам навчальних планів і програм.

Дослідження особливостей особистості психолога та побудова моделі психодіагноста у вітчизняній психології проводиться зазвичай в рамках концепції професійно важливих якостей. Існує єдність позицій науковців-психологів щодо функціональних характеристик професійно важливих якостей (ПВЯ) людини, однак відмінності у визначенні їх змістових характеристик. В контексті професіографії ПВЯ визначають як такі, що впливають на успішність засвоєння професійної діяльності та ефективність праці. Однак спектр властивостей людини, що відносяться до ПВЯ, достатньо різноманітний і певною мірою визначається позицією дослідника.

Дослідження ПВЯ спеціаліста (В. О. Бодров, С. О. Дружилов, А. В. Карпов, Ю. П. Поваренков, В. О. Толочек, О. Р. Фонарьов, В. Д. Шадріков, ін.) дозволяють зробити наступні висновки: 1) Кожна професійна діяльність вимагає певної сукупності ПВЯ. 2) ПВЯ в процесі оволодіння професійною діяльністю розвиваються, складаються способи їх компенсації, вдосконалюється їх структура: її інтегрованість та індивідуалізація. 3) ПВЯ спеціаліста є закономірно організованою системою. Між окремими якостями встановлюються взаємозв'язки компенсаторного та сприяючого типу і ПВЯ виступають як певний симптомокомплекс властивостей суб'єкта професійної діяльності. 4) По мірі професіоналізації успішність діяльності все більше визначається всією структурою ПВЯ, а не окремими якостями.

На визначенні ПВЯ, особливостей особистості, зайнятої в певному виді професійної діяльності, базується розробка моделі особистості спеціаліста. Розробляється ця модель в сучасній психології за різними підходами. Проаналізуємо ці підходи, конкретизуючи їх на розробці моделі особистості психодіагноста.

Перший підхід передбачає рух від змістових характеристик діяльності до особистості, тобто вивчається професійна діяльність, виділяються якості, які обумовлюють ефективність її виконання. Модель особистості спеціаліста розглядається як зведення вимог професійної діяльності до фахівця. Нормативні вимоги до особистісних якостей психодіагноста формуються в кодексі етичних принципів психодіагностичної діяльності. Однак узагальнене формулювання принципів не дозволяє однозначно конкретизувати ПВЯ психодіагноста. Різні дослідники "вилучають" із цих принципів різні компоненти професійно важливих характеристик психолога-діагноста. Так, аналізуючи етичні принципи психодіагностики з точки зору вимог до психологічних характеристик діагноста, О. В. Юдіна [5] виділяє серед ПВЯ психодіагноста: відповідальність, відкритість, гнучкість мислення та поведінки, безпристрасність, неагресивність, емпатію. С. Т. Посохова [3] виділяє наступні якості: товариськість, доброзичливість, любов до людей; інтерес до об'єкта дослідження; професійний такт; емпатію; характеристики Я-концепції психодіагноста; самостійність, гнучкість, системність мислення.

Другий підхід до дослідження особистісних особливостей психодіагноста передбачає рух від особливостей виконання діяльності до особистості і, в свою чергу, представлений двома підходами: по-перше, дослідження прояву властивостей особистості при прийнятті рішень; по-друге, порівняння успішних та неуспішних спеціалістів за їх особистісними якостями.

Постановку психологічного діагнозу можна розглядати як процес прийняття рішення. В ряді досліджень з'ясовується роль, яку грають різні особистісні властивості у процесі прийняття рішень. При цьому вивчаються кореляції поведінки людини при розв'язанні завдання, що містить ризик, із певними рисами її особистості (В. Гомульський, Б. Камерон, Дж. Майєрс, К. Мінейко, ін.).

Так, емпіричне дослідження В. Гомульського [1] показує, що особи, які генерують значну кількість альтернативних рішень у відкритих завданнях, відрізняються такими якостями, як екстравертованість,

низький рівень тривожності, віра у власні сили, гнучкість мислення, а кількість встановлених суб'єктом наслідків дії залежить від таких особистісних характеристик, як підвищена моральна цензура, висока самооцінка, виражене прагнення до максимального передбачення наслідків своїх вчинків, оригінальність мислення.

Порівняння успішних та неуспішних спеціалістів за їх особистісними якостями передбачає визначення критеріїв успішності діяльності та показників виміру особистісних особливостей. В проведених експериментальних дослідженнях основними критеріями ефективності психодіагностики виступають: кількість висунутих гіпотез, кількість правильно розв'язаних психодіагностичних завдань, час розв'язання. Для вимірювання особистісних характеристик застосовується опитувальник 16-PF Кеттелла. В дослідженні О. В. Юдіної [5] визначаються такі особистісні особливості ефективних психодіагностів: високий рівень соціального інтелекту, енергійність, емоційна стійкість, гнучкість, помірний рівень тривожності, здатність приймати рішення за недостатності інформації (перевага конструктивних компонентів відповідальності-осмисленості та інтернальності). За результатами емпіричного дослідження Л. М. Собчик [4] професійно-успішні психологи-практики, які займаються диференціально-діагностичною та психокорекційною діяльністю, відрізняються високим вербальним інтелектом, інтуїтивністю, емпатією, гарними комунікативними здібностями, іноді мають підвищені показники індивідуалістичності та пошукової активності.

Експериментальне вивчення впливу особистісних якостей на успішність психодіагностичної діяльності спеціалістів системи освіти, проведене С. М. Костроміною [2], певним чином підкріплює висновки дослідження В. Гомульського щодо зв'язку конкретних особистісних властивостей з певними етапами діагностичної діяльності. Так, дослідження С. М. Костроміної засвідчує, що комунікативні якості спеціаліста освіти не пов'язані з адекватністю постановки психологічного діагнозу, але впливають на реалізацію етапу збору анамнестичної інформації та висунення гіпотез. Успішності реалізації цих етапів сприяють такі комунікативні якості, як вміння точно орієнтуватися в ситуації взаємодії, позитивність, дружелюбність, потреба в співробітництві. Однак інша група комунікативних якостей (емпатія, відкритість, гнучкість, потреба у спілкуванні) призводить до надмірної включеності емоційного компоненту, співпереживання, спрямованості на активне спілкування, втрати ініціативи у спілкуванні, що знижує якість діагностичного процесу.

Побудові моделі особистості психодіагноста сприяє і напрям дослідження анти ПВЯ (властивостей, які негативно корелюють із параметрами психодіагностичної діяльності), особистісних особливостей, які зумовлюють схильність до професійно-емоційного вигорання та професійних деформацій. До негативних якостей психодіагноста відносять: невротичність, високий рівень тривожності, емоційної лабільності, дратівливості; підозрілість; сором'язливість; потребу в домінуванні [5], суб'єктивізм та амбіційність [4], авторитаризм, домінування, напруженість, тривожність, вразливість, готовність до самопожертви, високий самоконтроль [2].

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволив виділити ряд підходів до розробки моделі особистості психодіагноста, які здійснюються в рамках концепції ПВЯ. Побудована таким шляхом модель особистості психодіагноста відноситься до виду неповних моделей, є аналогом реального об'єкту (представляючигоморфізм як вид аналогії), меншої складності, ніж реальний об'єкт, є спрощенням сукупності реальних властивостей.

За наявності змістовної різноманітності, всі моделі особистості психодіагноста є компонентними моделями, які включають достатньо об'ємний перелік якостей. Пропоновані переліки ніяк не структуровані, що ускладнює їх використання в цілях організації професійного навчання. Ефективність моделі спеціаліста як засобу педагогічного проектування визначається, в першу чергу, такими властивостями моделі, як системно-структурна організація, цілісність, динамічність. Отже, перспективною вбачається побудова структурної моделі особистості психодіагноста, яка відповідає б зазначеними вимогам. Така модель, як критерій якості підготовки спеціаліста, оптимізує організацію процесу фахової підготовки психологів.

#### *Використана література:*

1. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
2. Костромина С. Н. Структурно-функциональная организация психодиагностической деятельности специалистов образования: автореф. дис. ... доктора психол. наук. – СПб., 2008. – 52 с.
3. Психодиагностика: Конспект лекций / сост. С. Т. Посохова. – М.: ООО "Изд-во АСТ", СПб.: ООО "Сова", 2004. – 156 с.
4. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с.
5. Юдина Е. В. Соотношение личностных качеств практического психолога и эффективности диагностической деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 137 с.

#### *Аннотация*

*Рассматривается проблема разработки модели личности специалиста. Проанализированы подходы к построению модели личности психодиагноста, определены требования к этой модели как критерию качества подготовки специалистов.*

## **Annotation**

*The problem of development of model of personality of specialist is examined. The analyzed going is near the construction of model of personality of psycho diagnostician; certain requirements are to this model as criterion quality of preparation of specialists.*

УДК 37.015.3

**Зайчикова Т. В.**

## **ПРОФІЛАКТИКА ВИГОРАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Останнім часом держава приділяє багато уваги демократизації та гуманізації суспільства. Безумовно цей процес не обходить освіту. Яка ще державна інституція, як не освітня так суттєво впливає на формування особистості дитини – майбутнього члена суспільства. Саме в той віковий період, коли дитина потрапляє до навчально-виховних закладів, у неї формуються моральні цінності, вона вчиться взаємодіяти з іншими, соціалізується. Тому можна без перебільшення сказати, що освітні заклади сьогодні формують “завтра” нашої держави. На вчителів покладається величезна відповідальність, бо саме педагогічний колектив формує ту атмосферу, ті цінності та правила поведінки – умови, в яких буде зростати дитина. Особистість педагога є його найголовнішим засобом впливу на школяра. Отже, від того, наскільки вчитель відчуває себе психологічно комфортно, гармонійно в даному навчальному закладі, багато в чому залежить і те, в якому психологічному стані будуть знаходитись його учні. Тому такими актуальними на сьогоднішній день є питання психологічного здоров'я вчителя, його готовності до виконання професійної діяльності, вміння адаптуватися і долати професійні стреси.

Багато дослідників звернули увагу на те, що педагогічна професія несе в собі велику кількість стресогенів. Вчитель змушений постійно працювати в емоційно напруженій атмосфері, контактувати з великою кількістю учнів, весь час залишаючись взірцем для них. Педагог, на початку власної професійної діяльності, має оволодіти практично всіма сторонами цієї професії: навчальною, виховною, педагогічним спілкуванням, засобами самореалізації своєї особистості, досягненням результатів у навчанні та вихованні школярів. По проходженню декількох років, одночасно з накопиченням досвіду, виробленням власного підходу, індивідуального стилю діяльності, професійної позиції у педагога з'являється і “психічна втома”, професійна дезадаптація, симптоми “професійного вигорання” тощо.

Терміном “професійне вигорання” Х. Дж. Фреденбергер окреслив групу симптомів, які виникають у людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, учнями в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Останні дослідження яскраво свідчать про те, що цей синдром дуже поширений серед педагогів. Тому дуже важливим є вивчення особливостей його виникнення, розвитку та протікання саме в педагогічній діяльності [5]. Симптоми “вигорання” багато хто з дослідників розподіляє на три групи: 1) фізичні; 2) поведінкові; 3) психологічні.

До фізичних можна віднести: втому, перевантаженість, виснаження, чутливість до змін показників зовнішнього середовища, астенизація, часті головні болі, розлади шлунково-кишкового тракту, відсутність апетиту або навпаки переїдання, задишка, безсоння тощо. До поведінкових і психологічних проявів можна віднести такі, як: поганий настрій і пов'язані з ним емоції песимізму, цинізму, почуття безнадійності, апатії, депресії, почуття безглуздя, негативне ставлення до колег і до самої роботи, мізерність репертуару робочих дій, почуття нудьги, зниження рівня ентузіазму, почуття образи, почуття розчарування, непевність, почуття провини, почуття непотрібності, гнівливості, дратівливості, напруженість, неспокій, схвильованість, надмірне збудження, тривожність, агресивні почуття, підозрілість, почуття всемогутності (влади над долею учнів), ригідність, негативна “я-коцепція”, нездатність приймати рішення, дистанціювання від учнів і прагнення до дистанціювання від колег, підвищене почуття відповідальності за підлеглих (учнів), уникання взаємодії із співробітниками, загальна негативна установка на життєві перспективи, зловживання кавою, алкоголем чи наркотиками тощо. Для такої людини робота стає все важче і важче, а сил виконувати її – все менше і менше.

“Burnout” – це синдром, група симптомів, що з'являються разом. Однак, усі симптоми ні у кого не проявляються одночасно, тому що вигорання – процес дуже індивідуальний. Серед симптомів, що виникають першими, можна виділити – загальне почуття втоми, ворожості до роботи, загального невизначеного почуття занепокоєння, робота стає все більш важкою і все менш результативною. Педагог може легко впасти в гнів, дратуватися і почувати себе розбитим, приділяти багато уваги деталям, і бути настроєним надзвичайно негативно. Гнів, що відчуває людина, може вести до розвитку підозрілості. Педагог може думати, що співробітники хочуть його позбутися. Цей стан може посилюватися почуттям “незалученості”, особливо, якщо раніше педагог брав участь у всіх подіях. Окрім того, кожен, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає в нього роздратування. Серйозними проявами вигорання є поведінкові зміни і ригідність. Якщо людина зазвичай балакуча і нестримана, вона може стати тихою і відчуженою. Чи, навпаки, людина, що зазвичай тиха і стримана, може стати дуже говіркою,

вступати в бесіду з будь-ким. Жертва вигорання може стати ригідною у мисленні. Ригідний і непохитний педагог закритий до змін, тому що це вимагає енергії і ризику, що є великою загрозою для вже і так виснаженої особистості.

Педагог, який відчуває на собі дію синдрому “професійного вигорання”, може намагатися справлятися з ситуацією, уникаючи співробітників і учнів, фізично і думкою дистанціюючись від них. Уникання та дистанціювання можуть проявлятися багатьма способами. Наприклад, педагог може часто бути відсутнім на роботі. Він може спілкуватися безособовими способами з колегами і учнями, може зменшувати власну залученість до контактів з ними. В кінці кінців, педагог впадає в депресію і починає сприймати ситуацію як “безнадійну”. Він може залишити свою посаду, чи взагалі змінити професію [4]. Згідно Spaniol і Caputo вигорання може розглядатися з погляду наявності трьох рівнів і трьох стадій. У людини, що відчуває на собі дію “вигорання” першого ступеня, проявляються помірні, недовгі, і випадкові ознаки цього процесу. Ці ознаки і симптоми проявляються в легкій формі і виражаються в турботі про себе, наприклад, шляхом розслаблення, чи організації перерв у роботі. На другій стадії вигорання симптоми проявляються регулярніше, носять більш затяжний характер, і важче піддаються корекції. Звичайні способи розслаблення тут неефективні. Педагог може почувати себе виснаженим після гарного сну і навіть після вихідних. Для турботи про себе йому необхідні додаткові зусилля. Ознаки і симптоми третьої стадії вигорання є хронічними. Можуть розвиватися фізичні і психологічні проблеми типу виразок і депресії; спроби піклуватися про себе, як правило, не дають результату, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення. Педагог починає брати під сумнів цінність своєї роботи, професії і життя як такого. Цікаво, що одна з моделей процесу вигорання (Edelwich, Brodsky) за свою першу стадію має “ідеалістичний ентузіазм”. Тобто найбільш енергійні і віддані роботі люди дуже часто є найбільш вразливими щодо професійних стресів, і тому деякі з найбільш успішно і плідно працюючих мають найвищий ризик вигорання. У них є тенденція до ідеалістичних, а не реалістичних очікувань, вони стають надто захопленими своєю роботою і їм важко відірватися від неї. Вони можуть відчувати потребу почувати себе необхідними, значущими, оціненими і прийнятими. Крім того, помітно їхнє прагнення скорочувати зв'язки зі звичайними знайомими і родичами, при спілкуванні з якими можуть проявитися їхні потреби й вразливість. Тому вони усамітнюються у своєму маленькому світі, де більшість позитивних емоцій вони знаходять у своїй професійній діяльності чи установі, в якій працюють. Їхні екзистенціальні потреби задовольняються через їхню професійну ідентичність і тому професійні погрози і стреси вони переживають як виклик фундаментальним надіям, цілям, змісту і призначенню, що практично не компенсується підтримкою з боку [1-5].

Синдром “професійного вигорання” дуже важко коригувати, особливо, на останніх стадіях розвитку. Тому дуже важливо не допускати його виникнення. А для цього необхідне подальше вивчення даного синдрому, механізмів його виникнення та корекції, що стане суттєвим внеском в справу гуманізації освіти.

#### *Використана література:*

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. – 8-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2000. – XXVI, 662 с.
3. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. – СПб. : Питер, 2002. – 240 с.
4. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76-97.
5. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы. // Психологический журнал, 2001, том 22. – № 1. – С. 90-101.

#### *Аннотация*

*В современном мире проблема выгорания приобретает все большую значимость и актуальность. По современным исследованиям в педагогических коллективах „выгорает” более половины сотрудников. Это является серьезной проблемой как для самих педагогов так и для их воспитанников. Поэтому поиск методов профилактики и коррекции выгорания в педагогических коллективах является важной и актуальной задачей современной практической психологии.*

#### *Annotation*

*For today in Ukraine when instability of life, uncountable social and economic problems loudly declare themselves, the problem of professional burnout becomes especially actual. The syndrome of professional burnout is shown at overwhelming majority of workers of educational institutions. This very disturbing symptom as in system of secondary education mental health and well-being of children directly depends of the person of the teacher, of her professional work. Therefore in particular actually there is a question on the further studying and scientific development of this syndrome.*

## СПЕЦИФІКА СЕКСУАЛЬНИХ ФАНТАЗІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

На думку як сучасних дослідників (Т. Говорун, Д. Єнікєєвой, І. Кона, Г. Келлі та ін.) так і вчених минулого століття (А. Кінсі, У. Мастерса, В. Джонсона, З. Фрейда, М. Кле та ін.), що займалися комплексним вивченням сексуальності особистості, уявні образи, фантазії, мрії, сексуальні сни – є невід'ємною частиною сексуальної активності будь-якої людини, в якій відображаються глибинні утворення та особистісні процеси. Однак в умовах різних психологічних традицій склалися різні тенденції щодо інтерпретації їх соціальної значущості. Нижче подана аналіз сексуальних фантазій підлітків, як складової сексуальної Я-концепції, їх вплив на формування поведінкових сценаріїв та ціннісний вибір майбутнього сексуального партнера.

Так, на феноменологічному рівні вважається, оскільки мрії в життєвому циклі в період дорослішання займають порівняно великий діапазон часу, тому мають прямий (позитивний чи негативний) вплив на процес становлення сексуальної індивідуальності людини. Час, який людина присвячує таким фантазіям, часто переважає над тим, що відводиться на інші види діяльності, та характеризується наступною динамікою: починаючи з раннього дитинства спостерігається його постійне збільшення, у підлітків воно в середньому складає 17% загального часу, у віці 18-20 років ця частка сягає 20%, а надалі знижується до 8% між 28 та 35 роками та менше, ніж до 1% після 65 років.

Як зазначає М. Жидко, сексуальні фантазії можуть поєднуватися з різними видами активності, серед яких розрізняють: мастурбаторні фантазії (чоловіків 71% та жінок 72%), коїтальні (чоловіків та жінок 30%), власне еротичні [3].

Еротичні фантазії у людей досить різноманітні. Навіть “закомплексована” людина, що веде себе досить ригідно, може уявляти собі досить відверті еротичні сцени. Фантазують усі і у різних ситуаціях, але уявні сексуальні образи відрізняються за змістом у чоловіків та жінок. У своїй книзі “Сексуальная жизнь в норме и патологии” відома в Росії психолог-практик Д. Єнікєєва детально описала різноманітні варіації сексуальних фантазій за статевими ознаками. За допомогою таких думок людина намагається, з одного боку, створити ілюзію, уявляючи себе у бажаній сексуальній ролі та зняти ті кліше, що обмежують її свободу в реальному житті, а, з другого, ідентифікувати себе як сексуальний об'єкт задля розвитку власних морально-поведінкових сексуальних схем. Таким чином, еротичні образи за визначенням І. Кона виконують чотири головні функції. По-перше, вони для зростаючої особистості є засобом пізнання, відображаючи й фіксуючи сексуально значущі властивості й переживання. По-друге, вони слугують своєрідними психологічними стимуляторами статевого збудження. По-третє, вони розширюють межі та можливості сексуального задоволення, збагачуючи репертуар сценаріїв сексуальної поведінки й доповнюючи їх новими особливостями. По-четверте, еротична уява дає змогу долати межі реальності, іноді дуже жорсткі, й відчувати переживання, які їй фізично не доступні [5;164].

Виявлено, що сексуальні фантазії виникають у незвично широкому спектрі умов та обставин та можуть бути як примусовими, так і довільними феноменами. Частіше всього джерелом фантазій виступають добре знайомі ситуації та події (переглянутий кінофільм, прочитана книга, реальна подія): їх зміст може варіювати в залежності від обставин, однак сам індивід незмінно залишається головним героєм. Окрім того, особливо в підлітковому віці, із збільшеною частотою можуть виникати ядерні чи центральні мастурбаторні фантазії, що проявляється у повторенні однакової тематики, навіть, при зміні ситуації та сюжету. Таке явище характерне для осіб, в яких в уяві фігурує надцінний жаданий об'єкт, що за деяких обставин є недоступним.

На думку Д. Єнікєєвої, маскулінні та фемінінні фантазії мають багато спільного та відмінного. Спільним є те, що представникам обох статей найчастіше уявляється коїтальний акт з коханою людиною або секс з незнайомцем. При цьому насиченішими уявні образи є у індивідів з багатим сексуальним досвідом [2]. Відхилення від загально прийнятих норм сексуальної поведінки є досить поширеним явищем для еротичних мрій.

Як вже зазначалося, виявлена помітна різниця між характером фантазування для чоловіків та жінок. У жінок образи фантазій сповнені романтичних мрій про розвиток стосунків з партнером з послідовним інтимним поглибленням. Це, в першу чергу, ексгібіціоністичні (привабливим є процес оголювання частин тіла), нарцисичні (коли уявляється, що суб'єкт володіє великою сексуальною привабливістю) та мазохістичні фантазії (наприклад, індивід уявляє, що піддається агресії з боку одного чи декількох статевих партнерів). При цьому на питання “Чи хотіли б вони реалізувати такі події насправді?” більшість жінок, порівняно з чоловіками дає негативну відповідь. Такий поділ, звичайно, є умовним і стосується переважно маскулінного та фемінінного типу мислення, на основі якого відтворюється пербіг ситуацій, а не цінності конкретної статі чи індивіда. На думку М. Жидко, гендерний стереотип щодо міжстатевого поділу сексуальних фантазій первинно пояснювався вродженою психофізіологічною різницею між статями. Втім сучасні дослідження трансформації ставлення жінок до сексуальних фантазій у зв'язку зі зміною їх прав та інформованості в галузі сексу, дозволили сформувати іншу точку зору, відповідно до якої це більшою мірою пов'язано із загальноприйнятими суспільними стереотипами сексуальних



стосунків, де провідну роль відіграє чоловік [3; с. 93].

У підлітковому віці сексуальні фантазії мають такий же контекст як і у дорослому, але сприймаються суб'єктом дещо по-іншому: через відсутність достатнього власного реального досвіду вони підсилюються "ефектом новизни", а тому мають домінуючу для суб'єкта цінність. Фантазії, що виникають під час підліткової мастурбації зазвичай відрізняються яскравістю, загострюючи задоволення, допомагають молоді створити більш повне уявлення про власні сексуальні вподобання [4; с. 241]. Таким чином, вони з найменшою кількістю перешкод з боку психологічних механізмів захисту інтегруються у зростаючої особистості в діяльнісні схеми, що структуруються, тобто у такі, які мають прямий вплив на формування сексуальних сценаріїв. Останні використовуватимуться підлітком впродовж подальшого життя для взаємодій з потенційними сексуальними партнерами.

Підлітковий вік – це етап пошуку власної сексуальності, що характеризується складністю та багатоступінчастістю. У хлопців-підлітків з'являється юнацька гіперсексуальність з еротичними фантазіями, сексуальними іграми, мастурбаціями і т.д. Еротичні прагнення підлітків часто можуть не супроводжуватися потребою в статевому акті. У дівчат, незважаючи на більш раннє дозрівання, еротичний потяг до протилежної статі з'являється дещо пізніше [1]. Аналізуючи походження та генезис сексуальних фантазій, можна з упевненістю сказати, що вони актуалізуються з більш ранніх стадій розвитку, ніж пубертат. Спочатку вони не носять відкритого еротичного змісту, а потім поступово ним наповнюються та змішуються з іншими фантазіями несексуального характеру. Особистість, що розвивається, використовує фантазії для розвитку уяви та творчої активності, набуваючи таким чином нових якостей індивідуальності. Л. Понтон вважає, що у підлітково-юнацькому віці об'єднання сексуальних фантазій та мастурбації провокується об'єднанням двох видів діяльності, які в дитячому віці були розділені: дитячою уявою та активністю статевих органів [6].

Плануючи сексуальну активність в реальному житті, більшість підлітків відштовхується від своїх уявних образів. Нові самовідчуття, що виникають у зв'язку з сексуальними переживаннями дають поштовх для розвитку сексуальної самосвідомості, а разом з тим, і образ тілесного Я, самооцінки та поведінкових паттернів взаємодій з сексуальним партнером.

Отже, сексуальні фантазії є невід'ємною частиною сексуальної самосвідомості, які займають близько одної четвертої від загального часу життєіснування молодих особистостей. Вони є засобом маніпуляції з ситуацією в уяві підлітка заради ціннісного вибору, його перевірки та експериментування з потенційними сексуальними партнерами.

#### *Використана література:*

1. Діденко С. В. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків: навчальний посібник. – К.: Арістей, 2003. – 312 с.
2. Єнікєєва Д. Д. Сексуальная жизнь в норме и патологии: в 2 кн. – Донецк: Сталкер, 1997. – Кн. 1. – 1997. – 446 с.
3. Жидко М. Е. Сексуальные фантазии: гендерные, возрастные особенности и их взаимосвязь с психосексуальным поведением // Вісн. Харк. ун-ту. Сер. Психологія. – 1999. – № 432. – С. 91-97.
4. Келли Г. Основы современной сексологии. – СПб.: Питер, 2001. – 896 с.
5. Кон І. С. Вступ до сексології: пер. з рос. / П. Л. Пироженко. – К.: Либідь, 1991. – 304 с.
6. Понтон Л. Сексуальная жизнь подростков / пер. с англ. – СПб.: ПитерКом, 1998. – 288 с.

#### *Аннотація*

*В статье представлены особенности сексуальных фантазий личности в период взросления, акцентировано внимание на возрастном и гендерном аспектах становления этого психологического феномена.*

#### *Annotation*

*In the article the features of sexual fantasies of personality are presented in the period of maturing, attention is accented on age-related and gender aspects of becoming of this psychological phenomenon.*

УДК 159.9.019.2: 615.851

**Скляренко О. М.**

## **ВПРОВАДЖЕННЯ КОГНІТИВНО ПОВЕДІНКОВОГО ПІДХОДУ У ПСИХОТЕРАПІЇ**

Дослідження, присвячені історії становлення когнітивно-поведінкової психотерапії вказують на те, що цей відносно новий у психотерапії напрям бере початок як від когнітивної психології, з її акцентом на впливі мислення на поведінку і упором на дослідженні природи наших когнітивних процесів, так і від біхевіоризму, з його строгою методологією і орієнтацією на поведінкові аспекти. Вважають, що на сьогодні не існує єдиного набору методик, що визначають когнітивний напрямок психотерапії [4].

Особливостям впровадження у практику як дитячо-підліткової, так і дорослої спрямованості когнітивно-поведінкової психотерапії присвячено праці А. Бека, Дж. Бек, Ф. Кендалла, Кевін Д. Старка, Дж. Сандер та ін., вітчизняних вчених Е. Г. Ейдемільера, В. Юстіцкіса, І. В. Макарова, С. А. Кулакова, І. М. Нікольської, А. Б. Холмогорової, Н. Г. Гаранян та ін.

Згідно поглядів когнітивно-поведінкових психотерапевтів, у якості головного завдання психотерапевтичних втручань ставиться зміна дисфункційних способів мислення, які, на переконання представників даної течії, є джерелом неадекватної хворобливої поведінки. Дослідження, що присвячені теорії та практиці когнітивно-поведінкового підходу (Дж. Бек, Ф. Кендалл, А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян та ін.) зазначають підвищену зацікавленість фахівців до даного напрямку, як чітко структурованого та такого, що має когнітивну модель для більшості психічних розладів, починаючи із депресії, тривожних розладів та, закінчуючи новітніми розробками, що присвячені розладам особистості. Відтак, серед провідних особливостей даного підходу виділяють наступні:

1) зміст терапевтичних сесій та домашні завдання аналогічні експериментам, в ході яких використовуються принципи навчання з метою зміни викривлених і дисфункційних процесів пізнання клієнта;

2) постійно оцінюється ефект: яким чином ці зміни впливають на наступні думки, почуття та зовнішню поведінку;

3) зміна принципових когнітивних елементів призведе до зміни поведінки та неадаптивних емоцій.

Якщо зосередитись на когнітивній терапії, то засновником її вважають А. Бека, який розробив даний напрям в Університеті Пенсільванії на початку 60-х років минулого століття як структурований, короткостроковий, орієнтований на теперішнє вид психотерапії, що був призначений для лікування депресивних розладів. Пізніше її стали застосовувати при тривожних розладах, розладах харчування та ожирінні, розладах поведінки у дітей, розладах особистості, зловживаннях наркотиками та алкоголем.

Основною ціллю когнітивної терапії стало рішення актуальних проблем клієнтів, а також зміна дисфункційного, викривленого мислення та поведінки. Серед найпоширеніших когнітивних підходів у психотерапії виділяють раціонально-емотивну терапію Альберта Елліса; когнітивно-поведінкову модифікацію Дональда Мейченбаума; мультимодальну терапію Арнольда Лазаруса та, власне, когнітивну терапію А. Бека.

Основні принципи когнітивно-поведінкової терапії, на яких вибудовується подальша когнітивна концептуалізація окремого психотерапевтичного випадку у термінах когнітивної терапії, підкреслюють значущість найменших деталей у даному підході (Дж. Бек, 2002):

I. Когнітивна терапія базується на формулюванні терапевтичного випадку у термінах поведінкової терапії, що постійно розвивається:

1) психолог намагається осмислити труднощі клієнта у трьох часових рамках: теперішнє мислення – сум та туга – проблемна поведінка;

2) досліджуються фактори, що впливають на сприйняття клієнта і сприяють виникненню депресії;

3) формулюється гіпотеза про формуючі події і стійкі способи інтерпретації клієнтом цих подій, які, можливо, призвели до розладу.

II. Когнітивна терапія вимагає створення стійкого терапевтичного альянсу.

III. У когнітивній терапії особливе значення надається співпраці та активній участі.

IV. Когнітивна терапія орієнтована на ціль і сфокусована на проблемі.

V. Основна увага приділяється теперішньому, особливо на початку терапії.

VI. Когнітивна терапія – це освітня терапія, ціль якої – навчити клієнта бути самому собі терапевтом. Особлива увага приділяється профілактиці рецидиву. Знайомство із когнітивною моделлю – показати, яким чином думки впливають на емоції та поведінку.

VII. Когнітивна терапія обмежена у часі.

VIII. У процесі терапії сесії структуровані.

IX. Когнітивна терапія вчить клієнта розпізнавати та оцінювати дисфункційні погляди та переконання і знаходити на них адаптивні відповіді.

X. Техніки когнітивної терапії спрямовані на зміну мислення, настрою та поведінки клієнта.

Серед переваг когнітивної психотерапії також виділяють підхід, згідно якого когнітивні процеси мають дворівневу схему, що включає [4]:

1) динамічні компоненти – потік думок або внутрішня поведінка;

2) структурні компоненти – стійкі когнітивні утворення, що представляють собою вірування, переконання і установки. Саме вони визначають характер і зміст динамічних компонентів чи потік думок про себе та світ.

Серед важливих моментів, на яких ґрунтується когнітивна психотерапія, виокремлюють когнітивну концептуалізацію, яка, згідно Дж. Бека, забезпечує терапевту точку відліку для наступного глибокого розуміння пацієнта та включає у себе наступні елементи [2]:

– **когнітивну модель**, згідно якої емоції та поведінка людей залежить від сприйняття ними різних життєвих обставин. Не події самі по собі визначають самопочуття людей, а способи, якими вони їх тлумачать. Когнітивного терапевта особливо цікавить той пласт мислення, який існує поряд з очевидним, поверхневим рівнем. Автоматичні думки – швидкоплинні оціночні думки, які не є результатом міркувань, висновків і не обов'язково підтримуються доказами (Про що я тільки що подумав?);

– **переконання** – це установки, які настільки глибокі та фундаментальні, що люди часто не можуть їх чітко виразити чи навіть просто усвідомити. Глибинні переконання – фундаментальний рівень переконань; вони загальнооб'ємні, укорінені і погано піддаються змінам, а також надузгальнені;

– **ставлення, правила і припущення.** На основі глибинних переконань формуються проміжні переконання, що включають відношення, правила і припущення.

Ставлення: як жажливо бути висміяним на публіці!

Правила/чекання: я повинен бути обережним у спілкуванні з іншими!

Припущення: якщо я буду наполегливо опановувати культуру спілкування, я, можливо, unikну неприємностей.

Таким чином, підводячи підсумок, можна зазначити, що когнітивно-поведінкова психотерапія вважається досить ефективним методом у роботі із клінічними станами та тими станами, що не мають виражених клінічних симптомів. Водночас, серед провідних та першочергових завдань подальших досліджень ефективності когнітивно-поведінкової психотерапії є визначення того чи дійсно вона є таким ефективним психосоціальним впливом, чи дані висновки ґрунтуються на дослідженнях, які зосереджені якраз на цьому підході, який пропагується прихильниками когнітивної психотерапії як відносно нового та перспективного підходу.

#### *Використана література:*

1. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология. – 11-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 1167 с.
2. Бек Дж., Джудит С. Когнитивная терапия: полное руководство : пер. с англ. – М. : ООО “И. Д. Вильямс”, 2006. – 400 с. : ил. – Парал. тит. англ.
3. Кулаков С. А. Методы когнитивно-поведенческой психотерапии // С. А. Кулаков Детская психиатрия : учебник / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. – СПб. : Питер, 2005. – 1120 с. – (Серия “Национальная медицинская библиотека”).
4. Холмогорова А. Б. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия // А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Основные направления в современной психотерапии. – М. : “Когито-Центр”, 2000. – 379 с.

#### *Аннотация*

*Статья посвящена исследованию особенностей внедрения когнитивно-поведенческого подхода в современной психотерапевтической практике. Внимание сосредоточено на понятиях когнитивной концептуализации и когнитивных принципах, согласно которых работает когнитивно-поведенческий психотерапевт.*

#### *Annotation*

*The article is devoted to the study of specific features of the implementation of a cognitive-behavioral approach in modern psychotherapy practice. The attention is focused on the concepts of cognitive conceptualization and cognitive principles, according to works the cognitive-behavioral therapist.*

УДК 159.953: 373.3.091

**Співак Н. В.**

## **РОЛЬ ПАМ'ЯТІ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ ДІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Сучасний стан шкільної освіти потребує нових підходів у вирішенні завдань навчання та виховання школярів. У зв'язку з цим є актуальним вивчення впливу навчання на психічний розвиток, складових психічного розвитку, зокрема пам'яті та загальнонавчальних дій.

Вивчення розвитку пам'яті молодших школярів були предметом дослідження А. О. Смірнова, С. Т. Бархатової, Т. В. Єгорової, П. І. Зінченка, Г. К. Середи, М. Н. Шардакова, О. В. Скрипченка, В. В. Волошиної, В. І. Самохвалової, Е. А. Фарапонової та інших. В результаті вчені прийшли до висновку, що розвиток пам'яті у молодшому шкільному віці є активним та якісним процесом зі своїми особливостями. Якщо першокласники краще запам'ятовують зовнішньо яскраві предмети та емоційно насичені розповіді, події та описи, на практиці вони ще не вміють використовувати елементарні мнемічні прийоми, для полегшення запам'ятання, то учні другого та третього класів уже володіють прийомами смислової обробки матеріалу і самоконтролю при заучуванні.

Для старших дошкільників і молодших школярів характерні три рівні розвитку пам'яті. На першому рівні у дітей відсутнє виокремлення мети запам'ятати; на другому – з'являється потреба у запам'ятовуванні матеріалу, але учні ще не вміють використовувати хоча б які-небудь способи для запам'ятання, третій рівень характеризується наявністю мети запам'ятати і застосуванням мнемічних прийомів для запам'ятовування та пригадування [1].

Співвідношення мимовільної і довільної пам'яті у учнів також відрізняється. Першокласники користуються більш ефективним, мимовільним запам'ятовуванням, до того ж у них активно працює і механічна пам'ять, і діти досить часто заучують навчальний матеріал, не розуміючи його змісту. Продуктивність мимовільного запам'ятання збільшується у тому випадку, коли діти активно виконують завдання, а не пасивно сприймають його [2].

У учнів другого і третього класів пам'ять розвивається у двох напрямках: довільність та осмисленість. Активізація процесів пам'яті у шкільні роки зумовлена планомірним процесом навчання,

тому що на відміну від дошкільників, молодші школярі повинні запам'ятовувати і відтворювати не тільки ті знання, які становлять їх інтерес, а й ті знання, які вимагає від них учбова діяльність, тому пам'ять стає більш довільною. Під час навчання, під керівництвом вчителя, діти прагнуть ставити перед собою диференційовані завдання, звертають увагу на окремі смислові одиниці матеріалу, вчать використовувати різні способи заучування і відтворення інформації, враховують її складність і поступово оволодівають осмисленим запам'ятовуванням [2].

Вивчаючи особливості розвитку пам'яті учнів молодших класів, вчені відмічають неоднозначність процесів довільної і мимовільної пам'яті у молодших школярів. прогрес довільної пам'яті, який спостерігається в учнів другого і третього років навчання змінюється на прогрес мимовільної пам'яті, тому що добре сформовані логічні прийоми обробки навчального матеріалу, такі як аналіз, групування, співставлення, учні починають застосовувати для аналізу суттєвих зв'язків і відношень, для розгорнутого аналізу властивостей матеріалу, для такої смислової діяльності, коли завдання запам'ятати матеріал відходить на другий план, тоді і спрацьовує мимовільна пам'ять. Вчені вважають, що у початковому навчанні корисно використовувати можливості мимовільної пам'яті, яка спирається на логічні прийоми [1].

У молодших школярів зростає продуктивність та обсяг запам'ятовування навчального матеріалу, збільшується кількість і точність відтворюваного тексту, підвищується точність впізнавання, раніше бачених об'єктів, добре розвивається зорова, слухова, рухова, емоційна, наочно-образна, словесно-логічна пам'ять [3].

Але кожен учень запам'ятовує і відтворює матеріал по-різному, саме по-своєму, тому що існують індивідуальні відмінності у розвитку пам'яті.

**Метод** нашого **дослідження** було вивчення особливостей пам'яті першокласників у процесі навчальної діяльності та виявлення закономірностей між якістю розвитку пам'яті і формуванням у учнів молодших класів загальнонавчальних дій.

Дослідження проводились з першокласниками середньої школи №242 м. Києва. Дітям пропонувались різні завдання, за результатами виконання яких, можна було відстежити рівень розвитку пам'яті у дітей і рівень оволодіння загальнонавчальними діями.

*Числовий матеріал* пропонувався у вигляді рядка із 9 чисел, які були розташовані не по порядку. Дослідник зачитував числовий ряд, а діти по пам'яті повинні були відтворити числа на папері.

Наступне завдання, яке виконували учні – це *порядковий рахунок*, усно вони повинні були прорахувати числа від одного до 5, 10 чи навіть більше, дослідник допомоги не надавав, вказував лише на помилки, а діти самі повинні були виправляти їх.

*Перевірка знання букв.* Дітям пропонувався зразок, виконаний друкованими літерами, які учні повинні були назвати вголос, тобто повинні були впізнати символ і відтворити його.

Друге завдання: *написати букви за зразком.*

*Перевірка способу читання та розповідь про прочитане.* Для учнів підбирався текст, який містив 35-40 слів. Після прочитання дітям пропонувалось розповісти про прочитане.

Наступне завдання полягало в тому, щоб учні *розповіли напам'ять* один чи два невеликі за обсягом вірші.

Результати проведених досліджень з учнями першого класу показали, що із завданням написання чисел під диктовку справились 39 дітей із 40, одна дитина припустилась однієї помилки, це вказує на те, що діти добре ознайомлені з числовим рядом від 1 до 9, можуть вільно згадати і відтворити числа, але зовсім інші показники виявили першокласники в усному порядковому рахунку. До 20 і більше вміє рахувати 6 чоловік, до 15 – двоє учнів, до 10-20 чоловік, і до 5 рахує дванадцять учнів. Діти, що вміють рахувати до 5 становлять 30 % від опитуваних, це показник вказує на недостатню підготовку дітей до навчання, до самостійного усного відтворення чисел.

Із завданням на знання букв алфавіту учні справились успішніше, вони вірно називали букви вголос (тільки одна дитина допустила одну помилку), а далі при написанні букв, помилки мали двоє дітей із сорока. Такий результат вказує на добре запам'ятання букв алфавіту і швидке їх відтворення.

Наступним завданням була перевірка способу читання і розуміння прочитаного. З'ясувалося, що по буквах читає 3 учнів, складами – 11 чоловік, складами і словами – 18 учнів, а словами тільки 8. Отже, 35% дітей не повністю готові до роботи по прочитанню текстів.

Не досить успішне уміння читати вплинуло на інше завдання – розповісти про прочитане, тільки 11 учнів повторили текст своїми словами, або просто переказували прочитане; 15 чоловік називали окремі фрагменти тексту, 12 – зовсім не запам'ятали текст, 2 дітей відмовились відповідати. Невміння дітей переказувати прочитане пояснюється тим, що під час читання учні концентрують свою пізнавальну активність на процесі читання та впізнавання букв, а не на осмисленні і розумінні тексту, тому і не можуть його переказати. Читання є однією із загальнонавчальних дій і невідання засвоїти таку дію може зумовити неуспішність у навчанні.

Останнім завданням для дітей було прохання розповісти один або два вірші. 21 дитина справились із завданням успішно, 6 учнів пригадали тільки фрагменти вірша, а 13 дітей не знали жодного вірша і не могли нічого пригадати, тобто 47,5% продемонстрували погані показники до заучування віршів.

Отримані результати вивчення особливостей розвитку пам'яті у дітей першого року навчання дозволяють зробити наступні **висновки**:

1. Запам'ятовування та відтворення експериментального матеріалу викликає у більшості першокласників значні труднощі, що пояснюється низьким рівнем володіння прийомами довільного запам'ятання.

2. Діти, з кращим розвитком пам'яті, здатні використовувати елементарні мнемічні прийоми, такі як поділ матеріалу на основне і другорядне, виділення опорних моментів, складання простого плану.

3. Цілеспрямоване формування у першокласників пізнавальних, загальнонавчальних дій сприяє виникненню мнемічних дій.

4. Планомірний, поступовий розвиток у школярів всіх видів пам'яті, здійснюється через застосування всього арсеналу мнемічних прийомів.

#### *Використана література:*

1. Возрастные и индивидуальные различия памяти / [З. М. Истомина, С. Г. Бархатова, В. И. Самохвалова] ; под ред. А. А. Смирнова. – М., 1967. – 300 с.
2. Психология человека от рождения до смерти / [В. А. Аверин, Ж. К. Дандарова, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко] ; под ред. А. А. Реана. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.
3. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів / О. В. Скрипченко. – К. : Радянська школа, 1974. – 104 с.

#### *Аннотація*

*В статті дан аналіз особливостей розвитку пам'яті у дітей младшого шкільного віку. Пам'ять у дітей ще непроизвольная, орієнтована на інтереси, вони не володіють мнемічними прийомами для удосконалення запам'ятовування і довготривалого утримання в пам'яті навчального матеріалу.*

*В наступні роки пам'ять стає більш произвольною, діти навчаються мнемічними прийомами, зростає обсяг і точність воспроизводимого матеріалу, розвиваються всі види пам'яті.*

*В статті показана залежність засвоєння загальнонавчальних дій з рівнем розвитку пам'яті у дітей.*

*Відмічено, що школярі, які мають більш розвинені процеси запам'ятовування і утримання навчальної інформації в пам'яті, з більшою легкістю освоюють загальнонавчальні дії.*

#### *Annotation*

*The following article analyses the characteristics of memory development among the children of primary school age. The children's memory is still involuntary and focused on interests; children aren't able to use mnemonic devices to improve memorizing and long-term memory retention of educational material.*

*During the following years the memory becomes more arbitrary, children learn mnemonic techniques, the volume and accuracy of the learnt material are increasing, all the kinds of memory are developing.*

*The article shows the correlation between the general educational activities' learning and the level of the memory development among children.*

*It is noticed that pupils who have more advanced memorizing and memory retention processes master the general educational activities.*

УДК 316.62 : 004.738.5 : 330.567.22

Сюсель Ю. В.

## **ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ІНТЕРНЕТ-СПОЖИВАННЯ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

Процес активного розширення числа користувачів Інтернет, що пов'язаний з динамічним розвитком мережевої інфраструктури та нових технологій масових комунікацій, забезпечує якісно новий спосіб споживання, відкриває споживачеві нові можливості доступу до товарів і послуг: банківським, консультаційним, торгівельним, деяким медичним (типу діагностики). Розвиток електронних платежів забезпечив торгівлю інформаційними товарами у глобальній мережі Інтернет й тим самим змінив характер споживання.

У зв'язку з цим науковою проблемою постає соціологічне осмислення сутності Інтернет-споживання та аналіз основних підходів до його розуміння.

У науковій літературі існує поняття "екранного споживання", що означає перегляд телепередач, кінофільмів, слайдів, фотографій, читання з екрану, електронні ігри [9, с. 239]. Віртуальне споживання – це процес засвоєння "інформаційних продуктів" у результаті активного і творчого індивідуального вибору, у якому споживачі використовують доступні їм ресурси для того, щоб зрозуміти сенс символічного матеріалу, що передається у віртуальному світі [1, с. 289-290]. Споживання віртуальної реальності виступає заміщенням звичайного життя або компенсацією [4, с. 17].

Інтернет-споживання – це процес задоволення потреб індивіда у дозвіллі, інформації, контакті, купівлі, сервісі шляхом споживання через Інтернет. Споживач все більше інтегрується в Інтернет-ринок і переходить від пасивного спостерігача до активного учасника Інтернет-економіки. Інтернет-ринок став більш конкурентним та привабливим для споживача.

На наш погляд, у залежності від об'єкта дослідження, рівня аналізу, поставлених завдань та засобів

їх вирішення, виокремились наступні підходи (вектори) досліджень Інтернет-споживання: економічний, соціологічний, соціокультурний, інформаційний, постмодерністський, критичний.

Прихильники *економічного підходу* розглядають споживання як матеріальний, утилітарний процес задоволення індивідом своїх потреб [3, с. 79-85], тому споживацьку поведінку Інтернет-споживачів можна пояснити як окрему форму економічної поведінки і різновид соціальної поведінки, у якій відзначають наявність раціонального "ядра".

Поведінку "людини-споживача" у межах *соціологічної науки* почали вивчати як один з різновидів соціальної поведінки. Сучасний рівень соціологічного дослідження Інтернет-споживання як соціальної поведінки багато в чому визначається методологічними позиціями Т. Парсонса. Він вважав, що вибір діючою особою своєї поведінки відбувається в межах визначених цінностей і регулюється існуючими нормами [5]. В. Тарасенко узагальнює і систематизує дослідницькі варіанти аналізу споживання в межах соціологічного підходу і виділяє наступні: діяльнісний, системний, ціннісний, інституціональний, структурно-функціональний і стратифікаційний [7, с. 23].

У рамках *соціокультурного підходу* Інтернет-споживання розглядається як знакова, символічна інтеракція. Так, на думку Ж. Бодрійяра споживацька поведінка не може зводитися лише до володіння визначеним товаром або послугою, вона перетворюється у сферу самовираження людини, заснованого на розвитку навичок орієнтації у сучасному споживацькому ринку. Інтернет-споживання стає симуляцією, тому що об'єкт споживання втратив свій зв'язок з потребою і перетворився лише в знак цього зв'язку. Таким чином, симулятивність споживання позначає характер заміщень бажань реального знаками віртуального, коли, наприклад, гроші заміщуються кредитом (симулякром власності), а саме споживання випереджає процес виробництва.

*Інформаційний підхід* у вивченні Інтернет-споживання є методом наукового пізнання об'єктів, процесів або явищ природи чи суспільства, згідно з яким виявляються та аналізуються найхарактерніші інформаційні аспекти, що визначають функціонування і розвиток об'єктів, що вивчаються. Ще починаючи з 60-х рр. XX століття домінує розуміння споживання як інформаційного процесу. Поява всесвітньої мережі Інтернет у сотні разів збільшила швидкість обробки та передачі інформації і стала основою трансформації структури особистого споживання. Інформація перетворилася на товар, об'єкт купівлі-продажу та ринкових відносин.

У 90-ті рр. XX століття виникає нова доктрина – *постмодернізм*, фокус якої все більше спрямований на культуру і соціокультурне поле споживання. Спираючись на парадигму постмодернізму, зокрема праці М. Томаса, можна стверджувати, що представники даного підходу представляють Інтернет-споживачів ірраціональними, непослідовними, суперечливими індивідуалістами [9].

У сучасному суспільстві консюмеризм все частіше стає об'єктом критики, переосмислення і основою для практик опору, що зумовлює використання *критичного підходу* також до Інтернет-споживання. Розширення глобальної мережі споживання через Інтернет сприяло створенню небезпечної форми, відомої як культура гіперспоживацтва. Відзначимо, що Інтернет сприяє надмірному споживанню та розвитку "індустрії спокуси". Це викликає загрозу прагнення користувачів до "надмірної ситості" та привласнення того розмаїття товарів і послуг, що запропоновані на сучасному Інтернет-ринку. Тому сьогодні зростає популярність анти-консюмеристських практик: "етичне" / "зелене" споживання, "повільне" споживання, бойкоти товарів, ресайклінг, hand made тощо.

У цьому контексті набуває поширення споживання без грошей. У 1991 році відбулася чергова трансформація грошей, коли у лабораторії CERN був створений відомий всім Інтернет-протокол *www*. Таким чином, виникли електронні гроші – це одиниці вартості, які зберігаються на електронному пристрої, приймаються як засіб платежу іншими, крім емітента, особами і є грошовим зобов'язанням емітента. Випуск електронних грошей в Україні мають право здійснювати лише банки. Сьогодні більшість дослідників виділяє два основних види електронних грошей: 1) на основі карток (*card-based e-money*); 2) на програмній основі (*software-based e-money*) [6, с. 7].

Варто зазначити, за даними Gemius Audience (Fusion Panel) аудиторія українського Інтернету у грудні 2012 року становила близько 15,6 млн. чол. (вік, 14+). Проте, найбільш активною є група віком 25-44 роки, на яку припадає основна частина переглядів Інтернет-сторінок. Тому найбільш ймовірно, що люди саме цієї групи є потенційними Інтернет-покупцями.

У середині 2012 року Україна входила до першої десятки країн Європи за кількістю Інтернет-користувачів. В Україні користувачами Інтернету є близько третини (33%) жителів, а наприклад, за даними *internetworldstats.com* [2], в США користуються мережею Інтернет 69,6% населення країни, у Німеччині 61,3%, у Великобританії 50,3%, Франції 50,3%, Польщі 62% та в Росії 44%. У загальному 50,9% жителів ЄС користуються всесвітньою мережею.

Більшість українських користувачів Інтернет – це, так звані, кваліфіковані користувачі. Вони активно засвоюють можливості та потенціал мережі, переходячи від рівня розваг та пошуку інформації до рівня пошуку можливостей прагматичного використання нових ресурсів та зменшення власних витрат у здійсненні покупки.

Підсумовуючи, слід відзначити, що Інтернет-споживання охоплює все більше користувачів мережі Інтернет та сприяє зростанню електронної комерції в Україні. Інтернет дає можливість відшукати аудиторію, яка хоче купувати, але робити це у компактному варіанті. Тобто, основними причинами

активного використання Інтернет-технологій споживачами – це зменшення витрат при виборі та купівлі товарів чи послуг, розширення діапазону вигідних пропозицій, зручність у користуванні та здійсненні споживацького вибору тощо.

#### *Використана література:*

1. Девтеров І. В. Соціалізація людини у кіберпросторі : монографія / І. В. Девтеров. – К. : НТУУ “КПІ”, 2012. – 360 с.
2. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.internetworldstats.com/>
3. Зоська Я. В. Экономическая социология и социология потребления // Соціальні технології. – К. : ГУ “ЗІДМУ”, 2002. – Вип. 13. – С. 79-85.
4. Ильин В. И. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность / В. И. Ильин // Мир России. – 2005. – № 2. – С. 3-40.
5. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М. : Акад. Проект, 2000. – 879 с.
6. Світовий досвід і перспективи розвитку електронних грошей в Україні : науково-аналітичні матеріали. – Вип. 10 / П. М. Сениш, В. М. Кравець, В. І. Міщенко, О. О. Махасєва, В. В. Крилова, Н. В. Гришук. – К. : Національний банк України. Центр наукових досліджень, 2008. – 145 с.
7. Тарасенко В. И. Социология потребления: Методологические проблемы. – К. : Наук. думка, 1993. – 168 с.
8. Шульга М. О. Дрейф на узбіччя. Двадцять років суспільних змін в Україні. – К. : ТОВ “Друкарня “Бізнесполіграф”, 2011. – 448 с.
9. Thomas M. J. Consumer market research: does it have validity. Some postmodern thoughts // Marketing Intelligence & Planning. – Vol. 15. – 1997. – № 2. – P. 54-59.

#### *Аннотация*

*Новизна современного этапа коммуникативного процесса проявляется в наличии виртуального пространства и влияния этого пространства на потребление. Это значит, что среди нового в обществе потребления особый статус принадлежит виртуально-сетевой реальности и Интернет-потреблению. В статье сделана попытка проанализировать основные подходы к пониманию Интернет-потребления в современном научном дискурсе.*

#### *Annotation*

*The novelty of the present stage of the communicative process manifests itself in the presence of the virtual space and its impact on the consumption space. That is, among the new consumer society in the special status belongs virtual-reality networking and Internet-consumption. The article attempts to analyze the main approaches to Internet-consumption use in the contemporary scientific discourse.*

УДК 159.98-051:159.923

Усачова Л. В.

## **САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

В останні десятиліття все частіше постає питання гуманістичної спрямованості розвитку особистості. У зв'язку з цим, особливої актуальності набувають питання самоактуалізації, самореалізації, психічного здоров'я особистості, її психологічного благополуччя. Всі ці поняття в тій чи іншій мірі є синонімічними. Поняття самореалізації, самоактуалізації особистості почав використовувати в своїх роботах з психології особистості А. Адлер.

У вітчизняній психології проблема особистості і її професійного зростання представлена концепціями Б. Г. Ананьєва, К. А. Абульханова-Славської, Л. І. Анциферової, І. С. Булах, Л. В. Долинської, С. Д. Максименка, Н. І. Пов'якель, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої та ін. [1; 2; 8]. Вітчизняна психологія оперувала більш вузькими і специфічними поняттями, найбільш часто розглядаючи окремі аспекти особистісного зростання.

Поняття самоактуалізації використовується в роботах таких зарубіжних психологів гуманістичного напрямку, як К. Роджерс, Е. Фромм, А. Маслоу.

К. Роджерс вважає прагнення до самоактуалізації вродженим. Самоактуалізація – за К. Роджерсом – прагнення особистості до можливо найбільш повного вияву та розвитку своїх особистісних можливостей і здібностей.

А. Маслоу розумів самоактуалізацію як бажання людини стати тим, ким вона може стати. Самоактуалізована особистість добивається повного використання своїх талантів, здібностей та потенціалу особистості [11].

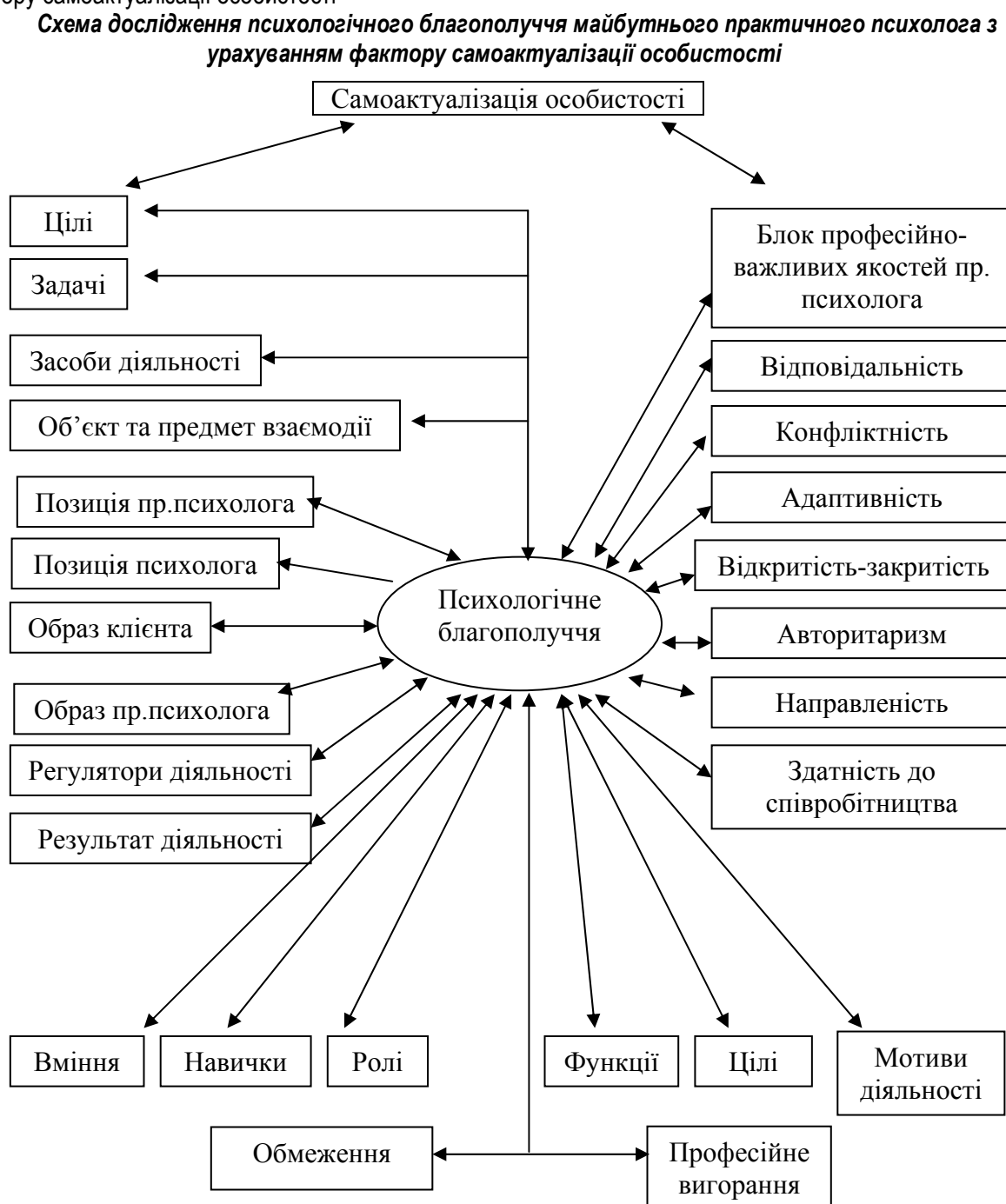
У своїй роботі ми будемо спиратися на розуміння самоактуалізації особистості з точки зору гуманістичної психології. Під самоактуалізацією ми будемо розуміти найбільш можливу і повну реалізацію особистістю власних потенціалів, стрижневу характеристику психологічного благополуччя особистості. Відмітимо, що в більшості напрямків професійної діяльності майбутнього психолога-практика підкреслюється роль фактору психічного здоров'я і психологічного благополуччя самого фахівця, але ґрунтовних експериментальних робіт з даної проблеми не так вже й багато.

Виходячи з характеристики самоактуалізованої особистості, гуманістичної концепції особистості в цілому, можна припустити, що чим більше психолог-практик буде самоактуалізованою особистістю, тим більше він буде психологічно здоровою, психологічно благополучною особистістю. А отже, менше конфліктною людиною, зосередженою на вирішенні власних проблем та задоволенні власних мотивів, що не мають прямого відношення до ефективності та специфіки його діяльності. Так, існують дані про те, що на перших етапах засвоєння психології опитані демонструють підвищену увагу до власної особистості, посилену турботу перш за все про власне "Я". В зв'язку з цим, чим більш вільним від власних проблем буде психолог, тим більш ефективним він буде як професіонал.

Якщо співвіднести ці виміри з концепцією особистості А.Маслоу, то вочевидь, що самоактуалізація особистості є тим основним стрижнем, навколо якого будується психологічне благополуччя. Самоактуалізація, як відомо, може бути в будь-якій області. У випадку, коли об'єктом нашого аналізу виступає професійна діяльність психолога-консультанта, основним критерієм самоактуалізації професіонала буде виступати те, наскільки психолог "відбувся" як професіонал [11].

Зважаючи на нашу думку про провідну роль самоактуалізації особистості у психологічному благополуччі практичного психолога, ми вважаємо, що схема дослідження може бути такою.

Схема дослідження психологічного благополуччя майбутнього практичного психолога з урахуванням фактору самоактуалізації особистості





Дослідження проблеми самоактуалізації як чинника психологічного благополуччя практичного психолога дають можливість зробити наступні висновки:

1. Психологічне благополуччя є результатом переживання особистістю успіхів чи досягнень в професійній сфері, гармонії, реалізації власного потенціалу. Феномен психологічного благополуччя є складним утворенням, основним структурним елементом якого є самоактуалізація особистості, яка виступає одночасно основним мотивуютьуючим фактором і впливає на успішність у професійній діяльності.

2. Самоактуалізація є одним з важливих чинників психологічного благополуччя особистості, яке у свою чергу впливає на ефективність професійної діяльності майбутнього практичного психолога. Психологи, що мають високий рівень самоактуалізації, є більш ефективними професіоналами і відповідно вбачають більше джерел для росту у особистості клієнта, а також сприймають клієнтів у більш позитивному ключі.

3. Визначено, що досягнення/підтримання належного рівня власного психологічного благополуччя практичним психологом є обов'язком діяльності кожного фахівця, особливо якщо він зайнятий в сфері допомоги іншим. У роботі була розроблена модель досягнення/підтримання психологічного благополуччя, що може використовуватися майбутніми практичними психологами у професійній діяльності.

#### *Використана література:*

1. Анисимова О. М. Самореализация и субъективность // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3. / под ред. Л. А. Головей, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. – С. 84-88.
2. Анциферова Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 12-26.
3. Бачманова Н. В., Стафурина Н. А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 5. – Л., 1985. – С. 23-32.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Санкт-Петербург : Питер, 1998. – 528 с.
5. Галажинский Э. В. Самореализация личности как психологическая проблема // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 4 / под ред. Л. А. Головей, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – С. 87-100.
6. Грачев А. А. Жизненные ориентации как детерминанты жизнедеятельности. // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 3. / под ред. Л. А. Головей, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. – С. 26-36.
7. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : каталог в 5 т. – М. : Педагогика, 2000. – 536 с.
8. Донцов А. И., Белокрылова Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1999. – № 2. – С. 42-49.
9. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М. : МГУ, 1987. – 208 с.
10. Лаврова Н. А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе “человек – человек” // Психодиагностика : области применения, проблемы, перспективы развития : тез. москов. межвуз. науч.-практ. конференции / под ред. М. Ю. Карелиной. – М., 2003. – С. 12-126.
11. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М. : Из-во Московского ун-та, 1982. – С. 108-117.

#### *Аннотация*

*В работе раскрыты теоретические аспекты самоактуализации как детерминанты психологического благополучия практического психолога. Разработана схема исследования психологического благополучия с учетом фактора самоактуализации.*

#### *Annotation*

*Theoretical aspects of self-actualization as psychological prosperity's determinants of practical psychologist are introduced in the work. The scheme of psychological prosperity's investigation with taking into account factors of individuality's self-actualization is worked out.*

УДК 159.947.3 : 371.125

**Федоренко А. Ф.**

## **ПСИХОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Дослідження психологічних шляхів і засобів подолання професійної дезадаптації зумовлюється стресогенністю ситуацій життєдіяльності особистості. Виникнення специфічних адаптивних труднощів до різних форм професійної діяльності фахівців у галузі теорії та практики сучасної психології зумовлює необхідність вивчення та впровадження психотехнологій спрямованих на подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів.

Потребою сьогодення є підвищення ефективності та якості професійної підготовки психолога, що дозволяє підвищити рівень його адаптації, прогнозувати та упереджувати виникнення проблем

професійної дезадаптації. Необхідно відмітити, що професійна дезадаптація психологів викликана активізацією деструктивно спрямованих чинників особистісного та соціального характеру, які здійснюють вплив на формування особистості та її психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, спричиняють її труднощі та проєктують як очікувані, так і неочікувані проблемні ситуації.

Однак, вирішення означеної проблеми перебуває поки що у стадії осмислення. Слід зазначити обмежену кількість досліджень, спрямованих безпосередньо на вивчення причин виникнення та шляхів подолання професійної дезадаптації і виділення у ньому психотехнологій подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів, саме, на етапі їх фахової підготовки у ВНЗ. У зв'язку з цим постає питання про їх вивчення [7].

**Метою статті** є розгляд психотехнологій подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів.

Проблеми підготовки психологів до майбутньої професійної діяльності зумовили появу досить значної кількості досліджень, що полегшують адаптацію входження у професію і вирішення професійних завдань (Н. О. Амінов, О. Ф. Бондаренко, Ф. Є. Василюк, Л. В. Долинська, В. П. Захарова, П. В. Лушин, О. Г. Солодухова, Н. І. Пов'якель, Н. В. Пророк, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко та ін.) [2; 4].

Зокрема, методологічною основою вирішення проблеми подолання професійної дезадаптації є положення про системну детермінацію психічних явищ, єдності свідомості й діяльності, про сукупність суб'єкта діяльності та спілкування [1; 6]. Н. В. Чепелева та Н. І. Пов'якель зазначають, що самопізнання необхідне для формування психологічної рефлексії, яка є основою професійної культури психолога та його постійного самовдосконалення, оскільки дає можливість майбутньому психологу коригувати власні недоліки, розвивати професійні здібності, якості, інтереси і, як наслідок, повніше реалізувати себе у професійній діяльності та упереджувати виникнення професійної дезадаптації [4].

Сучасні тенденції у визначенні психотехнологій подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів являють собою набір методів, що реалізуються як у групових формах роботи, так і індивідуальних. Розробка форм і методів роботи з професійною дезадаптивністю та професійною дезадаптованістю, на нашу думку, вимагає дотримання принципу системного підходу як інтеграції методів та прийомів психопрофілактичного спрямування, елементів психокорекції та психотерапії у контексті активізації особистісних ресурсів з удосконалення психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку у подоланні професійної дезадаптації [8].

Психотехнології подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів припускають як систематичну роботу самого майбутнього психолога з саморозвитку, самоусвідомлення, навчання методам саморегуляції, так і упередження психологічного перевантаження студентів, надання психологічної підтримки студентам-психологам у період адаптації до навчання на перших та других роках фахової підготовки у ВНЗ. Їх впровадження передбачає емпіричне вивчення особистості студента-психолога, зокрема, особливостей його емоційного реагування, мотивації, специфіки формування, структури і функціонування його системи міжособистісних відносин; досягнення у нього усвідомлення і розуміння причинно-наслідкового зв'язку між особливостями його системи відносин; наявності психотравмуючої ситуації, наявності об'єктивного положення і ставлення до нього навколишніх; відносин з товаришами по навчанню, наявності неадекватних реакцій і девіантних форм поведінки. Прийоми та психотехніки раціональної психотерапії застосовуються з метою виявлення професійної дезадаптивності й професійної дезадаптованості і спрямовані на формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності [3; 5].

Необхідно відмітити, що психотехнології подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів структуруються нами у форму психологічного тренінгу. Так, як наш досвід показав, що в генезі професійної дезадаптації у студентів-психологів важливе місце займають порушення міжособистісних відносин, які, в свою чергу, детермінують конфліктну взаємодію. А проблему корекції міжособистісних відносин на рівні мікро і макрооточення найчастіше можливо вирішити тільки у групах [5; 7].

Так, у практиці проведення психологічних тренінгів склалися два основних підходи, які принципово різняться своїми цілями. По-перше, це тренінг спілкування, спрямований на розвиток спеціальних умінь і, по-друге, тренінг сензитивності, націлений на поглиблення досвіду проживання й аналізу ситуацій спілкування. Якщо перший вид тренінгу головною своєю метою має розвиток конкретних інструментальних вмінь комунікації, то у другому випадку основною метою виступає підвищення чуттєвості й адекватності аналізу себе як партнера у спілкуванні, ситуації спілкування в цілому. Включені у процес взаємодії різні способи культивування рефлексії можуть стати необхідною умовою підвищення особистісної та професійної компетентності й адекватності поведінки психолога-професіонала, що, у свою чергу, виступає умовою для переосмислення свого ставлення до професійних ситуацій у цілому і проєктування подальшої поведінки у професійній діяльності [8].

**Висновки та перспективи.** Таким чином, можна констатувати, що основними тенденціями у подоланні професійної дезадаптації є психотехнології, які забезпечують розвиток власного професійного адаптивного потенціалу шляхом активізації психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку. Який є необхідним компонентом забезпечення ефективної фахової підготовки майбутнього психолога та уникнення порушень у його професійній адаптації.

Варто підкреслити, що професійний адаптивний потенціал особистості являє собою інтегроване

особистісне утворення, який включає професійну адаптивність та професійну адаптованість й забезпечує успішність професійної діяльності та упереджує виникнення професійної дезадаптації. Враховуючи теоретичні дослідження проблеми професійної дезадаптації, доцільно в контексті особистісного розвитку у навчально-професійній діяльності визначити професійну адаптивність як особистісну властивість, яка забезпечує розвиток професійної адаптованості як психологічного механізму професійної адаптації. Зокрема, професійна адаптованість визначається нами як такий стан, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою професійну діяльність, задовольняє свої основні рольові та статусні потреби, відкрита рольовим очікуванням, які висуває до неї професійна група й професійна діяльність та переживає стан самоствердження й вільного вираження своїх творчих професійних здібностей [5; 7].

В цілому, можна зробити висновок, що своєчасне впровадження психотехнологій подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів забезпечує розвиток професійної адаптивності, професійної адаптованості та формує професійний адаптивний потенціал, що у подальшому дозволить їм ефективно й успішно виконувати професійну діяльність.

#### *Використана література:*

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 267 с.
2. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период : Как выживать когда все рушится? / П. В. Лушин. – К. : Наук. світ, 2007. – 207 с.
3. Митина М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Марина Митина – М. : Изд-во МПСИ., 2003. – 184 с.
4. 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.
5. 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, 2012. – 330 с. (з грифом МОН).
6. Реан А. А. Психология адаптации личности : [пособие для учителя] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев – СПб. : Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
7. Федоренко А. Ф. Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків : автореф. дис. ... канд. психол. наук. : спец. : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / А. Ф. Федоренко – К., 2008. – 20 с.
8. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання : навч. посібник / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.

#### *Аннотація*

*В статті представлена психологічна специфіка подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів в вищій школі, її взаємозв'язок з успішною професійною діяльністю та важливість проведення для формування професійної адаптивності, професійної адаптованості студентів-психологів в процесі професійної підготовки.*

#### *Annotation*

*The paper presents of psychological specific psychoprofilaction professional desadaptation in students-psychologists in high school. In the article the psychological specific of professional adaptation accomodation is presented in future psychologists workers and importance of forming of professional adaptiveness and professional adapted of students-psychologists in the process of professional preparation in VNZ.*

УДК 159.9 : 316.454.52 (043)

**Ханецька Т. І.**

## **СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ПСИХОЛОГА**

Проблема культури мовленнєвого спілкування як психологічного феномена у загальній сукупності явищ індивідуального розвитку особистості є актуальною і своєчасною. Зміна пріоритетів у системі професійної діяльності психологів потребує особливого підходу до розробки і застосування інноваційної психологічної роботи з ними у межах процесу підготовки. Соціальний запит ставить високі вимоги до професійної підготовки психолога та визначає психологічну культуру майбутнього фахівця як одну з актуальних проблем сучасної психологічної освіти. До її складу входить і культура мовленнєвого спілкування як її базовий структурний компонент. Отже, виникає наукова потреба у цілеспрямованому вивченні основних структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування психолога у його професійній діяльності.

**Мета статті** полягає у окресленні теоретичних аспектів проблеми культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності психолога та психологічної специфіки її структури.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження. Аналіз наукових першоджерел з проблематики культури мовленнєвого спілкування вказує, що дослідження даного феномена у лінгвістичній, педагогічній та у психологічній науковій літературі відзначається різноманітністю підходів до розгляду даної проблеми [1;

2; 3; 4]. Водночас, у контексті вивчення теоретичних засад проблеми означені дослідження не мають системності та визначеності.

Необхідно зауважити, що на сучасному етапі дослідження існує тенденція до обґрунтування психологічного феномена "культура мовленнєвого спілкування" з основних позицій його визначення. Зокрема, культура мовленнєвого спілкування Н. В. Чепелеворозглядається як структурний компонент професійної культури особистості психолога, до якої належать культура мислення, висока емоційна культура та здатність до професійної рефлексії [6].

На думку О. М. Корніяки, культура спілкування особистості – це її здатність до забезпечення психологічно комфортного і комунікативно ефективного спілкування. Автор, спираючись на характерний для вітчизняної психології особистісно-діяльнісний підхід тлумачить культуру мовленнєвого спілкування як якісну характеристику здатності людини до здійснення діяльності спілкування, що полягає у реалізації культури спілкування як єдності комунікативних знань, умінь і навичок особистості за допомогою мовленнєвих засобів, адекватних меті спілкування [4].

Специфіка професійного спілкування між психологом і клієнтом підвищує вимоги до його індивідуально-психологічних особливостей та професійних якостей. Водночас, існують суперечності у їх визначенні. Вивченню особливостей підготовки та становлення професіоналізму майбутніх психологів у науковій літературі присвячено велику кількість робіт, у яких аналізується широкий спектр питань: роль теоретичної підготовки професіонала (М. О. Амінов, В. Г. Панок, Н. В. Чепелева та ін.); діалогічно орієнтований підхід до формування творчої особистості професіонала-психолога (О. Ф. Копйов, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева та ін.); роль і місце мовленнєвої підготовки психолога, особливості професійних висловлювань фахівця (О. Ф. Бондаренко, В. А. Семиченко, Н. Ф. Шевченко та ін.) тощо. Більшість дослідників, які займалися проблематикою підготовки майбутніх психологів, констатують важливість культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності фахівця. Водночас, вирішення проблеми культури мовленнєвого спілкування психолога перебуває поки що у стадії осмислення [3; 6: 7].

У нашому дослідженні культура мовленнєвого спілкування психолога інтерпретується як комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складовою поведінкового компонента культури його спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів, адекватних цілям професійного спілкування. У структуру культури мовленнєвого спілкування психолога ми включили такі компоненти: професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності; комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання [5].

Кожен з визначених компонентів у структурі культури мовленнєвого спілкування психолога формується і розвивається (комунікативно-мовленнєві навички) у процесі фахової підготовки майбутніх психологів у ВНЗ і у комплексі організовують системне утворення на етапах як фахового навчання, так і у безпосередньому професійному спілкуванні практичного психолога. Розглянемо психологічні особливості даних структурних компонентів.

Необхідно зазначити, що культура мовленнєвого спілкування психолога базується на володінні ним професійними комунікативними знаннями щодо мовленнєвих засобів, якими він послуговується у роботі з клієнтом. Він повинен не тільки володіти необхідною системою теоретичних знань та технологією майбутньої практичної діяльності, але й бути готовим до застосування комунікативних знань щодо особливостей безпосереднього мовленнєвого спілкування з клієнтом.

Н. Ф. Шевченко наголошувала на важливості мовленнєвого спілкування психолога, яке розглядала як умову успішного здійснення його професійної діяльності. Основною одиницею мовленнєвого впливу психолога є висловлювання. Відсутність знань про дієвість професійного висловлювання та вміння оптимально формулювати його, на думку дослідниці, помітно впливає на результат професійної діяльності загалом [10].

Нами були визначені основні критерії професійних висловлювань психолога: правильність висловлювання (відповідність літературним нормам, багатий лексичний запас, граматичні вміння); доцільність висловлювання (спрямованість на мету та завдання професійної діяльності); зрозумілість висловлювання (адекватність змісту психологічного повідомлення суб'єктивному сприйманню клієнта). За цими критеріями професійного висловлювання психолога можна диференціювати професійне висловлювання від непрофесійного. Вміння ж формулювати професійні висловлювання, адекватні цілям і завданням професійної діяльності, виступає структурним компонентом культури мовленнєвого спілкування фахівця [5].

Психолог повинен вміти зрозуміти проблему клієнта з його мовленнєвих повідомлень та відповідним чином при цьому сформулювати свої запитання, переказ, інтерпретації, директиви тощо. Це вимагає володіння наступним структурним компонентом культури мовленнєвого спілкування – комунікативно-мовленнєвими навичками. Володіння цими навичками забезпечує ефективність мовленнєвого спілкування психолога, свідчить про його нормативність та загальну освіченість фахівця. Комунікативно-мовленнєві навички психолога доцільно інтерпретувати як його професійну здатність до продуктивного і змішаного видів мовленнєвої діяльності, яка лежить в операціональній основі вміння формулювати професійні висловлювання і полягає у реалізації мовленнєвих засобів на рівні добре сформованих

мовленнєвих дій, які відбуваються на рівні автоматизму і виконуються точно і вправно, виступають комунікативно-мовленнєвими навичками його мовленнєвою спілкування взагалі. При цьому вміння формулювати професійні висловлювання, як основна ознака володіння психологом мовленнєвими засобами, є тими правильно виконуваними мовленнєвими діями, які регулюються на основі професійних комунікативних знань, а комунікативно-мовленнєві навички – діями, що відбуваються без такої свідомої регуляції і лише зумовлюють загальну особистісну здатність психолога до унормованого мовленнєвого висловлювання [5].

**Висновки та перспективи.** Таким чином, результати теоретичного аналізу проблеми показують важливість та необхідність формування культури мовленнєвого спілкування і, зокрема, структурних її компонентів у майбутніх психологів, що виступатиме запорукою ефективності їх майбутньої професійної діяльності. Це, відповідно, зумовило необхідність пошуку шляхів та засобів розвитку культури мовленнєвого спілкування психолога у процесі професійної підготовки у ВНЗ за умов особистісної детермінації цього процесу.

#### *Використана література:*

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення : навч. посібник для студ. ун-тів. / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 231 с.
2. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : Инфра, 1997. – 272 с.
3. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 17-24.
4. Корніяк О. М. Психологія комунікативної культури школяра / О. М. Корніяк. – К. : Міленіум, 2006. – 336 с.
5. Ханецька Т. І. Формування культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т. І. Ханецька. – К., 2008. – 20 с.
6. Чепелева Н. В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелева // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. – Черкаси, 1997. – Кн. 1. – С. 34-42.
7. Шевченко Н. Ф. Особливості професійного висловлювання психолога-консультанта / Н. Ф. Шевченко // Проблеми загальної та теоретичної психології: зб. наук. праць [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. 5. – Ч. 1. – 2003. – С. 293-299.

#### **Аннотация**

*В статье представлен теоретический анализ проблемы культуры речевого общения в профессиональной деятельности психолога и психологической специфики ее структуры.*

#### **Annotation**

*The paper presents a theoretical analysis of the problems of culture of verbal communication in profession of psychologist and psychological specificities of its structure.*

УДК 159.9

**Ляшенко О. А.**

### **ЗМІСТОВНА НАПОВНЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ВИКЛАДАЧА**

У сучасному глобалізованому світі полягає у недостатньому вивченні психологічних позицій у професійній діяльності викладачів, відсутності чіткого розмежування між визначеннями професійної, педагогічної, психологічної та інших позицій викладача у науковій літературі.

**Мета статті** проаналізувати поняття “позиція особистості” та основні відмінності у розумінні педагогічної, професійної та психологічної позицій.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття “позиція” визначається як розташування, місце знаходження, а у переносному значенні – кут зору; ставлення, що визначає характер поведінки [1]. У психологічному словнику “позиція” визначається як стійка система ставлень людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці та вчинках [8].

Відомий психолог Б. Д. Паригін визначав поняття “позиція особистості” як ставлення людини до системи норм, правил, шаблонів поведінки, які визначаються оточуючим середовищем та місцем особистості у соціумі. Сукупність цих норм опосередкована тією роллю, яку він має виконувати у відповідності з його соціальним положенням та відповідною ситуацією. Позиція особистості, на думку вченого, обумовлюється цілим рядом факторів – рівнем самосвідомості особистості, думкою оточення, системою ціннісних орієнтацій особистості. Вчений вказував, що саме з цієї “позиції” починається пласт психіки, що характеризує особистість не як об’єкт, а як суб’єкт соціальних взаємовідносин [7].

Розглядаючи позицію викладача (вчителя) у своїй професійній діяльності, дослідники (О. П. Літовка, А. К. Маркова, О. І. Мешко) частіше за все використовують поняття “педагогічна” або “професійно-педагогічна” позиції [3; 4; 5]. В окремих дослідженнях було введено поняття “діалогічної” (М. М. Бахтін), “гуманістичної” (Т. М. Качан), “професійно-суб’єктної” (О. М. Трещев), “партнерської” (А. П. Чернявська) позицій та інших [2; 9].

Основою будь-якої з цих позицій виступають ставлення. М. М. Обозов вказував, що, суб’єкт-суб’єктне

ставлення включає в себе як ставлення людини до іншої людини так і ставлення людини до самої себе – самоставлення. А суб'єкт-об'єктне ставлення – це всі ставлення особистості до дійсності. Виходячи з того, що позиція як така пов'язана зі ставленням до діяльності, дійсності та до себе й інших людей, то її можна розглядати як систему суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних ставлень[6].

Саме через таку систему ставлень О. М. Трещев та Ш. Р. Халілов обґрунтовували поняття “професійно-суб'єктної позиції” як інтегративної системи усвідомлених ставлень педагога до своєї професійної діяльності. Ці ставлення викладача базуються на сукупності знань, вмінь, навичок та компетенцій. У структурі цієї позиції Ш. Р. Халілов виділив наступні структурні компоненти:

1. Ставлення до професійної діяльності;
2. Ставлення до саморозвитку (професійного зростання)
3. Ставлення до себе (як до особистості)
4. Ставлення до інших(учнів, батьків, колег, адміністрації)

У цій структурі перші два компоненти належать до суб'єкт-об'єктних ставлень, які можна об'єднати і означити як професійну складову позиції, а останні два до суб'єкт-суб'єктних ставлень, які можна визначити як психологічну складову[9].

У останніх психологічних дослідженнях (О. П. Літовка, А. К. Маркова, О. І. Мешко) достатньо уваги приділяється дослідженню професійної складової позиції педагога, питанню постійного професійного розвитку, підвищенню компетенції, оволодінню прийомами та навичками.

Досліджуючи професійну діяльність вчителя, А. К. Маркова використовувала поняття “професійна психологічна позиція”, що базується на стійкій системі ставлень вчителя, яка визначає його поведінку, професійну самооцінку, рівень професійних домагань. Крім того, як зазначає вчена, ця позиція включає ставлення вчителя до його місця у системі міжособистісних взаємин у школі, а також його рефлексивні очікування відносно того, на що він може претендувати. Вчена вказувала, що варто відрізнити загальну професійну позицію та конкретні професійні позиції в залежності від видів бажаної педагогічної діяльності (позиція предметника, позиція вихователя)[4].

Професійно-педагогічна позиція найбільш широко розглядалася у роботах українського вченого О. І. Мешко. Сутність цього поняття розглядається як особливе смислове утворення особистості, що відображає стійку усвідомлену систему ставлень вчителя до різних сторін своєї професії – до себе, учнів, колег, педагогічної професії та діяльності.

На думку вченого, професійна (педагогічна) позиція, хоча й є відносно стабільним утворенням, може розвиватися та змінюватися з часом. Під час професійного становлення у вищому навчальному закладі студент має усвідомлювати та пізнавати себе як суб'єкта професійної діяльності, тоді навчальний процес може набувати для нього особистісної значущості. Важливим елементом формування професійно-педагогічної позиції виступає професійне самопізнання, завдяки якому студент і отримує уявлення про себе як професіонала [5].

Вищезазначені погляди значно глибше виявляють професійний зміст позиції викладача, його готовність до професійного саморозвитку. Проте професія викладача передбачає постійне його включення у міжособистісну взаємодію зі студентами. Тому його позиція буде також опосередкована і суб'єкт-суб'єктними ставленнями, зокрема ставленням до себе та студентів, як до особистостей.

Сукупність суб'єкт-суб'єктних ставлень у зарубіжній психології прийнято визначати поняттям “життєвої позиції”. Так, на думку представників транзактного аналізу (Е. Берн, Т. Харрис, В. Джойнс, Є. Стюарт) ця позиція включає два переконання людини: щодо себе (Я – Ок; Я – не Ок) та партнера по взаємодії (Ти – Ок; Ти – не Ок). Наявність однакових переконань до себе та партнера сприяє більш ефективній взаємодії [10].

**Висновок.** У проаналізованих дослідженнях презентовано розуміння терміну “професійна позиція викладача”. Крім того доводиться, що у професійній діяльності викладача важливу роль відіграє психологічна позиція. Саме остання допомагає викладачу створити необхідні психологічні умови для його міжособистісної взаємодії зі студентами. Тому необхідно більш глибоко дослідити сутність психологічної позиції викладача, що й стане перспективою нашого подальшого дослідження.

#### *Використана література:*

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / голов. ред. В. Т. Бусел. – 5-е вид. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
2. Качан Т. М. Гуманістичні орієнтири сучасної освіти / Т. М. Качан // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 7, Вип. 20, Ч. 1. – 296 с. – С. 175-178.
3. Літовка О. П. Зміст та структура професійної позиції майбутніх учителів // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 6-7(16-17). – С. 219-227.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Мешко О. І. Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький, 2012. – № 54. – С. 235-239.
6. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
7. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука : монография / Б. Д. Парыгин ; ред. Г. К. Ламагина. – Ленинград : Лен. ун-та, 1965. – 208 с.
8. Словарь практического психолога / ред. С. Ю. Головин. – 2-е изд. – Мн. : Харвест, 2007 – 976 с.

9. Халилов Ш. Р. Педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ш. Р. Халилов. – Астрахань, 2010. – 23 с.
10. Харрис Т. А. Я – О'кей, ты – О'кей. / Т. А. Харрис ; пер. С. С. Степанов. – М. : Смысл, 1997. – 328 с.

#### **Аннотация**

*В статье презентуется понимание понятий “педагогическая позиция”, “профессиональная позиция”, “психологическая позиция”, что наполняет профессиональную деятельность преподавателя ВУЗа. Анализируются также основные отличия в понимании названных понятий.*

#### **Annotation**

*The article is presented the meaning of definitions “pedagogical position”, “professional position”, “psychological position”, which fill up professional activity of teacher of Higher Education Establishments. It is also analyzed the major differences in meaning of definitions given above.*

УДК 325.54(477)

**Цилюрик С.**

### **СУЧАСНИЙ СТАН ЕМІГРАЦІЇ З УКРАЇНИ: ПОЛІТИЧНИЙ АКЦЕНТ**

Міграційні процеси які відбуваються в Україні і в світі, явно чи латентно містять в собі політичний аспект. Він включає і умови за яких відбувається переміщення і мотиви за якими здійснюється міграція. Політичні умови виступають на рівні держави і у геополітичному процесі де власне здійснюється переміщення. Геополітичним процесом є закономірна поведінка держав та інших геополітичних акторів у межах світового або регіонального простору, що триває упродовж декількох століть [2, с. 428].

Сьогодні, міжнародний простір стає більш відкритим для переміщення, а міграційні процеси стають впорядкованими у кожній групі мігруючих – це і міграція молоді з метою навчання; трудові мігранти, люди працездатного віку із професійними навиками; міграція девелопменту, тобто вкладання коштів у розвиток і будівництво в інших країнах, із перспективою переміщення. Останній вид міграції набуває популярності як в світі так і в Україні. Маючи можливість обирати країну із стабільною економікою для вкладання інвестицій, тим самим мати гарантії щодо власного забезпечення в майбутньому, чи принаймні, збереженні інвестицій. За таких умов маємо поширення міграції не лише людських ресурсів, а і міграції капіталу.

Поширення популярності такої міграції пов'язано із накопиченням інформації в різноманітних джерелах, можливість здійснити короточасну мандрівку для переконання таких можливостей. Послідовно за здійсненням міграції капіталу відкривається реальна можливість міграції [4].

Наскільки важливим на сьогодні є процеси міграції в Україні можна зробити висновок і по державним структурам які займаються регулюванням цих процесів. Це і Міністерство закордонних справ, яке займається захистом прав громадян та надає послуги українським громадянам закордоном, регулює візовий режим, підтримує зв'язки з української діаспорою. Міністерство праці та соціальної політики акредитує фірми, які займаються послугами пошуку роботи закордоном. Також надає дозвіл іноземним громадянам працювати в Україні. Міністерство освіти регулює діяльність освітніх закладів, координує нормативні положення щодо міжнародних студентів та веде переговори щодо двосторонніх угод щодо освіти з іншими країнами. Міністерство займається підготовкою угод щодо взаємного визнання і еквівалентності освітніх сертифікатів з іншими країнами. Державний комітет України у справах національностей та міграції керує відносинами з іншими країнами щодо міграції, розробляє політику міжнародних відносин. Державний комітет у справах охорони державного кордону відповідальний за паспортний контроль при перетині кордону та забезпечує військовий захист державного кордону. Державна служба зайнятості України консулює щодо працевлаштування закордоном, та співпрацює з подібними міжнародними організаціями. Державний комітет статистики збирає всі статистичні дані, включаючи всю інформацію щодо міграційних потоків.

Тут перераховані тільки урядові організації які офіційно на державному рівні займаються міграційними процесами, крім того в Україні працюють і міжнародні організації: це і Міжнародна організація з міграції (МОМ) Представництво в Україні. МОМ діє спільно зі своїми партнерами з міжнародного співтовариства для того, щоб допомагати у вирішенні оперативних проблем міграції, поглиблювати розуміння міграційних питань.

Всі ці організації прагнуть регулювати міграційні процеси виходячи із інтересів тих структур і політичних сил які вони представляють. Таким чином, на сьогодні міграційні процеси в Україні є врегульованими і контрольованими.

#### **Використана література:**

1. Міграція в Україні факти і цифри, вересень 2011 р. / Представництво Міжнародної організації з міграції в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://iom.org.ua/ua/pdf/Facts&Figures\\_b5\\_ua\\_f.pdf](http://iom.org.ua/ua/pdf/Facts&Figures_b5_ua_f.pdf)

2. Желтов В. В. Геополитика: история и теория / В. В. Желтов, М. В. Желтов. – М., 2009.
3. Прибыткова И. Миграционное поведение и качество жизни населения в концептуальном и эмпирическом измерениях / Миграция и развитие. Материалы международной конференции (Пятые Валентеевские чтения). – М. : МГУ, 2007. – С. 257-281.
4. Migration Decision-making: A Hierarchical Regression Approach. Guangqing Chi and Paul Voss//Regional Analysis&Policy// JRAP (2005)35:2/ Режим доступа: <http://www.jrap-journal.org/pastvolumes/2000/v35/F35-2-2.pdf>

#### **Аннотация**

*Розглядаються основні питання формування та вивчення міграції в політичному аспекті. Дається опис загального стану міграції у геополітичному просторі та аналіз діяльності організацій що регулюють міграційні процеси.*

#### **Annotation**

*The article is considered to the main issue of formation and analysis of political aspect of migration from Ukraine. The description of the general state of migration in geopolitical space and the analysis of activity of organizations that regulate migratory processes.*

УДК 159.923.2:130.122

**Ставицька С. О.**

### **АНАЛІЗ ДЕЯКИХ АСПЕКТІВ ДУХОВНОСТІ ЛЮДИНИ**

Саме існування категорій душі і Духа на протязі майже всієї історії людської цивілізації (при історичній мінливості конкретного змісту цих категорій) вказує на фундаментальне, незнищенне значення цих цінностей. В цілому ряді філософських, психологічних, педагогічних, культурологічних публікацій, неодноразово, згадується про духовний фактор творення, духовне багатство, духовну культуру, духовне життя, духовний розвиток, духовний ріст, духовне освоєння реального світу тощо.

В марксистській філософії і психології поняття дух вживався зазвичай як синонім поняття свідомість, а поняття душа як внутрішній світ людини, її психіка [2].

П. В. Сімонов зазначає, що в поняттях “дух”, “душа” поряд з прагненням до істини, до пізнання оточуючого світу ми інтуїтивно відчуваємо присутність категорії добра [4, с. 6]. Потребово-мотиваційний підхід П. В. Сімонова ґрунтується на гіпотезі про те, що, з матеріалістичної точки зору, поняття “душа” і “духовність” людини позначають індивідуальну вираженість в структурі особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби “для інших”. Під духовністю переважно розуміється перша з цих потреб, а під душевністю – друга [4, с. 20].

Зрозуміло, що ці потреби співіснують і взаємодіють зі всіма іншими потребами особистості, з її над-свідомістю, самосвідомістю, свідомістю та підсвідомістю. Результатом такої взаємодії є розмаїття відтінків, гранів, аспектів духовного життя людини. Всі прагнення людини відображаються в її рефлексуючій свідомості, набуваючи характеристик самосвідомості певного рівня розвитку.

В категорії духовності домінує потреба пізнання – світу, себе, смислу й призначення свого життя. Людина духовна тією мірою, якою вона задумується над цими питаннями й прагне отримати на них відповіді [4, с. 21].

Серед численних теорій особистості, що претендують на цілісне розуміння духовної людини, особливе місце займає християнська антропологія, яка є наукою досвідною. Вона говорить про нову духовну людину не на основі теоретичних й експериментальних положень, а на основі особистих свідчень, на основі власного досвіду подвижників Церкви, які в духовних одкровеннях досягнули глибинні таємниці людського ества.

Новозавітна людина – це людина духовна. Її шлях – є засвоєння, розуміння й слідування Духу Божому. В 8-й главі Послання до Римлян апостол Павло підкріплює цю тезу такими висловлюваннями: “Всі, водимі Духом Божим, суть сини Божі. Тому, що ви не прийняли Духа рабства, щоб знову жити в страху, але прийняли Духа усиновлення. .... Цей самий Дух свідчить духу нашому, що ми – діти Божі”. (Цит. за [1, с. 14-16]).

Поняття “Дух” багато Отців Церкви, особливо грецьких, ототожнювали з грецьким словом “нус” – ум.

Звернемося до слів святителя Ігнатія (Брянчанинова): “Престол Божества – є наш ум. І, навпаки, престол нашого ума – є Божество і Дух” [3, с. 290]. Тобто, престол людини – ум, а престол ума – є дух. При цьому, зауважимо, що “древні мислителі” умом називали не людський розум, в його сучасному розумінні, а деякий духовний (Божественний) початок. При цьому, Дух виступає в людині як вершина її сутності.

Як зазначає Л. В. Сурова: “Дух – є престолом, а в церкві престол – це священне місце, на якому здійснюються таїнства, на якому незримо присутній Господь”. І далі: “Престол завжди буде притягувати до себе самозванців! І тому важливо не просто усвідомити, що всередині нас знаходиться олтар, ми й при народженні його маємо, а важливо, хто на цьому олтарі буде здійснювати службу” [5, с. 39-40].

Отже, християнська антропологія стверджує, що людина має в середині себе престол, на якому



Господь може здійснювати свої таїнства. Дух притаманний кожній живій людині й до її смерті не може бути знищеним. Однак, кожна людина повинна його в собі охороняти від різних нечистих дій і помислів (чорна магія, сатанинські ритуали тощо). У зв'язку з цим, святитель Ігнатій зазначає: „Після порушення заповіді Адамом на його серце, ум і тіло, як на свій престол, возсів сатана і сили темряви. Для зруйнування їх царства прийшов Господь. Господь очистив совість, зробив своїм престолом розум, думки і тіло. Сутність наша може бути у спілкуванні з демонами й лукавими духами, рівно як і в спілкуванні з ангелами і Святим Духом; буває храмом сатани й храмом Святого Духа. Відтак, розглядайте, братія, совість вашу” [3, с. 290].

Це вказує на те, що людина відкрита як зовнішнім (соціальним) впливам, що беззаперечно визнається науковою психологією, так і внутрішній незримій борні між світлими (божественними) й темними силами, між добром і злом, між Святим Духом і нечистими духами і т. п.

Цей аспект також, частково, визнається у психології як дія певних внутрішніх факторів у процесі філо- та онтогенетичного розвитку людини – власна активність людини, внутрішня суб'єктність, нужда, підсвідомість, свідомість, над-свідомість. Зрозуміло, що це не рядоположні поняття та кожне з них, так чи інакше, відображає пошуки різними психологічними школами й окремими авторами шляхів розуміння закономірностей розвитку людини (людства), передусім, з точки зору її психічної, ідеальної чи духовної природи (вибір терміну залежить від методологічної основи на якій базується філософсько-психологічний підхід школи чи автора).

Далі святитель Ігнатій говорить про те, що: “Дух наш є словесне й розумне почуття серця, яке ісходить й залежне від ума, співдіє й співвідноситься з думкою. В цьому словесному почутті положено Творцем усвідомлення добра і зла, іменуєме совістю” [3, с. 300]. Він вводить поняття совісті не як моральну внутрішню людську категорію, що регулює відносини між людьми, а як онтологічну духовну основу особистості.

За словами святого Григорія Нісского: “Людині дана сила для уподібнення Богу. Нам допущено бути працівниками, діячами в уподібненні Богу. Звідси по образу – це моє розумне буття, а за подібністю – це моя можливість стати християнином” (Цит. за [1, с. 160]). Тобто, ми маємо образ Божий, як можливість і, вже нашими трудами, ми можемо рухатися до цієї подібності. Ми маємо можливість розумного життя, можливість своїми діями, працею, вчинками рухатися в напрямку вдосконалення свого життя і, відповідно свого духу за образом Духа Святого. Іншими словами, за своїм складом людина несе в собі образ Божий, несе Духовність, але чи прагнутимемо ми цієї подібності, цієї Духовності залежатиме від нашого реального життя. Людина, володіючи розумом, свободою волі може вибрати шлях уподібнення Божественному образу, Святому Духу – тоді вона стає на шлях розвитку власної духовності, а відповідно її можна назвати людиною духовною. Людина, що вибирає протилежний шлях – активного злого діяння, злого розуму, спрямованого на руйнацію всього світлого, доброго, людського в собі, стає на шлях служіння духу нечистому, а тому її ми назвемо антидуховною. Той же хто не утруднює себе зайвими роздумами про сенс життя, про своє призначення в цьому світі й проявляє активність лише щодо задоволення своїх матеріальних чи елементарних соціальних потреб, слугує прикладом людини бездуховної, оскільки духовні сили наявні у таких людей лише потенційно, вони перебувають в не проявленому стані. Часто в житті таких людей виникають критичні ситуації, які змушують їх почати проявляти певну активність, спрямовану на пробудження їх духовності. Лише від самої людини залежатиме вибір духовного чи антидуховного шляху на який вона стане, щоб вирішити ці суперечності, хоча соціум, при цьому, може полегшувати чи утруднювати людині шлях, задаючи певні зразки духовності, антидуховності чи бездуховності суспільства в якому живе і діє людина.

#### *Використана література:*

1. *Архимандрит Киприан (Керн)*. Антропология Григория Паламы / Киприан (Керн) (архимандрит). – М., 1996. – С. 157-160.
2. Большая советская энциклопедия, 3-е изд., 1973. – Т. 8. – С. 548.
3. *Святой Игнатий (Брянчанинов)*. Слово о человеке / Игнатий (Брянчанинов) святой. [В сб. Богословские труды]. – № 29. – Изд. Московской Патриархии, 1989. – С. 289-300.
4. *Симонов П. В.* Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. – М. : Наука, 1989. – 352 с.
5. *Сурова Л. В.* Методика православной педагогики. / Л. В. Сурова [Часть I. Педагогика. Школа. Человек]. Изд. 2. Фонд “Христианская жизнь”. – Клин, 2002. – 64 с.

#### *Аннотация*

*Статья посвящена анализу аспектов духовности представленных в научных (философских, психологических) и религиозных работах. В частности, рассматривается проблема соотносительности категорий дух, душа и духовность с точки зрения их воплощения в личностных характеристиках человека.*

#### *Annotation*

*This article analyzes the aspects of spirituality represented in scientific (philosophical, psychological) and religious works. In particular, the issue correlation of categories spirit, soul and spirituality in terms of their implementation in the personal characteristics of the individual.*

## ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕТНІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Грунтовне вивчення проблем етнічної та національної самосвідомості почалося в 60-ті роки XIX ст., коли М. Лацарус і Х. Штейнталь у книзі „Думки про народну психологію” (1865) зробили спробу подати систему народної психології як науки. Вони трактували „народний дух” як психічну подібність індивідів, які належать до однієї нації, вважаючи, що їх самосвідомість може бути розкрита шляхом порівняльного вивчення та аналізу мови, міфології, моралі, культури різних народів.

В. Вундт для відповідей на питання, що стосуються психології народів, пропонує використовувати такий метод, як аналіз конкретно-історичних актів духовного життя – мови, міфів, вірувань, звичаїв, традицій, які містять у собі народний дух етносу, народу [3, с. 8].

У XX–XXI ст. проблемам етнічності та етнічної самосвідомості значну увагу приділяють філософи, етнографи, філологи, соціологи та представники психологічної науки Г. М. Андрєєва, А. Г. Асмолов, Є. В. Афонасенко, А. С. Баронін, П. І. Гнатенко, В. Б. Євтух, В. Г. Крисько, А. М. Львовичкіна, В. С. Мухіна, В. М. Павленко, М. І. Пірен, Ю. І. Римаренко, В. Ю. Хотинець, Н. Н. Чебоксарова та ін., роботи яких мали суттєвий вплив на розвиток теоретичних проблем самосвідомості.

На сьогодні загальносвітовою тенденцією є активізації інтересу до теоретичних й емпіричних досліджень етнічної самосвідомості. На суттєву роль етнічної самосвідомості в багатьох сферах життєдіяльності людини вказували Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробіжева, підкреслюючи її місце у мобілізації етнічної спільності, консолідації, соціального контролю, прагнення до партнерства чи домінування [1, с. 177-179].

Розрізняють вузьке й широке значення поняття „етнічна самосвідомість” (Й. Вирост, 1989) або два аспекти цього поняття (А. Дашдаміров, 1977). У центрі уваги дослідників стоять питання про те, в якому віці і з чого саме починається процес формування етнічної, національної та громадянської самосвідомості; які етапи його розвитку та внутрішня структура; які чинники впливають на цей процес та ін.

В. Ю. Хотинець визначає етнічну самосвідомість як стійку систему усвідомлених уявлень і оцінок, реально існуючих етнодистанціюючих і етноінтегруючих компонентів життєдіяльності етносу [11, с. 88]. О. В. Афонасенко зазначає, що етнічна самосвідомість може мати різні види – від яскраво виражених агресивних шовіністичних явищ до невиразного розмитого стану етнічної ідентичності [2, с. 63]. В. С. Мухіна вказує на такі змінні етнічної самосвідомості як традиційна культура та ціннісні орієнтації етносу, які входять у структуру самосвідомості кожної особистості [8, с. 26].

Етнічна самосвідомість складається протягом всього періоду розвитку людини, з дитинства до досягнення зрілості; формується в тісному взаємозв'язку з вихованням, освітою і передається від покоління до покоління на шляху історичного існування народу. Цілісної оформленості на рівні Я-концепції вона набуває в юнацькому віці. Головними ознаками етнічної самосвідомості є усвідомлення етнічної спільності, особливих етнопсихологічних рис, особливої етнічної культури, а також: соціально-моральна самооцінка та етнічна самоідентифікація. Отже, етнічну самосвідомість можна визначити як присвоєння індивідом свідомості етнічної спільності, що породжується спільністю економічних зв'язків, території, мови, а також деяких загальних традицій, особливостей культури, психології.

У сучасних етнопсихологічних дослідженнях [6; 7; 9] можна виділити: 1) порівняльні дослідження етнічних особливостей психофізіологічних, когнітивних процесів, пам'яті, емоцій, мови, представлені у рамках загальної та соціальної психології; 2) культурологічні дослідження, спрямовані на з'ясування особливостей символічного простору та ціннісних орієнтацій представників етнічної культури; 3) дослідження етнічної самосвідомості, що базуються на соціально-психологічних методах вивчення соціальних установок, міжгрупових і міжособистісних відносин; 4) дослідження етнічних особливостей соціалізації молодого покоління, зокрема виявлення джерел зростання етнічної та національної свідомості у різних соціальних умовах і етнічних середовищах.

Об'єктом нашого дослідження виступає самосвідомість особистості, а предметом – чинники розвитку етнічної самосвідомості.

В. Г. Крисько вважає, що серед чинників, які суттєво впливають на формування етнічної та національної свідомості й самосвідомості будь-якого народу, найважливіше місце посідає культура та її окремі елементи. Пріоритет серед цих елементів належить мові [6]. Видатний вітчизняний філософ і філолог О. О. Потебня розглядав мову не тільки як етнодиференціюючу, а й як етноформуючу ознаку будь-якого народу [10, с. 121-124]. Володіння мовою знаків і символів є результатом особливої пізнавальної діяльності, яка поєднується з формуванням у культурних традиціях етносів природознавчих і суспільнознавчих уявлень різних за ступенем усвідомлення.

Л. С. Виготський в центр аналізу виявлення своєрідності психіки різних народностей і етнічних груп пропонував ставити дослідження структури, специфіки розвитку, особливостей національного середовища їх проживання і діяльності, які і визначають динаміку того, що обумовлює етнічна своєрідність психічних процесів особистості і груп людей [4, с. 165-167]. Відповідно, ми можемо розглядати такі особливості як чинники формування етнічної самосвідомості.

Вплив екологічного чинника на психологічну діяльність українського етносу відзначається в дослідженнях О. Киричука, В. Павленко, І. Рибчина, С. Тагіна та ін. [5; 9]. Поряд з геопсихічним та екологічним чинниками можна відзначити й важливий вплив геополітичного та історичного чинників на розвиток етнічної самосвідомості [13]. Ще одним з чинників, що впливає на розвиток етнічної самосвідомості є релігія. Зрозуміло, що вона пов'язана передусім з процесом формування самосвідомості релігійної, зміна якої зумовлює зміну устрою життя, моралі, етичних норм, установок і психічного стану загалом [7, с. 108]. Сім'я є чи не найважливішим соціокультурним чинником формування етнічної самосвідомості. Установки й стиль сімейного виховання тісно пов'язані з наявністю в етнічній культурі тих чи інших мотиваційних настанов (потреба у досягненні, орієнтація на інших та ін.), що має певні етносоціальні та етнопсихологічні джерела й наслідки. Універсалізація і трансформація етнічної культури здійснюється під впливом ще одного вельми важливого фактору – глобалізації геосвідомості. Тому мова повинна йти не про суто етнічну культуру, а про те, якими засобами етнос має зберегти ознаки етнічної культури, її унікальність за умов глобальної універсалізації та стандартизації, які "нав'язливо впроваджуються" у психіку людини, її свідомість та самосвідомість [14].

Отже, на основі вищезазначеного до чинників формування і розвитку етнічної самосвідомості особистості ми відносимо, передусім культуру – в широкому розумінні цього слова – освіта, мистецтво, релігія, сімейне виховання, екологічні, геополітичні, історичні та соціальні умови становлення і розвитку етносу. Подальші наші роботи будуть присвячені більш ґрунтовному аналізу вказаних чинників.

#### *Використана література:*

1. Арутюнян Ю. В. Этносоциология / Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробжишева, А. А. Сусуколов. – М.: Пресс, 1998. – С. 177-179.
2. Афонасенко Е. В. Особенности этнического самосознания современной учащейся молодежи Китая и России: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01 / Афонасенко Елена Викторовна. – М., 2004. – С. 25-110.
3. Вундт В. Проблемы психологии народов / В. Вундт // Преступная толпа. – М.: Ин-т психологии РАН, изд-во "КСН+", 1998. – С. 8.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. – В 6 т. / Л. С. Выготский; [под ред. В. В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – 1982. – 504 с.
5. Киричук О. В. Ментальність: сутність, функції, генез / О. В. Киричук // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: тези доп. та матеріали Міжнар. наук.- практ. конф. – К.; Луцьк, 1994. – С. 720.
6. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций / В. Г. Крысько. – М.: Издательство "Экзамен", 2002. – 448 с.
7. Львовичкіна А. М. Етнопсихологія: навч. посіб. / А. М. Львовичкіна. – К.: МАУП, 2002. – 144 с.
8. Мухина В. С. Личность в условиях этнического возрождения и столкновения цивилизаций: XXI век личности / В. С. Мухина // Развитие личности. – 2002. – № 1. – С. 26.
9. Павленко В. М. Етнопсихологія: навчальний посібник / В. М. Павленко. – К.: Сфера, 1999. – 408 с. – С. 62-64.
10. Потебня А. А. Из записок по теории словесности / А. А. Потебня. – Харьков, 1930. – С. 26.
11. Хотинець В. Ю. Этническое самосознание / В. Ю. Хотинець. – СПб.: Алетейя, 2000. – С. 7, С. 88.
12. Хрущ В. Етнопсихологічні аспекти вивчення української ментальності / В. Хрущ // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: Тези доп. та матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К.: Луцьк, 1994. – С. 161-163.
13. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / Янів В. – Мюнхен: Б. в., 1993. – 213 с.
14. www. http://etno.uaaweb.org/glossary/i.html

#### *Аннотация*

*Статья посвящена проблеме теоретического анализа детерминант, которые влияют и определяют базовые направления развития этнического самосознания этносов и личности. В результате теоретического анализа были выделены следующие детерминанты развития этнического самосознания – религиозная вера, семейное воспитание, экологический, геополитический, исторический и социальный фактор.*

#### *Annotation*

*Article is devoted to the theoretical analysis of the factors affecting the formation and development of ethnic self-ethnoses and specific person. As a result of theoretical analysis it was determined that such factors are, first of all, is the culture – in the broadest sense of the word – education, art, religion, family education, environmental, geopolitical, historical and social conditions of the formation and development of ethnicity and identity.*

УДК 378.064.2

Ольшевська Я. О.

### **СУБЕКТИВНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ ВІДНОСИН “ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ”**

Процес здобуття людиною освіти – це набуття та збагачення особистістю культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадського життя. Основний напрям розвитку освіти в Україні, окреслений в першій чверті ХХІ століття – це особистісна орієнтація освіти [7, с. 4]. На нашу думку, особистісна орієнтація освіти в першу чергу залежить від рівня особистісної наповненості кожного окремого педагога у вищій школі.

Нині на поприщі незліченної кількості психолого-педагогічних досліджень педагогічної діяльності, все чіткішого окрасу набуває потреба у вивченні педагогічної взаємодії, а також суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі, спрямованої на розвиток особистості майбутнього педагога.

Актуальність проблеми визначається важливим значенням педагогічної взаємодії з точки зору суб'єктивності у системі "викладач-студент" та в педагогічній діяльності у ВНЗ.

Проблема педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі досліджувалася науковцями в різних аспектах. Так, характер взаємодії між викладачем і студентом під час організації самостійної роботи досліджували А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, педагогічну взаємодію і педагогічне спілкування як взаємодію педагога й учня розглядають О. О. Бодальов, І. О. Зимняя, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьєва, О. О. Леонтьєв, дидактичному спілкуванню викладача з учнем присвячені роботи Я. Л. Коломинського та А. О. Реана [4, с. 27].

Досліджуючи проблему взаємодії необхідно відзначити декілька підходів радянських та зарубіжних науковців щодо трактування цього поняття. С. Л. Рубінштейн розглядає взаємодію як ставлення до світу, до інших людей, до себе. Згідно визначення Я. Щепанського, взаємодія – це система стійких дій, спрямованих на відповідну реакцію з боку партнера; причому, викликана реакція зумовлює, у свою чергу, реакцію того, хто впливає.

Сама педагогічна взаємодія – явище надзвичайно різнобічне, тому що воно містить: контакт у діаді (два учасники, прямо або опосередковано залучені до навчального процесу), тріаді (й далі за збільшенням кількості учасників: викладач, студент, студенти, батьки тощо), групі як сукупному суб'єкті, тому, варто сказати, що залежно від конкретної ситуації кількості сторін, які беруть участь у педагогічній взаємодії, може трактуватися по-різному, без обов'язкового посилення на двобічність, окрім кількісної сторони, педагогічна взаємодія, в останні десятиліття, розглядається вченими з точки зору суб'єктивності учасників взаємодії. З цього приводу варто зазначити, що у словнику іншомовних слів поняття суб'єкт (від лат. *subjectum*) трактується як носій предметно-практичної діяльності й пізнання; джерело активності, спрямованої на об'єкт [3, с. 597]. Інші першоджерела трактують поняття суб'єкт, як:

- конкретний індивід або соціальна спільнота, що володіє свідомістю, волею і здатна цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе (у психології) [5, с. 348];

- активно діюча людина або колектив, що має свідомість, здатна до пізнання, може виявити ініціативу і самостійність, прийняти і реалізувати рішення, оцінити наслідки своєї поведінки, визначати перспективу своєї багатовимірної життєдіяльності (у педагогіці) [5, с. 562].

**Метою** нашого дослідження є теоретичне обґрунтування концептуальних засад суб'єктного підходу та визначення його провідної ролі в процесі педагогічної взаємодії у вищій школі.

На протязі останніх десятиріч у вітчизняній психології найпродуктивнішим, а з огляду на певні історичні обставини, і "найправильнішим" вважався - діяльнісний підхід. З його точки зору, педагогічна взаємодія аналізувалася доволі різнобічно, а принаймні декларувалося дослідження, зокрема поведінкового, мотиваційного, когнітивного, міжособистісного аспектів індивідуальної психіки.

Натомість, суб'єктивний підхід, дає можливість розкрити закономірності залучення індивідуального суб'єкта до спільної діяльності, подолання його егоцентричного статусу (що має як суб'єктивну, так і об'єктивну природу) і включення в міжособистісний простір. Важливою передумовою суб'єктності педагога в педагогічній взаємодії визначено його здатність виокремлювати своє професійне – Я, протиставляти себе як суб'єкта об'єктам свого впливу, рефлексувати свої дії і думки, віднаходити нове, нестандартне у різних видах педагогічної діяльності.

Принципове значення для визначення педагогічної взаємодії в умовах впровадження суб'єктного підходу у вищій школі має розуміння сутності поняття – суб'єктність. За Г. Селевком, суб'єктність особистості (індивідуальність) проявляється у вибірковості до пізнання світу (змісту, виду і форми його представлення), стійкості цій вибірковості, способах опрацювання навчального матеріалу, емоційно-особистісному відношенні до об'єктів пізнання (матеріальних і ідеальних) [7, с. 106]. На наш погляд, суб'єктність особистості – це здатність людини бути суб'єктом, а отже, пізнавати себе і оточуючий світ.

У педагогічній взаємодії суб'єктність викладача виявляється в його активності. Під активністю особистості розуміють здатність людини до планомірного і цілеспрямованого перетворення навколишньої дійсності, яка виявляється в наполегливості, принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів і дій, нетерпимості до недоліків, енергійності, ініціативності та інших морально-вольових якостей [6, с. 15].

Суб'єктність викладача у педагогічному процесі виявляється також і в позиції, яку він займає в тій чи іншій педагогічній ситуації та вмінні виявляти її. У трактуванні ряду дослідників (К. О. Абульханова-Славська, Г. І. Аксьонова, М. Г. Алексєєв, М. М. Боритко, Л. В. Ведернікова, В. І. Слободчиков і ін.) позиція постає як спосіб реалізації базових, екзистенційних цінностей особистості. Позиція є найбільш цілісна, інтегративна характеристика всього способу життя людини, яка досягла повної самовизначеності, яка стала у справжньому сенсі слова суб'єктом власної життєдіяльності.

Суб'єктна позиція викладача виявляється у його ставленні до педагогічної, наукової та інших видів діяльності, до студентів, до себе, до навчальних дисциплін, які він викладає, у підходах до методики викладання, тощо. Важливою у контексті нашого дослідження є думка І. Д. Бека, який вказує на унікальність педагогічної позиції, оскільки вона є особистісно-професійною. Вчений наголошує, що

педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з студентом як "об'єктом (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, іншою особистістю, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [1, с. 76].

**Висновок.** Отже, при суб'єктивному підході освітній простір стає траєкторією потенційного саморозвитку студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, простором набуття і творчого використання ним досвіду діяльності, трансформації і збагачення його особистості тощо. За такого підходу й викладач утверджує себе як суб'єкт, якого характеризує творчий підхід до професійної діяльності, організації процесу навчання. Окрім того, в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії важливо враховувати особистісну сутність, міру Я суб'єкта, задіяного в ній.

#### *Використана література:*

1. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 5-16.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності : навч. посібник / Лариса Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
4. Ковальчук Л. Практикум з педагогіки : навч. посібник / Лариса Ковальчук. – Львів : Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 253 с.
5. Ковальчук О. Основи психології та педагогіки : навч. посібник / Орія Ковальчук, Світлана Когут ; [за заг. ред. Л. Ковальчук]. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 624 с.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 121 с.

#### *Аннотація*

*В статье раскрыты особенности педагогического взаимодействия, определены и охарактеризованы общие и отличительные черты взглядов различных психологических и социальных взглядов на понятие педагогического взаимодействия, а также охарактеризована главная сущность субъективного подхода его особенности и выдающуюся роль в педагогическом взаимодействии.*

#### *Annotation*

*The article explores the features of educational interaction, defined and characterized common and distinctive features views of various psychological and social considerations of teacher interaction, and describes the main essence of the subjective approach, its features and outstanding role in the pedagogical interaction.*

УДК 159.923.2

**Отлич Д. Д.**

## **Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ЧИННИК КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

В умовах динамічного й стрімкого розвитку сучасного інформаційного суспільства зростає кількість і різноманітність складних життєвих ситуацій, для подолання яких людина звертається за допомогою до психолога. Компетентність психологів щодо надання професійної допомоги клієнтам у подоланні цих ситуацій значною мірою залежить від їхньої здатності самим обирати ефективні стратегії долаючої поведінки (або, копінг-стратегій). Ми розуміємо їх як свідомі вчинки та дії, що спрямовані на зменшення впливу й усунення складних життєвих ситуацій [2].

На вироблення копінг-стратегій впливають середовищні й особистісні чинники. Важливим особистісним чинником стратегій долаючої поведінки є Я-концепція [1; 3].

Професійне становлення майбутніх психологів у період навчання у вищому навчальному закладі супроводжується великою кількістю складних життєвих ситуацій. Найчастіше вони виявляються на першому, третьому та п'ятому курсах. Ці ситуації супроводжуються розчаруванням студентів-психологів у виборі професії, незадоволеністю собою, прагненням до змін. Психологами, зокрема Л. М. Марковець, Н. В. Дроздова та З. А. Сивогракова встановлена відмінність копінг-стратегій майбутніх психологів від копінг-стратегій студентів інших спеціальностей. На нашу думку, це зумовлюється змістом компонентів їхньої Я-концепції [4].

З метою виявлення впливу Я-концепції на вироблення майбутніми психологами стратегій долаючої поведінки було проведено констатувальне дослідження, яке показало, що:

- 1) спектр стратегій подолання, які вони найчастіше використовують, є обмеженим;
- 2) переважно застосовуються малоефективні копінг-стратегії (а саме, пасивна й асоціальна) і майже не використовуються ефективні копінг-стратегії (активна, позитивна самомотивація та просоціальна (модель вступ до соціального контакту));
- 3) у студентів виявлено високий для представників професій типу "Людина-Людина" рівень асоціальної та пасивної копінг-стратегій, що ускладнює подолання ними складних життєвих ситуацій та може заважати їхній майбутній професійній діяльності;

4) у процесі професійної підготовки не виявлено зростання жодної стратегії подолання. Навпаки, відбувається зниження вироблення студентами копінг-стратегій пошук соціальної підтримки, зменшення значення ситуації, самозвинувачення та антиципуюче уникання. Виявлено також тенденції щодо зниження просоціальної копінг-стратегії та стратегії позитивної самомотивації.

Дослідження змісту структурних компонентів Я-концепції студентів-психологів зумовило висновок щодо його неузгодженості й конфліктності, а також спрямованості студентів на отримання професії, а не на розвиток себе як особистості у процесі навчання.

Вироблення майбутніми психологами стратегій долаючої поведінки залежить від рівня розвитку змісту структурних компонентів їхньої Я-концепції. Студенти-психологи, які мають низький рівень сформованості компонентів Я-концепції, схильні використовувати менш ефективні копінг-стратегії, ніж студенти з високим рівнем їх сформованості. З'ясовано, що найбільшою мірою визначає вироблення копінг-стратегій майбутніх психологів зміст емоційного компонента їхньої Я-концепції.

**Когнітивний компонент** Я-концепції студентів-психологів зумовлює вироблення ними активних та просоціальних стратегій подолання. Слід відзначити, що уявлення майбутніх психологів про бажані вольові якості значною мірою впливають на ступінь їх агресивності у складних життєвих ситуаціях.

Рівень розвитку складових **емоційного компонента Я-концепції** майбутніх психологів спричиняє активність та агресивність долаючої поведінки, а також силу емоційних переживань й заглиблення у них. Високий рівень й адекватність професійної самооцінки дозволяє студентами самостверджуватись через подолання складних життєвих ситуацій в навчально-професійній діяльності.

**Зміст поведінкового компоненту** Я-концепції майбутніх психологів також визначає визначає агресивність поведінки, її пасивність, а також сконцентрованість на емоційному переживанні складної ситуації. Домінування певного мотиву учіння студентів визначає вироблення копінг-стратегій, у яких цей мотив може бути реалізованим. Тип мотиваційної стратегії студентів-психологів визначає такі психологічні особливості їхньої копінг-поведінки, як: уникання складних життєвих ситуацій, асоціальний, маніпулятивний та соціальний характер копінг-стратегій.

За результатами регресійного та факторного аналізів даних виділено 6 типів Я-концепції, які зумовлюють вироблення 6 типів копінг-стратегій. Типи копінг-стратегій майбутніх психологів утворюють бінарно-опозиційні пари за критеріями „конструктивність”, „соціальна спрямованість” та „спосіб подолання”. Така модель подолання є подібною до моделі С. Хобфолла, покладеної нами в основу дослідження.

Домінуючим типом Я-концепції є пристосувальний (25,84 %), який зумовлює використання копінг-стратегій неконструктивного типу. Копінг-стратегії конструктивного типу зумовлюються послідовним типом Я-концепції, який домінує у найменшій кількості майбутніх психологів (11%).

Таким чином, наявний рівень розвитку компонентів Я-концепції зумовлює вироблення ними недостатньо ефективних копінг-стратегій.

З метою психологічної корекції Я-концепції як чинника копінг-стратегій майбутніх психологів була розроблена авторська розвивально-корекційна програма.

Узагальнення результатів психокорекційної роботи дозволяє стверджувати, що студенти експериментальної групи, стали частіше усвідомлювати себе як носіїв соціально бажаних особистісних якостей та прагнуть до їхнього розвитку, ніж студенти контрольної групи. Окреслилася тенденція до підвищення висоти й адекватності особистісної самооцінки та глобального самоствавлення, самоповаги та самоінтересу в експериментальній групі порівняно з контрольною. Відбулося зростання мотивів творчої самореалізації та професійних мотивів, а також зниження рівня суб'єктивного контролю невдач.

Дослідження копінг-стратегій майбутніх психологів дозволяє зробити висновок про підвищення рівня використання ними таких ефективних стратегій, як активна (модель асертивні дії), просоціальна (вступ до соціального контакту), позитивна самомотивація та пошук соціальної підтримки. З іншого боку, відбулось зниження частоти застосування таких копінг-стратегій, як пасивна (модель уникання) та асоціальна (моделі асоціальні дії й агресивні дії), втеча від стресової ситуації й агресія.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє зробити висновок щодо ефективності проведеної психокорекційної роботи з розвитку і корекції змістових особливостей Я-концепції як чинника вироблення майбутніми психологами копінг-стратегій, а також досягнення визначеної мети науково-дослідної роботи.

#### *Використана література:*

1. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-17.
2. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Васильюк. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – 120 с.
3. *Волянюк Н.* Особливості вибору стратегії копінг поведінки тренерів-викладачів / Н. Волянюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 4 (12). – С. 101-112.
4. *Сивогракова З. А.* Вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистісного подолання (coping) студентів ВНЗ // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – № 16 (40). – С. 269-275.

### **Аннотация**

*На основе теоретического анализа проблемы Я-концепции как фактора преодоления студентами-психологами сложных жизненных ситуаций и обобщение результатов психологического исследования копинг-стратегий и содержания Я-концепции студентов психологических специальностей педагогических университетов Украины обнаружено и схарактеризовано психологические особенности влияния Я-концепции на выработку ними копинг-стратегий.*

### **Annotation**

*On the basis of theoretical analysis of problem of I-conception as factor of overcoming of difficult vital situations students-psychologists and found out generalization of results of psychological research of coping-strategies and maintenance of I-conception of students of psychological specialities of pedagogical universities of Ukraine and skharakterizovano psychological features of influence of I-conception on making by them coping-strategies.*

**УДК 159.922.8.: 159.922.72**

**Пилипенко Н. Г.**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Особливе значення в наш динамічний час надається вмінню бути суб'єктом життєдіяльності, приймати активну участь у побудові власного життєвого шляху та бути відповідальним за власний життєвий вибір. Найповніше це вміння, на нашу думку, реалізується у процесі формування людиною стратегії свого життя. Відтак, сучасна молода людина постає перед необхідністю максимального використання індивідуально-психологічних ресурсів, зокрема, власного інтелектуального потенціалу. З огляду на те, що ключовими функціями інтелекту є адаптаційна, розвиваюча, орієнтувальна, прогностична та перетворювальна, інтелектуальний компонент у становленні життєвої стратегії особистості має вагоме значення.

На наш погляд, дослідження зазначеної проблеми є доцільним саме в межах віку молодості, зокрема, пізнього юнацького віку (17-21 рік), коли людина стає дорослою у соціальному відношенні, а саме, одночасно стає суб'єктом здійснення особистісного вибору і суб'єктом відповідальності за власні вчинки. Саме молодість є актуальним періодом для когнітивно-емоційного оформлення перспективи майбутнього особистості, коли вже в загальних рисах окреслена система цінностей та особистісних смислів, на основі якої відбувається інтенсивний процес самовизначення та пошук сенсу власного існування (М. І. Алексєєва, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Л. В. Долинська, І. В. Дубровіна, І. С. Кон, В. І. Слободчиков, О. В. Скрипченко, Т. М. Титаренко, Д. І. Фельдштейн, Е. Еріксон та ін.).

Спираючись на основні положення суб'єктно-діяльнісного підходу (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлінський, С. Л. Рубінштейн, К. В. Карпинський, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. О. Татенко та ін.), ми визначаємо життєву стратегію як індивідуальний, творчий та свідомий спосіб організації людиною власного життя, а також конструювання образу бажаного майбутнього в широких часових межах, яке спирається на здатність до прогнозування, відповідає когнітивно-ціннісним характеристикам та здібностям людини і співвідноситься з її життєвими умовами та обставинами.

Нами обґрунтовано, що основними складовими інтелектуального компоненту, що є функціонально значущими у процесі становлення та реалізації життєвих стратегій молоді є прогностичні, рефлексивні та вербальні здібності.

Прогностичні здібності молоді виступають центральним механізмом становлення життєвих стратегій, оскільки прогностична діяльність лежить в основі процесів цілеутворення, планування та прийняття рішень. Прогнозування майбутнього має активну регулюючу та спонукаючу силу за допомогою емоцій та почуттів. Розвинені прогностичні здібності сприяють оптимізації процесу становлення життєвої стратегії, оскільки мінімізують невизначеність під час здійснення життєвих виборів.

Рефлексивні здібності молоді за своєю функціональною значущістю виконують роль механізму самоорганізації, переосмислювання змістової наповненості життєвої стратегії. Спрямовання молоддю рефлексивної активності на образи майбутнього покращує ментальну опрацьованість життєвої стратегії і, як наслідок, вдосконалюється її організуючий та регулюючий вплив на поточну життєдіяльність.

Вербальні здібності відіграють вагому роль у становленні життєвих стратегій молоді, забезпечуючи можливість осмислення потреб, оцінювання перспектив майбутнього, формулювання цілей, узгодження їх з власними здібностями та цінностями, здійснення прогнозу результатів, а також корекції планів. Ми встановили, що розвинені вербальні здібності значно збагачують процес становлення життєвої стратегії за рахунок розширення можливостей розуміння власних переживань, почуттів, потреб, бажань. Це сприяє більшій усвідомленості, осмисленню й, відповідно, узгодженню цінностей з цілями, більш суттєвій деталізації плану та розширенню арсеналу інструментального-операційних засобів реалізації мети.

Проведення корекційно-розвиваючих заходів саме у студентський період (для молоді віком від 17 до 22 років) ми вважаємо доцільним, оскільки в умовах навчально-виховного процесу є можливість цілеспрямованого, комплексного та інтенсивного впливу на процес становлення та ментального оформлення життєвої стратегії молодшої людини.

Зауважимо, що період ранньої зрілості (18-25 років), якому відповідають студентські роки, за свідченням О. І. Степанової є найбільш сенситивним періодом інтелектуального розвитку [4]. Як вказують дослідники психічного розвитку особистості, розвиток інтелектуальної сфери, цілісність та функціональна ефективність інтелекту у віці 18-22 років зумовлений рівнем розвитку самосвідомості, емоційної та вольової сфер [3].

Окрім того, студентський вік є сенситивним в плані сходження особистості до вершин творчості та розвитку потенційних можливостей. Молода людина в цьому віці має необхідні психологічні ресурси та можливості для оптимального становлення і по реалізації власної життєвої стратегії, побудова якої, згідно з нашим розумінням, є процесом творчим та усвідомленим.

Як зазначають Р. В. Павелків та Т. Потапчук, у студентському віці вагомими чинниками розвитку особистості виступають самотворення та самоактивність [2]. Це положення підкріплюється результатами дослідження факторів розвитку розумових здібностей особистості, здійсненого Л.В. Орловою. Важливою психолого-педагогічною умовою цілеспрямованого інтелектуального розвитку є застосування психотехнологій, які спрямовані на стимулювання особистісної активності у саморозвитку здібностей, спонукування до усвідомленої регуляції та самоуправління навчальної діяльності [2].

Програма тренінгу, спрямованого на оптимізацію життєвих стратегій молоді реалізується за трьома напрямками практичної роботи:

1. Розвивально-корекційна робота психолога з прогностичними здібностями: передбачає розвиток прогностичних властивостей свідомості молоді; вдосконалення таких характеристик мислення, що відповідають за якість прогнозу (гнучкість, аналітичність, перспективність); підвищення здатності молоді до прогнозування майбутніх подій та власних реакцій на них; оптимізацію процесів прийняття життєвих рішень;

2. Розвивально-корекційна робота психолога з рефлексивними здібностями: передбачає розвиток рефлексивних властивостей мислення, а саме набуття навичок самоспостереження та самоусвідомлення, розвиток здатності довільної саморегуляції інтелектуальної діяльності, покращення процесу саморозуміння, усвідомлення власних почуттів, цінностей, інтересів та намірів, осмислення себе в якості суб'єкта творчості, вдосконалення здібностей коригування власної поведінки, розвиток перспективної рефлексії;

3. Розвивально-корекційна робота психолога з вербальними здібностями: спрямована на вдосконалення здатності точно і чітко формулювати власну думку в словах, більш широко та якісно усвідомлювати власну індивідуальність та навколишню дійсність; на розвиток умінь розуміти та вербально оформлювати і виражати власні потреби, переконання та прагнення; на розвиток здатності більш точно оцінювати перспективу майбутнього; на оптимізацію процесу свідомого вербального формулювання цілей.

Підкреслимо, що програма оптимізації життєвих стратегій молоді за своїм методичним наповненням здебільшого має творчий характер та орієнтована на проявлення суб'єктності молодшої людини. Серед методів та форм корекційно-розвивального тренінгу високу ефективність показали: групові тематичні дискусії, метафоричні історії, міні-лекції, творчі завдання, словесно-логічні ігри, медитативні вправи, візуалізації, мозковий штурм.

В цілому, тренінгова програма передбачає використання таких методів та форм роботи що стимулюють інтелектуальну діяльність та інтелектуальну ініціативу молоді; стимулюють пізнавальну активність; сприяють активізації творчого потенціалу, активізують інтелектуальну діяльність на прогностичному, рефлексивному та вербальному рівні; заохочують до самопізнання, самоаналізу та самоусвідомлення; спонукають до позитивного емоційного ставлення до процесу формування життєвої стратегії; сприяють усвідомленню особистісних переконань, що обмежують процес оптимального конструювання життєвої стратегії та стимулюють визначення більш продуктивних та конструктивних; стимулюють усвідомлення головних успіхів свого життя, як фундаменту для майбутніх досягнень; сприяють визначенню пріоритетних напрямків реалізації життєвої стратегії.

Отже, розроблена нами тренінгова програма може бути самостійним напрямком розвивально-виховної роботи і використовуватись як інноваційна психотехнологія розширення та удосконалення інтелектуальних можливостей студентської молоді в системі вищої освіти з метою оптимізації процесу становлення та реалізації їх життєвих стратегій.

#### *Використана література:*

1. Орлова Л. В. Системные факторы развития умственных способностей личности : дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2005. – 190 с.
2. Павелків Р., Потапчук Т. Формування ідентичності в студентському віці / Роман Павелків // [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2011](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011).
3. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.



4. Степанова Е. И. Студент как субъект деятельности // Становление психологической школы Б. Г. Ананьева: Памятные даты и события. – СПб., 2003.

#### **Аннотация**

*Проанализированы психолого-педагогические условия оптимизации жизненных стратегий молодежи в системе высшего образования. Рассмотрены психотехнологии развития и коррекции интеллектуальных способностей молодежи, направленные на оптимизацию жизненных стратегий.*

#### **Annotation**

*Analyzed the psychological and pedagogical conditions for optimizing the life strategies of young people in higher education. Considered psycho development and correction of the intellectual abilities of young people to optimize their life strategies.*

УДК 159.92(96)

**Іванова О. В.**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ПЕРЕКОНАНЬ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

*Яке буде переконання, такі і вчинки, і помисли,  
а які будуть вони, таке і життя.*

**Луцій Анней Сенека (Молодший)**

Юність – це весна людського життя. Саме юність є справжнім його початком. Те, які зерна і як саме молода людина в цей час засіє, такі плоди буде вона пожинати впродовж багатьох років. Однак, багато хто з юнаків нехтує своїми можливостями та здійснює руйнівний життєвий вибір. Про це свідчать часті прояви девіантної поведінки, а також просто велика кількість морально, професійно та соціально невизначених хлопців і дівчат. Дані деструктивні фактори говорять про втрату або, в кращому випадку, невизначеність життєвих смислів та вступають у протиріччя із загальносуспільним прагненням високого рівня життя. Це актуалізує питання про змістове наповнення смисложиттєвих переконань у юнаків та про психологічні особливості їх розвитку.

Для дослідження науково-психологічних уявлень про сутність і закономірності юнацького віку ми можемо звернутися до праць М. І. Алексєєва, Л. І. Божович, М. Р. Гінзбурга, Д. Б. Ельконіна, Е. Еріксона, Ж. Піаже, І. С. Кона, Т. М. Титаренко та ін. Вивченням проблематики морально-ціннісної, смислової, світоглядної та духовної сфер особистості займалися такі вчені як: Б. Г. Ананьєв, К. О. Альбуханова-Славська, О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, Б. С. Братусь, А. Ленгле, Д. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, С. Мадді, К. Обуховський, Е. О. Помиткін, В. М. Пучинський, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. Е. Чудновський, І. Ялом та ін.

Однак, проблема смисло життєвих переконань особистості юнацького віку є досі невивченою. Тому здійснення кроку у напрямі дослідження цієї теми становить мету даної публікації.

У контексті вивчення смисложиттєвих переконань в юнацькому віці великого значення набувають процеси, які відбуваються в цей період, а саме: розширюються кругозір, коло спілкування та загалом життєвий світ особистості, дозрівають когнітивна та емоційна сфери, формуються світогляд і життєві плани. Юна людина спрямована в майбутнє і відкрита новому досвіду. В той же час, для психіки юнаків притаманні внутрішні протиріччя, схильність до крайнощів (що особливо характерно для етапу ранньої юності) та невизначеність.

Загальна особистісна невизначеність юнака (моральна, духовна, соціальна) межує з його особистісною гнучкістю. По-перше, юнак вже не дитина і не підліток, коли його свобода була обмежена обов'язками та відповідальністю, нав'язаною батьками і школою, але ще й не дорослий, справжня свобода якого можлива тільки за умови свідомого та відповідального прийняття і виконання обов'язків. По-друге, минуле юнака – це менша половина його життя та набагато легша в порівнянні з минулим дорослої людини, яка тягне за собою важкий ланцюг звичок і переконань, що не дають швидко міняти свої установки, погляди та життя загалом.

Таким чином, спрямованість в майбутнє, відкритість новому досвіду (іноді і негативному) та “необтяженість” дорослими турботами і вкоріненими переконаннями, відкриває перед хлопцями та дівчатами можливість спробувати у житті “все на смак”, доволі легко змінювати погляди, вподобання, коло спілкування, хобі, професію. В цьому виявляє себе гнучкість юнаків, яка має для них значення зі знаком “+”. Значення зі знаком “-” має невизначеність, рівень якої залежить як від соціальної ситуації розвитку, так і від індивідуальних психологічних особливостей юнака, його характеру, темпераменту, волі. В свою чергу, розвиток цих особливостей відбувається під впливом сім'ї, найближчого оточення, значимих людей, соціальних стереотипів і, частково, зумовлюється власним життєвим досвідом.

Явище невизначеності, в першу чергу, пов'язане з життєвими смислами юнака, які становлять

сукупність значимих для нього зв'язків зі світом. В них відображені суб'єктивні потреби та прагнення людини, а також її об'єктивна залежність від навколишньої дійсності. Життєві смисли кристалізуються в переконаннях, які впливають на мотивацію та поведінку, розвивають силу волі, скеровують дії та вчинки і визначають вектор життєвого шляху. І. Д. Бех дає таке визначення переконання: "Переконання – система усвідомлених уявлень і знань особистості, що спонукають її діяти відповідно до усталених поглядів, принципів, світогляду" [1, с. 248].

Отже, наявність того чи іншого переконання завжди усвідомлюється людиною, а от усвідомлення "походження" цього переконання, а також його конструктивного чи деструктивного впливу на життя залишається під питанням. Тому видається важливим переглядати власні смисложиттєві переконання, аналізуючи, які саме життєві смисли становлять їхній зміст: сформовані мною чи перейняті від соціуму?, свідомо чи автоматично?, внаслідок яких причин?, конструктивні вони для мене чи деструктивні?. Адже, як зазначав В. Е. Чудновський у своїй статті "Сенс життя: проблема відносної емансипованості від "зовнішнього" і "внутрішнього", життєві смисли не існують самі по собі, а підпорядковані найважливішому, найвищому смислу, і оптимальний смисл – це той, котрий забезпечує високу якість життя. Ця думка, власне, стосується і смисложиттєвих переконань.

У наш час не всі люди задумуються про змістове наповнення свого життя, своїх переконань та про ті смисли, які вдихають життя в кожне рішення та кожний вчинок. Хтось приходить до цього раніше, а хтось – пізніше. Адже, "значна частина людей живе, не замислюючись над своїм духовним призначенням. Так виникає оманлива задоволеність життям. Людина у щоденному бутті може не усвідомлювати цього неприродного для неї стану, однак у кризові періоди іноді настає момент істини" [1, с. 15].

Юність – один з таких періодів. Це період пошуку себе, свого місця в житті, власних цінностей та життєвої позиції. Саме в цей час закладається фундамент смисложиттєвих переконань, які і визначають мотив ставлення молодшої людини до себе, до світу, до власного життя та скеровують напрям активності в усіх сферах життєдіяльності.

Даний процес реалізується завдяки "трикутнику взаємовпливу", вершинами якого є індивідуальні психологічні особливості, фактори оточуючого середовища та смисложиттєві переконання. Взаємодія зовнішніх факторів із внутрішніми стимулює розвиток життєвих смислів та переконань і водночас сприяє їх формуванню. Саме на цьому етапі утворюється даний трикутник, після чого всі його вершини вступають у рівноцінну взаємодію. Наприклад, переконання починають скеровувати людину, яка під їх впливом вже по-іншому взаємодіє з навколишнім світом. Внаслідок цього відбуваються зміни в зовнішніх обставинах життя людини. Вони, в свою чергу, стимулюють внутрішні зміни, які поглиблюють вже існуючі смисложиттєві переконання, або ж стимулюють розвиток нових.

Отже, виділені в статті такі психологічні особливості юнацького віку як невизначеність та гнучкість набувають в контексті дослідження статусу універсальних особливостей, що стосуються як особистості юнака, так і розвитку його смисложиттєвих переконань. Водночас, ці особливості є умовами, які забезпечують існування трикутника "особистість – середовище - смисложиттєві переконання" та реалізацію його функцій взаємовпливу та взаємозміни.

Поряд із цим, потрібно пам'ятати про негативне значення смисложиттєвої невизначеності, що заважає рухатися вперед, формувати конструктивні переконання та досягати успіху. В кращому випадку, це тимчасова зупинка, в гіршому – регрес, регрес моралі та цінностей, який сприяє деструктивним факторам у "підкоренні" свідомості молодих людей. Адже, для повноцінного життя людина повинна вірити в смисли своїх вчинків, співвідносити свою поведінку, ставлення до людей та до праці з високими ціннісними орієнтирами. Це - запоруки збагачення та розвитку особистості, покращення її життя.

#### *Використана література:*

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного виміру. – К. : "Академвидав", 2012. – 256 с.
2. Кон І. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.
3. Левин К. Динамическая психология. – М. : "Смысл", 2001. – 572 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
5. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от "внешнего" и "внутреннего" // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15-26.

#### *Анотація*

Статья посвящена проблеме исследования психологических особенностей смысловых убеждений в юношеском возрасте. Автор акцентировано внимание на противоречии между общественным устремлением к высокому уровню жизни и существованием деструктивных факторов, свидетельствующих о неопределенности или, в худшем случае, потере жизненных смыслов, которые являются одной из главных содержательных составляющих убеждений. Общественно-социальная значимость и неизученность проблемы смысловых убеждений у юношей обусловила цель статьи – осуществить шаг в изучении данного аспекта. Рассмотрены психологические особенности юношеского возраста, связанные со становлением мировоззрения, жизненной позиции, собственных ценностей и убеждений, а также с неоднородностью духовного, умственного, физического развития. Определено влияние как внешних, так и внутренних факторов на содержание, развитие и формирования убеждения. Охарактеризовано универсальный статус таких особенностей юношеского

возраста как неопределенность и гибкость, касающихся как личности юноши, так и развития его смысловых убеждений. Подчеркнуто негативное значение смысловых неопределенностей, что мешает формировать конструктивные убеждения и улучшить свою жизнь.

#### **Annotation**

*The article is devoted to the study of psychological features of life meaning belief in youth. The author also focused on the contradiction between the public desire for a higher standard of living and the existence of destructive factors indicating uncertainty or, in the worst case, the loss of life meaning, which is one of the major components of substantive beliefs. Public and social importance of the problem of lack of study of life meaning and belief in boys led purpose of the article - to carry out a step in the study of this aspect. Examined the psychological characteristics of adolescents associated with the development of philosophy, approach to life, their own values and beliefs, as well as the heterogeneity of the spiritual, mental, physical. The influence of both external and internal factors on the maintenance, development and the formation of beliefs. Characterized universal status of adolescents such features as uncertainty and flexibility regarding both the individual youth and the development of his life meaning belief. Emphasized the negative value of life-purpose uncertainty that prevents build constructive beliefs and improve their lives.*

УДК 159.942:378.178

**Носенко В. В.**

### **ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКЗИСТЕНЦІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

За останні роки проблема емоційного вигорання активно досліджувалася провідними дослідниками зарубіжної та вітчизняної психологічної науки. Проходячи шлях трансформації термін “емоційне вигорання”, спочатку розглядався, як аспект професійної деформації і визначався як стан наростаючого емоційного виснаження. Сучасні наукові дослідження наголошують, що прояв емоційного вигорання характерний не тільки у професійній діяльності, а й виявляється вже на етапі навчання у вищому навчальному закладі, адже для студента навчання є провідною сферою самореалізації свого особистісного та професійного потенціалу. На думку сучасних дослідників, актуальним є мало вивчений глибинний аспект аналізу “вигорання”, що включає дослідження взаємозв’язку “вигорання” з такими екзистенційними даностями існування як, усвідомлення неминучості власної смерті, прагнення свободи та тривожність через відповідальність за свій вибір, фундаментальна самотність існування, – всі ці неминучі аспекти життя можуть викликати у молоді особистості усвідомлення тотальної беззмістовності існування.

Згідно психодинамічного підходу, переживання втрати сенсу існування в юнацькому віці провокує тривогу яка висуває допоміжну блокаду захисних механізмів в формі емоційного вигорання. Цей процес особливо актуальний саме в юнацький період, який як правило, співпадає з навчанням у вищому навчальному закладі. Адже саме в цей період молоді люди глобально переглядають ціннісні та життєві орієнтації, порівнюють їх з реальною даністю, адаптуються до неї (професійна діяльність, сім’я). Наявність основних ознак емоційного вигорання негативним чином впливають на академічну, особистісну успішність студентів та перешкоджають професійному та особистісному становленню майбутніх фахівців.

Цей аспект наголошує на актуальність теоретичного аналізу проблеми емоційного вигорання студентської молоді в межах глибинної психології, а саме екзистенційного підходу та, у майбутньому, розробку заходів по запобіганню і усуненню проявів емоційного вигорання.

**Мета дослідження.** Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання студентської молоді з точки зору екзистенційного підходу в психології.

Існуючі підходи до мовлення проблеми емоційного вигорання у процесі професіоналізації не дають єдиної системи психологічних детермінант цього феномену. Так представники організаційного підходу в якості детермінант вигорання виділяють фактори робочого середовища – особливості організаційної структури, режим діяльності, характер керівництва і т.д. (К. Маслач, Н. Водоп’янова). Для індивідуального підходу характерно розглядати особливості мотиваційно-ціннісної та емоційної сфер особистості в якості причин вигорання (С. Хобфолл, В. Бойко). Представники соціально-психологічного підходу визначають причиною феномену вигорання – задіяність у соціальній сфері, яка характеризується великою кількістю навантажуючих психіку контактів з різними людьми (С. Джексон) [3;4;10].

Розширену модель індивідуального підходу запропонували представники екзистенційно-аналітичного напрямку В. Франкл, А. Ленгле, Д. А. Леонтьев, В. Є. Орел, Т. О. Богданова. Представники динамічного підходу характеризують емоційне вигорання як затяжний розлад психоемоційної сфери який супроводжується пригніченням емоційним фоном та розповсюджується на всі сфери життєдіяльності особистості. Відношення до себе та навколишнього світу у людини з ознаками емоційного вигорання характеризується хронічною відсутністю тілесно-психічної сили (втоми), відчуттям порожнечі, яке супроводжується наростаючим почуттям втрати духовних орієнтирів. До порожнечі рано чи пізно

додається відчуття беззмістовності, яке поширюється на різні аспекти життя (навчальна діяльність, на вільний час, особисте життя тощо), і в підсумку вже саме життя переживається як позбавлене сенсу [1; 2; 8; 9; 10].

На думку представника екзистенційно-аналітичного напрямку А. Ленгле емоційне вигорання є затьожним станом виснаження, що виникає в діяльності. Стан виснаження спочатку стосується тільки самопочуття, потім воно починає впливати безпосередньо на переживання, а потім також і на рішення, позиції, установки та дії людини.

Аналізуючи проблему емоційного вигорання, як стану виснаження, що розповсюджується на всі сфери життєдіяльності людини В. Франкл визначає цей феномен як форму екзистенціального вакууму. Даючи визначення екзистенціального вакууму, В. Франкл виділив два основних дефіциту: втрату інтересу, в результаті якої людина відчуває нудьгу та відсутність ініціативи, яка призводить до апатії. Як наслідок втрати інтересу і ініціативи виникає почуття беззмістовності існування. Всі ці перетікаючи стани, – від нудьги до почуття позбавленості сенсу свого життя призводять до формування, зазначеного В. Франклом, екзистенційного вакууму який характеризується відчуттям глобальної безвихідності та втратою сенсу життя [10].

Розвиваючи ідеї кризової інтерпретації поняття емоційне вигорання Д. А. Леонтьєв описує цей процес як крах ілюзій. Вони визначають вигорання у допрофесійний період як прогресуючу втрату ідеалізму і енергії. Дослідники вважають, що початковий ідеалізм і благородні прагнення на початкових етапах професіоналізації стають запорукою фрустрації в майбутній професійній діяльності.

Розглядаючи проблему “студентського вигорання” на основі існуючих підходів, можна виділити зовнішні та внутрішні передумови виникнення цього процесу. До “зовнішніх” відносяться особливості навчальних стандартів, організаційні особливості навчання, педагогічні методи роботи зі студентами, психологічний клімат навчальної групи, навчального закладу. “Внутрішніми” передумовами емоційного вигорання є особливості духовного світу і самосприйняття, смисли, цінності, мотивація. Особливо значимо, на думку Т. О. Богданової, вплив екзистенційних чинників, які були виявлені дослідницею в ході анкетування студентів, пов’язаних з мотивацією, сенсом перебування у внз: значущість конкретної професії, цінність здобуття вищої освіти, висока навчальна мотивація, соціальні прихильності тощо [1; 2].

**Висновки.** Проведений нами комплексний огляд проблеми емоційного вигорання акцентований на розумінні цього феномену з точки зору представників екзистенційного підходу. Теоретичний аналіз екзистенціальних поглядів на проблему емоційного вигорання студентської молоді дають можливість припустити, що ризик виникнення “вигорання” може бути обумовлений відсутністю сенсу, почуттям безпорадності та безвихідності. “Вигорання” може наступати внаслідок розчарування в собі при усвідомленні невідповідності даної професії за якимись критеріями; або в результаті розчарування в самій професії при невідповідності реальності первісним очікуванням. Студент може розчаруватися в собі, усвідомлюючи те, що він не витримує вимог, що пред’являються процесом навчання, або розчаруватися у вищій освіті, усвідомивши, що існуюча система не відповідає його очікуванням. Проведене нами теоретичне дослідження проблеми емоційного вигорання студентської молоді з точки зору глибинних підходів у психології дає підґрунтя для подальших емпіричних досліджень та заходів психокорекції цього процесу серед студентської молоді.

#### *Використана література:*

1. Богданова Т. А. Экзистенциально-гуманистическая парадигма в континууме интегративного подхода в психологии / Т. А. Богданова // “Социальный психолог”. – 2004. – № 1. – 83 с.
2. Богданова Т. А., Солодкова М. Н. Существует ли феномен “студенческого выгорания”? // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы. Российский фонд фундаментальных исследований. – Ярославль : ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. – 698 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информац. Издт. дом Филін, 1991. – 472 с.
4. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому “професійного вигорання” у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія” / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 20 с.
5. Леонтьев Д. А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-истор. психол. развития. – М. : Смысл, 2001. – 154 с.
6. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального подхода / А. Лэнгле, К. Орглер, С. В. Кривцова // Экзистенциальный анализ 2009. – № 1. – С. 141-170.
6. Маничев С. А. Критические жизненные события и профессиональное выгорание / С. А. Малкина-Пых // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2001. – С. 192-202.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В. Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76-97.
9. Maslach C. The measurent of experienced burnout / S. Jackson // Jornal of Occupational Behavior. – 1981. – Vol. 2.

#### *Аннотация*

Статья посвящена анализу проблемы эмоционального выгорания студенческой молодежи с точки зрения экзистенциальной психологии. Рассмотрены глубинные аспекты факторов эмоционального выгорания в допрофессиональный период. Проанализировано особенности проявлений эмоционального выгорания студентов в рамках психодинамического подхода.

## Annotation

The article analyzes the problem of emotional burnout of students in terms of existential psychology. Considers the underlying aspects of factors of emotional burnout in pre-professional period. The features displays of emotional burnout of students within the psychodynamic approach.

УДК 378.141.2:316.614

Першина А. В.

## СТРАТЕГІЇ ПРОЦЕСУ АККУЛЬТУРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ ЗА КОРДОНОМ

Для більш чіткого дослідження хвилюючого нас питання адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України необхідно розділити поняття **аккультурації (acculturation)**, **адаптації (adaptation)** та **приспосовування (adjustment)**.

R. Redfield, R. Linton та J. M. Herskovits [5; с. 150] розуміють **аккультурацію** як сукупність феноменів, в результаті взаємодії яких відбувається прямий та непрямий контакт між представниками різних культур та подальші взаємозміни у представників обох культурних груп. Як зазначає Redfield, сили між представниками обох культур нерівні: одна група однозначно домінуватиме у багатьох сенсах, економічному, соціальному, чисельному, політичному тощо. Але незважаючи на те, що в процесі аккультурації так чи інакше змінюються групи, згідно Graves, зміни відбуваються і на індивідуальному рівні, що свідчить про психологічну сторону даного процесу. Berry та Sam [2; с. 58] запропонували модель відмінності культурної аккультурації (спрямованої на зміни у групах) та психологічної аккультурації (зміни на індивідуальному рівні). В процесі першого виду аккультурації відбуваються зміни на культурному рівні, коли представники обох груп вступають в контакт. В цьому випадку займаються соціальні, демографічні, політичні та економічні аспекти. Другий вид аккультурації стосується змін таких психологічних характеристик, як поведінка, цінності, установки з одного боку, та емоційний стан індивіда в процесі аккультурації – з іншого.

Процес **психологічної аккультурації** (тобто зміна емоційного стану, емоційне пристосовування), так же як і стан адаптивності в результаті цього процесу торкається іншого питання – аккультураційних стратегій. Як вже було зазначено, даний процес відбувається індивідуально в кожному випадку, тож і стратегії для розвитку процесу теж різні. Отже, J. Berry [2; с. 64] виділив чотири стратегії аккультурації: 1) інтеграція (коли індивід, зберігаючи свою культуру, встановлює певний контакт із іншою); 2) асиміляція (індивіди не хочуть дотримуватися власної культури і всілякими способами намагаються прийняти іншу культуру); 3) сепарація чи відокремлення (індивіди бажать наслідувати тільки власну культуру, ухиляючись від контактів із представниками іншої культури); 4) маргіналізація (індивіди ані намагаються зберегти власну культуру, ані встановити контакти із новою). Тобто можна судити, що на зміну поведінки впливає інше середовище.

Згідно С. Ward, адаптація має соціокультурну базу, мається на увазі зміна поведінки згідно нового оточення чи нових обставин, або під впливом нового соціуму. J. Berry вважає процес адаптації тривалим, який може відбуватися чи дуже швидко чи розтягнутися на роки, в залежності від особистості.

На протипагу адаптації, пристосовування розглядається як сукупність пов'язаних суб'єктивних досвідів, результатом чого є адаптація. Пристосовування, таким чином, асоціюється із позитивним самовідчуттям, що є впливовим при розвитку певних життєвих ситуацій. Інші вчені пов'язують цей процес із більш широким колом психологічних понять, таких як самосвідомість та самоповага, стан душі, фізичне самопочуття [1, с. 112]. До інших типових складових відносяться такі суб'єктивні контракти, що впливають на стан психологічного здоров'я, як тривожність, настрій, депресія, відчуття задоволення та щастя тощо.

Деякі вчені, врахувавши вище названі положення, представили структури процесів адаптації і пристосовування. Наприклад, R. Brislin [3, с. 256] виділив три фактори пристосовування (adjustment): 1) встановлення успішних відносин із представниками інших країн; 2) відчуття того, що спілкування дружнє, поважне та взаємне; 3) ефективна та результативна співпраця.

Тож, адаптуючись до нової культури, студент може відчувати як позитивні так і негативні наслідки. З одного боку, позитивні наслідки включають досягнення у вивченні мови приймаючої країни, самоповага та здоров'я [1, с. 114]; самовпевненість, позитивний настрій, міжособистісні відносини, зменшення стресу [4, с. 23].

З іншого боку, негативні наслідки, які спричиняють психологічні та психосоматичні проблеми; дострокове повернення додому (у країну постійного проживання); емоційна нестабільність; неефективне спілкування; культурний шок; депресія, тривожність, пропуски занять, труднощі у соціальних контактах [4, с. 25].

Згідно із вченими, дуже важливим моментом процесу пристосовування є вивчення культури країни перебування, що вимагає аналізу не тільки наявних знань про дану культуру, але й розуміння прагнень і

поведінки, які можуть спричинити конфлікт у контексті міжкультурної відмінності. Необхідними аспектами проведення даного аналізу є: 1) внутрішнє позбавлення дотримання попереднього типу мислення, який домінував до моменту зміни середовища і країни перебування; 2) готовність допускати наявність двозначності у поведінці та здатність попереджувати виникнення взаємо непорозуміння у діях. Такі якості як відкритість та здатність пристосовуватись допомагають абстрагуватися від невдалого попереднього соціального досвіду, сприймаючи реальність і оточуюче середовище таким, як воно є. Подальша необхідність пристосування до нової культури може відбуватися в процесі моніторингу поведінки та реакцій студента на соціум та навпаки соціуму на окремого студента. [1; с. 114]

Після проведеного аналізу можна зробити висновок, що вибір стратегії аккультурації є досить суперечливим і дуже важливим для процесу аккультурації. Адже від цього залежить подальше психологічне здоров'я індивіда та його успішне функціонування у новому суспільстві.

#### *Використана 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. Berry J., & Sam D. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Ed.)/ Berry, J., & Sam, D. // Handbook of cross-cultural psychology, Vol 3: Social and behavioral applications. Boston, MA: Allyn and Bacon. – 1997. – pp.56-95.
3. Brislin R. Cross-cultural encounters./ R. Brislin // New York: Pergamon. – 1981. – 450 p.
4. Matsumoto David, Hirayama Satoko, Jeffery A. LeRoux. Psychological skills related to intercultural adjustment / Matsumoto David, Hirayama Satoko, Jeffery A. LeRoux // Paul T. P. Wong and Lillian C. J. Wong (Eds.), Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishing. – 2001 – 38 p.
5. Redfield R., Linton R., & Herskovits J. M. Memorandum for the study of acculturation / Redfield R., Linton R., & Herskovits J. M. // American Anthropologist, 38. – 1936. – p. 149-152.

#### *Аннотация*

*В статье проанализована разница понятий аккультурации, адаптации и приспособления к новому культурному и социальному окружению студентов-иностранцев в процессе получения высшего образования в другой стране; также проанализированы стратегии аккультурации; позитивные и негативные последствия данного процесса.*

#### *Annotation*

*The article presents analysis of the difference among the notions of acculturation, adaptation and adjustment to the new cultural and social environment by the foreign students during getting higher education in another country; in addition it analyses acculturation strategies; positive and negative consequences of this process.*

УДК 159.922.7

Поліщук Ю. Б.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю вперше як розлад був описаний у 1902 році англійським лікарем Джоржем Стіллом, який вважав, що поведінка гіперактивних дітей викликана недостатнім моральним контролем. У 1917–1918 роках виникає інший погляд на проблему гіперактивності, виникнення якої пов'язують з перенесенням дітьми у ті роки епідемії енцефаліта (мозкової інфекції). Пізніше у сорокових та п'ятдесятих роках з'являється термін “мінімальне пошкодження мозку” або “мінімальна мозкова дисфункція”. Тоді в ті роки основним симптомом синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю вважали гіперактивність і тільки в 70-х роках Вірджинія Дуглас довела, що на ряду з цим симптомом виступають ще неухважність та імпульсивність. Пізніше в класифікації DSM почався використовуватися термін “синдром дефіциту уваги з гіперактивністю” [2].

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю являється формою мінімальної мозкової дисфункції (ММД). За даними Л.Яськової зараз до 70% дітей мають легкі форми порушення функціонування мозку. Ці порушення можуть бути викликані багатьма причинами. Це і екологічна обстановка, яка впливає на розвиток плоду і хронічні хвороби матері, вживання алкоголю та куріння під час вагітності, травми дитини під час пологів, інфекції та висока температура в новонароджених дітей тощо. У більшості дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності вже до 5-7 класу робота мозку нормалізується і він поступово виходить на нормальний рівень функціонування. Але для цього потрібні здоровий спосіб життя, відсутність перенавантаження у школі та секціях та правильний психологічний супровід дитини [3].

**Метою статті** є виявлення гіперактивних дітей та їх особливостей які характеризують даний синдром.

Дослідження проводилось в молодших класах загальноосвітніх шкіл м. Умані, в якому брало участь 416 чоловік, з яких 117 хлопчиків, 90 дівчат та 208 батьків.

З метою виявлення гіперактивних дітей проводився тест вивчення швидкості переробки інформації та уваги Тулуз-П'єрона (модифікований Л.Ясюковою) та анкетування батьків за допомогою анкети Н.Н. Заваденко для виявлення синдрому гіперактивності та дефіциту уваги (СДУГ) та мінімальних мозкових дисфункцій для дітей 4-15 років.

Тест Тулуз-П'єрона направлений на вивчення властивостей уваги (концентрації, стійкості, переключення) та психомоторного темпу. Стимульним матеріалом є декілька типів квадратів, які розташовані на тестовому бланку в десяти рядках у вільному порядку. За 10 хвилин діти повинні закреслити аналогічні квадрати та підкреслити інші. Час роботи з кожним рядком обмежений [3].

В результаті обробки даних теста Тулуз-П'єрона було виявлено, 60% дітей з мінімальними мозковими дисфункціями та 40 % дітей з нормальним психічним розвитком. Результати представлені на рис. 1.

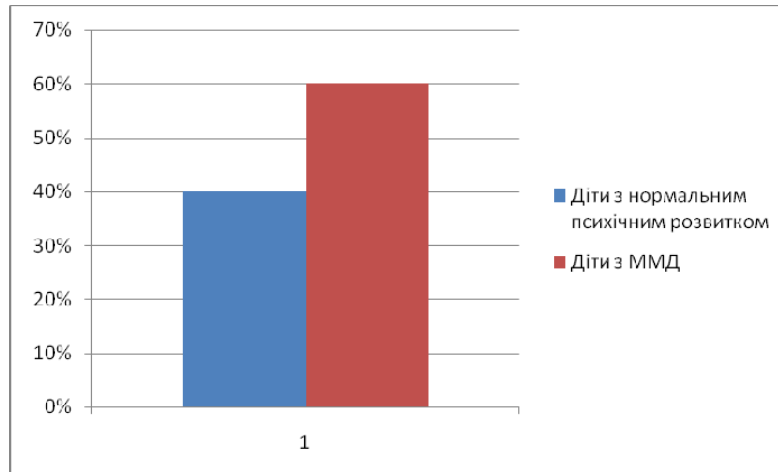


Рис.1. Процентне співвідношення дітей з нормальним психічним розвитком та дітей з мінімальними мозковими дисфункціями

Далі бланки дітей з ММД були проаналізовані стосовно зміни швидкості виконання тесту та порівнянні з типологічними профілями даної методики. У результаті чого було виявлено 27% гіперактивних дітей серед дітей з мінімальною мозковою дисфункцією. Результати представлені на рис. 2.

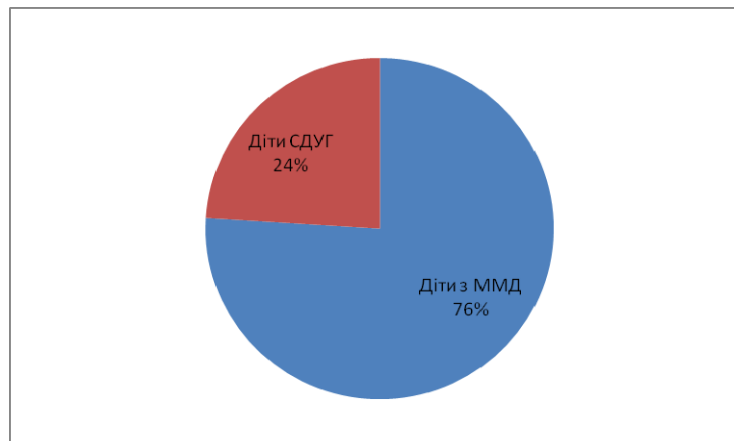


Рис.2. Процентне співвідношення дітей з мінімальними мозковими дисфункціями та дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю

Отже, за результатами теста Тулуз-П'єрона було виявлено 60% дітей з мінімальними мозковими дисфункціями, серед яких 24% гіперактивних дітей.

Анкета Н. Н. Заваденко [1] для виявлення синдрому гіперактивності та дефіциту уваги (СДУГ) та мінімальних мозкових дисфункцій для дітей 4-15 років допомагає виявити гіперактивних дітей та особливості які їм властиві. Групи основних симптомів об'єднані у шкали анкети: порушення рухового контролю, порушення уваги та порушення поведінки. Інші шкали включають в себе супутні симптоми: церебрастенічні симптоми, психосоматичні порушення, тривожність, страхи, порушення усної мови, порушення емоційно-вольового контролю, агресивність, труднощі шкільного навчання, порушення читання та письма. У результаті проведення анкетування батьків дітей було встановлено, що група гіперактивних дітей виділена за результатами теста Тулуз-П'єрона мала найвищі показники за шкалами: порушення рухового контролю, порушення уваги та порушення поведінки.

Для аналізу розподілу результатів дослідження була виявлена середня бальна оцінка по групам

симптомів за окремими шкалами. Результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз середніх бальних оцінок по шкалам (середні величини) в групі дітей з нормальним психічним розвитком та дітей з дефіцитом уваги з гіперактивністю**

№	Назви шкал	Діти з нормальним психічним розвитком (40%)	Діти з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (24%)
	Основні симптоми		
1	Порушення рухового контролю	2,44	8,26
2	Порушення уваги	3,24	7,6
3	Порушення поведінки	2,45	6,8
	Супутні симптоми		
4	Церебрастенічні симптоми	3,06	3,33
5	Психосоматичні порушення	2,26	2,8
6	Тривожність, страхи	2,16	2,53
7	Порушення усної мови	1,16	3,2
8	Емоційно-вольові порушення	3,08	4,73
9	Агресивність	1,17	4,5
10	Труднощі шкільного навчання	2,61	6,6
11	Порушення читання та письма	2,79	7,66

Отже, в результаті дослідження для виявлення гіперактивних дітей проводився тест вивчення швидкості переробки інформації та уваги Тулуз-П'єрона (модифікований Л. Ясюковою). В результаті обробки даних було виявлено 60% дітей з мінімальними мозковими дисфункціями, з них 24% діти з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. В результаті анкетування батьків за допомогою анкети Н. Н. Заваденко для виявлення синдрому гіперактивності та дефіциту уваги (СДУГ) та мінімальних мозкових дисфункцій для дітей 4-15 років було виявлено, що гіперактивні діти отримали найбільші бали за шкалами порушення рухового контролю, порушення уваги та порушення поведінки.

*Використана література:*

1. 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.
2. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка : [учеб.пособие: пер. с англ.] / Э. Мэш, Д. Вольф. – СПб. : прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. – 511 с.: ил.
3. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. – СПб. : ГП “Иматон”, 1997. – 80 с.

**Аннотация**

*В данной статье рассматривается исследование гиперактивных детей младшего школьного возраста и особенностей их развития.*

**Annotation**

*This article discusses the study of hyperactive children of primary school age and characteristics of their development.*

УДК 378(477)

**Хоменко К. В.**

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Самоставлення особистості відноситься до центральних утворень особистості, її ядра, що має безпосередній регуляторний вплив на емоційну сферу, поведінку, адаптацію. Дослідження механізмів розвитку адекватного та гнучкого самоставлення у студентської молоді – надзвичайно актуальна психолого-педагогічна задача у нестабільний час сьогодення.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до теми дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на кафедрі соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М. П. Драгоманова.

**Метою статті** є теоретичне вивчення сутності самоставлення особистості юнацького віку.



Наукове завдання передбачає обґрунтування визначення сутності самоставлення як складової Я-концепції особистості у юнацькому віці.

Практичним завданням є аналіз та узагальнення літературних джерел щодо сутності самоставлення особистості та його специфіки у юнацькому віці. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного дослідження: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних і експериментальних даних.

Юність – період, коли закінчується перехід від дитинства до дорослості. В юнацькому віці відбувається суттєва перебудова, виникає нова соціальна ситуація розвитку – перехід до самостійного життя, початок професійного становлення, реалізації життєвих планів [11, с. 285].

Вчені підкреслюють значення юнацького віку для розвитку самосвідомості, коли формування світогляду взаємозв'язане з рефлексією, усвідомленням своїх мотивів, внутрішніх конфліктів, моральним самооцінюванням (І. С. Булах). Цей вік вважається періодом становлення самосвідомості у всій її цілісності [16].

Аналіз провідних теорій особистості, різноманітних підходів до визначення її структури та структурних компонентів, аналіз специфіки студентства як особливої вікової та соціально-психологічної категорії, дозволяє зробити висновок, що багато дослідників вважають надважливими для розуміння особистості такі якості як самооцінка, ставлення до себе, свого “Я”, до світу, самовладання (А. Адлер, Г. Айзенк, К. Левін, Г. Олпорт, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Е. Еріксон, К. Юнг, А. Бандура, К. Левін, А. Маслоу, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, К. О. Абульханова-Славська, Б. С. Братусь, О. М. Леонтьєв, В. Н. Мясіщев, В. А. Петровський, А. Н. Собчик та ін.).

Від того, як протікає процес розвитку особистості у студентському віці, залежить якість її професійної підготовки та наступної професійної діяльності, що, у свою чергу, суттєво впливає на всі сфери життя суспільства. На значущості особистісної складової для становлення професійних характеристик майбутнього спеціаліста наголошують в своїх працях С. Д. Максименко, Н. В. Наумчик, О. Д. Научитель, В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін.

Юнацький вік має особливе значення щодо розвитку самоставлення як елемента самосвідомості [9; 10; 13]. Рядом авторів (Р. Бернс [2], Н. І. Гуткіна, А. М. Прихожан [9]) підкреслюється етапність розвитку самоставлення від молодшого підліткового віку до юнацького. Кожний з цих етапів характеризується чергуванням позитивного і негативного ставлення до себе. Сучасні дослідження встановили, що вік від 19-20 років, на відміну від ранньої юності, є критичним, також в цьому віці утворюється самоставлення як таке у всій його цілісності [8; 14].

Усвідомлення складності світу сприяє переходу від абстрактного самовизначення до його пошуку, апробації його засобів на основі мислення. До позитивних факторів даного вікового етапу можна віднести стабілізацію емоційної сфери, зниження егоцентризму, поступове поєднання окремих ситуативних образів власного “Я” в стійку структуру [11]. Як зазначає О. М. Прихожан [9], самоставлення в даному віці характеризується зростанням об'ємності та суб'єктивності. Сучасний вітчизняний дослідник, психолог О. Є. Гуменюк досліджуючи Я-концепцію як утворення самосвідомості визначає, що для успіху і щасливої долі треба позитивно розглядати себе [3, с. 108].

Дослідження робіт, пов'язаних з вивченням проблеми самоставлення особистості, виявляє, що вони так чи інакше спираються на чотири ключових джерела: на теоретичні положення В. Джеймса, психоаналіз, теорії символічного інтеракціонізму і гуманістичну психологію.

У. Джемсодним із перших почав розробляти проблему Я-концепції. Він надавав особливого значення її соціальному характеру. Глобальне, особистісне Я вчений розглядав як подвійне утворення, що утримує Я-усвідомлюване і Я-як-об'єкт. “Про щоб я не думав, – писав У. Джемс, – я завжди в той самий час більш, чи менш усвідомлюю самого себе, своє особистісне існування. Разом із тим це ж усвідомлюю Я, так що моє самоусвідомлення в цілому є як би частково подвійним” [4, с. 144].

Психоаналітичний напрямок був започаткований як напрямок психології особистості з робіт З. Фрейда. У своїх дослідженнях вчений висуває теорію динамічної взаємодії трьох компонентів: Воно (id), Я (ego), Над-я (super-ego) і наділяє інстанцію “Я” здатністю оцінювати себе, мати до себе певне ставлення в залежності від співвіднесення “Я” своїх потреб, цілей з неусвідомлюваними (чи частково неусвідомлюваними) бажаннями, фантазіями (інстанція Воно) та з інтерналізованими морально-соціальними установками (інстанція Над-я), обумовлюючи почуття провини, невдоволення собою або, навпаки, високим рівнем почуття власної гідності, гордості [15, с. 59].

Ч. Кулі вважає, що становлення людського Я, як цілісного психічного явища, є не чим іншим, як розгорнутим “усередині” індивіда соціальним процесом, у межах якого виникають Я-усвідомлюване і Я-як-об'єкт. Саме суспільство спричиняє форму і зміст процесу формування Я-концепції особистості [4].

Р. Бернс розглядає Я-концепцію як соціально-психологічне утворення в єдності з його педагогічним значенням. Згідно Р. Бернса, Я-концепція – це сукупність установок особистості, які спрямовані на саму себе. Автор визначає Я-концепцію, як інтегральну самоустановку та виділяє в ній три головні елементи: “1) Образ Я-уявлення індивіда про самого себе. 2) Самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом. 3) Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, котрі можуть бути викликані образом Я і самооцінкою” [2, с. 4].

Відповідно до концепції В. В. Століна, самоставлення має три складові: аутосимпатію, самоповагу і самоінтерес. Ці компоненти об'єднуються в загальне переживання позитивного або негативного ставлення до себе – глобальне самоставлення, якому підкреслюється інтегральність цього утворення [12].

Проте, як відзначає С. Р. Пантілєєв [7], запропонована концепція не дає відповіді на питання щодо природи вимірювання і механізмів функціонування самоставлення. Він довів, що самоставлення не є сумою підпорядкованих емоційних уявлень; воно будується за принципом динамічної ієрархії. Зокрема, один компонент самоставлення у процесі індивідуального розвитку може бути ядром цієї структури, формуючи зміст узагальненого стійкого самоставлення. Вчений розробив структуру самоставлення, а саме: самоповагу, аутосимпатію, самознищення, які мають певні аспекти.

А. М. Колишко зазначає, що в роботах, присвячених вивченню ставлення людини до себе, використовується чисельна та різноманітна кількість психологічних категорій, які описують зміст цього психічного утворення: “В сучасній психології відсутній єдиний підхід до визначення такого феномена як ставлення людини до себе” [5, с. 2]. Автор наводить поняття, що використовуються синонімічно: самоставлення, самооцінка, самоповага, самоприйняття, самовпевненість, почуття власної гідності, самозадоволення, аутосимпатія, самоцінність та інші. Їх зміст розкривається за допомогою інших психологічних категорій: “установка” (Д. Н. Узнадзе), “особистісний сенс” (О. М. Леонт’єв), “ставлення” (В. М. Мясіцев), “аттітюд” (М. Розенцвейг), “соціальна установка” (І. С. Кон, Н. І. Сарджвеладзе), “почуття” (С. Л. Рубинштейн).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підводячи підсумок аналізу проблеми самоставлення як складової Я-концепції, можна відзначити різні напрямки у його вивченні: з одного боку, соціальна природа Я-концепції, як результат соціалізації індивіда через діяльність і спілкування з іншими, з іншого боку, самоусвідомлення і Я-концепція є основою, на якій протікає ця соціалізація. Отже, Я-концепція юної особистості активно розвиваючись, стає детермінантою процесу адаптації до соціального середовища, зокрема, у становленні ціннісної структури особистості. Взаємозв'язки самоставлення особистості (одного з компонентів Я-концепції) та її цінностей у юнацькому віці є предметом наших подальших досліджень.

#### *Використана література:*

1. Абульханова-Славская К. А., Гордиенко Е. В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал. – № 5, Том 22. – М., 2001.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Гуменюк О. С. Психологія Я-концепції: монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
4. Джеймс У. Психологія / под ред. Л. А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
5. Колишко А. М. Психологіясамоотношения. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
6. Лебедчук П. В. Особенности формирования профессионального самосознания студентов педвуза: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 173 с.
7. Пантілєєв С. Р. Самоотношениекакэмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
8. Портнова Ю. М. Формирование позитивного самоотношения студентов посредством психологического воздействия: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 175 с.
9. Прихожан А. М., Гуткина Н. И. Развитие эмоциональной стороны самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 1987.
10. Сарджвеладзе Н. Особистість та її взаємодія із соціальним середовищем. – Тбілісі: Мецнієреба, 1989. – 204 с.
11. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 2-е вид., доповн. – К.: Академвидав, 2011. – 384 с. – (Серія “Альма-матер”).
12. Столин В. В. Самосознаниеличности. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.
13. Тихомандрицкая С. А., Дубовская Е. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы // Мир психологи. – 1999. – № 3. – С. 80-90.
14. Фальова О. С. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук. – Харків, 2006. – 168 с.
15. Фрейдджер Р., Фейдідмен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдидмен / пер. с англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 704.
16. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / Принципы развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 316-337.

#### *Аннотация*

В данной статье проводится анализ и обобщение точек зрения различных авторов о самоотношении как составляющей самосознания. Обосновывается определение самоотношения как эмоционально-оценочного компонента Я-концепции личности.

#### *Annotation*

In the given article we analyze and sum up opinions of the authors concerning the nature of self-formation as a constituent of self-consciousness. The definition of self- attitude is proved as emotionally-evaluative component of the self-concept of the personality.

## АВТОНОМНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ДЕТЕРМІНАНТА ВПЕВНЕНOSTІ У СОБІ В ПІДЛІТКІВ

Впевненість у собі є багаторівневим поняттям, особливості формування якого обумовлені етапами розвитку особистості в онтогенезі. Сенситивним для розвитку впевненості у собі є підлітковий вік. Тому в нашому дослідженні ми розглянемо психологічні особливості становлення впевненості у собі в підлітків, що дає нам можливість обґрунтувати особистісні детермінанти прояву цього феномена в даному віковому періоді.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота входить до плану наукових досліджень кафедри соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

У психологічній літературі підлітковий вік розглядається цілісно, в єдності та взаємозв'язку всіх сфер особистості. Виділяються новоутворення, специфічні особливості, характерні для даного вікового етапу.

Особливості розвитку та формування особистості підліткового віку досліджуються в працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, Е. Елкінда, Е. Еріксона, Д. Беха, Л. Божович, І. Булах, Т. Драгунової, І. Дубровіної, М. Кле, А. Прихожан, Н. Ремшмидт, Д. Фельдштейна та інших.

Автономність особистості традиційно розглядається у контексті розв'язання проблем самодетермінації та саморегуляції особистості. Такому колу проблем присвячено низку наукових досліджень (Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. Ф. Бондаренко, І. С. Булах, Л. В. Долинська, Д. О. Леонтьєв, Н. Ф. Каліна, З. С. Карпенко, Ю. О. Міславський, В. І. Моросанова, В. А. Петровський, Н. І. Пов'якель, Т. М. Титаренко, О. Я. Чебикін, В. М. Чернобровкін, Т. С. Яценко та ін.).

**Метою** нашої **роботи** є теоретичне обґрунтування автономності як особистісної детермінанти впевненості у собі в підлітків.

Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. В ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості.

В традиційній класифікації підлітковим віком прийнято вважати період розвитку індивіда від 10-11 до 14-15 років.

Загальна характеристика підліткового віку варіює в різних теоріях залежно від їх основної ідеї. Так, в психоаналізі домінують ідеї статевого дозрівання і пошуку ідентичності, в когнітивних теоріях – зростання розумових здібностей, в діяльнісному підході – змін провідної діяльності. Всі ці і багато інших підходів об'єднує те, що в них існують загальні показники, які характеризують даний вік. Вони визначаються численними соматичними, психічними і соціальними змінами [3].

Л. І. Божович характеризує підлітковий вік як період "усвідомлення свого соціального "Я" та виникнення на цій основі внутрішньої позиції, тобто певного цілісного відношення до оточуючого і самого себе, що породжує відповідні потреби та прагнення, на основі задоволення яких виникають нові потреби" [1, с. 227].

В підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягти статусу дорослої людини [3].

На формування почуття дорослості здійснює вплив і когнітивний розвиток підлітка, який, як зазначає Ж. Паже, переходить на формально-операційну стадію когнітивного розвитку. На рівні формальних операцій виникають три взаємопов'язаних характеристики мислення: по-перше, здатність виявити зв'язок між двома і більше змінними чи розібратися у складних відношеннях; по-друге, будувати гіпотези про можливий вплив однієї чи декількох змінних на іншу змінну; по-третє, спроможність інтегрувати та диференціювати змінні у процесі гіпотетичної дедуктивної побудови. Це маневрування між реальністю та вірогідністю, за автором, є основною якістю підлітка [5].

Д. Б. Ельконін відзначає, що центральним психологічним новоутворенням підліткового віку є прагнення бути і вважатися дорослим. Прагнення до автономності, дорослості та самоствердження впливає на побудову взаємин з дорослими. Підлітки починають активно відстоювати свої права на самостійність, висувають власні пропозиції у вирішенні значної частини життєвих питань. Процес автономності і самостійності прискорюється у дітей, чиї батьки вважають їх здатними до автономії і сприймають як сильну людину, здатну "стояти на власних ногах" [3].

І. С. Булах серед типових особливостей особистості сучасного підлітка визначала відносну незалежність поведінки від порад дорослих, появу відносно стійких цілей і здатності довільно приймати рішення, прагнення до автономності та самостійності [2].

Виходячи з положення, що однією з головних характеристик підліткового віку є прагнення до самостійності, дорослості та самоствердження, ми відносимо автономність особистості до детермінантів впевненості у собі саме в цей віковий період.

Автономність проявляється в самовизначенні і незалежності, здатності протистояти соціальному тиску, думати і поводити себе незалежно, оцінюванні себе, виходячи із особистих стандартів, саморегуляції власної поведінки.

На думку психологів гуманістичного напрямку, автономність є головним критерієм психічного здоров'я особи, її цілісності і повноти. Особистість, що турбується про себе – автономна, незалежна і вільна, проте це не означає відчуження і самотність. В термінах Е. Фромма автономність – це позитивна свобода для саморозвитку, запорука самостійного та свідомого вибору, коли людина бере відповідальність за власні вчинки [6].

С. К. Нартова-Бочавер пов'язує автономну поведінку з психологічною суверенністю: "...здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій психічний простір, який ґрунтується на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки" [4, с. 11]. Формувати власну автономність означає підтримувати себе у будь-якій ситуації, поводити себе незалежно від обставин, приймати самостійні рішення, тобто розвивати власну самостійність, індивідуальність.

Отже, автономність як здатність протистояти соціальному тиску, бути незалежним, приймати самостійні рішення, брати відповідальність за свої вчинки спрямовує поведінку підлітка, дає можливість отримувати власний життєвий досвід.

У контексті нашого дослідження автономність детермінує розвиток впевненості у собі в підлітковому віці.

#### **Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

Аналіз літературних джерел дав можливість зробити висновок про те, що наше теоретичне припущення підтвердилося. Автономність є однією з особистісних детермінант впевненості у собі в підлітків

Рівень розвитку впевненості у собі взаємопов'язаний з рівнем прояву автономії в підлітків

Подальші дослідження будуть проводитись у напрямку вивчення інших особистісних детермінант впевненості у собі в підлітків.

#### *Використана література:*

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 352 с.
2. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. докт. психол. наук: 19.00.07 / Ірина Сергіївна Булах; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 581 с. – С. 129-132.
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долінська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К.: Каравелла, 2009. – 400 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с. – (Серия "Учебное пособие").
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже // Пер. с франц. – М.: Межд. Пед. Академия, 1994. – 680 с.
6. Фромм Э. Человек для себя / Эрих Фромм. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.

#### *Аннотация*

*Теоретическое обоснование автономности как личностной детерминанты уверенности в себе у подростков.*

#### *Annotation*

*Autonomy as the determination of self-reliance of teenagers is learn here.*

УДК 303.446.2:316.28:316.454.52

**Щілінська Г. В.**

### **МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ АСПЕКТ ВИЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА СПОСІБ СПІЛКУВАННЯ**

В сучасному світі гостро постає проблема комунікації та спілкування, під якою мається на увазі застосування смислового методу обміну тією чи іншою інформацією, передачею певних повідомлень та особистою взаємодією індивідів один з одним.

Якщо ж враховувати специфіку менталітету, проблему можливого міжнаціонального мовного бар'єру, то особливого значення набуває міжкультурна комунікація. Під цим терміном слід розуміти адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних культур [2, с. 389]. В свою чергу, особливе значення надається й культурному аспекту, який являє собою певну систему норм, цінностей, правил поведінки, які притаманні тому чи іншому народу або нації.

Міжкультурна комунікація не може відбуватися без соціальної взаємодії. Розуміння та сприйняття одне одного під час спілкування надає великий поштовх до подальшої реалізації плідних комунікативних стосунків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які

спирається автор. Проблема міжкультурної комунікації як особливому аспекту вияву соціальної взаємодії та способу спілкування присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених як О. М. Кулакової, В. Межуєва, П. І. Осипова, Б. В. Слющинського. Останніми роками розроблено ряд концепцій, в яких концептуалізуються чинники сфери спілкування, зокрема такими вченими як М. М. Бахтіним, В. С. Біблером, Н. А. Победою тощо. Наприклад, В. С. Біблер розглядає культуру як унікальний і універсальний спосіб спілкування, причому не тільки в рамках свого соціуму, але й у масштабі всього людства. На думку науковця, у XX столітті типологічно різні культури (цілісні кристали творів мистецтва, релігії, моральності...) втягуються в один часовий і духовний "простір" дивно і болісно, сполучається одна з одною, майже по-боровськи "доповнюють", тобто виключають і припускають одна одну [1, с. 32].

**Метою статті** є дослідження значення такого чинника як міжкультурні комунікації як особливого аспекту вияву соціальної взаємодії та способу спілкування.

Об'єктом дослідження є міжкультурні комунікації.

Предметом дослідження є міжкультурні комунікації як чинник вияву соціальної взаємодії та способу спілкування.

Розгляд особливостей міжкультурної комунікації як особливого аспекту вияву соціальної взаємодії та способу спілкування варто розпочати з визначення змісту понять, що до нього входять. Для цього проаналізуємо поняття "комунікація", "міжкультурна комунікація", "соціальна взаємодія", "спосіб спілкування".

Комунікація – безпосередній акт спілкування, локація між двома і більше індивідами, побудована на взаєморозумінні. Це способи, за допомогою яких люди вибудовують відносини з іншими та розуміють почуття та думки інших [3, с. 318].

Під міжкультурною комунікацією слід розуміти: обмін інформацією, почуттями, думками представників різних культур, оскільки саме мова являє собою символічний код культури певного народу.

Одними з найбільш вагомих чинників, що впливають на міжкультурну комунікацію є:

- національно-культурні чинники;
- мова, як засіб пізнання, збереження та передачі інформації.

Зрозуміло, що міжкультурна комунікація є особливим аспектом вияву соціальної взаємодії.

Соціальна взаємодія – це форма соціальних зв'язків, що реалізуються в процесі обміну діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, умінями, навичками та при взаємному впливі людей, соціальних спільнот; це також система взаємообумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною певною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком у відповідь дій інших суб'єктів.

Міжкультурна комунікація має ряд особливостей, до яких слід включити культуру, яка відображає особливості способу життя, цінності, що притаманні як кожному народу, так і окремій особистості. Прояв культури залежить від багатьох факторів, таких як:

- виховання, яке входить в процес соціалізації особистості. В процесі свого розвитку людина набуває та закріплює певні правила поведінки, які в подальшому застосовує в житті;
- духовні феномени, що є складовими всіх історичних форм культури: віра, мрія, надія, сподівання тощо. Сюди ж можна додати широкий спектр людських уподобань, предметів духовних почуттів, які набувають значення вищих цінностей – Вітчизна, рідна домівка, нація, Бог;
- знання та дотримання правових законів як у межах своєї держави, так і загальноприйнятих, соціальних.

Вагомую рисою міжкультурного спілкування є загальнолюдська спорідненість. Вона полягає в тому, що будь-який діалог виникає не з причин існування різноманітних культур, а саме з усвідомлення особистості в потребі спілкування та згуртованості.

Така спорідненість виникла після того, як індивід відчув себе індивідуальністю, розумною та свідомою особистістю, здатною відповідати за свої вчинки та відстоювати свої права. Таким чином, розвинулось і відчуття причетності до людського роду. Усвідомлення загальнолюдської спорідненості породжує потребу не лише в діалозі всередині своєї культурної групи чи, наприклад, держави, а і в здійсненні комунікації з представниками інших груп та націй.

Характерною рисою сучасного світу є не тільки інтенсивний діалог культур, але і взаємопроникнення культур. Динамічні процеси сприяють формуванню єдиної світової спільноти. У той же час, вони супроводжуються іншими, протилежними їм процесами, спрямованими на визначення культурної ідентичності, підкреслення унікальності культур, встановлення культурної автономії, – і в цьому полягає відмінна риса сучасної культурної ситуації.

У контексті нашого дослідження розглянемо мову, яка відіграє знакову роль в реалізації міжкультурної комунікації. Вона являє собою систему звукових і графічних знаків, що виникла на певному рівні розвитку людства, розвивається і має соціальне призначення; правила мови нормалізують використання знаків та їх функціонування як засобів людського спілкування. Мова – це найважливіший засіб спілкування та пізнання.

Знання мов, їх практичне застосування говорить про розвиненість культурного рівня особистості. Насамперед, мова є частиною культурного менталітету, який складає сферу духу, норм та цінностей. За допомогою мови, тобто правильного її вираження, ми можемо викликати в співрозмовника певні емоції,

встановити тривалі контакти на базі досягнутого взаєморозуміння, збагатити себе новою інформацією, отриманою від іншого учасника діалогу. Таким чином, мова виступає як функціональна система елементів, пов'язаних визначними відносинами, а головна її функція – комунікативна.

На думку вітчизняних науковців науковців, саме в національній мові відбиваються моральні, культурні, етичні цінності соціуму [2, с. 390]. Вивчення іноземних мов має здійснюватись на основі вільного володіння рідною мовою, так як лише вона дозволяє особистості самоідентифікуватись з власною культурою й вступати в міжкультурний комунікаційний процес у якості активного, повноважного й відповідального суб'єкта. Під час спілкування важливо пам'ятати і про мовний етикет. Це – сукупність правил, принципів і конкретних форм спілкування, синонім культури спілкування.

Таким чином, розуміючи тісний взаємозв'язок культури та мови, можемо зробити акцент на ціннісних та комунікативних аспектах. Звідси звертаємо особливу увагу на розвиток та збагачення культурно-утворюючих норм, установок, цінностей та орієнтацій.

За визначенням Б. В. Слющинського, міжкультурна комунікація – це взаємодія культур двох індивідів (індивіда і групи, групи і групи), в результаті якої відбувається пристосування одних ціннісних орієнтацій та норм поведінки до інших, їх взаємовпливи, поглинання чи витіснення і заміна одних іншими [5, с. 226].

Міжкультурна комунікація – 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 активності, духовних орієнтирів і ознак способу життя людей під впливом зовнішніх імпульсів.

Таким чином, міжкультурна комунікація є особливим видом комунікації як смислового та ідеально-змістового аспекту соціальної взаємодії, що передбачає реалізацію процесу спілкування між носіями різних мов і різних культур. Співставлення мов і культур виявляє не тільки загальне, універсальне, а й специфічне, національне, самобутнє, що зумовлене розбіжностями в історії розвитку народів. Оскільки специфіка менталітету, національні особливості та відмінності будь-якого народу відображені у мові, то важливого значення набуває міжкультурна комунікація, адже в сучасному світі виникає потреба спілкування не тільки в межах своєї нації, а й з представниками інших народів.

Міжкультурна комунікація як особливий чинник соціальної взаємодії та способів спілкування, дозволяє співрозмовникам не тільки усвідомити єдність власного існування, а й висловити свій інтерес до досвіду інших, а також пізнати відчуття рівності.

#### *Використана література:*

1. Библер В. С. Культура. Диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 32.
2. Кулакова О. М. Міжкультурна комунікація як спосіб спілкування / О. М. Кулакова // Актуальні проблеми духовності : збірка наукових праць / М-во освіти і науки України; Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг : Б. В., 2005. – Вип. 6. – С. 389-402.
3. Мацумото Д. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – С. 718.
4. Межуєв В. Діалог як спосіб міжкультурного спілкування в сучасному світі В. Межуєв // Філософська думка. – 2011. – № 4. – С. 90-101.
5. Осипов П. І. Про деякі аспекти міжкультурної комунікації / П. І. Осипов // Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі : матеріали наукової конференції. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1998. – С. 9-13.
6. Слющинський Б. В. Міжкультурна комунікація як феномен сучасної культури / Б. В. Слющинський // Нова парадигма. – 2004. – № 37. – С. 223-232.

#### *Аннотація*

*В статье рассмотрены различные толкования межкультурной коммуникации; обоснованы основные понятия данного исследования; проанализированы последние исследования и публикации, в которых начато решение данной проблемы, определены факторы и особенности межкультурной коммуникации как особого аспекта социального взаимодействия и способа общения.*

#### *Annotation*

*The article describes the different interpretations of intercultural communication, grounded concepts of the study, analyzed the latest research and publications, which have begun to solve this problem, the factors and characteristics of intercultural communication as a particular aspect of social interaction and communication mode.*

## **МИХАЙЛО ЧЕРЕШНЬОВСЬКИЙ – МИТЕЦЬ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ США**

Українська діаспора – невід’ємна і органічна складова українського народу. Більшість вихідців з України, полишивши рідні землі, не забули батьківщини, не втратили зв’язків з нею. Навіть закинуті за тисячі кілометрів, емігранти пам’ятали своє коріння і, водночас, перебуваючи в інонаціональному середовищі, творили особливий тип мистецтва, в основі якого лежала традиційна українська культура, хай і з елементами впливу нових стилів, течій, напрямів. Так в зарубіжних країнах ширились знання про Україну, відбувалось ознайомлення місцевого громадянства з її мистецтвом, культурою, традиціями.

Серед митців української діаспори повоєнного періоду в США вагоме місце посідає видатний український скульптор Михайло Черешньовський. Уродженець с. Стежниця (нині – Польща), де з’явився на світ в 1911 р., він був найстаршою дитиною в неможливі багатодітній лемківській родині, яка рано втратила батька (був тяжко поранений на фронті і невдовзі після повернення додому помер). Іноді в сім’ї, за спогадами самого М. Черешньовського, не було навіть крихти хліба [1, с. 6].

Випадковий збіг обставин посприяв тому, що перші кроки у різьбярстві талановитої дитини були позитивно оцінені секретарем Балигородського адвоката Осипом Копачем. Саме він посприяв вступові чотирнадцятилітнього Михайла на відділ церковної різьби й орнаменту Коломийської мистецько-промислової школи, де він протягом чотирьох років вивчав техніку рельєфного та круглого різьблення. Вірогідно, саме тут проявилось зацікавлення юнака пластичним мистецтвом в цілому – він, крім різьбярства, також пробував ліпити з глини. Після успішного закінчення школи і складання іспитів, в 1932 р. М. Черешньовський вступив до Краківського Інституту пластичного мистецтва ім. Щепанського. Його вчителями у цій вищій школі були відомі скульптори Кароль Гомоляч, Францішек Кальфас, Здіслав Маційовський, які мали вагомий вплив на формування естетичних поглядів молодого українця. Треба відзначити, що в Польщі скульптура мала давні традиції і була досить популярною, а колишня столиця була одним з осередків українського творчого життя: через мистецький Краків пройшли такі українські митці, як: М. Бойчук, М. Бурачек, П. Григорійчук, Г. Крук, С. Литвиненко, І. Труш, О. Новаківський та ін.

Крім навчання, у Кракові М. Черешньовський активно діяв серед українського студентства, був членом мистецького гуртка “Зарево”, був пов’язаний з молодіжними структурами ОУН, краківським філіалом товариства “Просвіта”.

По завершенню навчання в 1939 р., в спробах реалізувати свій мистецький талант, М. Черешньовський організував у м. Болехові на Підкарпатті майстерню прикладної різьби, де працювало багато молоді. В 1942 р. він уперше брав участь у III-ій виставці Спілки українських образотворчих митців у Львові, представивши роботу “Мати з дитиною”.

Невдовзі доля закинула М. Черешньовського до Німеччини, де він перебував у таборах для інтернованих і біженців Дегендорф і Міттенвальд. Саме у таборовий період і в наступні роки він створив портрети Степана Бандери (1948 р.), генерала Тараса Чупринки (1950 р.), Володимира Винниченка (1950–1951 рр.). До цього ж періоду відноситься і серія жіночих портретів: “Дівчина” (1947 р.), “Панна Ясінчук” (1948 р.), “Ліда” (1948 р.), “Берізка” (1948 р.), “Дарка” (1949 р.), “Нуся” (1949 р.), “Жіночий портрет” (1949 р.), “Рут” (1950 р.). Всі портрети, створені М. Черешньовським в той час, – величні, благородні, ідеалізовані. Сам митець казав: “Я ідеаліст в мистецтві, тому ставив перед собою мету передати в скульптурі таку суть людини, яка б перевищувала уявлення про неї в житті і побуті...” [2, с. 307].

З 1951 р. розпочався американський період життя та творчості митця. Оселившись в Нью-Йорку, він створює цикл скульптур, присвячених Богородиці. Таким чином М. Черешньовський виконав обітницю, яку дав перед Богом, коли ледве не загинув в 1947 р. під час перетину чесько-німецького кордону [3, с. 135]. До циклу увійшли: “Мати Божа-рятівниця” (1952 р.), “Втеча до Єгипту” (1953 р.), “Модерна Мадонна” (1953 р.), “Мадонна на колінах” (1955 р.). Всього до 1956 р. було створено понад 10 скульптурних композицій на тему Богородиці.

Уже на початку 1950-х рр. М. Черешньовський став відомим серед місцевого культурного загалу завдяки тому, що кілька американських часописів опублікували фото його робіт. Побачивши одну з таких публікацій, відомий хорватський скульптор Іван Мештрович запропонував українцю допомогти у оформленні найбільшої католицької кафедри Америки – “Національного храму непорочного зачаття” у

Вашингтоні. Однак М. Черешньовський відмовився, оскільки побоювався переїзду і всіх пов'язаних з цим проблем, а головне – він планував і надалі працювати і творити в руслі української проблематики.

В США митцем була продовжена робота над серією жіночих портретів, хоча тепер вся увага акцентувалася на красі жіночих образів. Галерея цього часу складається з таких робіт: “Балерина Рома Прийма” (1960 р.), “Оксана Макаревичівна” (1962 р.), “Мати” (1971 р.), “Балерина Валентина Переяславець” (1973 р.) та ін.

Шедевром митця у жанрі різьби по праву вважається інтер'єр церкви святого Івана Хрестителя біля Гантеру (США). Його мистецькому різцю належить іконостас, панікадило, кивот, престіл, процесійний хрест, тетрапод, проповідниця. Протягом 1962–1963 рр. йшла робота над різьбою іконостасу, який М. Черешньовський виконав (як і все інше церковне обладнання) за власним проектом і за власними естетичними уподобаннями.

М. Черешньовський створив пам'ятник Героям визвольної боротьби українського народу в Елленвіллі (США, 1962 р.), пам'ятники Лесі Українці в Клівленді (США, 1961 р.) й Торонто (Канада, 1974 р.), був автором проектів пам'ятника Тарасові Шевченку в Вашингтоні, пам'ятника митрополиту Андрею Шептицькому та ін. Про клівлендський пам'ятник видатній українській поетесі тогочасна преса писала: “Хто бачив пам'ятник Лесі Українці в Клівленді роботи мистця М. Черешньовського, той не заперечить, що з цього пам'ятника немов сходить на глядача така духовна велич, що мимоволі хочеться поступитись, щоб зробити їй дорогу; хочеться приклякнути і склонити голову в глибокій пошані перед духовністю великої людини-поета. І тут, мабуть, треба сказати: це справді мистецтво великої міри” [4].

До праць “громадського призначення” М. Черешньовського можна віднести бронзові пам'ятники-погруддя поетові та політичному діячеві Олегові Кандибі-Ольжичу (1976 р., Лігайтон, США) та отцю Григорію Грушці (1981 р., Клівленд, США; згодом перенесений до Кергонксона, США).

М. Черешньовський проявив себе не лише як митець, а й як талановитий організатор українського наукового і творчого життя в США – протягом більш ніж чверть століття керував Об'єднанням Мистців-Українців в Америці. Також він безпосередньо організував сотні індивідуальних та групових виставок українських митців.

Слід згадати і педагогічну роботу М. Черешньовського: під патронатом Українського Музею в Нью-Йорку він провадив різьбярський курс, де діти (від 13 років і старші) вивчали традиційну різьбу Гуцульщини й Лемківщини.

Помер М. Черешньовський 20 липня 1994 р. Похований у Нью-Йорку.

В наш час ім'я Михайла Черешньовського повертається в загальноукраїнський культурний і мистецький простір. Так, в 2000 р. опублікована ґрунтовна робота академіка Д. Степовика [3], в тому ж році зусиллями УВАН у Нью-Йорку опубліковано його спогади [5], в 2010 р. вийшла в світ монографія Б. Тимківа “Мистецтво України та діаспори: дереворізьба сакральна й ужиткова”, яка містить цінну інформацію про митця. Опубліковано кілька розвідок про М. Черешньовського молодих науковців. А 3 березня 2011 р. в Національному музеї у Львові ім. А. Шептицького відбулося урочисте відкриття виставки, приуроченої до 100-річчя від дня народження визначного українського скульптора-монументаліста.

Михайло Черешньовський – один з яскравих представників українського еміграційного мистецтва, видатний різьбяр, портретист, скульптор, громадський діяч, педагог, справжній український патріот – зробив свій вагомий внесок в скарбницю не лише українського, а і світового мистецтва. Як писав з деяким сумом Є. Маланюк у статті “До роковин Лесі Українки”: “Михайло Черешньовський – одне з тих кількох імен, які духовно усправедливлюють існування теперішньої нашої еміграції” [6, с. 201].

#### *Використана література:*

1. Скульптор Михайло Черешньовський // Юнак. – Рік VI. – Ч. 1. – Січень. – 1968.
2. Черешньовський М. Два пам'ятники Лесі Українці // Мистецтво української діаспори. Повернуті імена. – К. : Триумф, 1998. – 382 с.
3. Степовик Д. Скульптор Михайло Черешньовський. Життя і творчість. – К. : Вид-во ім. Олени Теліги, 2000. – 223 с.
4. І. Д. Наші мистці і пам'ятники // Гомін України. – Торонто. – 20 жовтня. – 1962.
5. Михайло Черешньовський. Статті. Спогади. Матеріали. – Нью-Йорк, 2000. – 191 с.
6. Маланюк Є. Книга спостережень. Статті про літературу. – К. : Дніпро, 1997. – 430 с.

#### *Анотація*

*Стаття посвячена видаючомуся українському художнику Михайлу Черешньовському.*

#### *Annotation*

*Article is devoted to prominent Ukrainian artist Mykhailo Cheresnyovskiy.*



## СХЕМИ І ТАБЛИЦІ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКІЙ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНІЙ

Методика викладання української мови як іноземної є молодією галуззю, яка стрімко розвивається, формує власну систему термінів та методів. Однією з найактуальніших є проблеми ефективності навчання, оптимізації навчального матеріалу. У цьому контексті важливим є дослідження наочних засобів навчання, включно із зображальними, до яких належать різноманітні схеми і таблиці. Як відомо, ефективність навчання залежить від рівня залучення до сприйняття всіх органів чуття людини: чим вони різноманітніші, тим швидше й глибше матеріал засвоюється. Ця закономірність проявилася в загальнодидактичному принципі наочності, який набуває особливої ваги при навчанні іноземним мовам, коли виникає завдання створити систему відображення об'єктивного світу у формах іншої мови. Наочність використовують для стимулювання й полегшення процесу засвоєння матеріалу, як засіб запам'ятовування і збереження інформації. Психологічна особливість і цінність чуттєво-наочного подання матеріалу навчання полягає також у тому, що він мобілізує психічну активність студентів, а саме викликає інтерес до занять мовою, переводить довільну увагу в післядовільну, розширює обсяг засвоєного матеріалу, знімає стомлення, тренує творчу уяву, мобілізує волю, полегшує весь процес навчання.

Проблема використання наочності цікавила ще педагогів минулого: Я. А. Коменського, який розглядав чуттєвий досвід дитини як основу навчання і вважав, що навчання слід починати "не зі словесного тлумачення про речі, але з реального спостереження над ними" [2], І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського. Питання вивчення іноземних мов, у тому числі з використанням засобів наочності, висвітлено в наукових роботах А. Д. Климентенка, І. Л. Біма, С. П. Шатілова, Л. С. Панова, Н. Д. Гальскова.

**Метою статті** є встановлення ефективних способів використання різноманітних схем та таблиць як засобів зображальної наочності у процесі вивчення морфології української мови іноземними студентами.

Лінгводидакти виділяють зоровий, слуховий і кінестетичний канали сприйняття інформації. При чому більшість людей належать до візуального типу (візуали), тобто вони мають бачити те, що вони вивчають, інакше просто не сприймуть інформацію. Неодноразово проведені досліді підтверджують, що наочний матеріал, незалежно від вікових особливостей, запам'ятовується набагато краще. Є. І. Пассов вважає, що мета застосування зображальних наочних засобів – "викликати необхідні асоціації між зображенням (ідеєю, змістом) і тим, що стає змістовним матеріалом висловлювання", оскільки "до зорового образу легко й остаточно прив'язуються навіть абстрактні ідеї" [4]. Тому в сучасній методиці засоби зображальної наочності стали одними із основних компонентів заняття з іноземної мови, бо вони можуть використовуватися при поданні будь-якого матеріалу на кожному етапі засвоєння. При чому чим складніший навчальний матеріал, тим важливішу роль повинна відігравати наочність у формуванні правильних уявлень.

Інша вагома причина використання схем та таблиць, зокрема при вивченні морфології, – це спосіб відбору матеріалу для навчання, який полягає у формуванні граматичного мінімуму – мінімального набору граматичних категорій, значень і форм, що відображає основні закономірності граматичної системи мови [5; с. 21]. Під час відбору граматичного матеріалу враховують його частотність (поширеність вживання граматичної форми чи конструкції), типовість (здатність відображати специфіку мови), зразковість та репрезентативність (охоплення граматичними правилами великої кількості прикладів) [1; с. 129]. При цьому використання опорних схем і таблиць забезпечує не лише візуалізацію матеріалу та логічність його подачі, а й значну економію часу для його пояснення та засвоєння (особливо, коли використовуються уже готові матеріали). Крім того, значний обсяг матеріалу студенти повинні опрацювати самостійно, а такі засоби наочності полегшують й оптимізують цей процес.

В основу використання схем і таблиць покладено низку принципів: 1) принцип доступності (матеріал повинен бути поданий у зрозумілій для студентів формі, при цьому варто уникати занадто складних схем і таблиць); 2) принцип композиційної організації (згідно цього принципу матеріал має бути поданий логічно); 3) принцип коментаря (таблиця чи схема повинна супроводжуватися заголовком, поясненням, формулюванням правила, включенням певного факту в систему аналогічних фактів). Отже, схеми та таблиці мають будуватися в такий спосіб, щоб бути зручними для оформлення і не мати нічого зайвого, що б заважало сприйняттю.

За призначенням і роллю у навчальному процесі таблиці поділяють на: 1) ілюстративні таблиці; 2) таблиці-парадигми; 3) теоретико-понятійні таблиці; 4) порівняльно-зіставні таблиці. Спираючись на сформульовані вище принципи, розглянемо докладніше кожен із цих типів таблиць.

Ілюстративні таблиці є найпростішим за змістом і структурою типом таблиць. Основним їх завданням є демонстрація конкретних мовних прикладів. Такі таблиці містять не більше двох рівнів подачі інформації, при чому теоретична інформація зведена до мінімуму й обмежується, як правило, заголовком таблиці. Ілюстративні таблиці часто містять графічні еквіваленти виучуваних явищ у вигляді ілюстрацій. Прикладами таких таблиць можуть бути "Іменники, які вживаються тільки в множині", "Значення

дієслова”, “Вживання слів ОДИН, ДВОЄ, ПАРА з іменниками” та ін.

Методика роботи з ілюстративними таблицями передбачає широке їх використання із залученням проєктора на етапі вивчення чи закріплення теми, а також як опорний матеріал, який можна доповнити власними прикладами у процесі виконання домашнього завдання. Робота з ілюстративними таблицями буде більш ефективною за умови залучення різних словників. Приклад ілюстративної таблиці:

Таблиця 1

**Іменники, які виживаються тільки в множині**

парні предмети	ножиці, сани	зображення
абстрактні назви дій, станів, почуттів	жнина, пахощі	зображення
збірні	люди, дрова	зображення
власні назви	Суми, Філіппіни	зображення

Таблиці-парадигми близькі за своєю сутністю і призначенням до ілюстративних. Вони також призначені для легшого запам'ятання конкретного мовного матеріалу, однак, на відміну від ілюстративних, містять теоретичну інформацію як у структурі таблиці (наприклад, парадигма відмінків), так і у вигляді автономних текстових фрагментів. До цієї групи належать різноманітні таблиці закінчень, відмінювання, дієвідмінювання, наприклад “Відмінювання іменників І відміни”, “Відмінювання особових займенників” тощо. Методика роботи з таблицями-парадигмами передбачає широке їх використання на етапі пояснення і повторення нового матеріалу як зорову ілюстрацію слів викладача, а також для самоконтролю в умовах самостійної роботи студентів.

Теоретико-понятійні таблиці – це об'єкти зі складною структурою, метою яких є розкриття сутності якогось мовного явища, представлення теоретичного матеріалу в компактній формі. Вони часто містять текстові фрагменти, які за своїм змістом близькі до теоретичних параграфів підручника, наприклад “Частини мови”, “Рід іменників”, “Час дієслів”, “Класифікація числівників” і т. д. Крім теоретичної інформації, такі таблиці обов'язково містять конкретні приклади, що дозволяє працювати з ними як в аудиторії, так і самостійно. На етапі пояснення теми така таблиця є ілюстрацією до пояснень викладача, дозволяє сприймати інформацію не тільки на слух, але й через зір. На етапі повторення таблиці може бути підґрунтям для індивідуальних повідомлень студентів. Приклад теоретико-понятійної таблиці:

Таблиця 2

**Час дієслів**

ЧАС ДІЄСЛІВ		
МИНУЛИЙ ЧАС	ТЕПЕРІШНІЙ ЧАС	МАЙБУТНІЙ ЧАС
дія, яка відбулася, або відбулася до моменту мовлення про неї: (він) <b>писає</b> , (вона) <b>писала</b> (воно) <b>писало</b> , (вони) <b>писали</b>	дія, яка відбувається постійно або в момент мовлення: (я) <b>пишу</b> , (ти) <b>пишеш</b> , (він, вона) <b>пише</b> , (ми) <b>пишемо</b> , (ви) <b>пишете</b> , (вони) <b>пишуть</b>	дія, яка відбудеться після мовлення про неї: (я) <b>писатиму</b> , <b>буду писати</b> , (ти) <b>писатимеш</b> , <b>будеш писати</b> , (він, вона) <b>писатиме</b> , <b>буде писати</b> , (ми) <b>писатимемо</b> , <b>будемо писати</b> , (ви) <b>писатимете</b> , <b>будете писати</b> , (вони) <b>писатимуть</b> , <b>будуть писати</b>

Порівняльно-зіставні таблиці також служать для формування певних теоретичних понять. Такі таблиці мають чітку композицію, яка відразу допомагає вловити сутність певної опозиції. Зміст таких таблиць може бути різноманітним: від презентації опозицій в межах однієї граматичної групи (наприклад, порівняння якісних і відносних прикметників), до порівняння різних частин мови. Такі таблиці можуть бути одномовні (використовують теоретичний матеріал однієї мови) і двомовні (зіставляють одне й те саме явище на матеріалі різних мов, одна з яких є опорною, мовою-посередником, а інша – новою). Прикладами таких таблиць є: “Іменник і прикметник”, “Перехідні й неперехідні дієслова”, “Активні й пасивні дієприкметники”. Методика роботи з такими таблицями зумовлена їх природою і структурою, передбачає евристичні бесіди на етапі пояснення теми, роботу в групах. Ці таблиці однаково ефективні на всіх етапах вивчення теми, оскільки матеріал в них організовано таким чином, що, знаючи зміст однієї колонки таблиці, можна вловити суть опозиції і здогадатися про вміст протилежної колонки. Строга логіка організації матеріалу робить такі таблиці незамінними при узагальненні вивченого як в аудиторній, так і в самостійній роботі студентів.

Як бачимо, усі типи таблиць і схем у процесі навчання українській мові як іноземній є засобом навчання, що забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу і його закріплення в пам'яті; містить підказки для розкриття законів мови при її чуттєво-наочному сприйнятті; є засобом розвитку мовної спостережливості у студентів і збільшення обсягу їх знань у процесі зіставлення рідної і української мов; виявляється прийомом розвитку пам'яті шляхом її опори на різні органи відчуттів; відповідає схильності студентів мислити формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі. Тому подальша розробка цієї теми, підготовка опорних схем і таблиць для усіх розділів навчального курсу, є перспективним дослідженням і матиме широке практичне застосування при навчанні іноземців українській мові.

#### *Використана література:*

1. Антонів О. Граматичний матеріал у дистанційному курсі української мови як іноземної / О. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Вип. 5. – Л. : ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – № 5. – С. 128-136.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Пассов Е. И. Основа методики обучения иностранным языкам. – М. : Русский язык, 1977.
5. Роовет Э., Штейнфельд Э. О связи лексики и грамматики при отборе словарного минимума для эстонских школ // Русский язык в национальной школе. – 1966. – № 3. – С. 21-28. – С. 21.

#### *Аннотація*

*В статье рассматриваются методы использования разных типов схем и таблиц при изучении украинского языка как иностранного на материале морфологии.*

#### *Annotation*

*In the article the methods of using different types of schemes and tables were reviewed in studying of the Ukrainian language as a foreign language on the material of morphology.*

УДК 94(477)“1943/1950” :36

**Пилипенко Л. В.**

### **МАТЕРІАЛЬНО-ПОБУТОВЕ СТАНОВИЩЕ ІНВАЛІДІВ ВІЙНИ В УРСР (1943–1950 рр.)**

Жертвами соціально-гуманітарних катастроф в першу чергу стають ті групи населення, які за об'єктивних умов – каліцтв, поганого стану здоров'я були позбавлені можливості заробляти собі на життя і змушені були виживати в складних повоєнних умовах. Саме інваліди війни і належали до даної категорії населення.

Останні десятиріччя дослідження повсякденного життя різних груп населення України стають більш актуальними. Однак відсутність комплексного дослідження соціального становища інвалідів війни у повоєнні роки залишають тему дослідження актуальною і сьогодні.

Найпершим завданням органів радянської влади стало визначення кількості інвалідів війни. На 1 січня 1946 року кількість інвалідів війни рядового, сержантського і старшинського складу, згідно з статистичними даними Наркомату соціального забезпечення УРСР становила 401030 чол. З них інвалідів I-ї групи – 7 399, інвалідів II-ї групи – 167110, та інвалідів III-ї групи – 226521 чол. До даного списку не були включені інваліди офіцерського складу, оскільки вони перебували на обліку у військових комісаріатах. Розпорошення по відомствах ускладнювало процес контролю надання адресної допомоги. Найбільша кількість інвалідів війни документально зафіксовано органами соціального забезпечення на вересень 1946 року, тоді на облік було взято 616400 покалічених військових. В подальшому ця цифра буде зменшуватися. Крім природних умов, пов'язаних зі смертю інвалідів, суттєве скорочення буде наслідком економії державних коштів, яке буде здійснюватися за рахунок інвалідів війни. [2, с. 16].

На протязі повоєнної п'ятирічки для інвалідів війни були встановлені пенсії, які мали гарантувати їм прожитковий мінімум. Так для рядових не пов'язаних з сільським господарством, встановлювалась пенсія в розмірі 300 крб., а для інвалідів в сільській місцевості вона дорівнювала 250 крб. [3, с. 51]. Варто зазначити, що дана постанова стосувалася тільки тих інвалідів, які в силу серйозних поранень, найчастіше були непрацездатними і ці гроші були єдиним джерелом їх існування. Інваліди-фронтовики нагороджені бойовими орденами, мали отримувати додаткові грошові винагороди (щомісяця), однак ці рішення найчастіше залишалися на папері. В другій половині 40-х років XX ст. в системі виплат пенсій інвалідам війни існувало багато недоліків. Непрофесійність, безвідповідальність посадових осіб призводили до фактів несвоєчасного нарахування і виплати пенсій, її недоплати і переплати. У 1946 році були перевірені пенсійні органи соціального забезпечення різних рівнів. Перевірці підлягала 21 область республіки. В результаті перевірки було виявлено багато фактів зловживань посадовими особами. По республіці загальна кількість порушень склала 54,7 тис. і всі вони стосувалися пенсійних виплат [4, с. 1]. З метою покращення роботи пенсійних відділів органів соціального забезпечення суцільні перевірки даних органів були проведені в 1947-48 роках. Певний контроль допомагав ліквідувати недоліки, сприяв підвищенню кваліфікації співробітників пенсійних органів, однак ситуація з виплатою пенсій у повоєнні роки залишалася складною.

Для більшості інвалідів нагальним питанням було працевлаштування. Відсутність в першу чергу фінансових можливостей спонукала владу ще навесні 1942 року ухвалити постанову від 6 травня № 640 “Про трудове влаштування інвалідів Вітчизняної війни”. Дана постанова надавала інвалідам війни окремий статус, вони виділялися із маси інших інвалідів.

У перші повоєнні урядом СРСР та УРСР були організовані постійні обласні, міські та районні комісії з працевлаштування інвалідів війни. До складу комісій входили представники партійних, державних і

громадських організацій, а також завідуючи відділами соціального забезпечення. Основні заходи були спрямовані на організацію спеціальних курсів для інвалідів війни. За роки четвертої п'ятирічки в Україні по лінії соціального забезпечення отримали нові професії більше 65 тис. інвалідів війни. [5,с.27]. Вони працювали як самостійно, так і під дахами відділів соцзабезпечення і головним чином при будинках для інвалідів. Однак з року в рік відсоток працевлаштованих інвалідів зменшувався, багато інвалідів війни займалися роботою, яка суперечила характеру їх інвалідності, що негативно впливало на стан здоров'я, більшість працювала у важких санітарно-гігієнічних умовах за невеликий заробіток. Прийняті постанови вимагали створення системи персональної відповідальності партійних, державних, громадських органів влади. Однак фактично працевлаштування інвалідів відбувалося повільно. Найбільше проблем з працевлаштуванням інвалідів війни було зафіксовано в Харківській, Ворошиловградській, Дніпропетровській, Миколаївській, Одеській, Полтавській областях та м. Києві [6, с. 47].

Сотні тисяч інвалідів не могли повернутися до трудової діяльності через відсутність протезів. В той же час промисловість СРСР, так і УРСР виявилася не готовою допомогти інвалідам у вирішенні цього питання. В 1944 році протезними виробами був забезпечений тільки кожний шостий інвалід війни [7, с. 39]. Намагаючись виправити ситуацію у 1944 році Народний комісаріат з охорони здоров'я на базі 7 протезних майстерень в містах Житомирі, Одесі, Вінниці, Дніпропетровську, Сталіно, Ворошиловграді та Полтаві створив протезні заводи [8].

У повоєнні роки перед протезною промисловістю стояли складні завдання не тільки збільшити кількість продукції, але й покращити її якість. В цілому за роки повоєнної п'ятирічки на протезування було витрачено 152 млн. крб. [9, с. 44]. Однак ситуація з виробництвом протезно-ортопедичної продукції залишалася вкрай тяжкою, через відсутність коштів, сировини, контролю, персональної відповідальності.

Інваліди війни в першу чергу потребували лікування. Надання необхідної медичної допомоги могло повернути їм часткову або повну працездатність. Перший крок до цього повинні були зробити лікарсько-трудова експертні комісії, перед якими стояло завдання встановити, а потім перевіряти правильність встановлення групи інвалідності, від чого в подальшому залежала їх трудова активність. З цією метою Міністерством охорони здоров'я разом з Міністерством соціального забезпечення наприкінці 1945 року було проведено перше переосвідчення інвалідів війни. Це дало можливість отримати більш повні дані про стан здоров'я інвалідів, більш об'єктивно встановити групу інвалідності, а також з'ясувати потребу в конкретному виді лікування. Результати роботи загальна кількість осіб, яка потребувала різних форм медичного обслуговування дорівнювало 70,8% від всієї кількості інвалідів. [10, с. 99]

Недоліки в роботі лікарсько-трудова експертних комісій були пов'язані з відсутністю належної кількості лікарів в складі комісій, їх непрофесійністю. Найчастіше комісії займалися лише встановленням інвалідності, а не рекомендаціями щодо працевлаштування інвалідів війни. Не контролювали комісії і їх подальше медичне обслуговування. Медична допомога інвалідам-фронтовикам в УРСР мала більш складні завдання. Адже практично вся медична інфраструктура в республіці була знищена в роки війни. Тільки на початку 1945 року розпочалося більш активне лікування інвалідів-фронтовиків. З цією метою використовувалися міські лікарні, поліклініки, амбулаторії, клініки науково-дослідних інститутів та інститути удосконалення лікарів. Для покращення медичного обслуговування інвалідів, в великих містах виділялися спеціальні аптеки. Інваліди війни мали право позачергово обслуговуватися в стаціонарах та амбулаторіях.

Для підтримки життєдіяльності інвалідів, та з урахуванням важкого стану у держбюджеті, на підприємствах, установах, колгоспах створювалися позабюджетні фонди. Безкоштовна матеріальна допомога виявлялась у додаткових грошових асигнуваннях. Інвалідам-війни допомагали будувати будинки, ремонтувати квартири, забезпечували одягом, взуттям, продуктами харчування.

До 1946 року гуманітарна допомога надходила і із-за кордону від добровільних організацій та фондів. Однак забезпечення інвалідів війни промисловими товарами продуктами харчування залишалося незадовільним. Відбудова підприємств легкої промисловості у повоєнні роки йшла повільно. Тому інваліди довгий час ходили або у військовому одязі, або ж купували необхідні речі на базарах за високими цінами.

Отже, у повоєнні роки органами соціального забезпечення проводилася певна робота по забезпеченню інвалідів війни пенсіями їх працевлаштуванню та лікуванню. Позабюджетні фонди надавали допомогу інвалідам війни промисловими товарами і продуктами харчування. Однак, у роки повоєнного лихоліття, коли всі кошти з держбюджету були спрямовані на відбудову народного господарства, а не на соціальну сферу, матеріальне становище інвалідів війни залишалося вкрай тяжким.

#### *Використана література:*

1. Гордієнко Г. М. Матеріально-побутове забезпечення інвалідів Вітчизняної війни в УРСР в 1944–1948 роках // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Історія.97/2009. – С. 16.
2. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України). ф. 348, оп. 3, спр. 127, 51 арк.
3. ЦДАВО України, ф. 348, оп.3, спр. 47, 1 арк.
4. ЦДАВО України, ф. 348, оп.3, спр. 294, 27 арк.
5. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО України). ф. 1, оп. 46, спр. 3933, 47 арк.
6. ЦДАВО України, ф. 2, оп.7, спр. 825, 39 арк.

7. Правда України. – 1945. – 14 листопада.
8. ЦДАВО України, ф. 348, оп.3, спр. 384, 44 арк.
9. Кононенко И. Ф. Лечение инвалидов Отечественной войны – важнейшая государственная задача // Врачебное дело. – 1946. – № 3. – С. 99.

#### **Аннотация**

*В статье проанализирована деятельность государственных и общественных организаций по обеспечению материально-бытовых условий жизнедеятельности инвалидов войны в первые годы после освобождения УССР и послевоенный период.*

#### **Annotation**

*Government and public organization's activity for providing material consumer living conditions of disabled people and invalids war in first years after liberation USSR and post war period is analyzed in this article.*

УДК 811.161.2' 38 с.І.

**Поворознюк С. І.**

### **ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНИХ НАВИЧОК ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Найменшою неподільною одиницею мови є звук. Саме звукова форма мови є первинною у мовній практиці людства. При вивченні будь-якої мови одним із найважливіших завдань є оволодіння усним мовленням, яке є результатом слухового сприймання певної інформації.

Усна мова, виступаючи “однією з двох форм реального існування мови як засобу комунікації” [3, с. 691], продуктивно використовує як вербальні засоби спілкування, так і невербальні, зокрема інтонацію.

**Метою статті** є з'ясування особливостей формування ритміко-інтонаційних навичок на основі різних семантико-синтаксичних інтонаційних конструкцій при вивченні української мови студентами-іноземцями.

Інтонацією є “сукупність звукових мовних засобів, завдяки яким передається смисловий, емоційно-експресивний і модальний характер висловлення, комунікативне значення та ситуативна зумовленість, стилістичне забарвлення тексту, індивідуальність виражальних прийомів мовця” [3, с. 210]. Інтонація української мови включає в себе: а) підвищення й пониження тону (мелодика мовлення); б) прискорення й сповільнення вимови (темп мовлення); в) збільшення й зменшення сили голосу (інтенсивність мовлення); г) певне чергування наголошених і ненаголошених складів (ритм мовлення); ґ) виділення слова у фразі особливим наголосом – фразовим, логічним та емпатичним.

Отже, для оволодіння усним мовленням та читанням уголос важливим є засвоєння особливостей наголошування слів, побудови різноструктурних інтонаційних моделей, які є нормативними у мові, що вивчається, тобто необхідно формувати ритміко-інтонаційні навички.

Ритміко-інтонаційними навичками називаються “навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення, і відповідно, розуміння мовлення інших людей” [4]. Такі навички є надзвичайно важливими при вивченні української мови іноземними студентами, оскільки вони пов'язані з подальшим формуванням у студентів-іноземців лексико-семантичних і граматичних мовних навичок.

Основні знання про ритмомелодику та інтонацію української мови студенти-іноземці отримують на початковому етапі оволодіння українською мовою, в подальшому вони вдосконалюють свої уміння та навички з правильного наголошування слів, побудови висловлювання відповідно до комунікативної мети – розповідного, питального, спонукального, пояснювального та ін., – емоційного оформлення власного мовлення протягом наступних трьох етапів вивчення української мови (функціонального, оперативного та корегуючого).

Для формування елементарних умінь із наголошування слів української мови іноземним студентам пропонується виконання таких завдань, як зоровий диктант (забезпечує вміння правильної вимови та наголошування шляхом спостереження за звучанням тематично пов'язаних слів, за їх інтонуванням з подальшим записом цих мовних одиниць по пам'яті); словниковий диктант (сприяє поповненню лексичного запасу студентів-іноземців і вдосконаленню їхніх умінь правильного написання та інтонування слів) [1, с. 5].

Основною одиницею інтонації є “інтонаційна конструкція (інтонема, інтонаційний контур), що оформлює передачу думки, охоплюючи ціле висловлювання або його частину, достатньо самостійну за своєю семантикою” [3, с. 211]. Фонетичний мінімум, який повинні засвоїти іноземні студенти, вивчаючи українську мову, охоплює усі інтонаційні конструкції української мови. Так, студенти повинні знати та пояснювати особливості поняття інтонаційної конструкції та її частин (центру, передцентру і постцентру), вміти будувати висловлювання відповідно до основних інтонаційних конструкцій української мови, а саме:

1. Перша інтонаційна конструкція: інтонація завершеності в розповідному реченні.
2. Друга інтонаційна конструкція: інтонація питання у питальних реченнях з питальним словом;

інтонація звертання; інтонація вимоги; інтонація розповідного речення з підсиленням протиставлення.

3. Третя інтонаційна конструкція: інтонація питання в питальних реченнях без питального слова; інтонація розповідного речення з вираженням незавершеності, зіставлення, перерахунку.

4. Четверта інтонаційна конструкція: інтонація питання в питальних реченнях зі значенням зіставлення (зі сполучником а).

5. П'ята інтонаційна конструкція: оклична інтонація у реченнях з займенниковими словами при вираженні якісної й кількісної оцінки; оклична інтонація в реченнях без займенникових слів.

6. Шоста інтонаційна конструкція: оклична інтонація в реченнях з/без займенникових слів при вираженні якісної й кількісної оцінки; інтонація перепитування.

7. Інтонація волевиявлених речень, що виражають: вимогу або категоричне прохання; ввічливе прохання; прохання про дію; прохання про дозвіл; побоювання й застереження; пораду.

8. Сьома інтонаційна конструкція: вираження заперечення незгоди.

9. Інтонація складного питального речення [2, с. 12-13].

3 метою формування у студентів-іноземців навичок побудови висловлювань відповідно до інтонаційних конструкцій української мови доцільне виконання таких завдань:

1. Інтонаційний диктант (сприяє розумінню студентами значення записаних інтонаційних конструкцій, усвідомленому використанню їх у соціально-побутовій сфері спілкування, правильному їх інтонаційному та граматичному оформленню).

2. Фразовий диктант (забезпечує вміння студентів будувати власні висловлювання (спочатку за пропонуванням зразком, а в подальшому – самостійно) та інтонувати їх відповідно до орфоепічних норм української мови).

3. Фразовий диктант з опорою на малюнок (дозволяє вдосконалювати вміння студентів будувати власні висловлювання з певної комунікативної теми шляхом спостереження за звучанням мікротексту, відтворення його вголос та при написанні, а також завдяки Отже, ритміко-інтонаційні навички є важливими при вивченні української мови як іноземної, оскільки від правильності усного мовлення залежить рівень та якість соціально-побутового, соціально-культурного та професійного спілкування іноземних студентів в україномовному середовищі).

#### *Використана література:*

1. Вінницька В. М. Слухаємо, говоримо, пишемо (українська мова як іноземна): навчальний посібник / В. М. Вінницька, Л. С. Головяшина. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2003. – 184 с.
2. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / [укл. Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова]. – К. : ІСДО, 1995. – 200 с.
3. Українська мова: енциклопедія / [редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Українська енциклопедія, 2004. – 824 с.
4. Шендерук О. Б. Принцип апроксимації / О. Б. Шендерук, В. А. Пермінова // [www.rusnauka.com/29\\_DWS\\_2011/Philologia/1\\_94987.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_94987.doc.htm)

#### **А н н о т а ц и я**

*Охарактеризованы особенности основных интонационных конструкций украинского языка. Исследована специфика ритмико-интонационных навыков, формирование которых является необходимым для овладения украинским языком иностранными студентами. Определены основные виды тренировочных упражнений, которые являются эффективными при формировании у студентов-иностранцев умений и навыков правильного интонирования разнообразных интонационных конструкций украинского языка.*

#### **A n n o t a t i o n**

*The features of intonation of Ukrainian, basic intonation constructions. Specific of ritmiko-intonation skills forming of which is necessary for a capture Ukrainian by foreign students is investigational. The basic types of trainings exercises which are effective at forming for the students-foreigners of abilities and skills of correct intonation of the various intonation Ukrainian language constructs are certain.*

УДК 378.016:[39(100):379.822]

**Подобєд О. А.**

### **ВІРТУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНІ ЕКСКУРСІЇ ЕТНОГРАФІЧНИМИ МУЗЕЯМИ СВІТУ**

Екскурсійна діяльність як форма навчально-виховної роботи здавна перебувала у полі зору педагогів. У ХХІ ст. екскурсія як складова частина навчального процесу набуває нового вигляду.

Наприкінці 1960-х – на початку 1970-х рр. японські вчені розробили концепцію відкритого інформаційного суспільства. Вони стверджували, що рушійною силою розвитку суспільства буде виробництво не матеріального, а інформаційного продукту [4]. Концепція внесла свої корективи і в організацію навчальної екскурсійної діяльності.

Ще на початку 1980-х рр. Міжнародна рада музеїв заявила про необхідність широкого впровадження

інформаційних технологій у діяльність музеїв. За спільною ініціативою Комісії європейського співтовариства і програми “Розширені комунікаційні технології та послуги” протягом 1996–2002 рр. реалізовано два проекти: 1) Мультимедійний доступ до європейської культурної спадщини; 2) Мультимедія для освіти і зайнятості через інтеграцію культурних ініціатив. У рамках реалізації першого проекту представники майже 300 європейських музеїв підписали “Меморандум взаємопорозуміння”, в одному із пунктів якого зазначалося про необхідність сприяти тому, щоб електронний доступ до культурної спадщини Європи став частиною навчальних планів шкіл і університетів [2, с. 127-130].

Розробка онлайн-музейних систем інформації розпочалася ще наприкінці 1970-х рр. Першопрохідцями стали музеї США, Англії та Франції. Справжній скачок у розвитку музейних сіткових інформаційних систем відбувся у 1994 р. Сьогодні тисячі музеїв по всьому світу створили свої цифрові версії, більшість яких представлена в мережі Інтернет [3, с. 151-153].

Віртуальними називають музеї, що існують у мережі Інтернет “завдяки об’єднанню інформаційних і творчих ресурсів для створення принципово нових віртуальних продуктів: віртуальних виставок, колекцій, віртуальних версій неіснуючих об’єктів” [2, с. 67-68].

Автори посібника з музеєзнавства М. І. Рутинський та О. В. Стецюк виділяють наступні види віртуальних музеїв: 1) віртуальні експозиційні галереї чи окремі тематичні виставки, що є цифровими аналогами реальних експозиційних залів, колекцій та виставок відповідного музею (вони репрезентовані на веб-сайті цього музею); 2) віртуальні музеї “другого покоління”, створені шляхом суміщення масштабних міжмузейних колекцій та експозиційних галерей; такі музеї поєднують у собі цифрові зображення реальних пам’яток, що зберігаються й експонуються у сотнях різних музеїв, розташованих по всьому світу [2, с. 68].

Віртуальна екскурсія (лат. *virtus* – уявний, вигаданий, *excursion* – поїздка, подорож, похід) як складова частина навчального процесу – це форма, метод або прийом навчально-виховної роботи, суть якого полягає в умовному відвідуванні за допомогою Інтернету інтерактивних веб-сайтів визначних місць, музейних установ, мистецьких галерей світу, з метою активного засвоєння екскурсантом нових знань, цільової зацікавленості студентів музейною спадщиною і мотивування бажання безпосередньо відвідати те чи інше визначне місце або музей [1, с. 28].

Дослідження культури й побуту народів світу, їхнього походження, розселення та культурно-побутових взаємовідносин не можливе лише у теоретичному аспекті. Водночас етнографічна практика в Австралії, Африці, Америці та й у Європі для українських вишів та їхніх студентів на сьогодні з економічних причин не доступна. У такому разі у навчальному процесі посилюється роль музеїв.

Згідно генетичної класифікації музеїв за профільними типами для нас найбільш актуальними є музеї історичні (етнографічні, загальноісторичні, історії релігії, історико-побутові), а також краєзнавчі, природничі, художньо-мистецькі, музеї-майстерні, музеї-заповідники тощо.

Найдемократичнішим способом відвідування етнографічних музеїв світу є віртуальний.

В Інституті української філології та літературної творчості імені А. Малишка НПУ імені М. П. Драгоманова вже майже два десятиліття навчаються студенти за спеціальністю “Українська мова і література та українознавство”. Згідно навчального плану драгоманівці протягом I-II курсів вивчають дисципліни “Етнографія народів світу” та “Етнографія слов’янських народів”. З метою глибоко та всебічного вивчення етнографічних особливостей народів світу, а також із метою зацікавлення студентів та створення позитивного іміджу дисциплін у навчальному процесі використовуються віртуальні навчальні екскурсії етнографічними музеями світу.

Матеріали віртуальних музеїв можуть використовувати викладач під час роботи над новим матеріалом, студенти у ході підготовки до практичних занять. Також доцільно використовувати музейні експонати як джерело інформації, готуючи повідомлення, реферати та наукові роботи.

Яким чином організована робота? Для того, щоб здійснити віртуальну етнографічну екскурсію студенти мають об’єднатися в пари (варіант – індивідуально, в малих групах, сімейні подорожі) і обрати із запропонованого викладачем переліку музеїв. Віртуальна екскурсія здійснюється на базі комп’ютерного класу Інституту, бібліотек університету, оснащених ПК, або вдома.

Під час віртуальної екскурсії студенти звертають увагу на історію створення музею, ретельно вивчають експонати та супровідні пояснювальні тексти, без яких більшість експонатів виявиться “німіми”. Сайти зарубіжних музеїв переважно англійськомовні, тому студенти мають можливість попрактикуватися у перекладі особисто або звернутися за допомогою до електронних перекладачів.

Відвідуючи віртуальну екскурсію студенти мають можливість зібрати необхідну інформацію з теми, скопіювати зображення експонатів, які використають на етапі оприлюднення результатів дослідження.

На практичному занятті чи індивідуальній роботі студенти демонструють звіт у формі мультимедійної презентації або слайд-фільму про відвідування музею. У звіті необхідно вказати: назву музею; адресу музею; дату відвідування; наявні експонати, що розповідають про етнічну історію, традиційну господарську діяльність, матеріальну і духовну культуру, а також побут того чи іншого народу; зображення етнографічних експонатів; анонс виставок з етнографії, які нещодавно експонувалися чи незабаром мають відбутися у музеї.

Окрім того, переважна більшість студентів звертає увагу на детальний маршрут проїзду від, наприклад, аеропорту до музею, а також на вартість квитків та екскурсії для різних категорій населення.

Останню порівнюють із цінами вітчизняних музейних установ.

Також подорожуючи віртуальними музеями доцільно вести так званий "щоденник екскурсій". У ньому студент фіксуватиме, що йому вже відомо з теми екскурсії, що він очікує дізнатися, які нові знання здобув під час екскурсії, які роздуми та почуття викликала екскурсія тощо. Зразок:

Щоденник віртуальних навчальних екскурсій  
Назва музею  
Дата відвідування  
Юридична адреса  
Адреса веб-сайту  
Тема екскурсії  
Мета екскурсії  
Вид екскурсії за змістом (тематична/оглядова)

Що знаємо  
Про що хочемо дізнатися  
Про що дізналися  
Які думки та почуття викликала екскурсія

Інші екскурсії, які варто відвідати для розширення і поглиблення знань з теми.

Таким чином, педагогічна наука не може залишатися осторонь процесів, що відбуваються у сфері новітніх інформаційних технологій. Віртуальна екскурсія як форма або метод навчально-виховної діяльності має впевнено увійти до практики сучасного педагога й зайняти свою нішу в системі освіти України.

#### *Використана література:*

1. *Подобед О.* Віртуальні навчальні екскурсії історичними просторами України та зарубіжних країн / Олена Подобед // *Історія в сучасній школі.* – 2012. – № 6. – С. 27-29.
2. *Рутинський М. Й., Стецюк О. В.* Музеєзнавство : навч. посіб. / М. Й. Рутинський, О. В. Стецюк. – К. : Знання, 2008. – 428 с.
3. *Черненко О.* Світові та українські музеї в умовах інформаційно-комп'ютерного суспільства / Олександр Черненко // *Історико-географічні дослідження в Україні.* – 2004. – Вип. 7. – С. 146-160.
4. *Hudson K.* A Social History of Museums (What the Visitors Thought) / Kenneth Hudson. – London : Macmillan Press, 1975. – 210 p.

#### *А н н о т а ц и я*

*В статье акцентировано внимание на том, что в условиях открытого информационного общества приобретает актуальность обращения к виртуальным учебным экскурсиям. Сформулировано определение понятия "виртуальная экскурсия". Описан опыт проведения виртуальных экскурсий этнографическими музеями мира.*

#### *A n n o t a t i o n*

*In this article the fact that in an open information society is of relevance to access virtual educational excursions are focused. The definition of the term "virtual excursion" are formulated. The experience of the virtual excursions ethnographic museums in the world are described.*

УДК: 94(477)331.102.24."1917/21"

**Даниленко С. В.**

### **В. Ф. ДУРДУКІВСЬКИЙ – ДИРЕКТОР ПЕРШОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ (1917–1921 рр.)**

Володимир Федорович Дурдуківський (1874–1938 рр.) – український педагог, ім'я якого сьогодні стає все більш відомим, а його педагогічні напрацювання знаходять все ширше застосування у практичній роботі сучасної української школи.

У 1917 році Володимир Федорович Дурдуківський став директором Першої української гімназії. Маючи високу національну свідомість, палку любов до українського народу, до своєї вітчизни, чималий досвід учасника українського національного руху, Володимир Федорович намагався створити дійсно національну школу, впроваджуючи систему національної освіти та виховання в гімназії. "Директором школи і, безперечно, її душею був Володимир Хведорович Дурдуківський, – згадував випускник гімназії Ю. Юркевич. – Педагог великого таланту і великої душі, він усього себе віддавав школі. Був він не одружений, школа була його єдиною родиною"[1].

Гімназія А. Жекуліної, в якій розташовувалася в перший рік існування школа В. Дурдуківського, вважалась на той час однією з кращих у Києві. Вона призначалася для дітей київських багатіїв. В українській гімназії, що носила ім'я Т. Шевченка, на початку вчилися тільки босі, напівроздягнені, голодні



й холодні діти з різних притулків для біженців. Зрозуміло, що на початку роботи ставлення до української гімназії було обережне і навіть насторожене. Та невдовзі А. Жекуліна та й більшість її вчителів, побачивши що справа в українській гімназії поставлена добре, вчителі працюють старанно, а діти, хоч босі й роздягнені, але поводяться, як справжні, виховані учні, змінили своє ставлення, стали навіть уважні і прихильні.

Весною 1918 року Володимир Федорович пообіцяли виділити з нового навчального року окреме приміщення для гімназії. В. Дурдуківський почав пошуки помешкання, яке б найкращим чином підходило для дітей і врешті-решт зупинив свій вибір на приміщенні амбулаторії в Покровському монастирі, яке давно вже пустувало. Та політична ситуація в країні змінилась, до влади прийшов уряд П. Скоропадського. І хоча сам уряд не був проти утворення українських шкіл, боротьбу за отримання окремого приміщення необхідно було розпочинати з початку. В. Дурдуківський писав: "...для здобуття цього приміщення я зробив сто одну візиту до різного начальства, до різних представників влади, починаючи з найменших і кінчаючи найвищими..." [2]. Невдовзі для гімназії знайшли приміщення й вона розпочала в ньому свою роботу.

В гімназії зібралися кращі українські педагогічні сили, відомі вчені, громадські діячі. Українська громадськість Києва сприяла школі у всьому. Викладання тут вважалось почесною громадською роботою, і це було однією з причин хорошого складу педагогів.

Гімназію часто відвідували відомі люди з київського культурного кола. Гостями на шкільних концертах та виставах неодноразово були М. Грушевський, С. Єфремов, композитори Л. Ревуцький, літератори М. Грінченко, А. Ніковський, М. Зеров.

З часом змінювався склад учнів. Дітей-сиріт, що складали переважну більшість учнів у перший рік роботи гімназії, згодом залишилося не дуже багато, близько семидесяти чоловік. Переважну більшість складали діти української інтелігенції: співробітників ВУАН, професорів вищих навчальних закладів, учителів, кооператорів, духівництва, різних службовців. З кожним роком до школи приходило все більше заяв від батьків, які хотіли, щоб їх діти навчалися у гімназії В. Дурдуківського.

Формування, становлення національної школи було справою новою. За часів гетьманування П. Скоропадського у Києві відбувся з'їзд українських учителів, на якому розглядались питання про відкриття українських шкіл і можливу українізацію шкіл з російською мовою навчання. У роботі цього з'їзду брали участь біля сотні делегатів, які працювали в секціях нижчої, середньої і вищої школи і ряді комісій. На одному з засідань з доповіддю про підготовку кадрів учителів для українських шкіл виступив і Володимир Дурдуківський.

Та уряд гетьмана не протримався й року, почався новий виток визвольних змагань. Директорія, червоноармійці, денікінці – круговерть боротьби за владу. І в цій круговерті В. Дурдуківський головним завданням для себе вважав утримати школу, зберегти її не тільки як українську гімназію з традиціями національного виховання, а як школу взагалі, з приміщенням, з учнями, з учителями. Кілька разів у період переходу влади з рук в руки, військові чиновники намагались відібрати будинок гімназії, наказували негайно звільнити приміщення. І рятувало гімназію лише те, що влада знову таки змінювалась.

Надзвичайно складно було під час денікінщини. За наказом центральної денікінської влади українські школи і гімназії позбавлялись державного утримання, переходили на становище приватних шкіл, але в той же час повинні були цілком підлягати програмам, напрямку виховання і навчання, які запроваджували денікінці.

Ніякі походи, прохання та звертання директора гімназії В. Дурдуківського до уряду не дали бажаних результатів. На допомогу прийшло Товариство шкільної освіти, яке було засновано раніше при Спільці українських вчителів міста Києва і працювало під головуванням А. Лещенка. До його керівного складу входив і В. Ф. Дурдуківський [3]. Товариство мало своїм завданням поширювати українську освіту, відкривати нові школи, допомагати існуючим, дбати за підручники і належну методичну роботу, розробляти програми для різних шкіл. Воно офіційно взяло на себе утримання всіх українських шкіл і гімназій.

Пізніше, згадуючи цей важкий період становлення гімназії, В. Дурдуківський напише: "Наша школа... – перша на Україні рідна школа, – розпочала свою роботу 18 березня 1917 року. За своє недовге існування наша школа пережила чимало важких моментів: за часів гетьманщини опинилась на вулиці й на превелику силу здобула собі помешкання; під час денікінщини втратила право на казенне утримання, перенесла огидну ревізію на чолі з бароном Борделіусом, була б загинула, коли б не пропала сама денікінщина. Мало було веселого і цікавого в житті школи, але вона тихо, спокійно, не вважаючи на дуже важкі загальні умови, робила своє діло, розвивалась, здобувала признання серед ворогів і друзів, з честю обороняла ідею національної школи... Але мушу все-ж таки сказати, що працювати без попереднього досвіду, без книжок і підручників, без потрібних коштів, в атмосфері сумнівів, недовір'я, а то й ворожнечі та глузування було дуже важко. Правда нашого діла, віра в нього, ентузіазм перших учителів зробили свого роду чудо: школа не тільки не занепадала, а з кожним роком усе розвивалась" [4].

Турботи по утриманню гімназії у Володимира Федоровича значно збільшились, коли у 1918 році при гімназії було відкрито бурсу (гуртожиток). В. Дурдуківського дуже хвилювали діти-сироти, які проживали в бурсі. Він майже щодня ходив до них у бурсу, залюбки розмовляв з ними, придивлявся до їх життя, контролював роботу педагогічного і технічного персоналу, допомагав дітям, улаштовував їм різні свята,

вечірки, розваги. Часто бували в бурсі й інші учителі гімназії, навіть було складено окремий розклад, за яким учителі відвідували дітей-сиріт, допомагали вихователям. Володимир Федорович, як директор гімназії, вдавався до всіляких заходів, щоб нагодувати й одягти дітей: клопотався перед владою, приймав приватні пожертви, співпрацював з кооперацією, звертався до військового начальства. Йому вдалося зберегти бурсу і дітей, пережити з ними ті страшні часи, навіть отримати для бурси назву “зразкового дитячого дому”.

Ишов час. Перша українська гімназія потроху ставала на ноги, в ній з'явилися власні традиції, педагогічні напрацювання. Набуло сталих форм дитяче самоврядування. У школі постійно влаштовувались музично-літературні ранки, вечірки, тематичні свята: “Дитинство”, свято “Рідної пісні”, свято “Першого травня і весни”, Шевченківське свято та ін.

Перша українська гімназія протягом усього свого існування за головну мету ставила виховання національної свідомості учнів. А її директор Володимир Федорович Дурдуківський робив усе можливе, щоб національне виховання в школі було поставлено на високому рівні. У школі значно більше, ніж того вимагали офіційні програми, відводилось місця й часу для вивчення тем пов'язаних з Т. Г. Шевченком, Кирило-Мефодіївським братством, дореволюційним народницьким напрямком у літературі. В. Ф. Дурдуківський навіть склав окрему книгу з творами Т. Г. Шевченка, підібраними спеціально для кожного класу для ознайомлення і декламації. Як згадує одна з випускниць “школи Дурдуківського” москвичка Наталя Левитська, “Володимир Федорович не раз звертався до творів і біографії Т. Шевченка; в кожній родині вдома був “Кобзар”, його знали і любили дорослі й діти” [5]. Велику роботу в плані національного виховання проводили клубні гуртки, що працювали в гімназії. Ці самоосвітні об'єднання було організовано з ініціативи учнів і учителів-предметників гімназії. Володимир Федорович Дурдуківський вів літературний і драматичний гуртки. В гімназії прищеплювали дітям любов до рідних українських мотивів у малярстві, музиці, хореографії.

В лютому 1921 року в житті гімназії відбулися великі зміни – її було перетворено в семирічну трудову школу імені Т. Шевченка. Володимир Федорович Дурдуківський з сумом зустрів цю звістку, бо був проти самої ідеї замість гімназій утворювати профшколи, вважав що широка загальна освіта повинна бути обов'язковою передумовою успішної вже чисто професійної освіти. “Моє щире й гаряче побажання, побажання старого, відданого школі й дітям педагога, щоб поширили загальну освіту, щоб не робили дітей недоучками, передчасними професіоналами-спеціалістами без потрібного наукового ґрунту для широкого розуміння й переведення своїх завдань” [6]. Директор гімназії послідовно відстоював ідею національної школи, бо був переконаний, що “Школа, яка не хоче бути безсилою, має бути народною”.

#### *Використана література:*

1. Юркевич Ю. Л. Спогади. Рукопис. Москва, 1977–1980. З родинного архіву. – С. 118.
2. Галузевий державний архів служби безпеки України. – Спр. 67098 ФП, том 50. – Арк 31.
3. Київський міський державний архів. – Ф. 346. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 13.
4. Дурдуківський В. Наша школа. // Збірник “З практики трудової школи”. – К. : “Слово”, 1923. – Ч. I. – С. 7.
5. Наталя Левитська. [Спогади про “школу Дурдуківського”] // Зона. – 1998. – № 13. – С. 221.
6. Галузевий державний архів служби безпеки України. – Спр. 67098 ФП, том 50. – Арк. 88.

#### *Аннотація*

*Раскрывается деятельность украинского педагога В.Ф. Дурдуковского на должности директора Первой украинской гимназии.*

#### *Annotation*

*The work of Ukrainian teacher V.F. Durdkevskyi as a director of the First Ukrainian gymnasium is being discussed.*

УДК 334.012.36

*Бицюра Ю. В.*

## **СУПЕРЕЧНОСТІ ФОРМУВАННЯ АКЦІОНЕРНОЇ ВЛАСНОСТІ В УКРАЇНІ**

Загострення суперечності між зростаючими продуктивними силами та не відповідними їм виробничими відносинами на Заході призвело до концентрації капіталу, його централізації та виникнення акціонерної власності. Тобто, закономірністю розвитку ринкової економіки є те, що настає момент, коли виникає суперечність між масштабами і якістю продуктивних сил та вузькими межами приватної власності.

Отже, причини й закономірності виникнення акціонерної власності в країнах з розвинутою ринковою економікою обумовлені дією закону адекватності виробничих відносин рівню й характеру продуктивних сил. Концентрація і централізація капіталу та виробництва стали економічною основою виникнення акціонерної власності.

В Україні формування акціонерної власності має ту особливість, що воно здійснювалось в умовах трансформаційних інституційних змін в системі економічних відносин, в результаті масштабної приватизації державних підприємств та широкого первісного нагромадження капіталу в умовах глибокої соціально-економічної кризи, нерозвинутого ринкового середовища і слабого державного контролю за підприємницькою діяльністю.

На нашу думку, головною передумовою до створення акціонерної власності в Україні була необхідність подолання монополії державної власності, потреба формування багатокладності форм власності для переходу до соціально орієнтованої ринкової економіки. Для цього необхідно було провести роздержавлення та приватизацію, результатом яких стало створення нової системи відносин власності, включаючи і формування акціонерної власності.

Оскільки акціонерна власність переважно формувалась під впливом роздержавлення та приватизації, то, відповідно до етапів приватизації, визначимо основні етапи формування акціонерної власності в Україні на основі критеріальних ознак переважного способу формування та зміни структури власності.

Перший етап – зародження акціонерної власності в процесі первісного нагромадження капіталу в умовах роздержавлення та “малої” приватизації в інтересах колишньої партійно-господарської номенклатури (кінець 80-х – початок 90-х років XX ст.);

Другий етап – масове формування розпорошеної та інсайдерської акціонерної власності в процесі сертифікатної приватизації (1995–1998 рр.);

Третій етап – перерозподіл акціонерного капіталу у зв’язку зі зміною його суб’єктного складу в напрямку від працівників і менеджерів до зовнішніх інвесторів (переважно вітчизняних фінансово-промислових груп, “наближених” до державної влади) на фоні загальної концентрації акціонерної власності в процесі грошової приватизації та “реприватизації” (з 1999 р.).

Динаміка даних рис. свідчить про активне формування акціонерної власності в Україні. Якщо на початок 1991 р. було лише 38 АТ, то на початок 1999 р. їх кількість досягла максимального значення (35693). Подальше зменшення кількості АТ (з 1999 по 2013 рр. на 28,5%) зумовлене сповільненням темпів приватизації у зв’язку з переходом до грошового етапу приватизації та їх реорганізацією (злиттям, поглинанням, об’єднанням, перетворенням на ТОВ). Зменшується частка АТ в загальній кількості підприємств та організацій: з 5,0% на початок 1997 року до 1,9% – на початок 2013 року, що свідчить про збільшення в економіці кількості об’єктів інших організаційних форм підприємств та наявності проблем, що перешкоджають формуванню і розвитку акціонерної власності в Україні.

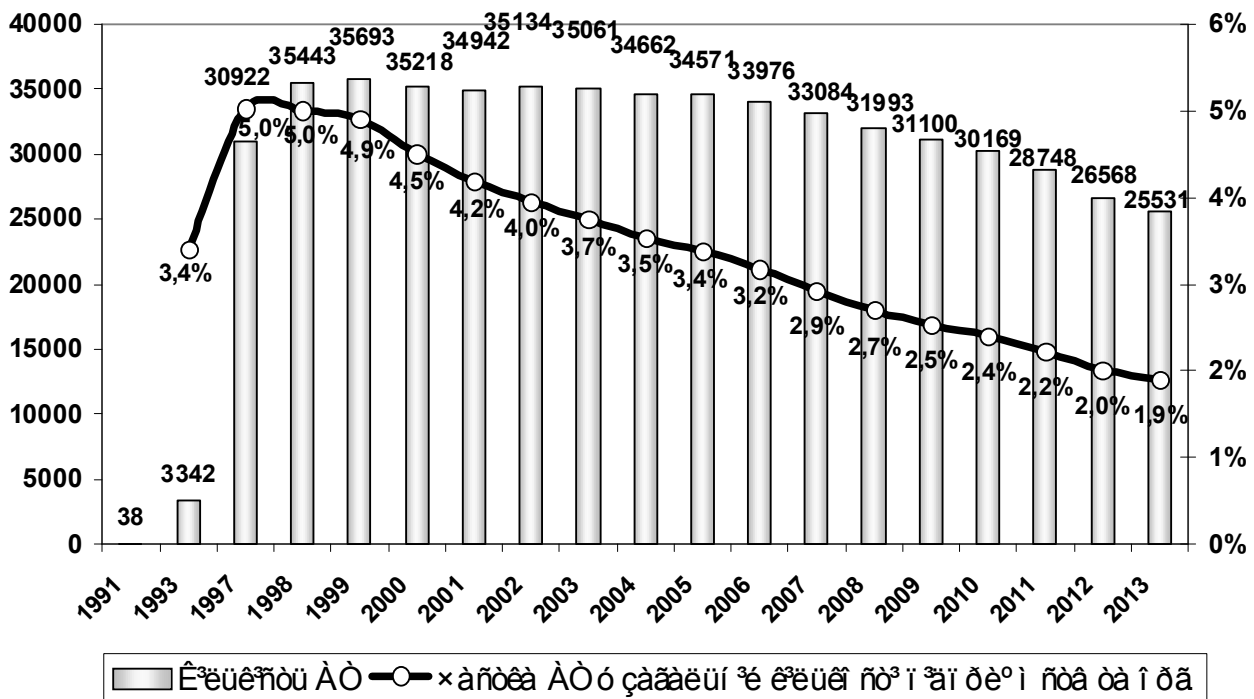


Рис. Динаміка кількості АТ та їх частки у загальній кількості підприємств та організацій в Україні

Джерело: Складено автором за даними: [1], [2, с.83], [3, с.84].

Основними особливостями формування акціонерної власності у трансформаційній економіці України є: формування акціонерної власності на нетрудовій основі в результаті широкомасштабного роздержавлення та приватизації власності; неспівпадання реальної і формальної суб'єктної структури акціонерної власності; концентрація акціонерного капіталу в окремих фінансово-промислових групах та ін.

Дослідження особливостей формування і розвитку акціонерної власності у трансформаційній економіці України дозволило визначити характер суперечностей у відносинах акціонерної власності: між асоційованою природою акціонерної власності і спрямованістю механізму її реалізації на інтереси вузького соціального прошарку; між номінальним та реальним статусом міноритарних і формальних акціонерів як власників акціонерного капіталу; між тенденцією до зростання концентрації акціонерного капіталу та його дезінтеграцією; між соціально-економічним потенціалом акціонерних товариств та вузькими межами реалізації акціонерної власності.

В Україні акціонерна власність має значний економічний потенціал. Зокрема, про це свідчать такі дані за 2003 р. [2]: значна концентрація капіталу (30,1% основних засобів), велика кількість зайнятих (1,811 млн. осіб або 53,0% всієї середньорічної кількості працівників, зайнятих у промисловості), значна частка АТ у загальному обсязі промислового виробництва (65,7%). Здійснюючи найбільший внесок у ВВП (майже 75%), акціонерна власність займає домінуючі позиції у суспільному виробництві.

Трансформація відносин власності відбувалася шляхом проведення широкомасштабної і швидкоплинної зміни правового статусу державних підприємств. При цьому, розробка і впровадження економічного механізму реалізації акціонерної власності були відсунуті на другий план. Масова приватизація призвела до дезінтеграції великих підприємств – виділення дрібних, розрізнених структурних їх підрозділів у самостійні юридичні особи. Зазначимо, що поряд з дезінтеграцією, відбувався процес об'єднання підприємств, але не за критеріями соціально-економічної ефективності або галузевою ознакою, а за принципом приналежності до певної фінансово-промислової групи.

Більшість громадяни України є номінальними власниками АТ, вони фактично не володіють, не розпоряджаються капіталом АТ у своїх інтересах, реально не використовують і більшість своїх корпоративних прав. Результатом прийнятої методології і сформованого на її основі механізму приватизації став процес концентрації капіталу АТ в руках вузьких груп акціонерів [4, с. 74].

Акціонери, що придбали акції за приватизаційні майнові сертифікати, все ще залишаються формальними власниками акціонерного капіталу багатьох переважно малоперспективних, низькорентабельних підприємств. Водночас на підприємствах з ліквідною продукцією більшість акцій сконцентровано в руках "юридичних осіб". Вони, у свою чергу, через ряд посередницьких структур, значна частина яких зареєстрована в офшорах, перебувають під контролем певної фізичної особи або невеликої групи осіб, пов'язаних між собою тісними особистими зв'язками. Реальним власником з майже необмеженою господарською владою на таких підприємствах є представники влади в альянсі з фінансово-промисловими групами.

Отже, характерною особливістю формування акціонерної власності у трансформаційній економіці України є розбіжність між реальною та формальною суб'єктною структурою акціонерної власності (рекомбінація власності). Це визначило характер суперечностей у відносинах акціонерної власності: між номінальним та реальним статусом формальних акціонерів як власників акціонерного капіталу.

#### *Використана література:*

1. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>
2. Статистичний щорічник України за 2003 рік / Держкомстат України. – К. : Консультант, 2004. – 631 с.
3. Статистичний щорічник України за 2011 рік / Державна служба статистики України. – К. : Август Трейд, 2012. – 559 с.
4. Рибалкін В. Механізм і форми реалізації акціонерної власності / В. Рибалкін, Л. Мамичева // Економіка України. – 1999. – № 4. – С. 67-74.

#### *Аннотація*

*Исследованы особенности и этапы формирования акционерной собственности в трансформационной экономике Украины. Определены и охарактеризованы противоречия формирования акционерной собственности: между ассоциированной природой акционерной собственности и направленностью механизма ее реализации на интересы узкой социальной прослойки; между номинальным и реальным статусом формальных акционеров как владельцев акционерного капитала; между социально-экономическим потенциалом акционерных обществ и узкими пределами реализации акционерной собственности.*

#### *Annotation*

*Features and stages of forming of joint-stock property are investigational in the transformation economy of Ukraine. Contradictions of forming of joint-stock property are certain and described: between the associated nature of joint-stock property and orientation of mechanism to her realization on interests of narrow social stratum; between nominal and real status of formal shareholders as proprietors of equity; between socio-economic potential of joint-stock companies and narrow limits of realization of joint-stock property.*

УДК 339.166.5(477)

**Кохно Д. О.**

## **ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО КАПІТАЛУ В УКРАЇНІ**

Загальновідомо, що першоосновою і основним фактором виробництва на сучасному етапі розвитку стає інтелектуальна компонента – наукові розробки, засновані на знаннях, професійній кваліфікації та творчості працівників, патентах, інформаційній інфраструктурі тощо. Цією особливою компонентою виступає інтелектуальний капітал. Експертні дослідження в країнах ЄС показали, що підприємства, які лише частково використовують інтелектуальний капітал, отримують в середньому лише 14 % можливого прибутку, ті, що використовують його активніше – 39 %, а ті підприємства, які інтелектуальний капітал вважають базою свого розвитку, – 61 %. У зв'язку з цим, як з теоретико-аналітичної, так і з практичної точок зору особливої актуальності набувають питання управління формуванням інтелектуального капіталу.

Теоретичні аспекти дослідження сутності інтелектуального капіталу знайшли відображення у працях Е. Брукінга, Л. Едвінсона, М. Мелоуна, Т. Стюарта, О. Бутніка-Сіверського, О. Кендюхова, В. Іноземцева, Н. Маркової, А. Чухна. Питання управління інтелектуальним капіталом піднімалося Т. Бауліною, Н. Гавкаловою, Н. Марковою, І. Іванюком, А. Василюк, Л. Лукічевою. Однак, всі зосереджують увагу на факторах стимуляторах формування інтелектуального капіталу, не вказуючи на наявність блокторів та не виокремлюючи основних проблем формування інтелектуального капіталу в Україні, що допомогло б в майбутньому зосередити увагу на розробці комплексу заходів з їх вирішення.

Мета дослідження полягає у виокремленні основних проблем формування інтелектуального капіталу в Україні.

Під інтелектуальним капіталом розуміють сукупність авансованих інтелектуальних ресурсів, що за змістом є накопиченими знаннями, навичками, досвідом, творчістю, інформаційно-комунікативними здібностями працівників, та організаційної структури (технологій, інформаційної бази, патентів, брендів, товарних знаків тощо), які під час свого руху дають вагомий за обсягом, тривалий у часі й трансформаційний за характером економічний і соціальний ефект для всіх суб'єктів господарювання (як для особи, підприємства, так і для економіки країни в цілому). Інтелектуальний капітал може функціонувати на кількох рівнях: особистому, мікро-, мезо-, макро- та мега-. Ми будемо розглядати проблеми формування інтелектуального капіталу на рівні держави – макрорівні.

Капітал є невід'ємною складовою процесу виробництва. Це доводить аналіз трактувань категорії “капітал” представниками різних економічних шкіл. Тому перша група проблем формування інтелектуального капіталу пов'язана з виробництвом. З інтелектом як невід'ємною складовою людини пов'язана інша група проблем формування інтелектуального капіталу.

Основними проблемами формування інтелектуального капіталу в Україні є:

- відсутність попиту на продукти інтелектуальної праці, інноваційну продукцію;
- низький рівень взаємозв'язку між елементами національної інноваційної системи;
- відсутність системи стимулів для суб'єктів науки для індивідуального та колективного просування новачій;
- “відплив” мізків за кордон та відтік наукових кадрів з науки в інші сфери суспільного життя.

1. Відсутність попиту на продукти інтелектуальної праці, інноваційну продукцію. Попит на інновації формується підприємствами та домогосподарствами і є взаємозалежним. Оскільки попит домогосподарств є природним (залежить від потреб людини), то розглянемо спочатку його. Факторами, які впливають на попит домогосподарств на інновації, виступають рівень доходів і система цінностей.

Аналізуючи рівень доходів домогосподарств в Україні (таблиця 1) дійшли таких висновків: 1) незважаючи на збільшення середньодушових доходів за період 2007-2011 рр. в 2 рази, 20,3% (2011 р.) населення країни отримує доходи нижче прожиткового мінімуму, що не дозволяє задовольняти потреби населення продуктами першої необхідності, не говорячи про інноваційну продукцію; 2) майже 80% населення отримує доходи нижче середньодушових місячних доходів, що також негативно позначається на попиті населення на інноваційні продукти і продукцію.

Таблиця 1

**Розподіл населення за рівнем середньодушових загальних доходів**

Показник	2007	2008	2009	2010	2011
Середньомісячний дохід в розрахунку на особу, гривень	843,8	1143	1217,2	1528,9	1770,8
Частка населення з середньодушовими загальними доходами за місяць нижчими за прожитковий мінімум, %	27,2	16,1	15,5	21,8	20,3
Частка населення з середньодушовими загальними доходами за місяць нижчими за середньомісячний дохід, %	71,7	72,4	68,5	77,3	79,2

1 – при розрахунку крайня межа становила 840 грн.; 2 – при розрахунку крайня межа становила 1 200 грн.; 3 – при розрахунку крайня межа становила 1 200 грн.; 4 – при розрахунку крайня межа становила 1 560 грн.; 5 – при розрахунку крайня межа становила 1 740 грн.

Також не останню роль у формуванні попиту домогосподарств грає система культурних цінностей, особлива роль в яких відноситься сприйнятливості до інновацій. Українці у цьому напрямку є консерваторами, порівняно з іншими країнами вони майже несприйнятливі до інновацій.

Попит підприємств на інновації є похідним – з попитом домогосподарств пов'язаний оберненою залежністю. Також попит підприємств залежить від рівня конкуренції (пряма залежність – чим нижчий рівень конкуренції, тим нижчий рівень попиту) і фінансових можливостей підприємства.

2. Низький рівень взаємозв'язку між елементами національної інноваційної системи. Основною тріадою формування та розвитку інтелектуального капіталу є: “наука – виробництво – вища школа” (рис. 1). Перший елемент “наука” являє собою сукупність науково-дослідних інститутів і відповідає за втілення знань у нових прикладних розробках і технологіях, які повинні використовуватися у виробництві промисловими підприємствами, роль яких полягає у формуванні попиту на інноваційні продукти (патенти, ліцензії) і випуску високоякісної, конкурентоспроможної продукції. Значення “вищої школи”, як одного з елементів національної інноваційної системи, полягає у підготовці кадрів як для виробництва, так і для науки. Наука виступає постачальником нових знань та ідей для вищої школи, що допомагає формувати висококваліфікованих працівників.

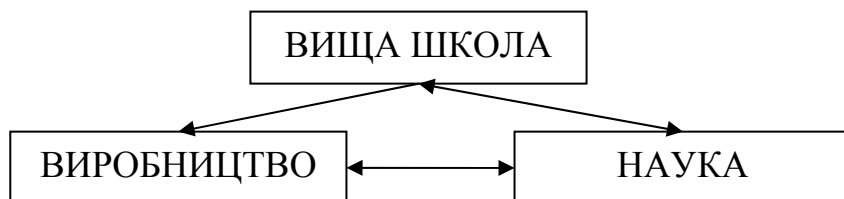


Рис. 1. Взаємозв'язок елементів національної інноваційної системи

3. Відсутність системи стимулів для суб'єктів науки для індивідуального та колективного просування новачій. Недосконалість вітчизняного законодавства пов'язана із відсутністю таких норм, які б забезпечували відшкодування витрат на формування людського капіталу (не враховується амортизація людського капіталу). Прикладом цього може слугувати ситуація на підприємствах країн Західної Європи, які працюють з винахідниками, сплачують авторам протягом багатьох років певні відсотки від сум,

отриманих від реалізації інноваційної продукції, що є вагомим стимулюючим чинником. Протилежна ситуація спостерігається в Україні: зайняті в навчальних закладах науковці-селекціонери, які мають власні розробки і отримали право власності на них, вимушені з власної кишені протягом шести років платити Державному департаменту інтелектуальної власності, який видав патент. Така політика не сприяє відшкодуванню формування людського капіталу науковця та руйнує його мотивацію на отримання нових патентів.

4. "Відплив" мізків та відтік наукових кадрів з науки в інші сфери суспільного життя. Протягом періоду незалежності за офіційними даними з України виїхало 642 науковці, з яких 124 кандидати наук та 518 докторів наук, за неофіційною статистикою цей показник лише за 1991-1997 рр. становить понад 6 тис. учених. Підготовка 1 науковця становить 15-20 років і коштує 1,5-2 млн. грн.

Крім виїзду вчених за кордон спостерігається інша проблема – "переливання" наукових кадрів в інші сфери господарської діяльності, що позбавляє науку використання їхнього творчого потенціалу, а знання цих науковців з часом старіють. Незважаючи на те, що з кожним роком збільшується число кандидатів і докторів наук, зайнятість їх у наук поступово знижується: кількість докторів наук, зайнятих в науці знижується з 42% (у 1995 р.) до 31% (у 2010 р.), а кандидатів наук – з 39,7% (у 1995 р.) до 20% (у 2010 р.).

Серед нагальних проблем виокремлюють старіння наукових кадрів: станом на 2010 р. в Україні налічувалося 24,3% кандидатів наук у віці понад 60 років, докторів наук – 53,3%. В такому віці науковці здатні виконувати лише репродуктивну функцію.

Отже, процес формування інтелектуального капіталу в Україні супроводжується цілим рядом проблем, серед яких основна роль належить низькому рівню попиту на інноваційну продукцію; відсутності системи стимулів для суб'єктів науки; міграційним процесам наукових кадрів; низької рівню взаємозв'язку між елементами національної інноваційної системи.

#### *Використана література:*

1. Соціальні індикатори рівня життя населення : статистичний збірник за 2011 рік. – К., 2012, 204 с.
2. Наукова та інноваційна діяльність в Україні 2011 : статистичний збірник. – К. : ДП "Інформаційно-видавничий центр Держстату України". – 2012. – 305 с.

#### *Анотація*

*В статье выделены и проанализированы основные проблемы формирования интеллектуального капитала в Украине.*

#### *Annotation*

*The article identified and analyzed the main problems of formation of intellectual capital in Ukraine.*

УДК 330.311

**Петришина Н. В.**

### **МОДЕРНІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОГО СЕКТОРА НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ**

Модернізація – це об'єктивний процес суспільного розвитку та одне з пріоритетних завдань, які стоять перед Україною. Процес ринкової трансформації національної економіки свідчить про необхідність модернізації усіх сторін господарського життя суспільства та державного устрою шляхом їх раціонального реформування, становлення більш ефективної структури економіки. Одним з основних пріоритетних завдань є модернізація державного сектора економіки України.

Значний внесок у розробку проблеми модернізації економіки та її видів внесли такі вчені як: С. Бандур, В. Геєць, Р. Дарендорф, Т. Качала, А. Мартинов, В. Онищенко та ін. Проблемам формування та управління державного сектора присвячені роботи Е. Балацького, В. Бірюкова, І. Дойникова, П. Єщенко і Б. Кваснюка, І. Жадана, Л. Кузьменка, С. Мочерного, М. Чечетова, а також Дж. Гелбрейта, А. Покритана, П. Самуельсона, Дж. Стігліца та інших. У роботах згаданих науковців розкрита концепція "суспільних благ", яка обґрунтовує необхідність існування державного сектора економіки; визначені особливості державного сектору; переваги державної власності, аналізуються особливості державного сектору України.

Необхідність подальшого дослідження проблеми державного сектора обумовлюється необхідністю створення концепції його модернізації та розвитку з погляду на особливості економічної та соціальної системи які сформувалися в Україні.

**Метою статті** є обґрунтування напрямів модернізації державного сектора економіки, що можуть бути враховані у концепції реформування та розвитку державного сектора в Україні.

Формування нових підходів до соціально-економічних перетворень в умовах модернізації економіки має спиратися як на результати наукового аналізу власної траєкторії розвитку, так і на узагальнення світових тенденцій, враховуючи наслідки світової фінансово – економічної кризи. Важливим аспектом таких перетворень є забезпечення ефективного управління державним сектором, котрий має здійснювати позитивний вплив на конкурентоспроможність національної економіки в цілому.

Більшість країн світу проводять політику оздоровлення національної економіки шляхом пошуку оптимального співвідношення між державним та приватним секторами. Світовий досвід в котрому засвідчує те, що стандартів відносно оптимального розміру державного сектора не існує. В деяких країнах він достатньо великий (Греція, Італія, Франція), в інших – майже відсутній (Японія, Люксембург); в деяких країнах сконцентрований у невеликій кількості галузей (Нідерланди), а в інших представлений у всіх галузях економіки (Франція, Португалія). У певних країнах він високоефективний (Швеція, Франція), в інших – неефективний (Бельгія, США). Тобто, існують різні національні моделі, які відрізняються лише ефективністю реалізації [3, с. 47].

Метою реформи державних підприємств є ефективне використання і збереження державного майна в Україні. Реформа передбачає припинення створення нових державних підприємств із закріпленням за ними державного майна на засадах повного господарського відання, створення на базі державних підприємств казенних підприємств із закріпленням за ними на засадах оперативного управління всього майна ліквідованих державних підприємств.

Напрямок розвитку державного сектора, а отже, напрямком перебудови роботи державних підприємств є комерціалізація державних підприємств, яка не повинна обмежуватися лише зміною організаційно-правової форми підприємства. Вона характеризується єдністю трьох елементів: самостійністю в прийнятті рішень, дотриманням принципу довгострокової мікроекономічної ефективності, здатністю швидко реагувати на кон'юнктуру ринку.

Розвиток державного сектора має сприяти реформуванню державних підприємств шляхом удосконалення існуючої (Закон України "Про управління об'єктами державної власності"[2], Господарський кодекс[3]) та створення нової ефективної законодавчої бази.

З позиції вдосконалення механізму регулювання та розвитку державного сектора, доцільним є врахування іноземного досвіду в цій сфері та запровадження комплексу таких заходів:

- посилення ролі державної власності в процесах управління економікою шляхом представлення інтересів держави у сферах економічної діяльності, пов'язаних з економічною безпекою, забезпеченням конкурентоспроможного економічного зростання, діяльністю природних монополій;
- розвиток суб'єктів господарювання державного сектору економіки на середньострокову перспективу з урахуванням прогнозу тривалості та ймовірних наслідків економічної кризи в Україні та світовій економіці;
- підвищення ефективності управління об'єктами державної власності у сфері управління державним майном шляхом чіткого розподілу функцій управління об'єктами державної власності між органами виконавчої влади (центральною, місцевими, Фондом державного майна України);
- формування середовища партнерства в інвестиційно - інноваційній сфері;
- розвиток партнерських відносин між державою та міжнародними організаціями, сприяння європейській та євроатлантичній інтеграції України;
- створення правових умов для перетворення державних підприємств у державні акціонерні товариства, що дасть змогу забезпечити рівні умови господарювання для державних і недержавних суб'єктів підприємництва, прискорити реформування системи управління державним сектором економіки шляхом скорочення адміністративних функцій галузевих міністерств та інших центральних органів виконавчої влади, набувати досвіду функціонування в ринкових умовах та залучати недержавні інвестиції шляхом додаткової емісії акцій;
- здійснення корпоратизації підприємств, які не підлягають приватизації, але можуть бути корпоратизовані;
- здійснення реструктуризації державних підприємств у процесі їх передприватизаційної підготовки;
- забезпечення законодавчої можливості створення нових суб'єктів управління – господарських структур, які за умов госпрозрахунку виконуватимуть функції управління державними підприємствами із залученням ринкових методів господарювання та ін.

## **Висновки**

Пріоритетними напрямками реформування державного сектору мають стати:

- визначення конкретної частки державного майна та посилення контролю за його використанням;
- проведення аналізу результатів роботи збиткових державних підприємств і акціонерних товариств, у статутних фондах яких державна частка перевищує 50%, та встановлення причин їх збитковості; розробка та прийняття Державної програми приватизації;
- визначення чітких та об'єктивних критеріїв віднесення підприємств до таких, що не підлягають приватизації;
- державне управління асортиментом та обсягами виробництва і реалізації державних підприємств, а також ціноутворенням на товари державних підприємств та управління напрямками їх реалізації та ресурсного забезпечення на внутрішньому і зовнішніх ринках;
- розробка показників ефективності державних підприємств, що працюють у ринкових умовах, до яких, крім суто фінансових показників, мають входити показники, що дають змогу оцінити міру досягнення поставлених суспільних цілей.

Існуюча в Україні нормативно-правова база, що стосується державних підприємств, є недосконалою і застарілою. Необхідно розробити і прийняти законодавчі акти, які б сприяли підвищенню ефективності процесу зміни форми власності та розвитку управління державними підприємствами в Україні.



#### *Використана література:*

1. Господарський Кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=436-15>.
2. Закон України “Про управління об’єктами державної власності” від 21 вересня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=185-16>.
3. Рудченко О. Ю., Шкільняк М. М. Вдосконалення управління державним сектором в Україні // Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу. – 2011. – № 3(15). – С. 47-51.

#### *Аннотація*

*В статті обосновуються напрямлення модернізації державного сектора економіки України; їх реалізація дозволить орієнтувати українську економіку на інноваційну модель розвитку.*

#### *Annotation*

*The article justified directions of modernization of the public sector of economy of Ukraine, their implementation will aim the Ukrainian economics at the development innovation model.*

УДК 334.012.33(447)(043.3)

**Підопригора Л. А.**

### **СОЦІАЛЬНА ФУНКЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАСНОСТІ В ЕКОНОМІЦІ УКРАЇНИ**

Проведення ринкового реформування економіки України та утвердження засад неолібералізму спричинили антисоціальні наслідки: загострення соціально-економічних проблем, значну диференціацію добробуту населення та посилення соціальної напруги у суспільстві. Головною причиною цього ми вбачаємо те, що в Україні відсутня реально втілювана державна стратегія та дієві державні важелі соціально-економічного розвитку, а вирішення гострих соціальних проблем носить стихійний ситуативний характер. В результаті розгортання ринкових реформ, а особливо приватизаційних процесів, держава, номінально зберігаючи за собою роль головного соціального захисника, реально майже повністю позбулася стабільного матеріального забезпечення своїх соціальних програм у вигляді державної власності.

**Метою статті** є показати, що державна власність в економіці України завдяки своїй суспільній природі покликана виконувати соціальну функцію.

Важливою функцією державної власності є соціальна функція, яка полягає у її безпосередній участі у забезпеченні життєвого рівня населення через використання коштів державного бюджету та соціальну діяльність державних підприємств. Виконання державною власністю цієї функції пов’язується, в першу чергу, з виробництвом об’єктами державної власності так званих суспільних (публічних) благ. Мова йде, наприклад, про будівництво та утримання доріг, парків, бібліотек, маяків, надання освітніх та медичних послуг, забезпечення національної оборони та громадського порядку, захист навколишнього середовища.

Як уже згадувалося, в країнах розвинутої ринкової економіки виробництво суспільних благ є однією з основних функцій державної власності. Порівняно з розвинутими країнами у трансформаційній економіці України виконання державою названої функції має деякі особливості. Діяльність держави в соціальній сфері має надзвичайно важливе значення для життя суспільства. Це зумовлено змінами у соціальній структурі суспільства, різкою диференціацією доходів населення, традиційною орієнтацією на одержання соціальних послуг від держави.

За часів адміністративно-командної системи наукове і практичне тлумачення поняття “суспільне благо” було надто широким. Якщо проаналізувати обсяг товарів і послуг, що споживалися населенням, то більшість з них пропонувалися державою як суспільні. З початком ринкових перетворень почався процес стихійного розмежування економічних (приватних) і суспільних благ. За таких умов виникла потреба законодавчого закріплення швидко зменшуваної кількості суспільних благ. В результаті законотворчих дій був визначений перелік суспільних благ створюваних і гарантованих державою. Усю сукупність суспільних благ, закріплених основним законом, можна поділити на такі групи:

1) ті, на які не розповсюджуються принцип ринкового виключення і загальна система ціноутворення (забезпечення екологічної безпеки і підтримання екологічної рівноваги на території України, подолання наслідків Чорнобильської катастрофи; захист суверенітету і територіальної цілісності України, забезпечення її економічної та інформаційної безпеки тощо);

2) ті, які можуть використовуватися всіма членами суспільства тільки спільно, ізольоване споживання виключається (забезпечення захисту прав усіх суб’єктів права власності і господарювання, соціальної спрямованості економіки; захист життя, гідності, свободи і особистої недоторканості людини тощо);

3) ті, які використовуються членами суспільства різною мірою ( реалізація програми професійно-технічного навчання, підготовки і перепідготовки кадрів відповідно до соціальних потреб, створення мережі державних, комунальних, приватних закладів соціального захисту для догляду за

непрацевдатними; надання державою та органами державного самоврядування житла безоплатно або за доступну для них плату громадянам, що потребують соціального захисту тощо).

Крім цього, слід відмітити, що державні підприємства використовуються як важіль соціалізації трансформаційної економіки. Тоді, як широко відомим є факт постійного порушення приватними підприємцями трудового законодавства щодо соціальних гарантій найманим робітникам (ненадання оплачуваних відпусток, невиплата лікарняних, перевищення допустимих норм робочого часу, ігнорування безпечних умов праці, недотримання обіцяного розміру заробітної плати тощо), то державні підприємства продовжують залишатися осередком соціальних гарантій і соціальної стабільності. До того ж, рідко яке приватне підприємство разом із створенням і розширенням виробничої інфраструктури піклується про наявність соціальної, ставлячи на перше місце економічний інтерес. А державні підприємства, навіть у кризових умовах, намагаються її створити, зберегти і широко використовувати для своїх працівників.

Тепер звернімося до визначення ролі державної власності у забезпеченні зайнятості в економіці України. Можна визначити такі напрями безпосереднього впливу цієї форми власності на забезпечення зайнятості.

1. Незважаючи на постійне зменшення питомої ваги державних підприємств в основних показниках економічного розвитку України, спричинене об'єктивними та суб'єктивними умовами господарювання та реформування власності, на сучасному етапі цей сектор відіграє значну роль у забезпеченні зайнятості. Це виявляється у високому рівні зайнятості робітників і службовців на об'єктах як загальнодержавної, так і комунальної форм власності порівняно з підприємствами інших форм власності. Якщо проаналізувати період з 1992 по 2011 роки, то можна побачити, що відсоток зайнятих завжди перевищував відсоток об'єктів державної власності в економіці (див. табл. 2.1, табл. 2.2).

**Таблиця 2.1**

**Основні засоби державної форми власності  
(млрд. крб., млрд. грн.)<sup>1,2</sup>**

	1992	2000	20093	2011
ВСЬОГО	493,5	828,822	1120,4	1309,9
Державна	391,6	451,584	159,3	169,38
(%)	78,0	54,5	14,2	12,9

*Примітки:*

За 1992 рік дані подаються у млрд. крб. За 2000 рік дані подаються у млрд. грн.

Складено та згруповано автором за даними: [1; 2].

3 2009 року дані подаються для підприємств державного сектору економіки.

**Таблиця 2.2**

**Середньорічна кількість зайнятих на  
об'єктах державної власності (тис. чол.)<sup>1,2,3</sup>**

	1992	2000	20094	2011
ВСЬОГО	21347,5	13678,0	7726,8	7211,4
Державна	15027,4	6687,9	1208,3	1076,776
(%)	70,4	48,9	15,6	14,9

*Примітки:*

1. Крім банків і бюджетних установ.

2. За 2000 рік подається державна та державна корпоративна власність, комунальна та комунальна корпоративна власність.

3. Складено та згруповано автором за даними: [1; 2].

3 2009 року дані подаються для підприємств державного сектору економіки.

2. Збереження соціальної інфраструктури багатьма державними підприємствами також є вагомим чинником забезпечення зайнятості.

3. Наступним напрямом впливу державної власності на забезпечення зайнятості є участь у формуванні і використанні коштів державного бюджету, розвитку таких сфер як освіта, охорона здоров'я, культура. Незважаючи на те, що в умовах сучасної економіки, коли більша частина державної власності у виробничій сфері змінює форму власності або перебуває у кризовому стані і потребує відповідних асигнувань, у структурі доходів зведеного бюджету частка надходжень від діяльності державних підприємств за останні роки зростала.

4. Державна форма власності має особливе значення у створенні і функціонуванні державних структур, що регулюють зайнятість. Йдеться про розробку та реалізацію державних територіальних програм зайнятості населення, створення і діяльність державних служб і фондів сприяння зайнятості, відповідних координаційних комітетів за участю профспілок, власників підприємств.

Серед напрямків опосередкованого впливу державної власності на забезпечення зайнятості можна назвати такі: проведення науково-технічної політики у відповідних галузях і забезпечення державних пріоритетів; впливу на приватний сектор в умовах забезпечення конкурентного середовища; використання державної власності як основи макроекономічного регулювання.

**Висновок.** Державна власність в економіці України завдяки своїй суспільній сутності, наявності достатнього матеріального потенціалу та за умови використання ефективного механізму її реалізації здатна успішно виконувати соціальну функцію та сприяти вирішенню гострих соціально-економічних проблем.

*Використані джерела:*

1. Статистичний щорічник України за 1995 рік / Міністерство статистики України ; відп. за випуск В. В. Самченко. – К. : Техніка, 1996. – 576 с.
2. Методологія забезпечення управління об'єктами державної власності / Міністерство економіки України – Режим доступу: [http://www.me.gov.ua/control/uk/publish/category/main?cat\\_id=36252&stind=11](http://www.me.gov.ua/control/uk/publish/category/main?cat_id=36252&stind=11)

#### **Аннотація**

*В статье исследуется проблема выполнения государственной собственностью социальной функции в экономике Украины, определяются направления выполнения ею этой функции через производство общественных благ, сохранение социальной инфраструктуры государственными предприятиями, обеспечение занятости, делаются выводы о несоответствии сокращения доли государственной собственности в отечественной экономике цели решения социальных проблем.*

#### **Annotation**

*In the article the problem of implementation of social function a public domain is investigated in the economy of Ukraine, directions of implementation are determined by her to this function through the production of public benefits, maintenance of social infrastructure, providing of employment, state enterprises, drawn conclusion about disparity of reduction of part of public domain in a home economy to the aim of decision of social problems.*

УДК 336 (477)

**Седляр М. О.**

### **ПРОБЛЕМИ ВЕНЧУРНОГО ФІНАНСУВАННЯ В УКРАЇНІ**

Інноваційна модель розвитку економіки України на даний момент являється тим напрямком, який здатен зрушити з місця процеси якісних структурних перетворень в державі. Вона може дозволити нашій країні збільшити темпи зростання ВВП, підвищити соціальні стандарти життя населення, якісно змінити структуру експорту продукції тощо. Про її важливість вже сказано та написано багато. Однак однією із головних перешкод, які стоять на шляху її впровадження в Україні являється фінансова складова. Саме вирішення проблеми пошуку капіталу для фінансування інноваційного розвитку (в першу чергу наукомісткого та ризикованого виробництва) дозволить анулювати ряд негараздів у даному напрямку.

Особлива роль у вирішенні проблеми фінансування інновацій належить венчурному капіталі, який в розвинених країнах являється потужним ресурсом, чинником, який допомагає розвиватися ризиковому інноваційно-направленому бізнесу. Саме венчурний капітал дозволяє розвивати ті напрямки, які звичайні фінансові інститути через можливість економічних втрат від такого інвестування ніколи не профінансують. Тож, як бачимо, проблема венчурного фінансування та пошуку шляхів його збільшення, аналіз головних проблем, що заважають функціонуванню венчурних фондів являється надзвичайно актуальною, яка потребує глибокого та детального дослідження.

Висвітленню проблем венчурного фінансування інноваційного розвитку присвячується велика кількість наукових публікацій, що свідчить про актуальність даної проблематики та зацікавленість у використанні даного інструменту для здійснення якісних трансформацій у суспільстві. Зокрема, розгляд теоретичних та практичних аспектів проблеми венчурного фінансування здійснюється такими вітчизняними та зарубіжними науковцями: Г. Андросчук, О. Головінов, О. Горілей, В. Денисюк, Н. Дучинська, Ю. Жорнокута, І. Костенок, О. Красовська, І. Кузнецова, О. Лапко, О. Мертенс, М. Москвін, А. Нікконен, О. Охріменко, Н. Пікуліна, О. Плотнікова, В. Савчук, В. Семиноженко, І. Скоблякова, Т. Цихан, В. Чабан, А. Шевцов, З. Янченко, О. Ястремський та ін.

Незважаючи на детальне висвітлення багатьох питань у сфері венчурного фінансування, принципи інноваційного розвитку передбачають постійне відслідковування змін господарювання та діяльності венчурних фондів та інших організацій, пов'язаних із оборотом венчурного капіталу з метою вчасного реагування та розробки адекватних заходів, направлених на вирішення важливих та актуальних проблем залучення фінансових ресурсів в систему інноваційного розвитку України.

*Метою статті* являється визначення проблем у сфері венчурного фінансування, які стримують в Україні процес трансформації економіки в бік формування інноваційної моделі розвитку

Процес впровадження інновацій пов'язаний із інвестиційною діяльністю, в якій ризикове (венчурне) фінансування відіграє одну з найважливіших ролей. Одним із таких джерел виступає венчурний капітал. Поняття “венчур” (“venture”) у перекладі з англійської означає “ризик”, “ризиковане починання”, “ризикове підприємство” тощо. За англійською термінологією його ще називають “венчурним”.

Головною ознакою венчурного фінансування є те, що його гарантії не є вирішальними. Більш важливим є наявність привабливої ідеї, яка б несла в собі інноваційний зміст, а також наявність професійного менеджменту, здатного довести ідею до її реалізації [1].

Однак в Україні існують негаразди в напрямку діяльності венчурних фондів в сфері реалізації інноваційного вектору розвитку.

Таблиця 1

**Показники кількісного зростання інвестиційних фондів за видами [2]**

Період	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Кількість, од.</b>						
Венчурні	218	457	681	740	827	867
Невенчурні	66	120	207	245	268	258
Разом	284	577	888	985	1095	1125
<b>Структура, %</b>						
Венчурні	76,8	79,2	76,7	75,1	75,5	77,1
Невенчурні	23,2	20,8	23,3	24,9	24,5	22,9
Разом	100	100	100	100	100	100

Як видно із даних таблиці 1, кількість венчурних фондів, які відіграють одну із ключових ролей при просуванні інновацій на ринок у розвинених країнах, в нашій державі зростає в кількісному виразі. За останні шість років їх кількість зросла на чверть. Таку ж саму динаміку показують і не венчурні фонди. Здавалося б, що ситуація задовільна – інноваційна інфраструктура, що пов'язана із фінансуванням інноваційних розробок, створюється, їх кількість постійно зростає і ми рухаємося в правильному напрямку. Однак чомусь зовсім не відчувається та не спостерігається їх активність в економіці України, так само як і не відчують інноватори фінансові ресурси, які мали б надавати як венчурні, так і звичайні інвестиційні фонди.

Проблема полягає в тому, що структури то створюються, однак не діють у потрібному напрямку та не мають стимулюючого ефекту. Не спостерігається їх залучення до інноваційного процесу. Точніше вони направляють власні ресурси не на інноваційні потреби, а на іншу (не зрозуміло яку) діяльність. Вони надають перевагу коротко- та середньостроковим операціям із фінансовими активами, і мало "цікавляться" сферою високих технологій.

Якщо подивитися на галузеву структуру інвестування венчурних фондів, то можна побачити, що вони зовсім не сприяють побудові інноваційної моделі розвитку. Тим більше, галузь, в яку спрямовуються основна частина коштів, не визначена (тобто віднесена до категорії "інші галузі"), що можна побачити в таблиці 2.

Таблиця 2

**Галузева структура інвестування венчурними фондами [2]**

Галузь інвестування	Питома вага, %		
	2007	2008	2009
Фінанси	7,83	4,04	5,22
Технології	0,01	0,01	-
Сировинні матеріали	4,08	3,88	2,52
Комунальні послуги	0,54	0,92	2,33
Промисловість	6,66	5,6	3,67
Споживчі послуги	4,7	3,01	2,01
Споживчі товари	7,67	5,86	5,8
Нафта і газ	0,03	0,01	-
Медицина	0,3	0,35	-
Змішана	4,6	5,08	4,1
Інші	63,58	71,24	74,36
Разом	100	100	100

Примітка. Починаючи з 2010 року дані не відображаються Українською Асоціацією Інвестиційного Бізнесу

Дані таблиці тільки підтверджують тезу про те, що венчурні фонди в Україні головною своєю ціллю бачать не інновації, розвиток промисловості, високих технологій, а використовуються для задоволення потреб, які мало пов'язані із функцією зниження ризиків.

**Висновки.** Венчурний капітал та його використання в сфері фінансування потенцій інноваційного розвитку може стати ефективним каталізатором змін в економіці України. Враховуючи те, що венчурне підприємництво все ж таки перебуває на стадії свого становлення у вітчизняній національній системі, воно, маючи в собі значний потенціал росту, здатне вирішити надважливу проблему залучення фінансових ресурсів у сферу ризикового інноваційного бізнесу, чим може допомогти утвердженню в нашій державі сучасної інноваційної моделі розвитку економіки.

*Використана література:*

1. Кривенко Л. В. Роль венчурного фінансування в активізації інноваційної діяльності: світовий досвід та українські реалії [Електронний ресурс] / Л. В. Кривенко, В. М. Милашенко // Проблеми і перспективи розвитку банківської

2. Українська Асоціація Інвестиційного Бізнесу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uaib.com.ua>.

### **Аннотация**

*В статье рассматриваются проблемы венчурного финансирования, которые тормозят развитие инновационной сферы, анализируются некоторые аспекты деятельности инвестиционных фондов.*

### **Annotation**

*The article deals with the problems of venture funding, which inhibit the development of the innovation sector, analyzes some aspects of the investment funds.*

УДК 378.016:/330.101:005.52/

**Хом'яков Л. К.**

## **ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ В КУРСІ МАКРОЕКОНОМІЧНОГО АНАЛІЗУ**

Порівняльний аналіз є фундаментальним методом аналізу народного господарства в контексті світової економіки. В статті розглядається його зміст, значення й проблеми, породжені новітніми тенденціями в його методології, зокрема, у системі показників.

В СРСР він використовувався як на рівні підприємств (мікро), так і на рівні народного господарства в цілому (макро), але з великими обмеженнями і замовчуваннями. Базою порівняння служили, в основному, плани виробництва продукції. На мікрорівні співставлення результатів роботи підприємства проводилося також із середніми та (рідше) найкращими показниками підприємств галузі.

На макрорівні, однак, допускалося лише порівняння результатів роботи народного господарства із державними планами. Спроби порівняння результатів, особливо якісних показників, таких як продуктивність праці чи рівень споживання громадян СРСР, із відповідними показниками капіталістичних країн при сталінському режимі суворо каралися. Пізніше вони, як правило, фальсифікувалися.

Це було одним із суттєвих факторів застою, згодом, стрімкого відставання від Заходу і, зрештою, краху радянської економічної та політичної системи.

Що ж являє собою порівняльний аналіз з точки зору економічної теорії й вимог практики сучасного глобалізованого світу?

Порівняльний аналіз – це дієвий інструмент організації і управління народним господарством у всіх країнах світу.

Дві важливих функції, без виконання яких неможливо уявити успішну макрополітику, покладено на нього.

Перша: служити методом діагностики існуючого стану економіки даної країни в контексті світової економіки.

Друга: створити і оновлювати систему міжнародних соціально-економічних стандартів і бути одним із каталізаторів творчих пошуків, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності економіки країни. І тому роль порівняльного аналізу важлива і незамінна.

Які ж особливості проявилися в методології порівняльного аналізу в останні 2-3 десятиліття? Розглянемо їх на матеріалі основних цілей макроекономічної політики сучасного світу.

Як відомо, першим номером тут іде ВВП чи ВВП, як основні показники економічного зростання. Порівняльний аналіз вимагає співставлення не просто ВВП різних країн, а ВВП per capita - тобто на душу населення. Для прикладу візьмемо п'ять країн-бувших сателітів СРСР і співставимо їх ВВП за ПКС, тис.\$/жителя за 2011 рік.[1; 2; 3].

Білорусь – 15.0

Естонія – 21.9

Литва – 20.4

Польща – 21.3

Україна – 7.3

За ПКС (паритет купівельної спроможності), який показує, скільки тих чи інших товарів можна купити за суму в національній валюті, скажімо, еквівалентну \$1000, у США і в іншій країні, Україна займає 40 місце в Європі (передостаннє; останнє-Молдова). Аналіз причин цього факту, цікавий сам по собі, не входить у завдання нашої статті.

Які ж методологічні принципи утвердилися у світовій теорії макроекономічного аналізу за останні десятиріччя? Зокрема, нас цікавить період після 1993 року, коли всі країни Заходу і Сходу повністю перейшли на систему моделей СНР – Систему національних рахунків і на відповідні методики аналізу. Коротко розглянемо їх.

Перший принцип: узгодження системи економічних показників, за допомогою яких плануються і

аналізуються цілі й фактичні результати макро політики. Узгодженню підлягає весь спектр макро цілей, а не тільки основні, до яких класична теорія відносить такі:

- \*зростання ВВП, зокрема, ВВП per capita;

- \*стабільність цін (напр., для ЄС норма темпу інфляції не вище 2%)

- \*забезпечення максимальної зайнятості активного населення (у віці 15-70 років) при мінімальному безробітті, на рівні природного;

- \*забезпечення раціонального (не обов'язково позитивного) Платіжного балансу країни. Напр., у США цей баланс уже кілька років залишається від'ємним, що не заважає економічному процвітання.

Не можна недооцінювати й інші макро цілі, економічні й соціальні:

- \*економічна ефективність використання ресурсів: людських, енергетичних та інших;

- \*забезпечення економічної свободи для малого підприємництва;

- \*справедливість розподілу національного доходу. Не зрівнялівка, а протидія зростанню розриву у доходах між багатими і бідними, та інші.

Другий принцип: аналіз не може обмежуватися лише абсолютними, а мусить доповнюватися відносними показниками: відсотками, структурними коефіцієнтами, індексами тощо.

Третій принцип: агреговані показники типу ВВП, CPI (ІСЦ – загальний Індекс споживчих цін), середньої зарплати по країні тощо не можуть більше вважатися достатніми для макроекономічного аналізу.

Принцип гуманізації, орієнтації на людину вимагає декомпозиції, тобто розкладу загальних показників на часткові, з доведенням їх до рівня певних соціальних і професійних груп.

Наприклад, середня зарплата освітян – це пустий звук, дегуманізований показник. Треба розраховувати середню зарплату окремо: для сільських вчителів; для міських вчителів державних загальноосвітніх шкіл; те саме – для вчителів приватних освітніх закладів; те саме – для викладачів ВНЗ; те саме – для вищої ланки очільників Міністерства освіти й науки, ректорів, академіків тощо.

Як висловився колишній Президент Чехії Вацлав Гавел: “Глобалізація починається з однієї людини” (Форум “Європа 2000”).

З ідеєю “особистісного підходу в освіті” у 2002 році на 11 Всеукраїнському з'їзді освітян України виступив і тодішній Міністр освіти й науки Вас.Кремінь.

Четвертий принцип: при порівняльному аналізі стану і тенденцій соціально-економічного розвитку різних країн необхідно застосовувати (як це давно робиться у демократичному світі) не тільки класичні математичні показники, а й цілий спектр нових показників. Серед них широкого застосування набули рейтингові індекси.

Наводимо оцінки рівня економічного і соціального розвитку України у 2012 році за 5-ма міжнародними рейтингами [2; 4].

- \*137-ма сходинка (із 185 країн) – в рейтингу Doing Business-2013 – Індекс простоти ведення бізнесу, укладеному Світовим банком (Росія -112-та, Естонія-21-ша, Грузія-9-та).

- \*144-та сходинка (зі 176 країн) – Індекс сприйняття корупції-2012 від Transparency International (Україна поряд із Бангладеш, ЦАР, Конго).

- \*163-тє місце (із 179 країн) – Індекс економічної свободи-2012 (Heritage Foundation).

- \*73-тя позиція (із 144 країн) - Індекс глобальної конкурентоспроможності (World Economic Forum, 2012).

- \*181-ша сходинка (із 183 країн) у рейтингу легкості сплати податків (Світовий банк і Price/Water House/Coopers).

Серйозні проблеми виникають при порівняльному аналізі на рівні окремих секторів і галузей народного господарства. Наприклад, для повноцінного аналізу Аграрного сектору в ЄС застосовують цілий ряд новітніх індикаторів сільського господарства. Україні в ході євроінтеграції доведеться освоювати методологію їх розрахунку.

Візьмемо індикатор, що оцінює продуктивність праці й ефективність аграрної науки: “Вироблена додана вартість у перерахунку на одного працівника”. Абсолютні лідери тут словенці: 143.3 тис.\$/працівника. На другому місці Франція: 69.37 тис.\$/прац.

А Україна знову в трійці задніх (39 місце, випереджаючи лише Молдову і Албанію): 4.9 тис.\$/прац.[3;4].

Отже, методологія порівняльного макроекономічного аналізу в світі за останні 20-30 років зазнала глибоких змін. Вони викликані процесами глобалізації й євроінтеграції. Економістам України доведеться освоювати ці новації як в процесі модернізації університетських навчальних програм, так і в практичній роботі на всіх рівнях.

#### *Використання літератури:*

1. Макроекономічні індикатори за 2011 рік. “Коментарі”, №41. 26.10.2012,с.29. 2.www.worldbank.org. 3.www.eurostat. 4.ukrstat.gov.ua.

#### *Анотація*

*Рассматриваются проблемы, возникшие в связи с необходимостью расширения системы показателей при сравнительном макроекономическом анализе в условиях глобализации.*

## Annotation

*The article deals with the Problems of modernization of traditional Comparative Analysis, so far used in Macroeconomics in Ukraine. Four basic Principles are defined. The List of officially acknowledged indices should be widened, International Ratings Indices has to be added.*

УДК 334.012.82(477): 339.9

Череда І. С.

## ВЕКТОРИ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ У СВІТОВЕ ГОСПОДАРСТВО

Сьогодні стан і перспективи розвитку економічних відносин України з ЄС та можливого вступу до Митного союзу Росії, Білорусії та Казахстану обговорюються вченими, громадянськими та державними діячами. Необхідно звернути увагу на діаметрально протилежні позиції стосовно Угоди про вільну торгівлю України з ЄС і в подальшому її повної інтеграції в Євросоюз, або вступу до Митного союзу СНД та, відповідно, до Євразійського економічного співтовариства (ЄврАзЕС). В основі вибору інтеграційного вектора, повинен бути такий підхід, що передбачає в першу чергу, захист національних економічних інтересів України.

Основи стратегії інтеграції України в ЄС сформульовані в українському законодавстві. Так, у п. 2 ст. 11 Закону України "Про засади внутрішньої і зовнішньої політики" мова йде про "... забезпечення інтеграції України в європейський політичний, економічний, правовий простір з метою набуття членства в Європейському Союзі" [1]. Водночас тут також передбачається багатовекторність інтеграції з дотриманням національних інтересів України: "Основними засадами зовнішньої політики є: забезпечення національних інтересів і безпеки України, шляхом підтримки мирного і взаємного співробітництва за загальновизнаними принципами і нормами міжнародного права". При цьому необхідно врахувати вимоги ст. 1 Конституції України, в якій визначено: "Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава" [2]. Тобто інтеграція, а точніше її напрями ("східний" чи "західний" вектор), повинна здійснюватися на основі української законодавчої бази, оскільки, наприклад, Митний союз СНД передбачає створення наднаціональних органів управління, а Угода про вільну торгівлю України з ЄС не обмежує суверенітет держави.

Вибираючи форму та напрям економічної інтеграції в регіональні об'єднання кожна країна керується в першу чергу своїми національними економічними інтересами, а це питання не просте, тому що в ньому є політична та соціально-ідеологічна складові, тож у політиків і учених різні підходи до його розуміння.

Академік НАН України і Російської академії наук В. Геєць пропонує сформулювати "державу добробуту", що відповідатиме європейському курсу [3, с.19].

Академік НАН України Ю. Пахомов підходить до проблеми дещо по-іншому. Він вважає, що запропонований Росією та опрацьований разом з Україною проект Митного союзу СНД – не порожні обіцянки "ми будемо в Європі", а сприятиме вирішенню складної економічної ситуації в Україні [4, с.13].

Протилежна точка зору у представника ЄС, директора департаменту зовнішньополітичного сервісу М. Лайчака, що після підписання Угоди про вільну торгівлю з ЄС Україна отримає позитивні результати, зокрема: для неї відкриється європейський ринок у багатьох галузях – транспорт, енергетика, сільське господарство; усунення тарифних бар'єрів у торгівлі сприятиме модернізації економіки України, інноваційній моделі розвитку; отримуватиме значну допомогу в реалізації реформ [5, с.3].

У глобальній перспективі розвитку та ролі України у світовій економіці цікавою є точка зору – Д. Лук'яненко і А. Поричника стосовно співробітництва України з регіональними союзами – одночасна взаємодія за двома інтеграційними векторами "західним" (ЄС) і "східним" (СНД, ЄСП, ГУАМ, ОЧЕС). В той же час вона передбачає стратегічну перспективу інтеграції України в Європейський економічний простір, оскільки досвід інших країн показує, що багато учасників міжнародних економічних угруповань, таких як ЄС, АТЕС, НАФТА, СНД та ін., є членами інших регіональних об'єднань. Отже, регіональна інтеграція України повинна мати такий вигляд: зона вільної торгівлі в таких регіональних угрупованнях, як ЄС, СНД, ОЧЕС, ГУАМ, що передбачає ліквідацію торговельних бар'єрів між країнами учасниками, але кожна з них зберігає власні тарифи щодо третіх країн [6, с.332].

Незважаючи на різні точки зору щодо вибору Україною "західного" (ЄС) чи "східного" вектора економічної інтеграції (ЄврАзЕС), найбільш реальним, на нашу думку, є багатовекторність інтеграції нашої країни у світове господарство з обов'язковим збереженням державного суверенітету та захисту національних економічних інтересів.

Так у грудні 2011 року Верховна Рада України ратифікувала Угоду про вільну торгівлю між Україною та Європейською асоціацією вільної торгівлі (ЄАВТ) до якої входять Норвегія, Ісландія, Швейцарія, Ліхтенштейн. А також угоди щодо сільського господарства з Норвегією, Ісландією та Швейцарією.

У листопаді 2011 р. між Україною та СНД також була укладена Угода про вільну торгівлю. І хоча вона не поширюється на такі важливі товари для України, як газ і нафта, а для Росії – на українські метал, цукор і харчову продукцію, але обидві угоди не суперечать правилам СОТ. А вступ України до Митного

союзу РФ, Білорусії та Казахстану обмежує державний суверенітет, оскільки тут діють наднаціональні органи. Але в ЄС теж є часткове позбавлення країн національного суверенітету.

Слід враховувати також перспективні переваги для України в результаті приєднання до Митного союзу СНД, зокрема, забезпечення ефективного функціонування вільної торгівлі з державами-членами, можливість переходу до більш розвинутої форми зближення – Єдиного економічного простору, що дозволить створити спільний ринок товарів та послуг, робочої сили, капіталу.

За даними служби статистики України, у 2011 р. обсяги експорту товарів до країн СНД становили 38,3 % від загального експорту, Європи – 27 % (у т.ч. до країн ЄС – 26,3 %), Азії – 25,9 %, Африки – 4,9 %, Америки – 3,7 %. Отже, на сьогодні найбільшими торговельними партнерами є країни СНД та Європейський Союз.

Таким чином, відповідь на запитання, якому вектору економічної інтеграції України надати перевагу – в ЄС чи Євразійській, не повинен містити взаємовиключення. Україна має національні інтереси і на Заході, і на Сході. Тому необхідно знайти оптимальний варіант їх об'єднати та інтегруватися в обох напрямках.

#### *Використана література:*

1. Закон України “Про засади внутрішньої і зовнішньої політики” (<http://www.zakonl.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg:2411-17/>)
2. Конституція України (<http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg:254%EA%2F96%E2%F0P321891910291532>).
3. Гєєць В. Ліберально-демократичні засади: курс на модернізацію України // Економіка України – 2010. – № 3 – с. 4-20.
4. Лібералізм та модернізація (за матеріалами “круглого столу”) // Економіка України – 2011. – № 8 – с. 4-25.
5. Лайчак М. Про філософію ЄС і позитивну атмосферу // День – 2011. – № 195-196.
6. Лук'яненко Д. Г., Поручник А. М., Столярчук Я. М. та ін. Національні пріоритети антициклічного регулювання економіки України. Антициклічне регулювання ринкової економіки: глобалізацій на перспектива. – К. : – КНЕУ, 2010. – с. 334.
7. Зовнішня торгівля товарами за 2011 рік // експрес-випуск. Державна служба статистики України – 15.02.2012 р.

#### *Аннотация*

*В статье выясняется современное состояние и перспективы интеграции Украины в Европейский Союз и Евразийский Союз. Обосновано многовекторный курс интеграции Украины, проанализированы преимущества и риски вступления Украины в Таможенный союз России, Белоруссии и Казахстана, а также заключение Соглашения о зоне свободной торговли с Европейским Союзом.*

#### *Annotation*

*The article turns the current state and prospects of Ukraine's integration into the European Union and the Eurasian Union. Grounded multi Ukraine's integration policy, analyzed the benefits and risks of Ukraine's accession to the Customs Union of Russia, Belarus and Kazakhstan as well as concluding a free trade zone with the European Union.*

УДК 338.431:334.758.4(477)

**Шульга О. А.**

## **АГРОХОЛДИНГИ В УКРАЇНІ: ШАНСИ ТА ЗАГРОЗИ**

Поки вирішується питання із зняттям мораторію і запровадженням ринку земель сільськогосподарського призначення, набирають актуальності питання функціонування і розвитку в Україні агрохолдингів. Їх виникнення пов'язують з недосконалістю у функціонуванні економіки та відсутністю необхідних правових і інституційних умов ведення ефективного бізнесу. Становлення агрохолдингів в Україні почалося приблизно з 2000 року. Саме тоді у результаті припливу капіталу з офшорних зон почали утворюватися надвеликі промислово-фінансові групи.

Свої “земельні банки” вони розпочинали формувати за напівлегальними схемами. Найбільш поширеними способами обходу мораторію були: укладання попереднього договору купівлі-продажу з умовою, що він повністю вступить в силу після закінчення мораторію; оформлення довіреності з правом розпорядження землею; укладання договору оренди з подальшим правом першочергового викупу тощо. Однак, після прийняття у 2006 році Закону України “Про внесення зміни до Земельного кодексу України”, за яким угоди з купівлі-продажу землі визнавалися недійсними, активність агрохолдингів з відчуження земельних часток дещо знизилася. Але через відсутність реальних дій з боку держави через деякий час схеми відчуження земельних часток із деякою модифікацією знову активно почали втілюватися у життя.

У 2008 році з причини пролонгації мораторію на купівлю-продаж земель сільськогосподарського призначення та у результаті фінансової кризи відбулося зростання витрат на утримання набутих агрохолдингами земель. Це змусило власників та орендарів великих земельних масивів позбуватися частини підконтрольних земель. У 2008-2009 роках холдингові структури почали формувати свої “земельні банки” вже за рахунок придбання більш “слабких” агрохолдингів [2, с. 22-23].



За попередніми оцінками в Україні функціонує понад 60 великих холдингів, які контролюють понад 6 млн. га, або близько 24% ріллі. До 2015 року, за прогнозами експертів, їх кількість зросте до 200-300 [3, с. 140]. Найбільшими з них є: ТОВ “Українські аграрні інвестиції”, група компаній “Агрохолдинг Мрія”, ВАТ “Маріупольський металургійний комбінат ім. Ілліча”, ДП “Нафком-Агро”, ЗАТ “Агротон” та ін. Це переважно великі промислові, торгові, фінансові підприємства-компанії, які займаються сільськогосподарським виробництвом або з метою забезпечення власного виробництва сировиною, мінімізуючи матеріальні витрати та забезпечуючи вищі доходи, або з метою диверсифікації фінансових ризиків при розміщенні фінансового портфеля, щоб забезпечити повернення раніше виданих кредитів. Тобто до агрохолдингів належать переважно несільськогосподарські компанії, для яких сільськогосподарське виробництво не є профільним видом діяльності.

Великі розміри агрохолдингів щодо площі, яку вони використовують, дозволяють їм отримувати “ефект від масштабу”, що досягається за рахунок економії на постійних та змінних витратах; поглиблювати спеціалізацію, ефективно використовувати спеціалізовану техніку та висококваліфікований персонал. Це сприяє формуванню вищого рівня конкурентоспроможності як продукції, яку вони виробляють, так і самого підприємства, що, зрештою, дозволяє їм займати кращі і стабільніші позиції на ринку відповідної продукції. Замкнутий ланцюг виробництва кінцевого продукту забезпечує агрохолдингам порівняно з іншими структурами вищу економічну і фінансову стійкість та нижчий рівень ризикованості вкладення інвестицій.

До переваг агрохолдингів слід також віднести: залучення висококваліфікованих кадрів; інтенсифікація і диверсифікація виробництва; доступ до пільгових кредитів і дотацій; поєднання виробництва з переробкою і реалізацією сільськогосподарської продукції; великі експортні можливості та ін. До того ж, в агрохолдингах внаслідок формування мережевої структури між підрозділами підприємства є можливість реалізації продукції всередині такої структури, спільного використання ресурсів та поглиблення переробки сільськогосподарської продукції. Це дозволяє їм уникати посередників та, як наслідок, акумулювати більшу масу прибутку. Високі кінцеві результати діяльності цих вертикально-інтегрованих структур обумовлюють у них вищий рівень орендної плати за земельні частки та заробітної плати їх працівників.

Однак, агрохолдинги не позбавлені певних негативних рис. Зокрема, вони часто незацікавлені у значному інвестуванні безпосередньо у сільськогосподарське виробництво. Відсутність державних гарантій не створює в них стимулів до укладення договорів оренди на тривалий період, а тому вони незацікавлені у раціональному використанні орендованих земель, ведуть виснажливе землеробство, не дбають про збереження та підвищення родючості ґрунтів. Відомо багато випадків постійного вирощування ріпаку і соняшнику на одній і тій самій площі.

Крім того, агрохолдинги витісняють з ринку оренди землі інші форми господарювання на селі, що породжує ряд соціально-економічних проблем та підвищує рівень соціальної напруги в сільській місцевості. Серед таких проблем, зокрема: припинення існування сільськогосподарських підприємств; зростання кількості безробітних серед сільських жителів, які були зайняті в сільськогосподарському виробництві, і як результат – зменшення фінансування на створення і фінансування сільської інфраструктури від сільськогосподарських підприємств, які припинили своє існування. Таким чином, з одного боку, агрохолдинги, використовуючи високопродуктивну техніку та сучасні технології, забезпечують вищу продуктивність праці та вищі доходи своїх працюючих, але, з іншого боку, вони призводять до зростання кількості безробітних на селі.

Існує реальна загроза монополізму агрохолдингів як у сфері оренди землі, так і у сфері купівлі землі у випадку запровадження ринку земель сільськогосподарського призначення. Це, у свою чергу, призведе до їх монополізму на ринку сільськогосподарської та агропродовольчої продукції.

Таким чином, агрохолдинги концентрують у своїх руках великі земельні масиви, часто в різних регіонах, та спеціалізуються на вирощуванні високорентабельних сільськогосподарських культур. При цьому вони фактично не виявляють інтересу до тваринництва, ведуть виснажливе землеробство, не дотримуються сівозмін, не займаються переробкою сільськогосподарської сировини на місцях ведення сільськогосподарського виробництва. Крім того, маючи більші технічні та фінансові можливості, вони витісняють з ринку оренди землі частину сільськогосподарських підприємств і фермерських господарств, внаслідок чого на селі зростає безробіття, не відбувається фінансування сільської інфраструктури. Це пов'язано з тим, що агрохолдинги, на відміну від сільськогосподарських підприємств, не сплачують податків до місцевих бюджетів, їх сплачує головна структура за місцем реєстрації. Тому необхідно вирішити питання, пов'язані з розмірами їх землекористування та можливості їх залучення у тваринницьку галузь.

Отже, можна виділити наступні шанси та загрози діяльності агрохолдингів.

*Шанси для аграрного сектора від функціонування агрохолдингів:*

- підвищення рівня конкурентоспроможності вітчизняної сільськогосподарської продукції;
- зменшення ступеня фінансової ризикованості аграрного бізнесу;
- розвиток соціальної інфраструктури та вирішення соціальних проблем на селі.

*Загрози від діяльності агрохолдингів:*

- виснаження земель;

– формування великих земельних латифундій;  
– монополізм агрохолдингів на ринку сільськогосподарської та агропродовольчої продукції;  
– у разі несприятливих економічних умов відплив капіталів із аграрного сектору у інші прибутковіші сектори економіки.

У зв'язку з наявністю в агрохолдингів великої кількості як позитивних, так і негативних рис, необхідно їх подальший розвиток спрямувати у сільськогосподарське виробництво та надати перевагу поширенню кооперативів, як їх альтернативи. Така позиція не суперечить досвіду розвинутих країн, де ключова роль в організації великого товарного виробництва належить не приватному капіталу, а державі, яка стимулює виробників до об'єднання. Тому там функціонують регіональні кластерні агропромислові об'єднання на кооперативних засадах із замкненим циклом виробництва, зберігання, переробки і реалізації продукції.

#### *Використана література:*

1. Андрійчук В. Г. Капіталізація сільського господарства: стан та економічне регулювання розвитку : [монографія] / В. Г. Андрійчук. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 216 с.
2. Бородіна О. М. Агрохолдинги як база формування корпоративного аграрного устрою в Україні / О. М. Бородіна, А. О. Гуторов // Економіка АПК. – 2012. – №11. – С. 21-28.
3. Данкевич А. Є. Передумови та основні принципи розвитку агрохолдингів / А. Є. Данкевич // Економіка АПК. – 2011. – №5. – С. 139-147.
4. Данкевич А. Є. Розвиток інтегрованих структур у сільському господарстві : монографія / А. Є. Данкевич. – К. : ННЦ ІАЕ, 2011. – 350 с.
5. Дем'яненко С. Агрохолдинги в Україні: процес становлення та розвитку / С. Дем'яненко // Економіка України. – 2009. – № 12. – С. 50-61.
6. Дідус С. М. Агрохолдинги в Україні: особливості становлення та розвитку / С. М. Дідус // Економіка АПК. – 2011. – № 12. – С. 96-101.
7. Черевко Г. Агрохолдинги в агробізнесі України: шанси та загрози / Г. Черевко, А. Колодій // Аграрна економіка. – 2012. – Т. 5. – № 3-4. – С. 3-9.
8. Черевко Г. Агрохолдинги як нові організаційні форми крупно товарного господарювання в агробізнесі України / Г. Черевко // Аграрна економіка. – 2012. – Т. 5. – № 1-2. – С. 36-42.

#### *Аннотація*

*Раскрыты механизмы формирования агрохолдингов в сельском хозяйстве, отражены преимущества и недостатки их деятельности, научно обоснованы рекомендации относительно перспектив дальнейшего развития.*

#### *Annotation*

*In the article the mechanisms of forming of agricultural holdings are exposed in agriculture, advantages and disadvantages of their activity are reflected and scientific guidelines for the further development are suggested.*

## ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Запровадження елементів Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) в системі вищої освіти України та створення сучасної системи діагностики якості освіти і професійної придатності фахівців, надає викладачам більшої самостійності в моделюванні та удосконаленні навчального процесу і вносить певні зміни і у навчальну діяльність студентів – зобов'язує їх до постійного самоконтролю і самопідготовки, пошуку та здійснення індивідуальної траєкторії навчання.

Основною вимогою Болонської декларації є введення кредитно-модульної технології навчання, яка базується зокрема на індивідуалізації навчання та посиленні ролі самостійної роботи студентів. Всі досягнення навчальної діяльності студентів мають контролюватися, а результати оцінюватися. Це вимагає від студентів систематичної навчальної роботи впродовж семестру, а введена система комплексного оцінювання знань забезпечує об'єктивність оцінки і в той же час виконує функції контролю і мотивації студентів у навчальній діяльності та досягненні ними більш якісного рівня знань.

Систематичне отримання викладачем об'єктивної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності студентів є важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу. Відомості про рівень навчальних досягнень студентів отримують завдяки використанню різних форм контролю навчальної діяльності та учнів. Контроль передбачає оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Основними завданнями контролю є: виявлення обсягу, глибини та якості сприйняття (засвоєння) студентами навчального матеріалу; виявлення недоліків у знаннях і планування шляхів їх усунення; визначення рівня відповідальності і ставлення студентів до навчання; встановлення причин, які перешкоджають ефективному навчанню тощо.

**Мета статті** – розкрити значення контролю для підготовки майбутніх учителів математики в умовах кредитно-трансферної системи та показати використання інноваційних форм і методів контролю.

У підготовці майбутніх учителів контроль виконує важливі функції: навчальну, виховну, розвиваючу, діагностичну, стимулюючу, оцінювальну, управлінську. Основними принципами організації та здійснення контролю знань учнів є: об'єктивність, систематичність, цілеспрямованість, тематичність, гласність.

Традиційно, знання студентів контролюються переважно в усній і письмовій формах. Однак, такі методи контролю не завжди забезпечують відповідний рівень оцінювання, необхідний для успішного управління навчальною діяльністю та її стимулювання.

Однією з інноваційних форм контролю є тестування. Така форма контролю має цілий ряд переваг:

- 1) охоплює контролем великий обсяг матеріалу;
- 2) забезпечує об'єктивність оцінювання знань;
- 3) є стимулюючим фактором пізнавальної діяльності;
- 4) зменшує затрати часу на 50 відсотків;
- 5) виключає суб'єктивний вплив викладача на результати тестування.
- 6) уможливорює контроль практичних навичок;
- 7) є універсальною;
- 8) охоплює всі стадії процесу навчання;

Незважаючи на те, що тестова перевірка знань швидко набуває поширення, не всі викладачі математики мають достатній рівень підготовки до використання тестових технологій у своїй професійній діяльності. Для усунення цього недоліку слід організувати спеціальну підготовку викладачів, яка повинна здійснюватися на основі і за активного сприяння кафедр інформатики.

У сучасних умовах навчання контроль має бути комплексним, постійним, і здійснюватися за допомогою інноваційних форм і методів. Наприклад, під час вивчення курсу "Історія математики" навчальна діяльність студентів оцінюється у процесі проведення: поточного контролю; проміжного контролю; письмового контролю; самостійної роботи; виконання ІНДЗ; тестування. На основі всіх видів контролю здійснюється підсумкове оцінювання за семестр.

Використання такої системи комплексного оцінювання знань під час вивчення історії математики забезпечує не лише контроль, а й мотивацію до навчання та відповідальність студентів за результати навчальної діяльності, сприяє кращим досягненням та якісному засвоєнню знань.

Для визначення обсягу знань, якими студенти оволоділи протягом навчання в університеті і які вони можуть застосовувати без використання допоміжної літератури, доцільно перед заліком проводити комп'ютерне тестування. З цією метою підготовлено навчально-методичний посібник, призначений для організації контролю знань з курсу "Історія математики" студентів математичних спеціальностей педагогічних та класичних університетів. Посібник підготовлено у комп'ютерному варіанті, який містить власне тестову систему і методичні вказівки [1].

Тестова система складається з трьох розділів: творчі математики; висловлювання про математику і математиків; математична мозаїка.

За допомогою комп'ютера у системі довільних чисел студенту пропонується 10 запитань з бази кожного розділу, а студент має вибрати правильну відповідь із чотирьох запропонованих. За результатами поданих відповідей автоматично оцінюються знання студентів з кожного розділу, виводиться загальна оцінка і повторюються запитання, у відповідях на які студент допустив помилки. Дані про результати тестування можуть зберігатися в комп'ютері, на дискеті або виводитись для друку.

Використання тестових завдань дозволяє: здійснювати контроль засвоєння студентами знань з курсу "Історія математики"; знайомити майбутніх учителів математики з різними способами контролю знань, демонструвати різні види тестових завдань, особливості створення і реалізації; надавати студентам зразок впровадження тестової перевірки знань у школі.

Використання розробленої тестової системи на практиці продемонструвало можливість здійснення за досить короткий проміжок часу об'єктивного контролю засвоєння знань студентами, підтвердило зручність його здійснення для студентів і викладача, показало зацікавленість студентів новою формою контролю. Запропонована тестова система може використовуватися в навчальному процесі класичних і педагогічних університетів, на курсах підвищення кваліфікації вчителів, в позакласній роботі з математики в середніх закладах освіти.

Сучасність висуває нові вимоги до вчителя, одне з яких - готовність до розробки інноваційних форм, методів і засобів контролю, в тому числі комп'ютерного тестування. Структура готовності майбутнього вчителя математики до оцінювання навчальних досягнень учнів становить єдність трьох компонентів: мотиваційного, змістового та процесуального [2].

Мотиваційний компонент ґрунтується на усвідомленні студентами особистісної (суб'єктивної) та суспільної (об'єктивної) значущості процесу оцінки знань учнів. Змістовий компонент включає в себе систему педагогічних знань про сутність, функції, об'єкти, критерії, форми, види та норми оцінювання, якими вчитель повинен володіти для успішного використання тестових технологій у професійній діяльності. Процесуальний компонент відображає практичні вміння вчителя оцінювати навчальні досягнення учнів. Всі ці компоненти взаємопов'язані між собою, сприяють оволодінню студентами новими професійними знаннями та вміннями.

У процесі навчання методики навчання математики виникає можливість не лише навчити студентів новим формам контролю, але здійснювати контроль їх навчальних досягнень на основі інноваційних форм і методів. Майбутні вчителі повинні добре зрозуміти і засвоїти певні вимоги, які важливі при складанні тестових завдань, а саме – чітко уявляти мету контролю і враховувати вікові і психофізичні особливості тих, хто навчається. Важливим аспектом підготовки майбутніх учителів математики до здійснення тестового контролю є безпосередня участь їх в самому процесі тестування.

Контрольні завдання мають забезпечувати реалізацію не тільки контролюючої функції, але і навчальної. Під час складання контрольних завдань потрібно враховувати, що відомості, отримані за результатами тестування, необхідна не стільки для оцінки знань, скільки для того, щоб своєчасно виявити помилки і скоригувати навчальний процес.

Такий підхід до організації контролю в процесі підготовки майбутніх учителів математики сприяє формуванню у них готовності до самостійної розробки та використання інноваційних форм, методів і засобів контролю.

#### *Використана література:*

1. Бевз В. Г. Історія математики: Тестові завдання для контролю знань: Навч.-метод. посібник у 2-х частинах. – Ч. II. Методичні вказівки. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 18 с.
2. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студентів до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 55 с.

#### *Аннотація*

*Рассматриваются вопросы подготовки и формирования готовности будущих учителей математики к использованию инновационных форм контроля.*

#### *Annotation*

*The training and formation of readiness for future mathematics teachers to use innovative forms of control is applied.*

# НОРМАЛЬНІ ВЛАСТИВОСТІ S-КОВОГО ЗОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОГО ЧИСЛА В ТЕРМІНАХ АСИМПТОТИЧНОГО СЕРЕДНЬОГО ЗНАЧЕННЯ ЦИФР

## 1. Вступ

Добре відомо, що для довільного дійсного числа  $x \in [0;1]$  існує послідовність  $(\alpha_n)$  така, що  $\alpha_n \in A = \{0, 1, \dots, s-1\}$ ;

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

Останній запис називається s-ковим зображенням, а  $\alpha_k = \alpha_k(x)$  – k-тою s-ковою цифрою числа x. Взагалі кажучи, k-та цифра числа як його функція, є некоректно визначеною, оскільки має місце рівність

$$\Delta_{c_1 c_2 \dots c_{k-1} c_k}^s(0) = \Delta_{c_1 c_2 \dots c_{k-1} [c_k - 1](s-1)}^s,$$

де  $(i)$  – період у зображенні числа. Числа такого виду називаються s-ково-раціональними, вони мають рівно два s-кових зображення. Решта чисел мають лише одне зображення і називаються s-ково-ірраціональними. Для коректності означення k-тої цифри досить домовитись використовувати лише перше s-кове зображення, а саме: те, що має період  $(0)$ . Тепер  $\alpha_n(x)$  є функцією, коректно визначеною на  $[0;1]$ .

Нехай  $N_i(x, k)$  – кількість цифр  $i \in A$  у s-ковому зображенні  $\Delta_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots}^s$  числа  $x \in [0;1]$  до k-го місця включно, тобто

$$N_i(x, k) = \#\{j : \alpha_j(x) = i, j \leq k\}$$

**Означення 1.** Частотою (асимптотичною частотою) цифри i у s-ковому зображенні числа  $x \in [0;1]$  називається границя

$$\nu_i(x) = \lim_{k \rightarrow \infty} \frac{N_i(x, k)}{k},$$

якщо вона існує.

Зрозуміло, що функція частоти  $\nu_i(x)$  цифри i у s-ковому зображенні числа  $x \in [0;1]$  є коректно визначеною для s-ково-ірраціональних чисел, а для s-ково-раціональних – після домовленості, яку зроблено вище, використовувати лише зображення з періодом  $(0)$ .

Добре відомим є той факт (теорема Бореля), що для майже всіх (у розумінні міри Лебега) чисел  $[0;1]$  має місце рівність

$$\nu_0(x) = \nu_1(x) = \dots = \nu_{s-1}(x) = \frac{1}{s}.$$

Такі числа називаються слабо нормальними або нормальними за основою s.

**Означення 2.** Асимптотичним середнім значенням цифр (або просто середнім значенням цифр) числа  $x \in [0;1]$  будемо називати число

$$r(x) \equiv \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \alpha_i(x),$$

де  $A \ni \alpha_i(x)$  – i-та цифра s-кового зображення числа x (якщо остання границя існує).

З початку XX століття ведуться дослідження властивостей множин дійсних чисел, визначених в термінах частоти символів (цифр) в зображенні у тій чи іншій системі числення. Варто відзначити оригінальні результати Е. Бореля та А. Лебега стосовно нормальних та слабо нормальних чисел, а також дослідження А. С. Безиковича, Г. Егглстона, П. Біллінгслі, О. Я. Хінчина, М. М. Постнікова, І. І. П'ятецького, М. В. Працьовитого, Л. Олсена, Г. М. Торбіна та інших стосовно властивостей множин, визначених в термінах частот символів або комбінацій символів у тому чи іншому зображенні.

Ми цікавимося властивостями множин дійсних чисел, визначених в термінах асимптотичного

середнього значення цифр в s-ковому зображенні. Зокрема, їх нормальними тополого-метричними та фрактальними властивостями. Тобто властивостями, які виконуються на множині повної міри Лебега.

## 2. Нормальні властивості множини дійсних чисел з наперед заданим асимптотичним середнім значенням цифр

Розглянемо множину чисел з відрізка  $[0;1]$  з наперед заданим асимптотичним середнім значенням цифр, тобто множину

$$S_{\theta} = \left\{ x : r(x) = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \alpha_i(x) = \theta \right\},$$

де константа  $\theta$  – наперед заданий параметр з відрізка  $[0; s-1]$ .

$$r(x) = \frac{s-1}{2}$$

**Теорема 1.** Властивість числа:  $\frac{s-1}{2}$  є нормальною, тобто множина дійсних чисел відрізка  $[0;1]$ , які нею не володіють, є множиною нульової міри Лебега.

Доведення. Відома теорема Бореля [1] стверджує, що для майже всіх (у розумінні міри Лебега) чисел відрізка  $[0;1]$  у їх s-ковому зображенні існують частоти всіх цифр і рівні  $s^{-1}$ , тобто множина Безиковича-Егглстона  $E[s^{-1}, s^{-1}, \dots, s^{-1}]$  є множиною повної міри Лебега. Оскільки

$$\theta = \frac{1}{s} + \frac{2}{s} + \frac{3}{s} + \dots + \frac{s-1}{s} = \frac{s-1}{2},$$

то  $E[s^{-1}, s^{-1}, \dots, s^{-1}] \subset S_{\theta}$ . Тому  $\lambda(S_{\theta}) = 1$ . □

Розглянемо множину чисел з відрізка  $[0;1]$ , асимптотичне середнє значення цифр яких рівне числу  $\frac{s-1}{2}$ , тобто

$$S = \left\{ x : r(x) = \frac{s-1}{2} \right\}$$

**Теорема 2.** Множина  $S$  є множиною повної міри Лебега. Розмірність Хаусдорфа-Безиковича множини  $S$  дорівнює 1

Доведення. Міра Лебега. Оскільки множина  $S$  містить множину нормальних за основою s чисел  $H$ , тобто чисел, частоти цифр яких рівні, тобто

$$\nu_0(x) = \nu_1(x) = \dots = \nu_{s-1}(x) = \frac{1}{s},$$

то

$$\nu_1(x) + 2\nu_2(x) + \dots + (s-1)\nu_{s-1}(x) = \frac{s-1}{2}.$$

Оскільки  $\lambda(H) = 1$ , то  $\lambda(S) = 1$ .

Розмірність Хаусдорфа-Безиковича володіє властивістю монотонності

$$E_1 \subset E_2 \Rightarrow \alpha_0(E_1) \leq \alpha_0(E_2)$$

та властивістю зліченної стабільності

$$\alpha_0\left(\bigcup_n E_n\right) = \sup_n \alpha_0(E_n)$$

Розглянемо всеможливі підмножини Безиковича-Егглстона множини  $S$ , а саме: множини виду

$$E \equiv E[\tau_0, \tau_1, \dots, \tau_{s-1}] = \{x : \nu_i(x) = \tau_i, i = 0, 1, \dots, s-1\}.$$

Фрактальна розмірність Хаусдорфа-Безиковича множини  $E$  обчислюється за формулою

$$\alpha_0(E) = -\frac{\ln \tau_0^{\tau_0} \tau_1^{\tau_1} \dots \tau_{s-1}^{\tau_{s-1}}}{\ln s}.$$

Очевидно, що  $\alpha_0(E)$  прийматиме найбільшого значення при  $\tau_0 = \tau_1 = \dots = \tau_{s-1} = s^{-1}$ . Тоді

$$\alpha_0(S) = -\frac{\ln \frac{1}{s} \frac{1}{s} \dots \frac{1}{s}}{\ln s} = -\frac{\ln \frac{1}{s} + \ln \frac{1}{s} + \dots + \ln \frac{1}{s}}{\ln s} = -\frac{\ln \frac{1}{s}}{\ln s} = 1$$

*Використана література:*

1. Borel É. Leons sur la théorie des fonctions. – 2ème édition. – Paris: Gauthier-Villars, 1914. – 259 p.
2. Eggleston H. G. The fractional dimension of a set defined by decimal properties // Quart. J. Math. – 1949. – Oxford Ser. 20. – p. 31-36.
3. Працьовитий М. В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 296 с.
4. Працьовитий М. В., Торбін Г. М. Суперфрактальність множини чисел, які не мають частоти п-адичних знаків, та фрактальні розподіли ймовірностей // Укр. мат. журн. – 1995. – 47, № 7. – С. 971-975.
5. Торбін Г. М. Частотні характеристики нормальних чисел в різних системах числення // Фрактальний аналіз та суміжні питання. – К.: ІМ НАН України – НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 1998, № 1. – С. 53-55.
6. Турбин А. Ф., Працьовитий Н. В. Фрактальные множества, функции, распределения. – К.: Наук. думка, 1992. – 208 с.

#### **Аннотация**

*Изучаются тополого-метрические и фрактальные свойства множества вещественных чисел отрезка  $[0;1]$  в терминах асимптотического среднего значения цифр. В частности, нормальные свойства s-адического изображения вещественного числа.*

#### **Annotation**

*We study topological, metric and fractal properties of a set of real numbers from  $[0;1]$  in terms of asymptotic mean of digits. Namely, normal properties of s-adic representation of real number.*

УДК 517.5

**Працьовитий М. В., Жабровець О. В., Свинчук О. В.**

### **ІНТЕГРУВАННЯ НЕПРЕРВНИХ ФУНКЦІЙ, ГРАФІКИ ЯКИХ Є СВМОАФІННИМИ АБО КВАЗІСАМОАФІННИМИ**

Вступ. Історія розвитку теорії неперервних функцій однієї змінної, що не мають похідної в жодній точці області визначення, цікава і драматична. Прийнято вважати [1], що перший приклад такої функції побудував Больцано в 1830 р., але він був опублікований лише через 100 років, тобто в 1930 р. А першим опублікованим прикладом такої функції був приклад Вейєрштраса (1872 р.). Після чого розпочалося “змагання” за “найпростіший” за аналітичним заданням приклад. Одним з таких був приклад Такагі (1903 р.), пізніше пропонували свої приклади Серпінський [2], Ван дер Варден [3] та ін. Практично всі вони ґрунтувались на принципі згущення особливостей та ідеї “самоподібності” – “автомодельності” конструкції. Новим етапом розвитку теорії стало узагальнення запропонованих раніше конструкцій, що привели до цілих класів скінченно та нескінченно параметричних сімей функцій. Одну з сімей достатньо простих функцій запропоновано в роботі [4].

Сьогодні загальна теорія таких функцій в зародковому стані і містить невелику кількість фундаментальних фактів, але інтерес і бажання її розвивати явно прослідковуються.

Ширший за  $C[0; 1]$  клас неперервних функцій утворюють неперервні ніде не монотонні функції (це функції, які не мають жодного як заведено малого проміжку монотонності). Зрозуміло, що недиференційовна функція є ніде немонотонною (це слідує безпосередньо з теореми Лебега про диференційовність монотонних функцій: неперервна монотонна функція майже скрізь має скінченну похідну), але не кожна ніде не монотонна функція є недиференційовною. Недавно [5] була акцентована увага на ніде не монотонні сингулярні функції, похідна яких майже скрізь (у розумінні міри Лебега) дорівнює нулю. Цілі класи таких функцій можна отримати за допомогою застосування різних систем кодування дійсних чисел (зі скінченим та нескінченим алфавітами, з нульовою та ненульовою надлишковістю).

Одним із найпростіших класів неперервних недиференційовних функцій складають функції, графіки яких є самоафінними множинами. Саме їм присвячена дана робота.

Нагадаємо, що множина  $E$  евклідового простору  $R^2$  називається самоафінною, якщо існує скінченний набір афінних перетворень  $f_1, f_2, \dots, f_n$ ,  $n > 1$ , таких, що

$$E = f_1(E) \cup f_2(E) \cup \dots \cup f_n(E).$$

Відомо, що довільне афінне перетворення  $f_i$  в ПДСК задається формулами вигляду

$$\begin{cases} x' = a_{11}^{(i)}x + a_{12}^{(i)}y + a_{10}^{(i)}, \\ y' = a_{21}^{(i)}x + a_{22}^{(i)}y + a_{20}^{(i)}; \end{cases} \quad \Delta_i = \begin{vmatrix} a_{11}^{(i)} & a_{12}^{(i)} \\ a_{21}^{(i)} & a_{22}^{(i)} \end{vmatrix} \neq 0$$

Число  $\alpha_a$ , що є розв'язком рівняння

$$|\Delta_1|^{\frac{x}{2}} + |\Delta_2|^{\frac{x}{2}} + \dots + |\Delta_n|^{\frac{x}{2}} = 1,$$

називається самоафінною розмірністю множини  $E$ .

Самоафінна розмірність самоафінної множини, взагалі кажучи, характеризує "масивність" множини і є узагальненням самоподібної розмірності.

Основний об'єкт дослідження. Нехай  $1 < s$  – фіксоване натуральне число,  $(q_0, q_1, \dots, q_{s-1})$  – набір додатних дійсних чисел таких, що  $q_0 + q_1 + \dots + q_{s-1} = 1$ ,

$\varphi(x)$  – розв'язок системи  $s$  функціональних рівнянь

$$f\left(\frac{i+x}{s}\right) = \beta_i + q_i f(x), \quad \text{де } \beta_0 = 0, \beta_i = r_0 + r_1 + \dots + r_{i-1},$$

тобто функція

$$y = \varphi(x) = \beta_{\alpha_1(x)} + \sum_{k=2}^{\infty} \left( \beta_{\alpha_k(x)} \prod_{j=1}^{k-1} q_{\alpha_j(x)} \right) = \Delta_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_n}^Q,$$

де  $\alpha_k(x)$  –  $k$ -та  $s$ -кова цифра числа  $x \in [0;1]$ . Останній символічний запис числа  $y$  називається  $Q$ -зображенням,  $\alpha_k(y)$  –  $k$ -тим  $Q$ -символом числа  $y = \varphi(x)$  [7].

Нехай  $(r_0, r_1, \dots, r_{s-1})$  – задано новий набір дійсних чисел таких, що

$$|r_i| < 1, \quad r_0 + r_1 + \dots + r_{s-1} = 1.$$

Розглядається нова система  $s$  функціональних рівнянь

$$f(\varphi(x)) = \gamma_i + r_i f(x), \quad i = \overline{0, s-1}, \quad (1)$$

де  $\gamma_0 = 0, \gamma_i = r_0 + r_1 + \dots + r_{i-1}, i = \overline{1, s-1}$ .

**Т е о р е м а 1.** Система (1) у класі  $C[0;1]$  неперервних на  $[0;1]$  функцій має єдиний розв'язок

$$f(x) = \gamma_{\alpha_1(\varphi(x))} + \sum_{k=2}^{\infty} \left( \gamma_{\alpha_k(\varphi(x))} \prod_{j=1}^{k-1} q_{\alpha_j(\varphi(x))} \right),$$

причому графік  $\Gamma_f$  функції  $f(x)$  є:

самоафінною множиною, якщо  $r_0 r_1 \dots r_{s-1} \neq 0$

і квазісамоафінною в протилежному випадку.

**Д о в е д е н н я.** Якщо існує неперервна на  $[0;1]$  функція, що є розв'язком системи (1), то вона визначена у кожній точці  $[0;1]$  функція, і обмежена, а отже

$$f(x) = \gamma_{\alpha_1} + \gamma_{\alpha_2} r_{\alpha_1} + \gamma_{\alpha_3} r_{\alpha_1} r_{\alpha_2} + \dots + \gamma_{\alpha_k} r_{\alpha_1} \dots r_{\alpha_{k-1}} + \left( \prod_{j=1}^k r_{\alpha_j} \right) (\gamma_{\alpha_{k+1}} + r_{\alpha_{k+1}} f(x))$$

Враховуючи, що

$$\prod_{j=1}^k r_{\alpha_j} \rightarrow 0 \quad \text{при } k \rightarrow \infty, \quad \gamma_{\alpha_{k+1}} + r_{\alpha_{k+1}} f(x) < C = \text{const},$$

маємо



$$f(x) = \gamma_{\alpha_1} + \sum_{k=2}^{\infty} \left( \gamma_{\alpha_1} \prod_{j=1}^{k-1} r_{\alpha_j} \right)$$

Т е о р е м а 2. Для інтеграла Лебега має місце рівність

$$\int_0^1 f(x) dx = \frac{\bar{q} \cdot \bar{\gamma}}{1 - \bar{q} \cdot \bar{r}}, \quad \bar{q} \cdot \bar{r} = \sum_{i=1}^{s-1} q_i r_i, \quad \bar{q} \cdot \bar{\gamma} = \sum_{i=1}^{s-1} q_i \gamma_i \quad (2)$$

Д о в е д е н н я. Використовуючи адитивну властивість інтеграла Лебега, маємо

$$\begin{aligned} \int_0^1 f(x) dx &= \int_0^{q_0} f(x) dx + \int_{q_0}^{q_0+q_1} f(x) dx + \dots + \int_{\beta_{s-1}}^1 f(x) dx = \\ &= \sum_{i=0}^{s-1} \int_0^1 (\gamma_i + r_i f(x)) d(q_i x + \beta_i) = \\ &= \sum_{i=0}^{s-1} \left( q_i \int_0^1 r_i f(x) dx \right) + (q_0 \gamma_0 + q_1 \gamma_1 + \dots + q_{s-1} \gamma_{s-1}) x \Big|_0^1 = \\ &= (q_0 r_0 + q_1 r_1 + \dots + q_{s-1} r_{s-1}) \int_0^1 f(x) dx + (q_0 \gamma_0 + q_1 \gamma_1 + \dots + q_{s-1} \gamma_{s-1}) \end{aligned}$$

Звідси

$$(1 - \bar{q} \cdot \bar{r}) \int_0^1 f(x) dx = \bar{q} \cdot \bar{\gamma} \int_0^1 f(x) dx = \frac{\bar{q} \cdot \bar{\gamma}}{1 - \bar{q} \cdot \bar{r}}$$

Теорему доведено.

Зауваження. Вираз (2) не залежить від  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_{s-1}$ .

Т е о р е м а 3. Якщо  $\psi \in C_{[0,1]}$  – довільна неперервна на відрізку  $[0;1]$  функція, графік якої  $\Gamma_\psi$  є самоафінною множиною, причому

$$\Gamma_\psi = \bigcup_{i=0}^m \varphi_i(\Gamma_\psi)$$

де то 
$$\varphi_i : \begin{cases} x' = q_i x + \beta_i, \\ y' = r_i y + \gamma_i, \end{cases} \quad \beta_i = q_0 + \dots + q_{i-1}, \quad \gamma_i = r_0 + \dots + r_{i-1},$$

$$\int_0^1 f(x) dx = \frac{\bar{q} \cdot \bar{\gamma}}{1 - \bar{q} \cdot \bar{r}}, \quad \bar{q} \cdot \bar{r} = \sum_{i=1}^{s-1} q_i r_i, \quad \bar{q} \cdot \bar{\gamma} = \sum_{i=1}^{s-1} q_i \gamma_i$$

Використана література:

1. Медведев Ф. А. Очерки истории теории функций действительного переменного. – М. : Наука, 1975. – 248 с.
2. Sierpiński W. Arytmetyczny przykład funkcji ciągłej, nieróżniczkowalnej // Wektor. – 1914. – nr 8. – Str. 337-343.
3. Waerden B. L. Van der. Ein einfaches Beispiel einer nicht differentierbaren stetigen Function // Math.Z. – 1930. – 32. – P. 474-475.
4. Турбин А. Ф., Працевитий М. В. Фрактальные множества, функции, распределения. – К. : Наукова думка, 1992. – 208 с.
5. Працевитий М. В. Звивисті сингулярні функції // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 12. – С. 143-158.
6. Працевитий М. В., Калайніков А. В. Самоафінні сингулярні та ніді не монотонні функції, пов'язані з Q-зображеннями чисел // Укр. мат. журнал. – 2013, т.65, № 3. – С. 381-393.
7. Працевитий М. В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 296 с.

А н н о т а ц и я

Предлагаются результаты исследования интегральных свойств функций со сложным локальным строением, графики которых являются самоаффинными или квазисамоаффинными множества. Каждая из таких функций задается системой функциональных уравнений, зависящих от конечного числа параметров.

## Annotation

We study integral properties of functions with complicated local structure such that their graphs are self-affine and quasi-self-affine sets. Every such function is defined by system of functional equations depending on finite number of parameters.

УДК 511.72

Працьовитий М. В., Сухолім Ю. Ю.

## ПРО ОДНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ТРІЙКОВОЇ СИСТЕМИ З ДВОМА НАДЛИШКОВИМИ ЦИФРАМИ

**Вступ.** Сьогодні для моделювання та дослідження об'єктів неперервної математики зі складною локальною будовою (множин, функцій, перетворень, мір, динамічних систем тощо) широко використовуються системи зображення (кодування дійсних чисел) зі скінченним, нетрадиційним та надлишковим алфавітом. В результаті отримані системи зображення мають суттєво не нульову надлишковість (числа мають нескінченну кількість зображень), це є зручним для задання об'єктів із фрактальною будовою, динамічних систем з хаотичною поведінкою, сингулярних розподілів з фрактальними носіями тощо. Однією з таких систем є трійково-п'ятіркова, яка використовує алфавіт з двома надлишковими цифрами, її геометрії і найпростішим застосуванням присвячена дана робота. Дослідження таких систем велося і раніше, але детально вивчити геометрію зображень чисел вдалось лише для окремих комбінацій основи та надлишкового набору цифр. Трійково-п'ятіркова система завдяки своїй відносно нескладній геометрії є багато обіцяючою в плані застосувань в різних галузях математики.

**Геометрія трійково-п'ятіркового зображення чисел.** Нехай  $A = \{0, 1, 2, 3, 4\}$  – множина цифр (алфавіт) традиційної п'ятіркової системи числення.

**Лема 1.** Для будь-кого числа  $x \in [0; 2]$  існує послідовність  $(\beta_k)$ ,  $\beta_k \in A$ , така, що

$$x = \sum_{k=1}^{\infty} 3^{-k} \beta_k \equiv$$

$$\equiv \Delta_{\beta_1 \beta_2 \dots \beta_k \dots}.$$

Вираз (1) числа  $x$  називають трійково-п'ятірковим представленням, а символічний запис (2) – трійково-п'ятірковим зображенням  $x$  ( $5_3$  – зображення).

Легко навести приклад числа, яке має різні трійково-п'ятіркові зображення. Наприклад,

$$\frac{1}{2} = \Delta_{111\dots} = \Delta_{04111\dots} = \Delta_{03411\dots}$$

. Дані рівності мають місце завдяки тому, що

$$\frac{1}{3^k} + \frac{1}{3^{k+1}} = \frac{0}{3^k} + \frac{4}{3^{k+1}}; \quad \frac{4}{3^k} + \frac{1}{3^{k+1}} = \frac{3}{3^k} + \frac{4}{3^{k+1}}$$

**Лема 2.** Не змінює числа взаємозаміна пар двох послідовних цифр:  $10$  на  $03$ ,  $11$  на  $04$ ,  $20$  на  $13$ ,  $21$  на  $14$ ,  $30$  на  $23$ ,  $31$  на  $24$ ,  $33$  на  $40$ ,  $34$  на  $41$ ,  $5_3$  – зображенні.

$$\frac{a}{3^m} + \frac{b}{3^{m+1}} = \frac{3a+b}{3^{m+1}}.$$

Дане твердження є очевидним в силу рівності

Питання кількості зображень  $5_3$  – зображень числа  $x \in [0, 2]$  детально вивчено в роботі [6].

**Означення 1.** Множина  $\Delta_{c_1 c_2 \dots c_m} = \{x: x = \Delta_{c_1 c_2 \dots c_m \beta_{m+1} \beta_{m+2} \dots} (\beta_{m+n})_{n=1}^{\infty} \in L\}$

називається  $5_3$  – циліндром рангу  $m$  з основою  $c_1 c_2 \dots c_m (L = A \times A \times A \times \dots)$ .

Наступне твердження розкриває геометричний зміст "трійково-п'ятіркових цифр" числа.

**Лема 3.** Циліндри мають наступні властивості.

1.

$$\Delta_{c_1 \dots c_k} \bigcup_{i=1}^4 \Delta_{c_1 \dots c_k i}, \quad \forall (c_m), c_m \in L.$$

2. Кожна циліндрична множина є відрізком, причому

$$\Delta_{c_1 c_2 \dots c_k} = \left[ a_k; a_k + \frac{2}{3^k} \right], \text{ де } a_k = \sum_{i=1}^k 3^{-i} \cdot c_i.$$

$$3. \quad \bigcap_{m=1}^{\infty} \Delta_{c_1 \dots c_m} = x \equiv \Delta_{c_1 \dots c_m} \in [0; 2] \forall (c_m), c_m \in L.$$

$$4. \quad \Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_m} = \Delta_{\beta_1 \dots \beta_m} \Leftrightarrow \sum_{i=1}^m 3^{-i} (\alpha_i - \beta_i) = 0.$$

$$5. \quad \Delta_{c_1 \dots c_m} = \Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_m 00 \dots} \oplus \Delta_{\beta_1 \dots \beta_m}, \text{ де } \alpha_i + \beta_i = c_i \in A.$$

6. Перетин двох циліндричних множин  $\Delta_{c_1 \dots c_{k-1} s}$  і  $\Delta_{c_1 \dots c_{k-1} (s+1)}$ , які належать одній циліндричній множині рангу  $k$ , є об'єднанням неперкривних циліндричних множин вищих рангів ( $a = \sum_{i=1}^k 3^{-i} c_i$ ):

$$\begin{aligned} \Delta_{c_1 \dots c_{k-1} s} \cap \Delta_{c_1 \dots c_{k-1} (s+1)} &= \left[ a + \frac{s+1}{3^k}; a + \frac{s+2}{3^k} \right], \\ &= \Delta_{c_1 \dots c_{k-1} (s+1) 0} \cup \left[ \bigcup_{m=1}^{\infty} \Delta_{c_1 \dots c_{k-1} (s+1) \underbrace{2 \dots 2}_m 0} \right], \\ &= \left[ \bigcup_{m=1}^{\infty} \Delta_{c_1 \dots c_{k-1} s \underbrace{2 \dots 2}_m 4} \right] \cup \Delta_{c_1 \dots c_{k-1} s 4}. \end{aligned}$$

**Задання фрактальних об'єктів. Означення 2.** Обмежену множину  $E$  метричного простору  $(M, \rho)$  називається  $N$ -самоподібною, якщо

$$1. \quad E = E_1 \cup \dots \cup E_j \cup \dots,$$

$$2. \quad E_j \sim^k E, \quad j = 1, 2, \dots,$$

$$3. \quad \alpha_0(E_i \cap E_j) < \alpha_0(E), \quad i \neq j \quad [5].$$

**Означення 3.** Самоподібна множина  $E \subset R^n$  називається самоподібним фракталом, якщо її самоподібна розмірність є дробовим числом [5].

$$U = \left\{ x, x = \sum_{i=1}^{\infty} \frac{\alpha_i}{3^i}, \alpha_i \in \{0, 3, 4\} \right\}$$

**Т е о р е м а 1.** Множина  $U$  є  $N$ -самоподібним фракталом, самоподібна розмірність якого співпадає з розмірністю Хаусдорфа-Безиковича і дорівнює  $\log_3(1 + \sqrt{2})$ .

**Доведення.** Множина  $U$  є  $N$ -самоподібною множиною відповідно до означення 2. Оскільки  $\inf U = \sum_{i=1}^{\infty} \frac{0}{3^i} = 0$ ,  $\sup U = \sum_{i=1}^{\infty} \frac{4}{3^i} = 2$ , то множина  $U$  є обмежена. Доведемо замкненість множини  $U$ . Нехай  $x$  - гранична точка множини  $U$ , то для довільного  $k$  знайдеться циліндричний відрізок  $\Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_k}$ , який містить  $x$ , оскільки в протилежному випадку  $x$  належав би до одного із суміжних циліндричних інтервалів і існувало б  $\varepsilon > 0$  таке, що  $(x - \varepsilon; x + \varepsilon) \cap U = \emptyset$ , а це суперечить тому, що  $x$

- гранична точка множини  $U$ . Переріз  $\bigcap_{k=1}^{\infty} \Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_k}$  для довільної послідовності  $(\alpha_n)$  містить єдину точку, яка належить  $U$  і співпадає з  $x$ . Отже,  $U$  - замкнена множина. Припустимо, що множина  $U$  містить ізолювані точки,  $x = \Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_k \dots}$  - одна з них. Тоді за означенням ізолюваної точки, існує  $\varepsilon > 0$  таке, що

$$(x - \varepsilon; x + \varepsilon) \cap [U \setminus \{x\}] = \emptyset. \quad (3)$$

Виберемо  $k$  таким великим, що  $|\Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_k}| < \varepsilon$ . Тоді  $\Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_k} \subset (x - \varepsilon; x + \varepsilon)$  і  $x \neq x' = \Delta_{\alpha_1 \dots \alpha_k (1-\alpha_{k+1}) \alpha_{k+2} \alpha_{k+3} \dots} \in (x - \varepsilon; x + \varepsilon)$ , що суперечить (3). Отже,  $U$  - замкнена множина, яка не має ізольованих точок, тобто є досконалою за означенням. Тоді самоподібна розмірність множини  $U$  співпадає з розмірністю Хаусдорфа-Безиковича відповідно до теореми 1.2.2. [5, с.62-63]. Обчислимо її

$$1. \quad U^{1/3} \left[0, \frac{2}{3}\right] \cap U,$$

$$2. \quad \begin{cases} U^{1/3} \left[1, \frac{11}{9}\right) \cap U, \\ U^{1/3} \left[\frac{12}{9}, 2\right) \cap U. \end{cases}$$

Отже, отримаємо  $\frac{1}{3} + \left(\frac{1}{3^2} + \frac{1}{3^2}\right) + \left(\frac{1}{3^3} + \frac{1}{3^3}\right) + \dots$ . Можемо скласти рівняння для знаходження самоподібної розмірності множини  $U$

$$\begin{aligned} \left(\frac{1}{3}\right)^x + 2\left(\frac{1}{3^2}\right)^x + 2\left(\frac{1}{3^3}\right)^x + \dots &= 1, \\ \left(\frac{1}{3}\right)^x + 2\left(\underbrace{\left(\frac{1}{3^x}\right)^2 + \left(\frac{1}{3^x}\right)^3 + \dots}_{\text{суманескінченноспадної геометричної прогресії}}\right) &= 1, \end{aligned}$$

$$\left(\frac{1}{3}\right)^x + 2 \cdot \frac{1}{1 - \frac{1}{3^x}} = 1, \quad \frac{1}{3^x} + \frac{2}{3^x(3^x - 1)} = 1,$$

$$\text{звідки } 3^x = 1 - \sqrt{2} \Rightarrow x \in \emptyset, \quad 3^x = 1 + \sqrt{2} \Rightarrow x = \log_3(1 + \sqrt{2}).$$

$$\text{Отже, } \alpha_0(U) = \alpha_s(U) = \log_3(1 + \sqrt{2}).$$

Оскільки  $\alpha_s(U) = \log_3(1 + \sqrt{2})$ , то відповідно до означення 3 множина  $U$  буде  $N$ -самоподібним фрак талом.

*Використана література:*

1. Гончаренко Я. В., Микитюк І. О. Представлення дійсних чисел в системах з надлишковим набором цифр та їх використання // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ імені Драгоманова, – 2004. – № 5. – С. 242-254.
2. Микитюк І. О. Двійково-десятькова система числення і фрактальні розподіли з нею пов'язані // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – № 3. – С. 412-419.
3. Микитюк І. О. Геометрія двійково-п'ятіркового зображення числа // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, – 2005, № 6. – С. 301-310.
4. Микитюк І. О., Працьовитий М. В. Двійкова система числення з надлишковими цифрами і її відповідна метрична теорія чисел // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, – 2003, № 4. – С. 270-290
5. Працьовитий М. В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 296 с.
6. Сухоліт Ю. Ю. Трійкова система числення з двома надлишковими цифрами // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 12. – С. 121-134.
7. Турбин А. Ф., Працевитий Н. В. Фрактальные множества, функции, распределения. – К.: Наук. думка, 1992. – 208 с.

**Аннотация**

Данная работа посвящена применению троичной системы счисления с двумя избыточными цифрами к заданию и исследованию фрактальных линейных множеств, возникающие в результате запрета использования группы цифр алфавита.

## Annotation

We study the use of ternary scale with two redundant digits to specifying and studying linear fractal sets resulting of prohibition of the use of digits from the alphabet.

УДК517.51

Василенко Н. А.

## ПРО РОЗПОДІЛ ЗНАЧЕНЬ НЕПЕРЕРВНОЇ НІДЕ НЕ ДИФЕРЕНЦІЙОВНОЇ ФУНКЦІЇ СЕРПІНСЬКОГО

В 1914 р. В.Серпінським було опубліковано наступний приклад неперервної нیده не диференційовної функції.

Нехай  $A_5 = \{0, 1, 2, 3, 4\}$  – алфавіт п'ятіркової системи числення. Визначимо на  $A_5$  дискретну функцію

$$\gamma(\alpha) = \begin{cases} 0, & \text{якщо } \alpha = 0, \\ 1, & \text{якщо } \alpha \in A_5 \setminus \{0, 4\}, \\ 2, & \text{якщо } \alpha = 4. \end{cases} \quad (1)$$

Для кожної послідовності  $(\alpha_k) \in L \equiv A_5^\infty = A_5 \times A_5 \times \dots$  визначимо послідовність  $(c_k)$  наступним чином

$$c_1 = 0, \quad c_k = \begin{cases} c_{k-1}, & \text{якщо } \alpha_{k-1} \in A_5 \setminus \{2\}, \\ 1 - c_{k-1}, & \text{якщо } \alpha_{k-1} = 2. \end{cases} \quad (2)$$

Розглянемо на  $[0, 1]$  функцію, аргумент якої подається п'ятірковим дробом:

$$x = \frac{\alpha_1}{5} + \frac{\alpha_2}{5^2} + \dots + \frac{\alpha_k}{5^k} + \dots \equiv \Delta_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots}^5, \quad \alpha_k \in A_5, \quad (5)$$

а значення функції має трійковий розклад:

$$f(x) = \frac{\beta_1}{3} + \frac{\beta_2}{3^2} + \dots + \frac{\beta_k}{3^k} + \dots \equiv \Delta_{\beta_1 \beta_2 \dots \beta_k \dots}^3, \quad \beta_k \in \{0, 1, 2\} \equiv A_3, \quad (6)$$

$$\beta_k = \begin{cases} \gamma(\alpha_k), & \text{якщо } c_k = 0, \\ 2 - \gamma(\alpha_k), & \text{якщо } c_k \neq 0. \end{cases} \quad (7)$$

де До формул (7), можна дати інший (еквівалентний) запис перетворювача цифр  $\beta_k$

$$\beta_k = \begin{cases} 0, & \text{якщо } \begin{cases} \alpha_k = 0 & i & c_k = 0, \\ \alpha_k = 4 & i & c_k = 1, \end{cases} \\ 1, & \text{якщо } \alpha_k \in \{1, 2, 3\}, \\ 2, & \text{якщо } \begin{cases} \alpha_k = 0 & i & c_k = 1, \\ \alpha_k = 4 & i & c_k = 0. \end{cases} \end{cases} \quad (8)$$

Зауваження 1 Легко бачити, що  $\beta_k$ , взагалі кажучи, залежить не лише від  $\alpha_k$ , але і від  $(\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_{k-1})$ , але може і не залежити, якщо всі  $\alpha_i \in \{1, 2, 3\}$ ,  $i = \overline{1, k-1}$ .

Дослідженню властивостей функції Серпінського присвячено роботи [1],[7], тому нагадаємо лише деякі з них, які далі будуть використані.

Множиною рівня  $y_0$  функції  $f$  називається множина  $f^{-1}(y_0) = \{x : f(x) = y_0\}$ .

Лема 1. [6] Якщо  $y_0 = \Delta_{d_1 d_2 \dots d_m(1)}^3$  ( $m \in \mathbb{N}_0$ ), то для множини рівня  $y_0$  має місце рівність  $f^{-1}(y_0) = C[5, V] \equiv \{x : \alpha_i(x) \in V = A_5 \setminus \{0, 4\}\}$ , отже, вона має властивості [6]:

1) є континуальною; 2) нیده не щільною множиною; 3) нульової міри Лебега; 4) розмірність Хаусдорфа-Безиковича якої дорівнює  $\log_5 3$

Лема 2. [6] Якщо в трійковому зображенні точки  $y_0 = \Delta_{\beta_1 \beta_2 \dots \beta_k \dots}^3$

1) всі цифри  $\beta_k \in A_3 \setminus \{1\}$  ( $k \in \mathbb{N}$ ), то множина  $f^{-1}(y_0)$  містить єдину точку;

2) міститься рівно  $n$  цифр "1", то множина  $f^{-1}(y_0)$  складається з  $3^n$  точок.

3) міститься нескінченна кількість цифр "1", а саме

$$\begin{cases} \beta_{i_n}(y_0) = 1, n \in \mathbb{N}, \\ \beta_j(y_0) \neq 1 \text{ при } j \notin \{i_n\}, \end{cases}$$

то множина  $f^{-1}(y_0)$  є континуальною, причому в ній не існує пари точок  $x_1$  і  $x_2$  таких, що

$$\begin{cases} \alpha_{i_n}(x_1) = \alpha'_{i_n}(x_2), \\ \alpha_j(x_1) \neq \alpha'_j(x_2) \text{ при } j \notin \{i_n\}. \end{cases}$$

Розглянемо випадкову величину  $X = \Delta_{\eta_1 \eta_2 \dots \eta_k \dots}^5$  з незалежними символами  $\eta_k$  свого п'ятіркового зображення, причому  $P\{\eta_k = i\} = p_{ik}$ ,  $i \in A_5, k \in \mathbb{N}$ . Властивості розподілу випадкової величини  $X$  вивчалися в роботах [5] та ін., де було доведено, що розподіл  $X$  має чистий лебегівський тип, а саме: є чисто дискретним, чисто абсолютно неперервним або чисто сингулярно неперервним. Дослідимо структуру розподілу випадкової величини  $Y = f(X)$ .

Лема 3. Якщо  $p_{2k} = 0$  для всіх  $k \in \mathbb{N}$ , то трійкові символи  $\tau_k$  випадкової величини  $Y = f(X) = \Delta_{\tau_1 \tau_2 \dots \tau_k \dots}^3$  є незалежними, причому

$$P\{\tau_k = 0\} = p_{0k}, P\{\tau_k = 2\} = p_{4k}, P\{\tau_k = 1\} = p_{1k} + p_{3k}.$$

Доведення. Оскільки  $p_{2k} = 0$ , то носієм розподілу випадкової величини  $X$  є множина  $C[5, V]$ , де  $V = \{0, 1, 3, 4\}$ . Трійковий символ  $\beta_k$  числа  $y = f(x)$ , коли  $\alpha_k \in V$  залежить лише від п'ятіркового символа  $\alpha_k$  числа  $x$ , причому

$$\beta_k = \begin{cases} 0, \text{ якщо } \alpha_k = 0, \\ 1, \text{ якщо } \alpha_k \in \{1, 3\}, \\ 2, \text{ якщо } \alpha_k = 4. \end{cases}$$

Оскільки,  $P\{\tau_1 = 0\} = P\{\eta_1 = 0\} = p_{01}$ ,

$$P\{\tau_1 = 1\} = P\{\eta_1 = 1 \vee \eta_1 = 3\} = P\{\eta_1 = 1\} + P\{\eta_1 = 3\} = p_{11} + p_{31},$$

$$P\{\tau_1 = 2\} = P\{\eta_1 = 4\} = p_{41}.$$

Тоді

$$\begin{aligned} P\{\tau_1 = 0 \wedge \tau_2 = 0\} &= P\{\eta_1 = 0 \wedge \eta_2 = 0\} = P\{\eta_1 = 0\} \cdot P\{\eta_2 = 0\} = p_{01} p_{02}, \\ P\{\tau_1 = 0 \wedge \tau_2 = 2\} &= P\{\eta_1 = 0 \wedge \eta_2 = 4\} = P\{\eta_1 = 0\} \cdot P\{\eta_2 = 4\} = p_{01} p_{42}, \\ P\{\tau_1 = 0 \wedge \tau_2 = 1\} &= P\{\eta_1 = 0 \wedge \eta_2 \in \{1, 3\}\} = P\{\eta_1 = 0\} \cdot (P\{\eta_2 = 1\} + P\{\eta_2 = 3\}) = \\ &= p_{01} (p_{12} + p_{32}), \\ P\{\tau_1 = 1 \wedge \tau_2 = 0\} &= P\{\eta_1 \in \{1, 3\} \wedge \eta_2 = 0\} = (P\{\eta_1 = 1\} + P\{\eta_1 = 3\}) \cdot P\{\eta_2 = 0\} = \\ &= (p_{11} + p_{31}) p_{02}, \\ P\{\tau_1 = 1 \wedge \tau_2 = 2\} &= P\{\eta_1 \in \{1, 3\} \wedge \eta_2 = 4\} = (P\{\eta_1 = 1\} + P\{\eta_1 = 3\}) \cdot P\{\eta_2 = 4\} = \\ &= (p_{11} + p_{31}) p_{42}, \\ P\{\tau_1 = 1 \wedge \tau_2 = 1\} &= P\{\eta_1 \in \{1, 3\} \wedge \eta_2 \in \{1, 3\}\} = (P\{\eta_1 = 1\} + P\{\eta_1 = 3\}) \cdot (P\{\eta_2 = 1\} + \\ &\quad + P\{\eta_2 = 3\}) = (p_{11} + p_{31}) \cdot (p_{12} + p_{32}), \\ P\{\tau_1 = 2 \wedge \tau_2 = 0\} &= P\{\eta_1 = 4 \wedge \eta_2 = 0\} = P\{\eta_1 = 4\} \cdot P\{\eta_2 = 0\} = p_{41} p_{02}, \\ P\{\tau_1 = 2 \wedge \tau_2 = 2\} &= P\{\eta_1 = 4 \wedge \eta_2 = 4\} = P\{\eta_1 = 4\} \cdot P\{\eta_2 = 4\} = p_{41} p_{42}, \\ P\{\tau_1 = 2 \wedge \tau_2 = 1\} &= P\{\eta_1 = 4 \wedge \eta_2 \in \{1, 3\}\} = P\{\eta_1 = 4\} \cdot (P\{\eta_2 = 1\} + P\{\eta_2 = 3\}) = \\ &= p_{41} \cdot (p_{12} + p_{32}), \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
P\{\tau_2 = 0/\tau_1 = 0\} &= \frac{p_{01}p_{02}}{p_{01}} = p_{02}, \quad P\{\tau_2 = 0/\tau_1 = 1\} = \frac{p_{02}(p_{11} + p_{31})}{p_{11} + p_{31}} = p_{02}, \\
P\{\tau_2 = 0/\tau_1 = 2\} &= \frac{p_{02}p_{21}}{p_{21}} = p_{02}, \quad P\{\tau_2 = 2/\tau_1 = 0\} = \frac{p_{22}p_{01}}{p_{01}} = p_{22}, \\
P\{\tau_2 = 2/\tau_1 = 1\} &= \frac{p_{22}(p_{11} + p_{31})}{p_{11} + p_{31}} = p_{22}, \quad P\{\tau_2 = 2/\tau_1 = 2\} = \frac{p_{22}p_{21}}{p_{21}} = p_{22}, \\
P\{\tau_2 = 1/\tau_1 = 0\} &= \frac{(p_{12} + p_{32})p_{01}}{p_{01}} = p_{12} + p_{32}, \\
P\{\tau_2 = 1/\tau_1 = 1\} &= \frac{(p_{12} + p_{32})(p_{11} + p_{31})}{p_{11} + p_{31}} = p_{12} + p_{32}, \\
P\{\tau_2 = 1/\tau_1 = 2\} &= \frac{(p_{12} + p_{32})p_{14}}{p_{14}} = p_{12} + p_{32}.
\end{aligned}$$

Аналогічно можна показати, що для довільного  $k \in \mathbb{N}$ , мають місце

$$P\{\tau_k = 0\} = p_{0k}, \quad P\{\tau_k = 2\} = p_{4k}, \quad P\{\tau_k = 1\} = p_{1k} + p_{3k}.$$

Наслідок Якщо  $p_{2k} = 0 = p_{jk}$ , де  $j \in \{1, 3\}$  для довільного  $k \in \mathbb{N}$ , то випадкова величина  $Y$  є випадковою величиною з незалежними трійковими символами, причому  $P\{\tau_k = i\} = P\{\eta_k = j\}$ , де  $i = \gamma(j)$ .

Лема 4. Якщо матриця  $\|p_{ik}\|$  така, що  $p_{1k} = p_{3k} \rightarrow \frac{1}{2}$   $k \rightarrow \infty$ , то  $Y$  має чисто дискретний розподіл і точка  $y_0 = \Delta_{(1)}^3$  є атомом розподілу.

Лема 5. Якщо  $\prod_{k=1}^{\infty} (p_{1k} + p_{3k}) > 0$ , то розподіл  $Y$  є чисто дискретним, при цьому  $X$  матиме:

1) сингулярний розподіл канторівського типу, якщо  $\prod_{k=1}^{\infty} \max\{p_{0k}, p_{1k}, p_{3k}, p_{4k}\} = 0$ ;

2) дискретний розподіл, коли  $\prod_{k=1}^{\infty} p_{ik} > 0$  для деякого  $i \in \{1, 3\}$ .

Доведення. Позначимо  $p_{0k}^* = p_{0k}$ ,  $p_{1k}^* = p_{1k} + p_{3k}$ ,  $p_{2k}^* = p_{4k}$ . Оскільки за умовою  $p_{2k} = 0$ , то згідно попередньої леми, розподіл випадкової величини  $Y$  є розподілом з незалежними трійковими

символами і тому випадкова величина  $X$  має чистий розподіл. Якщо ж при цьому  $\prod_{k=1}^{\infty} \max\{p_{ik}^*\} > 0$ , то

як відомо, розподіл випадкової величини  $X$  є чисто дискретним. Якщо  $\prod_{k=1}^{\infty} \max\{p_{0k}^*, p_{1k}^*, p_{2k}^*\} = 0$ , то розподіл  $X$  є неперервним. Оскільки за умовою леми  $p_{2k} = 0$  для довільного  $k \in \mathbb{N}$ , то розподіл  $X$  є сингулярним розподілом канторівського типу.

Використана література:

1. W. Sierpinski Arytmetyczny przykład funkcji ciągłej, nierozniczkowalnej. // Lwow, Wektor – 1914 r., z. 8. – 337-343.
2. Працьовитий М. В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 296 с.
3. Турбин А. Ф., Працевитый Н. В. Фрактальные множества, функции, распределения. – К.: Наукова думка, 1992. – 208 с.
4. Працьовитий М. В. Структура досконалих множин і сингулярних розподілів ймовірностей в  $R_n$  // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2009. – С. 179-189.
5. Василенко Н. А. Функція Серпінського. Самоафінні властивості // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2009. – 121-131.

### **Аннотация**

*Для известной непрерывной недифференцируемой функции Серпинского изучается лебеговская структура (содержание дискретной, абсолютно непрерывной и сингулярной компонент) и тополого-метрические свойства распределения ее значений.*

### **Annotation**

*For a well-known continuous non-differentiable Sierpinski function we study Lebesgue structure (content of discrete, absolutely continuous and singular components), topological and metric properties of values of functions.*

УДК 377.016:51

**Волянська О. Є.**

## **ІННОВАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ**

У 2012 році було прийнято 6 законів, які спрямовані на вирішення великої кількості проблем щодо організації професійно-технічної освіти і навчання в Україні. Одним з таких є закон України "Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення професійно-технічної освіти № 5498 від 20 січня 2012 року.

За останні 20 років МОН молоді і спорту у професійно-технічних закладах освіти встановлено 35 тисяч одиниць комп'ютерної техніки, з яких 28 тисяч нового покоління. Станом на 1. 09 2012 року на один комп'ютер припадає 13 учнів.

Впровадження стратегічних завдань, визначених основними законотворчими документами залежить від розумного впровадження в практику професійно-технічних навчальних закладів досягнень психолого-педагогічної науки і позитивного педагогічного досвіду.

Сьогодні в Києві нараховується 28 державних навчальних закладів професійно-технічної освіти і близько 200 недержавних закладів освіти. Залишилось дуже мало професійно-технічних училищ, в більшості майбутніх робітників готують вищі професійні училища ВПУ.

Які ж проблеми сьогодні у професійно-технічній школі? Це, перш за все, невідповідність змісту освіти з тією роботою, яку треба виконувати на виробництві, матеріальна база професійно-технічних училищ застаріла, необхідно здійснювати більш тісні зв'язки з виробництвом.

Крім того у сучасному виробництві з'явилася велика кількість нових технологій, сучасних матеріалів. Тому майбутній робітник повинен бути дуже інформованим.

Економіка України потребує таких професій, серед них є і нові професії: оператор інформаційно-комунікаційних мереж, монтажник гіпсокартонних конструкцій, зварювальник, слюсар-складальник літаків.

Необхідно змінити психологію випускників шкіл на те, щоб вони після 9-ти класів пішли у професійні заклади, а потім далі, хто цього потребує у вузі.

Міцні знання з різних предметів, в тому числі з математики необхідні учням не тільки для оволодіння робітничою професією, а для подальшого навчання у вузі вибраного профіля.

На уроках математики доцільно використовувати інновації навчання, які підвищують інтерес до предмету, активізують навчально-пізнавальну діяльність і будуть сприяти кращому засвоєнню знань учнів.

Слово "інновація" англійського походження, що означає новаторство, нововведення. Якщо розглянути термін "інновації" для педагогічного процесу, то це є моделі, які змінюють характер взаємодії учнів і вчителів.

А. В. Хуторський виділяє наступні напрями інновацій на уроці:

– творче самовираження учнів за допомогою евристичних завдань (відкритих завдань, які не мають однозначних "вірних" відповідей;

– перехід від логічної структури до ситуаційної;

– перехід від загальної освіти до індивідуальної;

– зміна принципу репродуктивного засвоєння матеріалу на принцип продуктивності.

Інновація у формах навчання привели до появи нестандартних уроків. Такі уроки передбачають використання інформаційно-комунікаційних технологій, дидактичних ігор, інтерактивне навчання, розв'язування прикладних задач, метод проектів.

Метод проектів дозволяє учневі професійної школи самостійно проектувати власні дії для розв'язування певної проблеми та самостійно чи разом з іншими учнями здійснювати ці дії в процесі виконання проекту. Проекти можуть бути як колективними, так і індивідуальними. Так перед учнями групи можна поставити завдання: розв'язати наступну задачу за допомогою похідної, а також за допомогою програми GRAN-2 D.

**Задача 1.** З прямокутного листа жерсті розмірами 5x8 дм виготовити коробку без кришки найбільшого об'єму. Якими мають бути її виміри?

Правило-орієнтир для учнів таке ж, як і для дослідження за допомогою похідної:



- 1) проаналізувати формулювання задачі. З'ясувавши найбільше значення якої величини треба знайти;
- 2) вибрати незалежну змінну  $x$  і записати цю величину у вигляді формули, що задає відповідну формулу;
- 3) знайти найбільше значення функції.

Важливим є тут використання математичного моделювання як засобу розвитку операційних структур мислення, пов'язаних з творчими здібностями учнів професійної школи.

Інноваційність навчання математики повинна відображати найбільш складні і неповністю визначені навчальними програмами проблеми, до яких можна віднести:

- задачі з математики, що важко формалізуються;
- застосування знань з одного розділу математики в іншому;
- декомпозицію (розбиття на певні етапи) розв'язування складних задач;
- поєднання аналітичних і графічних методів розв'язування задач.

Важливим напрямом оновлення освітнього простору є його інформатизація. Національною програмою інформатизації освіти України передбачено активне впровадження нових інформаційних технологій у галузі освіти.

Для інтенсифікації процесу навчання доцільно застосовувати різноманітні програмні продукти. Так використання ППЗ GRAN1 вивільнить час учнів при розв'язуванні задач, які потребують статистичного опрацювання даних. Час, який залишиться доцільно використати для обговорення отриманих результатів, складання задач за частотною таблицею.

За допомогою цієї програми доцільно наприклад розв'язати наступну прикладної задачу:

**Задача 2.** Взуттєвій фабриці необхідно виготовити партію взуття обсягом 6000 пар для молоді. Опитати учнів професійних училищ. З'ясувати них розміри взуття, опрацювати статистичні дані.

Тригонометричні функції грають велику роль у математичному опису великої кількості періодичних процесів. Наприклад, робота машин і механізмів часто пов'язана з періодичним рухом поршнів. За допомогою GRAN 1 досліджуємо функцію  $I \sin(\omega t + \alpha)$ , яка виражає залежність між силою струму  $I$  та часом  $t$  у ланцюгу змінного струму.

За допомогою GRAN 1 зручно виконувати дослідження властивостей лінійної, квадратичної функцій, а також краще зрозуміють побудови графіків різних функцій шляхом геометричних перетворень. Тут можна використати дослідницький метод, а саме провести дослідження з використанням інтерактивних технологій, застосувати групове навчання, об'єднавши учнів у групи (за різними видами перетворень). Комп'ютер виступає інструментом дослідження і допомагає кожному учню.

Учні професійної школи мають прогалини у знаннях, тому кожному треба надавати диференційовану підготовку.

При вивченні показникової та логарифмічної функції слід провести мотивацію навчання теми, а саме навести учням приклади залежностей, які виражаються через логарифмічну функцію. За допомогою логарифмічної функції визначають повну вартість продукції, виготовленої на заводі.

На уроках узагальнення і систематизації знань вивчення даних тем корисно розв'язати наступну прикладну задачу:

**Задача 3.** Середній щорічний приріст деревини на деякій ділянці лісу складає 5%. Через скільки років обсяг деревини подвоїться, потроїться, якщо в початковий момент часу він дорівнює 2V?

В усіх галузях виробничої діяльності людини використовуються наближені обчислення. Знання про них допоможуть учням професійної школи не тільки грамотно і раціонально розв'язувати прикладні задачі, а робити прикидку відповіді і оцінювати її точність на реальному виробництві, наприклад хліба.

**Задача 4.** Дріжджі ростуть в цукровому розчині так, що їх маса збільшується на 3% за кожну годину. Знайдіть наближене значення маси дріжджів через: а) 5 хвилин, б) 15 хвилин, якщо її початкове значення дорівнює 1 г.

#### *Використана література:*

1. Хуторської А. В. Современные педагогические инновации на уроке / А. В. Хуторской // Интернет журнал “Эйдос”.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. – К. : Академвидав. 2004. – 352 с.
3. Закон України “Про професійно-технічну освіту”(№ 103/ 98 від 10.02. 1998р.)
4. Крамаренко Т. Г. Уроки математики з комп'ютером : посібник для вчителів і студентів. – Кривий ріг : Видавничий дім, 2008. – 272 с.
5. Закон України “Про внесення змін деяких законів України щодо вдосконалення професійно-технічної освіти” № 5498 від 20 листопада 2012 року.

#### *Анотація*

*В работе рассмотрены инновации изучения математики профессионально-технической школе.*

#### *Annotation*

*The innovations of studies of mathematics are in-process considered to vocational school.*

## ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПЕРАТУРНОЇ ПОВЕДІНКИ ЛЮМІНЕСЦЕНЦІЇ ТА ПРОВІДНОСТІ МОНОКРИСТАЛІВ ZnSe

У комплекс досліджень входили вимірювання спектрів фото- і рентгенолюмінесценції (XRL); спектрів збудження люмінесценції; рентгенопровідності (XRC); дослідження термостимульованої люмінесценції та провідності; темної, фото-та рентгенівських вольт-амперних і люкс-амперних характеристик; впливу зовнішнього електричного поля на люмінесценцію; дослідження фосфоресценції і релаксації струму провідності при різних температурах. Вимірювання люмінесценції та провідності проводилися одночасно, що істотно підвищує достовірність результатів для проведення їх порівнянь. Для збудження фотолюмінесценції та фотопровідності використовувався імпульсний азотний лазер (337 нм) або 7 однакових світлодіодів з максимумом випромінювання при 390 нм. Рентгенівське збудження здійснювалося інтегральним випромінюванням рентгенівської трубки BXV-Re (20 кВ, 25 мА, 130 мм).

В досліджених монокристалах ZnSe при всіх використаних видах зон-зонного збудження спектри свічення ідентичні. Домінуючою є широка смуга самоактиваційної люмінесценції з максимумом при 630 нм (1.9 eV), яка авторами [1] приписується комплексному центру, що складається з вакансії цинку та домішкового мілкового донора ( $V_{Zn} + D$ ). При рентгенівському збудженні і при кімнатній, і при азотній температурі в області до 1200 нм в усіх зразках спостерігалася смуга з максимумом при 960 нм, яка з'являється при надлишку цинку [2] і вважається обумовленою вакансіями селену ( $V_{Se}$ ) [1].

Для цих двох смуг XRL і XRC проводилися подальші дослідження. Для смуги 960 нм на температурній залежності (рис. 1) в низькотемпературній області спостерігалася горизонтальна ділянка. Рентгенівське випромінювання збуджує в зразку велику кількість "гарячих" електронів і дірок, які досить швидко термалізуються. Тим не менш, частина їх потрапляє на центри свічення викликаючи люмінесценцію, якій на експериментальній кривій відповідає вищезгадана горизонтальна ділянка. На цій же температурній залежності при 170-250 К спостерігається пік, в той час як для смуги 630 нм інтенсивність люмінесценції в цій області зменшується. Можливе таке пояснення даних температурних залежностей. Обидві смуги пов'язані з рекомбінаційними центрами різної природи, на яких реалізується однаковий механізм рекомбінації: рекомбінація вільного електрона з локалізованою на центрі діркою. Про це свідчать криві TSL на яких спостерігаються ті ж піки при реєстрації в цих смугах свічення. Смугу з максимумом при 960 нм можна пов'язати з центрами, які мають бар'єр для локалізації вільних електронів.

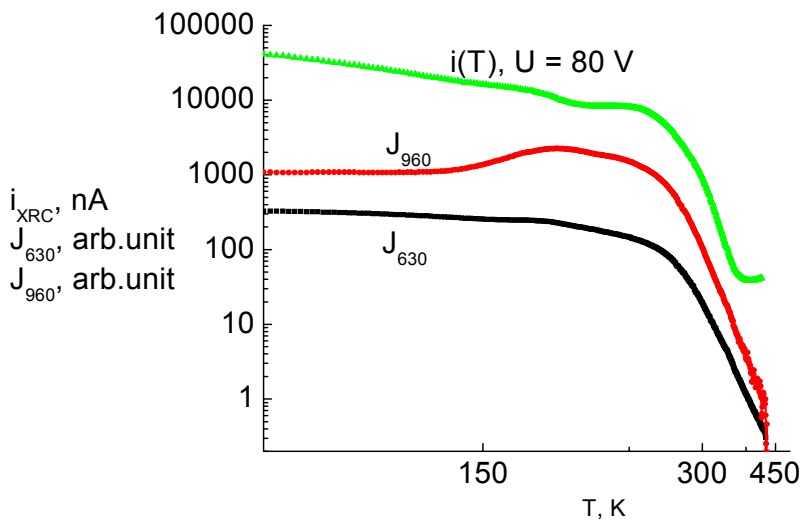


Рис. 1. Температурні залежності смуг XRL і XRC кристала ZnSe

Із зростанням температури відбувається перерозподіл носіїв заряду між цими центрами за рахунок зміни перерізу рекомбінації. З підвищенням температури кількість носіїв, що долають бар'єр зростає, відносна кількість носіїв на центрах, з якими пов'язана смуга 960 нм, збільшується. Внаслідок цього інтенсивність люмінесценції смуги 960 нм зростає, а смуги 630 нм - зменшується. При подальшому нагріванні спостерігається температурне загасання люмінесценції (добре описується формулою Мота з енергією загасання  $E_T \approx 0.4 \text{ eV}$ ). Враховуючи конкуренцію двох типів центрів з кінетичних рівнянь можна отримати наступні температурні залежності люмінесценції для цих смуг:

$$\frac{J_{630}}{J_0} = \frac{1 - C_1 \cdot D}{1 + A_1 \exp\left(-\frac{E_T(630)}{kT}\right)}; \quad \frac{J_{960}}{J_0} = \frac{1 + C_2 \cdot D}{1 + A_2 \exp\left(-\frac{E_T(960)}{kT}\right)}, \quad (1)$$

де  $D$  – прозорість потенціального бар'єру, коефіцієнти  $C_1$  та  $C_2$  визначаються концентраціями центрів двох типів.

Був проведений квантово-механічний розрахунок прозорості бар'єра для локалізації електронів зони провідності. Використовували модель трапецеїдального бар'єру для локалізації електронів, прозорість якого розраховувалася шляхом чисельного розв'язку рівняння Шредінгера. Порівняння отриманих теоретичної та експериментальної залежностей відносної інтенсивності люмінесценції від температури підтвердило можливість використання запропонованої моделі.

На залежності відносної зміни інтенсивності смуг 630 і 960 нм від прикладеної до електричних контактів різниці потенціалів при кімнатній температурі спостерігається зменшення інтенсивності XRL майже лінійно із збільшенням поля. При цьому відносна зміни інтенсивності XRL практично не залежить від інтенсивності рентгенівського збудження. В деяких зразках ZnSe зовнішнім електричним полем ( $\sim 1000$  В / см) можна зменшити інтенсивність люмінесценції в 3 рази, при цьому форма смуг свідчення залишається незмінною. Зменшення XRL в напівпровідниках і діелектриках при наявності зовнішнього електричного поля зазвичай пояснюється відходом вільних згенерованих носіїв заряду на електричні контакти. Ситуація кардинально змінюється при низьких температурах (85 К). З ростом напруженості зовнішнього поля інтенсивність смуги 630 нм при низьких температурах продовжує зменшуватися, а для смуги 960 нм спостерігається збільшення інтенсивності свідчення. Пояснити збільшення інтенсивності IR-смуги (960 нм), для центрів свідчення якої існує бар'єр для локалізації вільних електронів, можна з використанням ефекту нахилу зон і бар'єрів у зовнішньому полі. За рахунок нахилу зони провідності зменшується висота бар'єра для локалізації електронів, які рухаються в напрямку поля і, отже, зростає

імовірність їх локалізації на центрі свідчення. Залежність інтенсивності XRL  $J_{960}(U_0)$  від інтенсивності рентгенівського опромінення ймовірно обумовлена величиною поля всередині зразка. Оскільки вольт-амперні характеристики ZnSe є надлінійними, то можна стверджувати, що в зразку утворюються об'ємні заряди, які зменшують поле в самому зразку. Причому ця відмінність буде зростати зі збільшенням концентрації вільних носіїв, які генеруються рентгенівським випромінюванням. Можна розрахувати величину напруженості поля при якій залежність повинна наблизитися до перегину. При цьому бар'єр уздовж електричного поля буде зникати. Для обраних параметрів бар'єру виходить, що величина прикладеного поля повинна бути більше 2 кВ / см, що значно перевищує наші експериментальні можливості при низькій температурі.

Спостерігається цікава закономірність XRC для всіх високоомних монокристалів ZnSe при  $T > 380$  К - збільшення струму XRC при нагріванні зразка. Слід зазначити, що при цьому величина струму XRC значно перевищує темновий струм провідності кристалів ZnSe. Величина зовнішнього електричного поля впливає і на величину провідності і на форму кривих. Слід зазначити, що вольт-амперні характеристики зразків ZnSe при температурах 8, 85 і 295 К є надлінійними, причому з пониженням температури збільшується надлінійність. Аналіз всіх відомих фізичних процесів показує, що збільшення струму XRC з температурою можна пояснити тільки зовнішнім загасанням центрів рекомбінації. Ми припускаємо, що при  $T > 380$  К стає помітною делокалізація дірок з центрів рекомбінації. На користь цього припущення свідчить те, що для домінуючої смуги свідчення 630 нм глибина локалізації дірки в забороненій зоні не

$$E_h = E_g - \left( h\nu_{630} - \frac{\Delta E_c}{2} \right) - E_e \approx 0.6 \text{ eV}$$

перевищує. А згідно з даними TSL та TSC при  $T \approx 380$  К починається термічна делокалізація носіїв заряду з цієї глибини. Це означає, що при таких температурах зменшується концентрація перезарядження центрів рекомбінації і повинен збільшуватися час життя вільних електронів. А це, в свою чергу, призводить до збільшення концентрації вільних електронів і, відповідно, до збільшення струму XRC.

Проведений аналіз отриманих експериментальних результатів дозволив запропонувати енергетичну модель центру свідчення з максимумом випромінювання при 960 нм, яка пояснює температурну залежність XRL. Дано пояснення відносної зміни інтенсивності люмінесценції від прикладеного електричного поля. Також пояснено зростання струму рентгенопровідності при високих температурах, причому не за рахунок збільшення темної провідності. Така температурна поведінка рентгенопровідності високоомних монокристалів селеніду цинку дозволяє використовувати їх в якості високотемпературних детекторів іонізуючого випромінювання.

#### Використана література:

1. Недеогло Д. Д., Симашикевич А. В. Электрические и люминесцентные свойства селенида цинка. – Кишнев : Штиинца, 1984. – 150 с.
2. Морозова Н. К., Гавришук Е. М., Голованова О. Р. //ЖПИС. – 1996. – Т. 63. – С. 731.

### Аннотация

В работе проведен анализ экспериментальных результатов температурного поведения люминесценции и проводимости специально легированных высокоомных монокристаллов селенида цинка. Предложена энергетическая модель центра свечения с максимумом излучения при 960 нм, объясняющая температурное поведение люминесценции доминирующих полос (630 та 960 нм) и рост тока рентгенопроводимости при высоких температурах.

### Annotation

The paper analyzes the experimental results of the temperature behavior of luminescence and conductivity of the specially undoped high-ohmic zinc selenide crystals. An energy model of the luminescence center with an emission peak at 960 nm, explaining the temperature behavior of luminescence dominant bands (630 and 960 nm) and an increase in the X-ray conductivity at the high temperatures is proposed.

УДК 378.147: 512.8

Требенко Д. Я., Требенко О. О.

## ПРО ВВЕДЕНИЯ ПОНЯТИЯ МНОГОЧЛЕНА ВІД БАГАТЬОХ ЗМІННИХ В КУРСІ “АЛГЕБРА І ТЕОРІЯ ЧИСЕЛ”

Аналіз сучасної навчальної літератури з алгебри дозволяє виділити 3 основні підходи до введення поняття многочлена від багатьох змінних: функціональний, формальний і сучасний алгебраїчний.

Відповідно до функціонального підходу многочлен від багатьох змінних над кільцем  $K$  – це функція дійсних (комплексних) змінних  $x_1, x_2, \dots, x_n$ , яка може бути представлена у вигляді

$$f(x_1, x_2, \dots, x_n) = \sum_{i=0}^s A_i x_1^{\alpha_{1i}} x_2^{\alpha_{2i}} \dots x_n^{\alpha_{ni}}$$
, де  $A_i \in K$ . Така “функціональна” точка зору на многочлен характерна для математичного аналізу, часто використовується в природничих науках. Однак в алгебрі вона не завжди є коректною (див. [1]).

Формальний підхід тлумачить многочлен від багатьох змінних над кільцем  $K$  як формальний вираз

$$\sum_{i=0}^s A_i x_1^{\alpha_{1i}} x_2^{\alpha_{2i}} \dots x_n^{\alpha_{ni}}$$
 виду, де  $A_i \in K$ ,  $x_1, x_2, \dots, x_n$  – деякі символи, букви, “картинки” з певними формальними правилами дій над ними. Таке означення активно використовується в тих областях математики, для яких природа об’єктів-символів значення не має, а важлива лише форма запису. Але виникає питання, що розуміти під символами  $x_1, x_2, \dots, x_n$ . Далі, якщо  $x_1, x_2, \dots, x_n$  – символи, то треба і вирази  $A_i x_1^{\alpha_{1i}} x_2^{\alpha_{2i}} \dots x_n^{\alpha_{ni}}$  і знак + також вважати символами і домовлятися про певні правила дій на множині всіх цих символів. При першому ознайомленні із поняттям такі громіздкі записи сприймаються студентами надзвичайно складно. Але не сказати про ці символи нічого, не вводити правила дій – значить не досить науково викласти матеріал.

Сучасний алгебраїчний підхід полягає в означенні многочлена як елемента певної алгебраїчної структури (кільця, векторного простору, лінійної алгебри). За такого підходу розгляд починається із побудови цієї структури, її елементи називають многочленами. А потім встановлюється загальний вигляд цих елементів. За такого підходу проблеми виникають вже на етапі відтворення студентом означення. Адже, щоб сформулювати означення многочлена, студенту спочатку необхідно описати процес побудови структури, і лише потім означити многочлен як елемент даної структури. В результаті, як показує досвід, студенти формують те означення, до якого звикли в шкільному курсі: многочлен – це сума одночленів (формальне означення, недоліки якого було описано вище). Досить громіздка побудова стає абсолютно даремною тратою часу. В результаті такого підходу не формується чітке “бачення” поняття, суть його не розкривається, вивчення матеріалу стає формальним.

Відмітимо також один досить важливий нюанс, який чомусь в підручниках, що беруть за основу сучасний алгебраїчний підхід, не знаходить відображення: при індуктивній побудові кільця многочленів від багатьох змінних слід показати “рівноправність” всіх змінних. Цей факт використовується, але не обґрунтовується.

В навчальному посібнику авторів [2] пропонується новий підхід до введення поняття многочлена від багатьох змінних в курсі “Алгебра і теорія чисел” педагогічного університету. Даний підхід є строго науковим і водночас не громіздким, доступним для студентів. Він є узагальненням підходу до введення поняття многочлена від однієї змінної, запропонованого в [1]. Експериментальні дослідження, проведені в

НПУ імені М. П. Драгоманова, підтвердили його ефективність.

Розглянемо особливості даного підходу.

За основу означення було взято можливість запису многочлена від багатьох змінних над кільцем  $K$  у вигляді

$$f = \sum_{\substack{k_1, k_2, \dots, k_n \\ 0 \leq k_i \leq m_i}} a_{k_1 k_2 \dots k_n} x_1^{k_1} x_2^{k_2} \dots x_n^{k_n} \quad (1).$$

Щоб не означати дії множення елементів  $a_i$  кільця  $K$  на елементи  $x_i$  і на степені  $x_i^{k_i}$ , дії множення елементів  $x_i$  і  $x_j$ , зручно розглядати і елементи  $a_i$ , і елементи  $x_i$  як елементи одного більш ширшого кільця  $L$ . В такому випадку для того, щоб забезпечити єдиність запису многочлена у вигляді (1), необхідно і достатньо вимагати, щоб система елементів  $x_1, x_2, \dots, x_n$  була алгебраїчно незалежною над кільцем  $K$ . Під алгебраїчно незалежною (АНЗ) над  $K$  системою елементів ми розуміємо таку

$$\sum_{k_1=0}^{m_1} \sum_{k_2=0}^{m_2} \dots \sum_{k_n=0}^{m_n} a_{k_1 k_2 \dots k_n} x_1^{k_1} x_2^{k_2} \dots x_n^{k_n} = 0$$

систему елементів  $x_1, x_2, \dots, x_n$ , що рівність  $a_{k_1 k_2 \dots k_n} = 0$ , де  $a_{k_1 k_2 \dots k_n} \in K$ , можлива тоді і лише тоді, коли для всіх наборів показників  $(k_1, k_2, \dots, k_n)$ .

Використання поняття алгебраїчно незалежної над кільцем системи елементів для означення многочлена від багатьох змінних пропонується вперше. Це дозволяє ввести поняття многочлена від однієї і багатьох змінних абсолютно аналогічно.

Кільце многочленів від однієї змінної	Кільце многочленів від багатьох змінних
<p>Нехай <math>\langle L; +, \cdot \rangle</math> – комутативне кільце з одиницею 1, <math>K</math> – підкільце кільця <math>L</math>, <math>1 \in K</math>, і нехай <math>x \in L</math> – трансцендентний над <math>K</math> елемент.</p> <p>Многочленом від змінної <math>x</math> над кільцем <math>K</math> називається кожен елемент <math>f \in L</math>, який можна записати у вигляді <math>f = a_0 + a_1 x + a_2 x^2 + \dots + a_n x^n</math>, де <math>a_i \in K</math> для всіх <math>i = 0, 1, \dots, n</math>, <math>n \in \mathbb{N} \cup \{0\}</math>.</p>	<p>Нехай <math>\langle L; +, \cdot \rangle</math> – комутативне кільце з одиницею 1, <math>K</math> – підкільце кільця <math>L</math>, <math>1 \in K</math>, і нехай система елементів <math>x_1, x_2, \dots, x_n \in L</math> – АНЗ над <math>K</math>.</p> <p>Многочленом від змінних <math>x_1, x_2, \dots, x_n</math> над кільцем <math>K</math> називається кожен елемент <math>f \in L</math>, який можна записати у вигляді</p> $f = \sum_{\substack{k_1, k_2, \dots, k_n \\ 0 \leq k_i \leq m_i}} a_{k_1 k_2 \dots k_n} x_1^{k_1} x_2^{k_2} \dots x_n^{k_n}$ <p>де <math>a_{k_1 k_2 \dots k_n} \in K</math>, <math>m_i \in \mathbb{N} \cup \{0\}</math> для всіх <math>i = 0, 1, \dots, n</math>.</p>
<p>Для довільного многочлена <math>f \in L</math>, <math>f \neq 0</math>, від змінної <math>x</math> над <math>K</math> розклад за степенями елемента <math>x</math> існує і єдиний.</p>	<p>Кожний многочлен <math>f \in L</math>, <math>f \neq 0</math>, від змінних <math>x_1, x_2, \dots, x_n</math> над <math>K</math> можна, причому єдиним чином, записати у вигляді</p> $f = \sum_{(k_1, k_2, \dots, k_n) \in M} a_{k_1 k_2 \dots k_n} x_1^{k_1} x_2^{k_2} \dots x_n^{k_n}$ <p>де <math>a_{k_1 k_2 \dots k_n} \in K</math>, <math>M</math> – скінченна, в такий спосіб, що <math>f</math> не матиме подібних членів і членів з рівними 0 коефіцієнтами.</p>
<p>Теорема.</p> <p>Нехай <math>K</math> – підкільце з одиницею комутативного кільця <math>\langle L; +, \cdot \rangle</math>, <math>x</math> – елемент із <math>L</math>, трансцендентний над <math>K</math>. Тоді:</p> <p>1) множина <math>K[x]</math> всіх многочленів від змінної <math>x</math> над</p>	<p>Теорема.</p> <p>Нехай <math>K</math> – підкільце з одиницею комутативного кільця <math>\langle L; +, \cdot \rangle</math>, <math>x_1, x_2, \dots, x_n</math> – система елементів із <math>L</math>, АНЗ над <math>K</math>. Тоді:</p> <p>1) множина <math>K[x_1, x_2, \dots, x_n]</math> всіх многочленів від змінних</p>

Кільце многочленів від однієї змінної	Кільце многочленів від багатьох змінних
<p>кільцем <math>K</math> утворює кільце;</p> <p>2) кільце <math>K[x]</math> є мінімальним підкільцем кільця <math>L</math>, яке містить як кільце <math>K</math>, так і елемент <math>x</math>.</p>	<p><math>x_1, x_2, \dots, x_n</math> над кільцем <math>K</math> утворює кільце;</p> <p>2) кільце <math>K[x_1, x_2, \dots, x_n]</math> є мінімальним підкільцем кільця <math>L</math>, яке містить як кільце <math>K</math>, так і елементи <math>x_1, x_2, \dots, x_n</math>.</p>
Теорема. Кільце многочленів від однієї змінної існує над довільним комутативним кільцем $K$ з одиницею.	Теорема. Кільце многочленів від багатьох змінних існує над довільним комутативним кільцем $K$ з одиницею.
<p>Теорема. Нехай <math>K</math> і <math>K_1</math> – комутативні кільця з одиницею, <math>K[x]</math> – кільце многочленів від змінної <math>x</math> над <math>K</math>, <math>K_1[y]</math> – кільце многочленів від змінної <math>y</math> над <math>K_1</math>. Тоді якщо <math>K \cong K_1</math>, то <math>K[x] \cong K_1[y]</math>.</p> <p><b>Наслідок.</b> З точністю до ізоморфізму кільце многочленів від однієї змінної над довільним комутативним кільцем <math>K</math> з одиницею – єдине.</p>	<p>Теорема. Нехай <math>K</math> і <math>K_1</math> – комутативні кільця з одиницею, <math>K[x_1, x_2, \dots, x_n]</math> – кільце многочленів від змінних <math>x_1, x_2, \dots, x_n</math> над <math>K</math>, <math>K_1[y_1, y_2, \dots, y_n]</math> – кільце многочленів від змінних <math>y_1, y_2, \dots, y_n</math> над <math>K_1</math>. Тоді якщо <math>K \cong K_1</math>, то <math>K[x_1, x_2, \dots, x_n] \cong K_1[y_1, y_2, \dots, y_n]</math>.</p> <p><b>Наслідок.</b> З точністю до ізоморфізму кільце многочленів від багатьох змінних над довільним комутативним кільцем <math>K</math> з одиницею – єдине.</p>

Пропонований авторський підхід до введення поняття многочлена від багатьох змінних, як показує практика, і сприймається легше, оскільки узагальнює відомий студенту вже осмислений матеріал, і, що дуже важливо, дозволяє уникнути неточностей, пов'язаних із необхідністю доведення "рівноправності" змінних, про які йшла мова вище.

#### Використана література:

1. Требенко Д. Я., Требенко О. О. Методика введення поняття многочлена над комутативним кільцем з одиницею // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 17: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 226-234.
2. Требенко Д. Я., Требенко О. О. Алгебра і теорія чисел: У 2 ч. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Ч. 2.
3. Требенко Д. Я., Требенко О. О. Методика введення поняття многочлена над комутативним кільцем з одиницею // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 17: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 226-234.
4. Требенко Д. Я., Требенко О. О. Алгебра і теорія чисел: У 2 ч. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Ч. 2.

#### Анотація

Рассматривается авторский подход к введению понятия многочлена от многих переменных над коммутативным кольцом с единицей. Для определения понятия многочлена впервые предложено использовать понятие алгебраической независимости над кольцом конечного множества элементов.

#### Annotation

Authors' approach to the introduction of the concept of a polynomial in several variables over the commutative ring with identity is considered. A concept of algebraic independence over the ring of a finite set of elements for the definition of the polynomial is proposed for the first time.

УДК 511.72 + 517.51

Замрїй І. В.

## МНОЖИНИ ЧИСЕЛ З ПОСЛІДОВНІСТЮ ФІКСОВАНИХ $\overline{Q_3}$ -СИМВОЛІВ ТА З ОБМЕЖЕННЯМ НА ВЖИВАННЯ ЦИФРИ

Існує багато різних моделей загальної аксіоматичної теорії дійсних чисел. Один з класів таких теорій використовує трисимвольний алфавіт  $A = \{0, 1, 2\}$ . Він включає і класичну теорію дійсних чисел як теорію трійкових рядів і її різнопланові узагальнення та модифікації. Разом з цим розвиваються теорії зображення дійсних чисел засобами нескінченного алфавіту [1-4]. Крім того між системами зображення

чисел зі скінченними та нескінченними алфавітами можна встановити тісний зв'язок, як це зроблено в [3] для двійкової системи і системи  $\overline{Q}_\infty$ -зображення.

У даній роботі ми вводимо і модифікацію вже відомого  $\overline{Q}_3$ -зображення [1, 2], яке є узагальненням класичного трійкового. І розглядаємо множину чисел у зображенні яких є фіксовані  $\overline{Q}_3$ -символи та множину чисел з обмеженням на вживання цифри у  $\overline{Q}_3$ -зображенні числа.

### 1. Модифіковане $\overline{Q}_3$ -зображення дійсних чисел

Нехай  $\overline{Q}_3 = \{q_0, q_1, q_2\}$  – впорядкована множина додатних дійсних чисел, таких, що  $q_0 + q_1 + q_2 = 1$ ,  $\beta_0 = 0$ ,  $\beta_1 = q_0$ ,  $\beta_2 = q_0 + q_1$ .

**Теорема 1.** Для будь-якого  $x \in [0, 1]$  існує послідовність  $(\alpha_n)$ ,  $\alpha_n \in \{0, 1, 2\} \equiv A$  така, що

$$x = \beta_{\alpha_1} + \sum_{k=2}^{\infty} \left[ \beta_{\alpha_k} \prod_{j=1}^{k-1} q_{\alpha_j} \right] = \Delta_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_n \dots}^{\overline{Q}_3} \quad (1)$$

**Означення 1.** Розклад числа  $x$  у ряд (1) називається його  $\overline{Q}_3$ -представленням, а скорочений формальний запис

$$x = \Delta_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_k \dots}^{\overline{Q}_3} \quad (2)$$

–  $\overline{Q}_3$ -зображенням. При цьому  $\alpha_k$  називається  $k$ -тим  $\overline{Q}_3$ -символом числа  $x$ .

**Означення 2.** Зображення

$$\overline{\Delta}_{a_1 a_2 \dots a_n \dots}^{\overline{Q}_3} \quad (3)$$

$$x = \Delta_{\substack{0 \dots 0 1 \dots 1 2 \dots 2 \dots 0 \dots 0 \quad 1 \dots 1 \quad 2 \dots 2 \dots \\ a_1 \quad a_2 \quad a_3 \quad a_{3n-2} \quad a_{3n-1} \quad a_{3n}}}^{\overline{Q}_3}, \quad a_n \in \mathbb{Z}_0,$$

дійсного числа

називатимемо  $\overline{Q}_3$ -зображенням числа  $x$ .

Очевидно, що воно є лише модифікацією  $\overline{Q}_3$ -зображення, але на відміну від останнього використовує не трисимвольний алфавіт, а нескінченний алфавіт, який є множиною цілих невід'ємних чисел.

В модифікованому  $\overline{Q}_3$ -зображенні з метою усунення некоректностей (неоднозначностей) введемо додаткові вимоги:

- у зображенні дійсного числа не може стояти підряд більше двох нулів, тобто  $a_n a_{n+1} a_{n+2} \neq 000$ ,  $n \in \mathbb{N}$ ;

- для чисел, які мають періоди  $(0)$ ,  $(1)$  або  $(2)$  в  $\overline{Q}_3$ -зображенні, а отже мають континуальну множину різних  $\overline{Q}_3$ -зображень, домовимось використовувати лише одне з них, а саме:  $\Delta_{\dots(i)}^{\overline{Q}_3} = \overline{\Delta}_{\dots i 00 i 00 i 00 i \dots}^{\overline{Q}_3}$ ,  $i = 0, 1, 2$ .

Після введення цих вимог довільне число  $x \in [0, 1]$  має єдине  $\overline{Q}_3$ -зображення. Введемо необхідні поняття.

**Означення 3.** Циліндром рангу  $m$  з основою  $c_1 c_2 \dots c_m$ ,  $c_i \in \mathbb{Z}_0$ , називається множина виду

$$\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{\overline{Q}_3} = \{x : a_k(x) = c_k, k = \overline{1, m}\},$$

де  $a_k(x)$  – це  $k$ -й символ модифікованого  $\overline{Q}_3$ -зображення числа.

**Означення 4.** Множина  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m} = \{x : a_{k_i}(x) = c_i, i = \overline{1, m}\}$  називається напівциліндром з основою

$$\begin{pmatrix} k_1 k_2 \dots k_m \\ c_1 c_2 \dots c_m \end{pmatrix}.$$

## 2. Множина чисел з послідовністю фіксованих $\overline{Q_3}$ -символів

**Означення 5.** Нехай  $(c_m)$  – задана послідовність цілих невід’ємних чисел. Множиною чисел з послідовністю фіксованих  $\overline{Q_3}$ -символів називають множину виду:

$$\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m} = \{x : x = \overline{\Delta}_{a_1 a_2 \dots a_m}^{Q_3}, a_{k_m}(x) = c_m, m \in \mathbb{N}\}.$$

$$\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m} = \bigcap_{m=1}^{\infty} \overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}.$$

Із властивостей напівциліндрів випливає:

**Теорема 2.** Міра Лебега множини  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}$  чисел з послідовністю фіксованих  $\overline{Q_3}$ -символів рівна нулю, тобто  $\lambda(\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}) = 0$ .

**Доведення.** Нехай  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m} = K$  і  $\bigcap_{i=1}^m \overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_i}^{k_1 k_2 \dots k_i} = K_m$ . Тоді очевидно, що  $K_1 \supset K_2 \supset K_3 \supset \dots \supset K_m \supset \dots \supset K$ ,

тобто  $K \subset K_m$  і  $\lambda(K) \leq \lambda(K_m)$  для всіх  $m \in \mathbb{N}$ . Маємо,

$$\lambda(\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}) \leq \lambda\left(\bigcap_{i=1}^m \overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_i}^{k_1 k_2 \dots k_i}\right) \rightarrow 0. \quad \text{Отже, } \lambda(\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}) = 0. \quad \text{Що і треба було довести.}$$

**Теорема 3.** Множина  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}$  чисел з послідовністю фіксованих  $\overline{Q_3}$ -символів є:

1) точкою  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{Q_3}$ , якщо  $k_m - k_{m-1} = 1, m \in \mathbb{N}$  для всіх  $m$  і  $k_1 = 1$ ;

2) ніде не щільною множиною при  $k_m - k_{m-1} > 1, m \in \mathbb{N}$ .

**Доведення.** 1) Якщо  $k_1 = 1$  і  $k_m - k_{m-1} = 1$  для довільного  $m \in \mathbb{N}$ , то напівциліндр  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}$  є циліндром  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{Q_3}$ -зображення при всіх  $m \in \mathbb{N}$ . Тому множина  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}$  є точкою.

2) Якщо  $k_m - k_{m-1} = 1$  починаючи з деякого номера  $p > 1$ , то множина  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}$  є зліченною. У випадку  $k_m - k_{m-1} > 1$  для нескінченної множини номерів  $m$ , множина із послідовністю фіксованих  $\overline{Q_3}$ -символів є континуальною. Тобто при  $k_m - k_{m-1} > 1, m \in \mathbb{N}$  довільну кількість разів, множина  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_m}^{k_1 k_2 \dots k_m}$  є ніде не щільною.

## 3. Множина чисел з обмеженням на вживання цифри

Розглянемо деяку множину  $I \subset N$ , яка має вигляд:

$$I = I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}] = \{x : x = \overline{\Delta}_{a_1 a_2 \dots a_n}^{Q_3}, \text{ а } a_k \neq 2 \forall k \in N\}.$$

Якщо перейти від  $\overline{Q_3}$  до  $Q_3$ , то отримаємо таке представлення:

$$I = I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}] = I[Q_3, ii] = \{x : x = \overline{\Delta}_{\alpha_1 \alpha_2 \dots \alpha_n}^{Q_3}, \text{ а } \alpha_k \alpha_{k+1} \neq ii \forall k \in N, i \in A\}.$$

**Теорема 4.** Множина  $I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]$  є ніде не щільною нуль-множиною Лебега.

**Доведення.** Нехай  $(a, b)$  – довільний інтервал, що належить  $[0, 1]$ . Легко вказати циліндр, який міститься в ньому  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_n}^{Q_3} \subset (a, b)$ . Тоді інтервал  $\text{int} \overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_n}^{Q_3}$  не містить жодної точки множини  $I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]$ . Таким чином,  $I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]$  – ніде не щільна.

Покажемо, що міра Лебега множини  $I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]$  рівна нулю.

Нехай  $U_0 = (0, 1]$ ,  $U_{2n}$  – об’єднання циліндрів рангу  $2n$ , які містять точки множини  $I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]$ , тоді  $\overline{U}_{2(n+1)} = U_{2n} \setminus U_{2(n+1)}$ . (4)



З властивостей циліндричних множин випливає  $U_{2n} \supset U_{2(n+1)} \supset I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}] \quad \forall n \in N$ , тобто

$$I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}] = \bigcap_{n=1}^{\infty} U_{2n} = \lim_{n \rightarrow \infty} U_{2n}.$$

Тоді згідно з неперервністю міри Лебега зверху маємо:

$$\lambda(I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]) = \lim_{n \rightarrow \infty} \lambda(U_{2n}).$$

$$\lambda(I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]) = \lim_{n \rightarrow \infty} \left[ \frac{\lambda(U_{2n})}{\lambda(U_{2(n-1)})} \cdot \frac{\lambda(U_{2(n-1)})}{\lambda(U_{2(n-2)})} \cdot \dots \cdot \frac{\lambda(U_2)}{\lambda(U_0)} \right] = \lim_{n \rightarrow \infty} \prod_{k=1}^n \frac{\lambda(U_{2k})}{\lambda(U_{2(k-1)})} =$$

Отже,

$$= \prod_{k=1}^{\infty} \frac{\lambda(U_{2k})}{\lambda(U_{2(k-1)})}. \quad (5)$$

$$\lambda(I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]) = \prod_{k=1}^{\infty} \left( 1 - \frac{\lambda(\overline{U}_{2(k+1)})}{\lambda(U_{2k})} \right).$$

З (4) випливає

Останній нескінченний добуток збігається до нуля тоді і тільки тоді, коли

$$\sum_{k=1}^{\infty} \lambda(\overline{U}_{2(k+1)}) \lambda(U_{2k}) = 0.$$

Нехай  $\overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_{2k}}^{Q_3}$  – циліндр з  $U_{2k}$ , тоді можливо, що: 1)  $c_{2k} = 2$ ; 2)  $c_{2k} \neq 2$ .

Якщо  $c_{2k} = 2$ , то  $\text{int} \overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_{2k-1} 2}^{Q_3} \cap I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}] = \emptyset$  і якщо  $c_{2k} \neq 2$ , то  $\text{int} \overline{\Delta}_{c_1 c_2 \dots c_{2k}}^{Q_3} \cap I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}] = \emptyset$ ;

$$0 < \frac{q_{\alpha_s}^2 (1 - q_{\alpha_s})}{(1 - q_{\alpha_s-1})} \leq \frac{\lambda(\overline{U}_{2(k+1)})}{\lambda(U_{2k})} \leq \frac{q_{\alpha_s-1}^2 (1 - q_{\alpha_s-1})}{(1 - q_{\alpha_s-2})} < 1.$$

Отже, ряд  $\sum_{k=1}^{\infty} \lambda(\overline{U}_{2(k+1)}) \lambda(U_{2k})$  розбігається і  $\lambda(I[\overline{Q_3}, N_0 \setminus \{2\}]) = 0$ .

*Використана література:*

1. Працьовитий М. В. Фрактальний підхід у дослідженнях сингулярних розподілів. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 296.
2. Турбин А. Ф., Працьовитий Н. В. Фрактальные множества, функции, распределения. К.: Наукова думка, 1992. – 208.
3. Лисенко І. М., Працьовитий М. В. Модифікація класичного двійкового зображення // 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.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 10-13.
4. Гетьман Б. І. Метричні властивості множини чисел, визначених умовами на їх розклад в ряд Енгеля // Наук. Час. НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 1. Фізико-математичні науки. – 2009. – № 10. – 88-99.

**А н н о т а ц и я**

Изучается модификация  $Q_3$ -изображения действительных чисел, которое является обобщением классического троичного изображения, и множества чисел в  $\overline{Q_3}$ -представлении которых последовательность фиксированных  $\overline{Q_3}$ -символов или запрет на употребление цифры.

**A n n o t a t i o n**

We study of modification of  $Q_3$ -representation of real numbers, which is a generalization of the classical ternary images, and sets numbers in the  $\overline{Q_3}$ -representation, which is a fixed sequence of  $\overline{Q_3}$ -symbols or a ban on the use of numbers.

## ЕКСТРЕМАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

Проблема формування пізнавальної активності школярів є однією із найгостріших у теорії й практиці навчання. Вона є джерелом цілого ряду інших проблем, таких як розвиток мислення учнів, їх інтелектуальних здібностей; формування пізнавальних інтересів; вивчення мотивації навчальної діяльності та формування мотивів учіння; посилення зв'язку навчання з життям; формування загальнонавчальних умінь; підвищення рівня самостійності учнів у навчанні та багато інших. Дослідження усіх цих проблем так чи інакше знаходяться у площині реалізації принципу активності учнів у навчанні.

Активний розвиток учнів спричиняє вивчення геометрії. У нормативних документах зазначається. Що метою навчання геометрії в 7-9 класах є систематичне вивчення властивостей геометричних фігур на площині, формування просторових уявлень, розвиток логічного мислення, засвоєння апарату, потрібного для вивчення суміжних дисциплін (фізики, географії, креслення, трудового навчання та ін.). Визначена мета має досягатися забезпеченням раціонального поєднання логічної чіткості та геометричної наочності, розвитком інтуїції, послідовною реалізацією ідеї дедуктивної побудови математичної теорії і формуванням у зв'язку з цим потреби обґрунтовувати твердження під час доведення теорем і розв'язування задач; цілеспрямованим навчанням учнів виокремленню геометричних форм і відношень, фактів у предметах і явищах навколишньої дійсності; реалізацією практичної спрямованості курсу; застосуванням геометричного апарату до розв'язування задач різних видів, зокрема прикладного змісту.

За останні роки суттєво зменшилася увага до вивчення в школі теми "Геометричні перетворення". На неї у програмі [1] відводиться лише 10 годин, хоча передбачається ознайомити учнів з таким матеріалом:

- переміщення та його властивості;
- симетрія відносно точки і прямої;
- поворот;
- паралельне перенесення;
- перетворення подібності та його властивості;
- гомотетія.

Невелика кількість годин для вивчення геометричних перетворень в школі, важливість теми для розвитку учнів і реалізації прикладної спрямованості курсу геометрії вказують на актуальність теми статті.

**Мета статті** – показати, як за допомогою екстремальних задач можна активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів та підвищити їх інтерес до вивчення теми "Геометричні перетворення".

Виклад основної частини. Впродовж усієї історії розвитку математики задачі на екстремум та способи їх розв'язування викликали великий інтерес у фахівців і любителів. Можливо, це пов'язано з тим, що людині властиве прагнення до досконалості, а в екстремальних задачах завжди або часто присутнє щось витончене, привабливе. Вперше висловив думку про те, що природа управляється екстремальними принципами давньогрецький вчений Герон. Довгий час кожна задача на екстремум розв'язувалась окремо, індивідуальними способами. З часом з'явилося багато красивих, важливих, яскравих і цікавих задач в геометрії, алгебрі, фізиці, що пов'язувалися з пошуком максимумів і мінімумів, різного роду екстремумів. У розв'язуванні цих конкретних задач брали участь визначні вчені минулих епох – Евклід, Архімед, Аполлоній, Герон, Тарталья, Торрічеллі, Іоганн і Якоб Бернуллі, Ньютон і багато інших. Розв'язання конкретних задач стимулювало розвиток теорії, і у результаті були вироблені прийоми, що дозволяють єдиним методом розв'язувати задачі найрізноманітнішої природи.

У шкільному курсі геометрії також пропонується розв'язувати екстремальні задачі. Вони розвивають в учнів інтерес до дослідницької роботи, творчу активність, з достатньою повнотою закладають в свідомість учнів розуміння того, як людина шукає розв'язання життєвих завдань, аби результати його діяльності були кращими. Така постановка екстремальних завдань сприяє розширенню сфери використання учбового матеріалу, підвищує роль цих завдань в здійсненні глибокої мети математичної освіти – навчати школярів застосуванню математики в різних галузях людської діяльності.

Екстремальні задачі можуть допомогти школярам ознайомитися з деякими ідеями і прикладними методами математики, які часто застосовуються в трудовій діяльності, в пізнанні довколишньої дійсності. Такі задачі можуть вплинути на зміст навчального матеріалу, на розуміння школярами можливостей використання теорії на практиці. Проте розв'язуванню такого роду завдань у школі приділяється мало часу.

Геометричні задачі на екстремуми є одними із найскладніших у шкільному курсі геометрії і значною мірою сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, формуванню їх самостійної творчої діяльності, розумінню і закріпленню знань з різних тем шкільного курсу математики. Ці задачі формують в учнів загальне бачення ряду тем і розділів шкільного курсу геометрії, що дозволяє збудувати єдину структурну лінію поняття міри в геометрії. Аналіз задач і вибір методу їх розв'язання дозволяють учневі глибше зрозуміти специфіку різних методів розв'язання.

Розглянемо окремі прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі розв'язування екстремальних геометричних задач. Аналізуючи умову екстремальної задачі з геометрії, слід звернути увагу на елементи, які змінюють чи не змінюють своїх розмірів при переході від однієї фігури до іншої. Учням бажано пояснити послідовність дій та логічних операцій під час розв'язування таких задач. Сформулюємо їх.

1. Встановити залежність між даними і шуканими елементами фігури.
2. Відмітити всі ті фігури, серед яких знаходиться екстремальна фігура.
3. Пригадати властивості цих фігур і вибрати з них ті, які допоможуть розв'язати задачу.
4. Знайти прийом, за допомогою якого можна було б із певних фігур обрати шукану фігуру, що володіє екстремальними властивостями.

Методика вивчення теми "Геометричні перетворення" передбачає систематизувати задачі, за видом тих рухів, з використанням яких вони найкраще розв'язуються. При розв'язуванні геометричних екстремальних задач найчастіше використовується осьова симетрія. Аби усунути труднощі, з якими зустрічаються учні при використанні осьової симетрії, можна для початку розглянути розв'язування задачі з використанням декартової системи координат. Розглянемо дві задачі.

1. Дано вісь абсцис і дві точки  $A$  і  $B$ , що лежать по одну сторону від неї. За яких умов сума відстаней  $AO + OB$ , де  $O$  – точка, що належить вісі абсцис, буде найкоротшою? Знайдіть значення цієї суми.

2. Біля річки з прямолінійними берегами потрібно побудувати водонапірну башту, з якої вода повинна йти трубами в населені пункти  $A$  і  $B$ , розташовані по одну сторону від річки. У якому місці потрібно побудувати водонапірну башту, аби загальна довжина від башти до населених пунктів  $A$  і  $B$  була найменшою?

Практика показує, що друга задача викликає більший інтерес. Перше завдання абстрактна модель другого завдання. Бажано ознайомити учнів зі змістом обох задач. Інтерес до абстрактної задачі значно зростає, якщо показати її практичне значення. Абстрактна і відповідна їй практична задача взаємно доповнюють, збагачують одна одну.

Паралельне перенесення застосовують найчастіше при розв'язуванні задач на знаходження найкоротшої відстані між даними і шуканими точками. Задачу можна сформулювати у вигляді запитання практичного характеру. Де потрібно будувати міст через річку з паралельними берегами, аби з'єднати пункти  $A$  і  $B$ , розташовані по різні сторони річки, найкоротшою дорогою?

Учні часто уявляють собі, що точки перетину відрізка  $AB$  з прямими  $a$  і  $b$  визначають положення моста. Але мости будують лише перпендикулярно до берега. Необхідність використання паралельного перенесення прихована. У даному випадку корисно розв'язати декілька допоміжних задач.

Екстремальні задачі розв'язуються і з використанням повороту площини навколо точки. Поворот площини навколо точки зближує частини фігури в положення, зручне для розгляду, і взагалі зводить розв'язання задачі до розгляду нової фігури.

Програма шкільного курсу геометрії не передбачає окремої теми, присвяченої розв'язанню екстремальних задач. Такі задачі доцільно використовувати на уроках у 9 класі під час вивчення геометричних перетворень, на уроках повторення, узагальнення і систематизації, а також на факультативних заняттях. Вони сприяють розвитку пізнавальної активності учнів, дослідницьких навичок, творчому пошуку тощо.

#### *Використана література:*

1. Математика. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 12 класи. – К. : Перун. – 2005 – 64 с.

#### *Аннотація*

*В статті розглядаються шляхи активізації учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении геометрических преобразований. Анализируется место геометрических преобразований в школьном курсе геометрии, содержание учебной темы и виды соответствующих экстремальных задач.*

#### *Annotation*

*Ways to enhance learning and cognitive activity of students in the study of geometric transformations are considered in the article. Place of geometric transformations in school geometry course, the content of the training topics and types of the corresponding extremal problems are analyzed.*

УДК 81'367,625+81'373.423:811.112.2

**Сокорчук В. М.**

## **ЯВИЩЕ ОМОНІМІЇ ДІЄСЛІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

У лінгвістичній літературі на сьогодні не існує єдиного погляду на явище, що має назву омонімія. Проблеми формулювання дефініції омонімія, його функціонування у структурі мови, специфічні ознаки досліджували Ш. Баллі, В. В. Виноградов, В. І. Абаєв, М. М. Шанський, І. О. Смирницький, О. М. Тихонов,

П. А. Соболева, М. П. Кочерган, Н. Ф. Клименко, Л. В. Малаховський, Г. М. Мукан та ін. За Л. В. Малаховським, "омонімія – це явище, що безпосередньо виникає з факту неізоморфності плану вираження та плану змісту мови" [6, 3]. Тому проблема омонімії є частиною більш загальної проблеми співвідношення форми і змісту в мові та потребує більш детального вивчення.

Омонімія – це вияв тієї особливості мовного знака, завдяки якій різним значимим можуть відповідати формально тотожні значущі. Саме в наслідок цього омонімія створює деякі труднощі в процесі комунікації. Певні складнощі викликає омонімія також у процесі засвоєння іноземної мови, коли одна і та ж мовна форма може мати абсолютно різні значення.

Явище омонімії давно привертало увагу вчених. Ще стародавні філософи в своїх міркуваннях про мову відмічали факт "однакового іменування", тобто однакової назви неоднакових речей. Але довгий час до омонімії ставилися як до випадковості, що не заслуговує серйозного вивчення. Лише роботи, що з'явилися в ХХ столітті, сприяли посиленню уваги до омонімії та появи ряду серйозних досліджень.

Л. А. Булаховський уперше у вітчизняній лінгвістиці глибоко аналізує питання про причини збереження омонімів. У подальших висновках лінгвістів 50-60 років ХХ сторіччя продовжує переважати думка про омонімію як про щось випадкове, необов'язкове для мови, а тому не варте уваги. Л. В. Малаховський пізніше зазначає, що питання про випадковість чи закономірність омонімів у мові не таке просте, як це може здатися на перший погляд. Відомо, що омоніми з'являються у мові з випадкових причин. Але факт широкого розповсюдження омонімії в мовах світу становить під сумнів погляд на омонімію як явище випадкове і приводить до думки про закономірність її функціонування у мові.

Багато вчених визнають нормативний статус омонімії в мові, але часто її поява розуміється не як результат розвитку мови, а як наслідок нестачі значимих одиниць. Так, відомий лексикограф Х. Касарес пише: "Якби чотири чи п'ять тисяч слів, якими користується культурна людина, повинні були виражати таку ж кількість понять, не було б потреби в багатозначних словах" [5, с. 70].

Деякі мовознавці поширюють таке тлумачення і на омонімію. Р. О. Будагов, відмічаючи здатність омонімів виникати в результаті випадкових збігів, указує на те, що такі звукові збіги абсолютно різних слів виникають тому, що в будь-якій мові кількість звуків порівняно обмежена, тоді як слів дуже багато "Тому своєрідні "зустрічі", звукові збіги різних слів є неминучими..." [2, с. 39]

Роботи зазначених лінгвістів не втратили своєї актуальності й сьогодні. Саме завдяки їм вперше було усвідомлено теоретичне значення дослідження омонімії.

Хоча проблема омонімії постала перед мовознавцями вже давно, проте сучасних дослідників цікавить перш за все омонімія іменників, критерії їх розмежування та принципи типологічної класифікації.

У граматичному ладі сучасної німецької мови значний за обсягом клас становлять дієслова. Дослідження саме дієслів зумовлене насамперед тим, що вони є найважливішою частиною мови і виступають при утворенні речення та висловлювання в ролі "силового центру" (Н. Glinz). Тому стаття присвячена саме омонімії дієслів в сучасній німецькій мові. Матеріалом дослідження послужила вибірка омонімічних дієслів з тлумачного словника сучасної німецької мови Duden загальною кількістю 373 лексичні одиниці, що складає 2,91% усього дієслівного складу сучасної німецької мови, наведеного у словнику Duden. Це означає, що омонімія дієслів не є розповсюдженим явищем у німецькій мові. Досліджувані дієслова-омоніми об'єднуються у 182 омогрупи. Слід зазначити, що деякі дієслова-омоніми входять до складу міжчастиномовних омогруп, lesen "читати", lesen "збирати", leben "жити" і das Leben "життя" тощо. Дієслова в таких омогрупах до загальної вибірки не включалися.

Більшість груп дієслів – омонімів німецької мови є двочленими, наприклад:

bewegen – "рухати", bewegen – "спонукати"; lesen – "читати", lesen – "збирати"; quellen – "бити джерелом", quellen – "набрякати".

Існують також тричленні омонімічні групи, але їх набагато менше, наприклад:

backen – "пекти", backen – "липнути", backen – "займати місце за столом"; kollern – "сказитися", kollern – "котитися".

Як видно з наведених прикладів, суттєвою особливістю омонімів дієслів є їх співвідносний характер. Слово потрапляє в категорію омонімів тільки тоді, коли воно співвідноситься з деяким іншим словом (омонімічна пара) або словами (омонімічний ряд), які мають таку ж форму, але інше значення.

Слід також зазначити, що дієсловам властивий семантичний розвиток, що характеризується зміною вже існуючих та появою нових значень, між якими іноді дуже важко встановити спорідненість.

Так, наприклад, пряме значення дієслова binden – "в'язати", "зв'язувати" розширюється ще й переносним значенням binden – "прив'язувати до когось".

У багатьох випадках на появу омонімів мали визначальний вплив позамовні фактори, певні явища оточуючої дійсності. Так, наявність омонімів lesen – "збирати" та lesen – "читати" пов'язаний з появою у давніх германців букв, які спочатку являли собою букові палички. Процес читання полягав у збиранні цих паличок, що і зумовило перенесення назви з одного процесу на інший.

Іншим прикладом зміни значення з появою нових реалій є слова demonstrieren, handeln, mustern та інші. Так, запозичене з латини дієслово demonstrieren – "демонструвати, показувати" з появою мітингів та демонстрацій набуло іншого значення – "брати участь (у демонстрації)". З виникненням постійно діючої армії і відбору до неї за дієсловом mustern – "оглядати" закріпилося омонімічне значення "проходити медичний огляд для служби в армії". Дієслово handeln – "діяти, чинити" з XVI століття, часу актуалізації

торгівлі отримало переносне значення “торгувати” як результат звуження значення “діяти” і його зміни – “вести торгівельну діяльність”.

Отже, головним критерієм явища омонімії дієслів в сучасній німецькій мові виступає зміст слова, співвіднесеність його з дійсністю, наявність чи відсутність внутрішнього семантичного зв'язку між співзвучними словами.

В сучасній німецькій мові дієслова – омоніми з'являються внаслідок запозичень, історичних фонетичних змін, розпаду багатозначності слова у зв'язку з диференцією значень.

Існування дієслів-омонімів в сучасній німецькій мові не перешкоджає ефективному функціонуванню мови: вони рідко трапляються поруч, та й контекст, як правило, дає змогу сплутування їх. А сучасні тенденції в розвитку теорії омонімії дають підстави кваліфікувати дієслова-омоніми як абсолютну лінгвістичну універсалію, яка охоплює мову в цілому, всі рівні і ланки її структури та вимагає ґрунтовного розгляду.

#### *Використана література:*

1. Абаев В. И. О подаче омонимов в словаре // Вопр. языкознания. – 1957. – № 3.
2. Будагов Р. А. Этюды по синтаксису румынского языка. – М., 1958.
3. Виноградов В. В. Об омонимии и смежных явлениях. – В.Я.-1966. – № 5
4. Городецкий Б. Ю. Проблемы и методы современной лексикографии // Новое в зарубежной лингвистике: Проблемы и методы современной лексикографии. – Вып. XIV. – М., 1983.
5. Касарес Х. Введение в современную лексикографию. – М., 1958.
6. Малаховский Л. В. Теория лексической и грамматической омонимии. – Л., 1990.
7. Нестерская Л. А. О некоторых новых тенденциях в развитии словарного состава современного немецкого языка (социокультурный и лингвистический аспекты) // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. – 1997. – № 7. – С. 40-47.

#### *Джерела ілюстративного матеріалу*

1. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Hrsg von G. Drosdowski -6.Aufl. – Mannheim /Wien / Zürich: Dudenverlag, 2006

#### **Аннотация**

*В статье раскрывается понятие “омонимия”, анализируется состояние исследования проблемы омонимии в современной лингвистике. Внимание акцентируется на явлении омонимии глаголов в современном немецком языке. Доказывается, что омонимия глаголов в современном немецком языке - явление закономерное, то есть является лингвистической универсалией и требует детального рассмотрения.*

#### **Annotation**

*The article deals with the essence of homonymy concept. The current stage of linguistic study of homonymy is analyzed. The emphasis is made on homonymy of verbs in modern German. It is proved that homonymy of verbs in German is a natural phenomenon which means it is a linguistic universal and detailed study of this phenomenon is essential.*

УДК 37.016 :796. 012

*Костюк Ю. С.*

## **ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЛОКОМПЛЕКТНИХ ШКОЛАХ**

Диференційований підхід та індивідуалізація у сучасній педагогіці – один із основних принципів навчання та виховання. Глибоке вивчення вікових закономірностей зростання та розвитку, а також становлення рухових функцій дітей, необхідне як для педагогіки, так і для теорії фізичного виховання.

За допомогою індивідуального підходу можна знайти “ключ” до кожної дитини. Автор А. С. Макаренко стверджує, що здійснюючи загальну програму виховання особистості, педагог повинен вносити в неї “корективи” відповідно до індивідуальних особливостей дитини. Загальне й особливе в характері людини тісно переплітаються, тому в процесі виховання й навчання необхідно орієнтуватися на позитивні якості дитини. Автор підкреслює, що методи індивідуального підходу залежать від загальної мети і завдань виховання, обліку вікових та індивідуальних особливостей і характеру діяльності дитини [6].

В основу диференційованого навчання і виховання покладено пристосування навчального матеріалу до індивідуальних можливостей учнів за рахунок диференціації методів, засобів, інтенсивності навчальної діяльності відносно груп, утворених з приблизно однакових за рівнем підготовленості учнів.

Протиріччя між необхідністю вдосконалення фізичного виховання в малокомплектній школі і відсутністю науково обґрунтованих підходів в області індивідуалізації та диференціації навчального процесу зумовлюють актуальність наукової проблеми даного дослідження, яка полягає у визначенні того, яким чином повинні вирішуватися питання оптимізації фізичного виховання у малокомплектній школі при використанні диференційованого підходу.

**Мета роботи** полягає у дослідженні науково-методичної літератури щодо застосування диференційованого підходу в процесі навчання баскетболу учнів основної малокомплектної сільської школи.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що діти одного хронологічного віку і статі не становлять однорідної групи, тому що віковому процесу росту та розвитку організму школярів властиві чималі індивідуальні коливання. Це спостерігається у розмірах довжини та маси тіла, окружності грудної клітки, у розмірах, структурі кісткового апарату, м'язової системи, показниках життєвої місткості легень тощо. Також спостерігаються відмінності у підготовленості, розвитку інтелектуальних, психологічних, фізичних можливостей [2]. Тож така розбіжність, на мою думку, у значеннях індивідуальних показників осіб одного віку і статі свідчить про те, що загально-груповий підхід є неприйнятним і особливого значення набуває диференційований підхід у фізичному вихованні школярів.

Разом з тим, спеціалісти придержуються різних точок зору щодо критеріїв, які доцільно використовувати як основу диференційованого підходу. Як стверджує О. П. Аксьонова, диференційований підхід до організації діяльності учнів на уроках планується вчителями за такими критеріями: за статтю учнів (23,3%); за рівнем їхньої фізичної підготовленості (3,8%); за станом здоров'я школярів, відповідно до їхньої медичної групи (9%); за рівнем сформованості рухових умінь і навичок з певних розділів навчальної програми (9%). Вчителі акцентують увагу на техніці виконання вправ (98%), визначають вимоги до дисципліни учнів (95%), виконання ними правил техніки безпеки (100%). Менша кількість учителів зосереджують увагу на індивідуальному підході до учнів (12%), програмують їхню диференційовану діяльність за певними видами роботи (26%).

Дані наукової та науково-методичної літератури дають змогу проаналізувати критерії, що пропонуються, та виділити основні з них. До таких критеріїв можна віднести показники рухової (фізичної) підготовленості та морфо функціональні показники, а саме: рівень фізичного розвитку та рівень соматичного здоров'я [1].

Малокомплектна школа дозволяє повною мірою здійснювати диференційований підхід або надає для цього багаті можливості, що практично неможливо у міських школах з великою наповнюваністю в класах. В організації фізичного виховання дітей і підлітків сільська школа з малою наповнюваністю в ній має свої позитивні і негативні особливості. Так, мала кількість учнів дозволяє ширше здійснювати індивідуальний підхід при дозуванні їх навантаження. Легко проводити і навчання основним руховим навичкам – бігу, стрибкам, метанням і т. д. Але негативним чинником в такій школі залишається занадто слабка матеріально-технічна база, наявність спортивного інвентарю та устаткування, науково-методичне

забезпечення сільської школи, низький професійний рівень вчителя фізичної культури [3].

При проведенні уроків фізичної культури в малокомплектній школі доцільно буде об'єднувати близьких за віком та рівнем фізичної підготовленості учнів суміжних класів. Впровадження уроків з різновіковим складом учнів дає додатковий час для заняття фізичною культурою. Позакласна робота є продовженням навчальної роботи. Створення в школі кружків, секцій з різновікових груп, проведення внутрішньо-шкільних змагань по різних видах спорту, теоретичні заняття з предмету "Фізична культура" - весь цей комплекс буде сприяти усвідомленій фізичній підготовленості школярів. Велике значення має знання вчителем індивідуальних особливостей своїх учнів, їхнього стану здоров'я, фізичного розвитку. В кожному класі є активні і пасивні, уважні і розсіяні учні. Одні з них відстають, інші, навпаки, показують високі результати при виконанні фізичних вправ. Тому в роботі вчителя фізичної культури важливо знайти підхід до кожного відстаючого або випереджаючого інших учня. Для цього необхідно пред'являти підвищені вимоги при виконанні завдань і частково ускладнювати їх до учнів, які випереджають інших, або навпаки, полегшувати умови виконання тих чи інших фізичних вправ до школярів, які відстають. Заняття будуть ефективними в тому випадку, коли дотримуватись оптимального для кожного учня темпу. Головна ідея полягає в тому, щоб на основі знань про закономірності фізичного розвитку організму дітей об'єктивно відрізняти індивідуальне в особистості дитини й успішно впливати на підвищення розумових і фізичних можливостей кожного школяра. Тому застосування різноманітних способів і методів ведення уроків з фізичної культури в малокомплектній школі дуже важливо [4, 5].

#### **Висновки.**

1. Структура, зміст, специфіка програмно-методичного забезпечення формування фізичної культури учнів сільських шкіл на основі диференційованого підходу має передбачати знання індивідуальних особливостей, фізичного розвитку, стану здоров'я школярів, а також задоволення права кожного учня на активну фізкультурну діяльність, дорослішання, самоствердження.

2. У школярів поступово відбувається переорієнтація цінностей особистості, що має відбиток у актуалізації таких категорій, як краса, здоров'я, вдосконалення. При цьому, арсенал засобів фізичного виховання, стиль взаємовідносин учнів і вчителя, обсяг самостійності щодо вдосконалення власного і оточуючого середовища мають програмуватися і змінюватися відповідно до життєвого досвіду учня, його соціального статусу, індивідуальних планів, тощо.

#### *Використана література:*

1. Апанасенко Г. Л. Физическое развитие детей и подростков / Г. Л. Апанасенко. – К. : Здоров'я, 1985. – 79 с.
2. Арефьев В. Г. Основы теории та методики физического воспитания : учебник / В. Г. Арефьев. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 268 с.
3. Бамбуркін О. П., Гасман М. І, Георгіца П. І. Фізичне виховання в сільській школі / О. П. Бамбуркін, М. І. Гасман, П. І. Георгіца // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 56-57.
4. Глазирін І. Д. Основы дифференцированного физического воспитания / І. Д. Глазирін. – Черкаси : "Відлуння-Плюс", 2003. – 352 с.
5. Мелешко В. Індивідуалізація та диференціація навчання у сільській малочисельній школі / В. Мелешко // Початкова школа. – 2009. – № 3. – С. 52-55.
6. Станкин М. И. Психолого-педагогические основы физического воспитания : пособие для учителя / М. И. Станкин. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

#### **Аннотація**

*В статті особе уваження уделяється проблеме дифференцированного подхода на уроках физической культуры в малокомплектных школах. Выделено несколько подходов к обучению двигательным действиям на основе дифференцированного подхода.*

#### **Annotation**

*The article focuses on the issue of differentiated approach to physical training lessons in ungraded schools. Highlight several approaches to learning motor actions on the basis of a differentiated approach.*

УДК: 378.015.31:316.613.434-053.6

*Білінська О.*

## **ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З АГРЕСИВНИМИ ПІДЛІТКАМИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Освітня ситуація в Україні потребує необхідності переосмислення ключових методологічних підходів професійної підготовки педагогів до виховної та розвивальної роботи з підростаючою молоддю. Сьогодні все більш затребуваними стають фахівці, здатні ефективно функціонувати у нових динамічних соціально-економічних умовах. Орієнтація професійної підготовки майбутнього вчителя лише на навчальну готовність і відсутність у майбутнього вчителя здатності ефективно вирішувати складні професійні ситуації, зокрема, при взаємодії з важкими учнями, знижують його фахову компетентність.

Як свідчить шкільна практика, агресивна поведінка учнів є однією з розповсюджених девіацій, з якою не завжди ефективно справляється педагог. Стурбованість зростаючою агресивністю підлітків зводиться переважно до визначення чинників, що впливають на цей процес: соціально-економічна нестабільність у суспільстві, знецінення моральних і духовних цінностей, кризові особливості віку (мінливість відносин до себе та інших людей, нестійкість самооцінки, потреба у самоствердженні та визнанні, максималізм оцінок та суджень тощо), вплив засобів масової комунікації, педагогічна занедбаність та ін. При цьому мало уваги приділяється підготовці майбутнього вчителя до роботи з дітьми, які відчують психологічне неблагополуччя і потребують особливого ставлення.

Професійна готовність майбутніх педагогів до роботи з агресивними підлітками повинна розглядатися як частина загальної професійної підготовки до практичної діяльності. Ефективність цього процесу забезпечуватиметься за таких умов:

- знання особливостей та причин становлення агресивної поведінки підлітків;
- оволодіння студентами вміннями ефективної взаємодії з агресивними підлітками засобами активних методів навчання.

Аналіз робіт вітчизняних дослідників, зайнятих практичними аспектами проблеми дитячої та підліткової агресивності, засвідчує, що зусилля сучасних вчених спрямовані переважно на детальне вивчення одного з аспектів проблеми, тоді як інші складові залишаються недостатньо розробленими. Зокрема, С. Колосова [6], І. Фурманов [11] розглядають особливості, витоки і генезис дитячої агресивності; Н. Платонова [8], О. Кравцова [7], Л. Семенюк [10] аналізують методи і форми діагностичної та корекційної роботи переважно з дітьми підліткового віку; О. Бовть [2] досліджує агресивність молодшого школяра; С. Еніколов [4], А. Реан [9] увагу приділяють аутоагресивному паттерну особистості, розводячи поняття агресії та агресивності, Н. Антонова-Турченко [1], Г. Бреслав [3] роблять акцент на психологічній корекції агресивної поведінки тощо. В той же час, монографії, присвячені широкому колу питань природи людської агресії, факторів її становлення та закріплення на рівні особистісного утворення, діагностичних ознак та методів корекції на різних етапах онтогенезу, відсутні у вітчизняній науці.

Проведення анкетування серед студентів 3 курсу Інституту української філології НПУ імені М. П. Драгоманова, показало, що майбутні педагоги недостатньо розуміють поняття "агресія", зводячи його психологічний зміст у підлітковому віці до непокори та негативізму. Поведінку агресивного підлітка вважають неприйнятною і воліють припиняти заборонами та наравоучіннями. Майже ніхто з опитуваних не указав на необхідність зрозуміти причину цієї поведінки учня.

Недостатність професійної готовності студентів до роботи з агресивними підлітками з одного боку, і потреба педагогічної практики у кваліфікованих фахівцях, з іншого, націлили нас на розробку та впровадження у педагогічний процес підготовки майбутнього педагога форм та методів формування даної готовності. Під готовністю педагога до роботи з агресивними підлітками ми розуміємо наявність відповідних потреб і особистісних якостей, знань теорії агресії та методик здійснення виховної роботи з підлітками, наявність вмін та навичок ефективної взаємодії з важкими підлітками.

Теоретичний напрям процесу формування професійної готовності до взаємодії з агресивними підлітками передбачає підсилення інтересу і прагнення студентів до більш глибокого вивчення проблеми агресії, що знаходить своє відображення в тематиці реферативних, курсових і магістерських робіт, участі у гуртковій науковій роботі. Практичний напрям роботи забезпечується впровадженням у навчальний процес активних форм і методів навчання, серед яких найбільш вдалим вважаємо соціально-



психологічний тренінг або його елементи. Елементи цієї роботи можуть бути представлені у курсах вікової та педагогічної психології, або у спецкурсі "Психологія агресії".

Агресивні учні – категорія дітей, яка є найбільш "незручною" для педагогів. Нерозуміння і незнання причин агресивної поведінки призводить до того, що агресивні діти викликають у дорослих відкриту неприязнь і неприйняття в цілому. Педагогу для успішної взаємодії з агресивною дитиною необхідно встановити з ним доброзичливі відносини, відмовитися від оціночних суджень і зауважень. Важливо зберігати шанобливе ставлення до особистості дитини, віру в його сили і можливості, прагнути до створення ситуації успіху, радості. Велике значення має розуміння внутрішнього світу дитини, її почуттів і переживань. Головний принцип у взаємодії з підлітком, схильним до агресії, – співпраця та прийняття його як особистості, розуміння того, що агресивні дії – це своєрідний спосіб самозахисту, компенсація невпевненості, результат відчуття безпорадності та нелюбові з боку ближніх. Надання вчасної допомоги підлітку у вирішенні його проблем, що є у витоках агресивного способу взаємодії з оточенням, навчіння конструктивному подоланню конфліктних ситуацій, підсилить його почуття впевненості, дозволить зняти зайве напруження і, відповідно, покращить систему взаємостосунків з оточенням та самим собою.

Отже, система підготовки студентів педагогічних спеціальностей потребує виходу за межі орієнтації лише на взаємодію з дітьми нормативної поведінки, поширюючись і на тих, хто має проблеми в поведінці, зокрема – агресивної. Необхідно удосконалювати науково-теоретичний і практичний рівень професійної підготовки майбутніх педагогів, враховуючи сучасні досягнення педагогічної та психологічної науки в галузі проблеми "важкого" дитинства, в складі якої дитяча та підліткова агресивність виявляються.

#### *Використана література:*

1. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков / сост. О. Г. Антонова-Турченко, Е. И. Дранишева, Л. С. Дробот. – К. : ИЗМН, 1997. – 312 с.
2. Бовт О. Б. Агрессивные реакции и пути их коррекции у младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / О. Б. Бовт. – Харьков : 2000. – 180 с.
3. Бреслав Г. М. Психотерапия агрессивного поведения детей и подростков : метод. пособие для врачей / Г. М. Бреслав. – СПб. : Комздрав, 2004. – 334 с.
4. Ениколопов С. Н. Изучение мотивации поведения детей и подростков / С. Н. Ениколопов. – М. : Просвещение, 1972. – 351 с.
5. Козубовська І. В., Товканець Г. В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійного педагогічного спілкування / І. В. Козубовська, Г. В. Товканець. – Ужгород : Наукове видання, 1998. – 195 с.
6. Колосова С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
7. Кравцова Е. Е. Как помочь детям преодолеть трудности в поведении. – Минск, 1990. – 160 с.
8. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков / Н. М. Платонова. – СПб. : Речь, 2004. – 336 с.
9. Реан А. А. Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения – 98. / А. А. Реан. – СПб., 1998. – С. 52-54.
10. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. / Л. М. Семенюк. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 96 с.
11. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. Фурманов. – Минск : Изд. Ильина В. П., 1996. – 187 с.

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя к профилактике агрессивного поведения подростков. Очерчены конкретные пути совершенствования подготовки будущего учителя к взаимодействию с агрессивными подростками в образовательном процессе.*

#### *Annotation*

*In clause the problem of preparation of the future teacher to prevention aggressive behavior of teenagers. Outlined concrete ways of perfection of preparation of the future teacher to interact with aggressive adolescents in the educational process.*

УДК 37.0153

**Долинська Л. В.**

## **АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Система вищої освіти в Україні вимагає серйозної перебудови, яка б забезпечила перехід її на якісно новий рівень здатний на основі загальної гуманізації, гуманітаризації та психологізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Підвищення психологічної компетентності, психологічної культури студента, особливо педагога – одна з першочергових умов його особистісно-професійного зростання і може бути реалізована зусиллями двох сторін - викладача і студента (2).

Як відомо, вивчення психології у ВНПЗ починається з першого семестру навчання у ВНПЗ і це викликає значні труднощі у студентів в її засвоєнні, оскільки предмет є для них абсолютно новим, складним, насиченим термінологією, яка вимагає осмислення та запам'ятання. Недостатнє розуміння

матеріалу, короткочасне його запам'ятовування (до здачі теми, екзамену), заміна знання впізнаванням зумовлюють поверховість психологічної компетентності вчителя і трактування ним багатьох явищ і ситуацій на рівні життєвських знань, а, значить, і низький рівень його професійно-психологічної культури. Логічно, що необхідно переглядати усталені і шукати нові шляхи підвищення якості засвоєння психологічних знань.

Інформаційна насиченість психологічних курсів порівняно з кількістю відведених для їх вивчення аудиторних годин надзвичайно велика, а тому необхідна свідомо орієнтація в навчанні не лише на довільне, а й на мимовільне запам'ятовування. Вивчення студентами нового матеріалу кожної нової теми вимагає постановки перед ними пізнавального завдання і активізації засобів розумової діяльності, спрямованих на його виконання. Організація і стимуляція пізнавальної активності є тим більше необхідною, чим більш складним і важким для розуміння є матеріал. Саме ці умови і є сприятливими для мимовільного запам'ятовування. Найбільш продуктивним воно буде при проведенні студентами активної мисленнєвої роботи з матеріалом. Це, наприклад, осмислення окремих положень теми, термінів, виділення в них смислових одиниць, які слід запам'ятати, їх заучування в процесі наступного відтворення.

Однак, досвід практичної роботи свідчить про те, що сучасні випускники шкіл недостатньо володіють уміннями смислової обробки матеріалу, конспектування, роботи з підручниками та першоджерелами. Це проявляється в тому, що лекції вони прагнуть записувати дослівно, оскільки не можуть швидко зорієнтуватися в інформації і виділити головне. Практично це, звичайно, неможливо, а тому конспект перетворюється здебільшого в уривки фраз, положень чи лише визначень, якщо викладач їх надиктовує. Такий конспект непридатний для орієнтування в темі і вже через кілька днів незрозумілий його автору. Таким чином, основним джерелом знань для такого студента є підручник. Проте робота з підручником - це також складне інтелектуальне уміня, яке включає в себе розуміння тексту і запам'ятовування його змісту, що відбувається в результаті активного перетворення тексту за допомогою таких прийомів як виділення основного змісту, перекомпоновки матеріалу, знаходження логічних зв'язків між окремими поняттями, темами, явищами і т.д. Лише в результаті такої мисленнєвої роботи відбувається мимовільне запам'ятовування. На наступному етапі включається довільне запам'ятовування з застосуванням таких мнемічних прийомів як виділення смислових опорних пунктів, переказ з переведенням на власне мовлення, відповіді на запитання [1].

Вже перші семінарські заняття з загальної психології свідчать про те, що лише незначна кількість студентів володіють таким узагальненим уміням. Основним способом роботи студентів при підготовці до занять, як показало опитування, є перечитування конспекта чи підручника (в кращому випадку і того, і іншого). Впізнавання того, про що йшлося на лекції, розуміння прикладів стає для студентів підставою для висновку про готовність до заняття. Результати контролю знань показують, що більшість студентів проводять лише поверхову смислову обробку матеріалу, що й лежить в основі низької ефективності його засвоєння. Дослівне ж запам'ятовування і відтворення, як це було в школі, просто неможливе в силу великої кількості інформації. У результаті їх знання безсистемні, поверхові і будь-яке запитання, що вимагає не простого відтворення, а аналізу отриманої інформації, викликає труднощі. Вивчення психології вимагає і звернення до першоджерел, уміня працювати з ними, конспектувати, виділяти основне, порівнювати погляди. На практиці це перетворюється в дослівне механічне переписування статей, чи окремих уривків старанними студентами. Таким чином, студентів-першокурсників слід навчати не лише психології, а й прийомам роботи з навчальним матеріалом. Ці прийоми не є новими, вони достатньо глибоко вивчені і розроблені в педагогіці і психології, широко застосовуються в практиці роботи школи й вузу і дають позитивні результати при вивченні психології.

Зупинимось на характеристиці деяких прийомів. Так, з метою активізації мислення студентів ефективним є порівняння, яке дає можливість більш глибоко усвідомити спільне й відмінне в певних психічних явищах, виділити окремі ознаки, на основі яких робиться визначення поняття. Прийом порівняння може і повинен знайти своє застосування в будь-якій темі, оскільки він є не лише основною умовою продуктивності мисленнєвих процесів, але й умовою здійснення повноцінних операцій аналізу і синтезу. Недостатній розвиток порівняння зумовлює багато помилок у відповідях студентів: порушується послідовність у виявленні подібного й відмінного, безсистемно порівнюються ознаки без зв'язку один з одним, замість ознак подібності й відмінності даються визначення понять, вказуються ознаки, що не мають самостійного значення. Вони не вміють виділяти суттєві ознаки явища, відносять до суттєвих другорядні, перераховують ознаки, не порівнюючи їх один з одним.

Відомо, що важливу роль в навчальному процесі для активізації пізнавальної діяльності та мимовільного запам'ятовування відіграє проблемна ситуація, тобто така ситуація, коли студент не може розв'язати поставлене перед ним завдання за допомогою відомих йому дій і знань. У такому випадку виникає пізнавальна потреба, яка й створює умови для засвоєння нового матеріалу [3; 4]. Проблемне навчання ставить своєю метою так подавати навчальний матеріал, аби стимулювати самостійну мисленнєву діяльність, щоб через неї забезпечити активну, цілеспрямовану увагу, сприймання, запам'ятовування. Це зумовлюється таким викладом матеріалу, коли викладач ще сповіщає фактичний матеріал, описує явище з тим, щоб студенти самі дійшли його суті, змогли привести приклад, опираючись на уже наявні у них знання, життєвий досвід. Пошук правильної відповіді дозволяє використати такий

прийом активізації пізнавальної діяльності студентів як евристична бесіда, яка протікає в формі діалогу, обміну думками активізує пам'ять і мислення студентів, оскільки проблемне запитання змушує їх повернутися до наявних знань, відтворити їх, співставити з власним досвідом. Пригадування, яке відбувається в результаті пошуку відповіді, сприяє уточненню правильності засвоєної інформації та більш стійкому її наступному збереженню.

Важливою умовою формування у майбутніх вчителів повноцінної системи психологічних знань, психологічної компетентності є зв'язок теоретичного матеріалу з життєвим досвідом студентів та майбутньою діяльністю.

Закріпленню та перенесенню набутих знань в практичну діяльність сприяють різноманітні активні методи навчання, які дозволяють не лише глибше оволодіти знаннями, але й озброюють майбутніх фахівців навичками ефективної соціальної поведінки.

Розглянуті прийоми активізації мисленнєвої діяльності мають багато спільного, оскільки в основі їх ефективності лежать одні й ті чинники: активізація пізнавальної потреби студентів та стимулювання їх до глибокої обробки раніше засвоєних знань. Вміле застосування її вимагає високого професіоналізму викладачів психології та надання студентами постійного зворотного зв'язку для підкріплення та включення в пам'ять правильної відповіді, що в кінцевому рахунку і зумовлює розвиток їх психологічної культури.

#### *Використана література:*

1. Граник Г. Г., Концевая Л. А. Психологические особенности самостоятельной работы школьников с учебником. "Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания". – М., 1984.
2. Долинська Л. В. Проблема формування когнітивного компоненту професійної психологічної культури майбутнього вчителя : зб. наук. праць "Психологія". – Вип. 2 (5). – К., 1999. – С. 183-189.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
4. Питання і проблемні ситуації з психології і педагогіки : навчальний посібник для студентів ВНЗ / за ред. О. В. Скрипченка, Л. В. Долинської, Т. М. Лісянської. – К., 1997.
5. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М., 1966.

#### *Аннотация*

*В статье анализируются приемы активизации познавательной деятельности будущего учителя при изучении психологии: сравнение, проблемные вопросы и ситуации, связь с практикой и др.; обосновывается их роль в повышении прочности знаний, психологической компетентности и культуры в целом.*

#### *Annotation*

*In the article the ways of future teacher cognitive activity activation (videlicet: comparison, problem questions and situations, links with practice etc.) in the process of the psychology study are analysed. The role of these ways in the increasing of knowledge durability, and psychological competence and culture as a whole is grounded.*

УДК 159.9:616.853

**Зінченко А. В.**

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІЗОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ХВОРИМИ НА ЕПІЛЕПСІЮ**

Сучасний стан епілептичної науки та практики засвідчує зміну розповсюдженості у середині ХХ століття думки, що епілептично хвора людина відноситься до групи інвалідів, повністю залежать від оточення, не повинна навіть навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах [3]. Однак, не зважаючи на актуальність впровадження у систему психоневрологічної допомоги людям психосоціальних заходів, безліч питань залишається поки що недостатньо вивченими. Через що особливого значення набувають розробки індивідуальних та групових програм психосоціальної допомоги хворим на епілепсію, зокрема, з урахуванням психологічних механізмів соціальної адаптації.

Ефективними і безпечними у використанні в невеликих групах (4-5 осіб) виявилися методи арт-терапії (ізотерапії), застосовані нами у психотерапевтичному процесі.

А. Копитін пропонує розглядати арт-терапію як сукупність психологічних методів впливу, що здійснюються в контексті образотворчої діяльності клієнта та психотерапевтичних відносин і використовуються з метою лікування, психокорекції, психопрофілактики, реабілітації та тренінгу осіб з різними фізичними вадами, емоційними і психічними розладами, а також представників груп ризику [4]. Арт-терапевтичні техніки дають можливість доступу до глибинного психологічного матеріалу, стимулюють опрацювання несвідомих переживань, забезпечуючи додаткову захищеність і знижуючи опір змінам. У літературі, присвяченій терапевтичним функціям арт-терапії та малювання, підкреслюється їх каталізує значення, що полегшує психотерапевтичний контакт [2], [5], [8]. І. Добряков, І. Нікольська, Е. Ейдемільер [1] також виступають за широке використання малюнків в індивідуальному та сімейному консультуванні і психотерапії. Вони вважають, що використання малювання (й інших форм творчого самовираження) в психологічному консультуванні і психотерапії надає додаткову допомогу в діагностиці

особистості і сім'ї, в об'єктивізації внутрішніх і зовнішніх конфліктів, в оцінці динаміки надання психологічної допомоги. Малюнки не забирають багато часу, не пробуджують в клієнтів страху, дають великий матеріал для інтерпретації. Образотворче мистецтво зменшує ймовірність прояву психологічного захисту, так як його продукти мають певною мірою прихований від свідомості зміст [1].

Метод проєктивного малюнку використовувався нами як в індивідуальній формі, так і в груповій роботі. Завданням проєктивного малюнка є виявлення й усвідомлення проблем і переживань пацієнтів, що важко піддаються вербалізації. Керуючи і направляючи тематику малюнків, можна домогтися переключення уваги, актуалізації важливих проблем. Але в нашій роботі тематичне малювання виконувало ще й функцію об'єднання хворих у груповій роботі і вирішувало завдання поліпшення соціальної компетентності хворих, зняття агресивної симптоматики.

Малювання дозволило також діагностувати труднощі у спілкуванні хворих, їх емоційні проблеми тощо. Теми малюнків підбиралися таким чином, щоб надати їм можливість малюнком висловити свої почуття та думки. Зокрема, теми малюнків охоплювали минуле і сьогодення пацієнтів ("Ситуації в житті, в яких я почуваю себе невпевнено"); майбутнє ("Ким би я хотів бути", "Три бажання", "Острів щастя"); соціальні стосунки ("Моя найголовніша проблема у спілкуванні", "Чого мені найбільше не вистачає у взаємодії з рідними").

При інтерпретації проєктивного малюнка увага зверталася на зміст, образи, колір, форму, композицію, розміри, специфічні особливості, що повторюються. У проєктивному малюнку знаходять відображення безпосереднє сприйняття людиною тієї чи іншої ситуації, різні переживання, часто неусвідомлювані, невербалізовані.

У процесі психотерапевтичної роботи використовувалися наступні методики:

– вільне малювання (кожен малює, що хоче) – малюнки виконуються індивідуально, а потім обговорюються у групі;

– малюнок на задану тему або обрану групою самостійно – на малювання відводиться приблизно 30 хвилин, потім малюнки вивішуються на стіну і обговорюються (під час цієї роботи заохочуються позитивні висловлювання щодо малюнків інших, не допускається різка критика та ворожість; після обговорення автору дається можливість висловитися; обговорюються розбіжності в інтерпретації малюнка);

– комунікативне малювання – група розбивається на пари, у кожній парі свій аркуш паперу, кожна пара спільно малює на певну тему, при цьому, як правило, вербальні контакти виключаються, вони спілкуються за допомогою образів, ліній, фарб (після закінчення малювання відбувається обговорення процесу малювання; впроваджуються висловлювання для підтримки партнера);

– спільне малювання – кілька людей (або вся група) малюють на одному аркуші (наприклад, місто, його інфраструктуру, атмосферу жителів, підводний світ тощо). По закінченні малювання обговорюється участь кожного члена групи, характер його внеску та особливості взаємодії з іншими учасниками в процесі малювання;

– додаткове малювання – малюнок посилається по колу – один починає малювати, інший продовжує, щось додаючи, і т.д. Після завершення малюнка – обговорення.

Аналіз малюнків засвідчив, що для епілептичнохворих характерним є конкретизація бажаних чи минулих образів, їх надмірна деталізація, часта повторюваність дрібних деталей (квіточок, крапель, хрестиків, стрілочок, кружечків тощо). При цьому кольори переважно яскраві, а тематика бажаного – оптимістична, пов'язана з сім'єю, роботою, грошима. Взагалі малюнки носять дещо інфантильний характер, що зумовлено зниженням інтелектуальних функцій. В малюнках знаходять своє відображення найбільш депривовані потреби епілептично хворих: сім'я, діти, радість, щастя, благополуччя, сексуальні стосунки, кохання. Часто малюють будинки, дитячі майданчики, гроші, машини, одяг, посмішки, сердечка, квіти, візерунки тощо. Сьогодення більш затьмарене, ніж минуле і майбутнє. В першому частіше зустрічається використання чорного кольору, штриховки, похмурі обличчя, сльози, пляшки з алкоголем тощо.

Психотерапевтична дія ізотерапії сприяла самопізнанню, взаєморозумінню та активізації членів групи. Групові форми роботи дозволяли тривожним, сором'язливим хворим тренувати свої здібності у спілкуванні і взаємодії, а творча атмосфера, що супроводжувалась тихою музикою, знижувала збудженість і сприяла покращенню загального стану учасників. Робота у групах (3-4 особи) і парах сприяла взаєморозумінню учасників, зниженню агресії та конфліктності. Цей ефект досягався на перших заняттях введенням заборон до відкритого незадоволення, образ та агресії, з одного боку, з іншого, – ретельним підбором учасників у пари або групи таким чином, щоб в одній парі не було двох агресивних та конфліктних пацієнтів; заохочувалися взаємопідтримка і доброзичливе ставлення. Кожне заняття завершувалося компліментами один одному і словами подяки за співпрацю. Як показав досвід, позитивна атмосфера заняття часто продовжувалася поза ним в інших сферах взаємодії пацієнтів відділення: під час трудової діяльності, харчування, перегляду телепередач, настільних ігор тощо.

Таким чином, можна стверджувати, що використання ізотерапії в психологічній допомозі хворим на епілепсію є необхідною складовою лікувального процесу.

#### *Використана література:*

1. Добряков И. Семейный диагноз и семейная психотерапия / И. Добряков, И. Никольская, Э. Эйдемиллер. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.
2. Карлов В. А. Стратегия и тактика терапии эпилепсии сегодня / В. А. Карлов // Журн. неврол. и психиат. 2004. – Т. 104, № 8. – С. 28-34.
3. Качество жизни больных эпилепсией / О. Б. Локшина и др. // Психосоциальная реабилитация и качество жизни : сб. науч. тр. СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева. – СПб., 2001. – Т. 137. – С. 277-282
4. Копытин А. И. Арт-терапия. Определение. Электронная версия // <http://webcommunity.ru/941.htm>
5. Кудрина А. В. Методы арт-терапии в практике психологического консультирования // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека “Дубна”. – 2009. – № 3. Электронная версия // [www.psyanima.ru](http://www.psyanima.ru)
6. Медикаментозные, клинико-психологические и социальные аспекты реабилитации больных эпилепсией / С. А. Громов и др. // Реабилитационно-терапевтические программы : метод. рек. – СПб., 1995. – 22 с.
7. Принципы терапии больных эпилепсией с психическими нарушениями / Э. А. Максимова и др. // Современные методы лечения эпилепсии : материалы Рос. науч.- практ. конф. – Смоленск, 1997. – С. 40.
8. Смирнов В. Е. Психотерапия при эпилепсии. Руководство по психотерапии / В. Е. Смирнов. – Т. : Медицина, 1979. – 620 с.

#### *Аннотация*

*В статье раскрываются особенности использования метода проективного рисунка в индивидуальной и групповой терапии больных эпилепсией.*

#### *Annotation*

*In the article the features of the use of method of project picture open up in individual and group therapy of patients by epilepsy.*

УДК 21.31.51

**Кочергін В. В.**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОЛОГІЇ РЕЛІГІЙ У КОНТЕКСТІ ЇЇ СПІВВІДНОШЕННЯ З РЕЛІГІЄЗНАВСТВОМ**

Темпи розвитку та змін в сучасному світі вимагають переосмислення звичних схем функціонування суспільного та приватного життя. Не останнім чином це стосується релігійної сфери людського існування та релігієзнавства як науки, яка намагається вивчати й осмислювати особливості релігії як феномену, в його різноманітних проявах. Глобалізація, зміщення кордонів, ущільнення відстаней між групами людей та окремими особами, все це може сприяти погіршенню мирного співіснування в суспільстві. Окрім цього, під загрозою опиняється можливість мирного міжрелігійного співіснування.

Зосередженням т.зв. “авраамічних” релігій є віровчення. Визначною частиною віровчення та рефлексування над ним є теологія, а її частиною, яка досліджує можливість та необхідність моделей ставлення до інших релігій, є теологія релігій. В рамках теології релігій існують три основних позиції – ексклюзивізм, інклюзивізм та плюралізм. Виходячи з них визначається ставлення до можливості спасіння представників інших релігій – в ексклюзивізмі така можливість відкидається повністю, інклюзивізм залишає часткову ймовірність спасіння, а плюралізм визнає рівнозначність всіх релігійних традицій. Розвиток даного виду теології припадає на час після II Ватиканського собору, коли була прийнята декларація “Nostra Aetate” (“Про ставлення Церкви до нехристиянських релігій”), в якій проголошується повага Католицької церкви до представників нехристиянських релігій. Разом з тим, одна з енциклік Папи Павла VI “Ecclesiam Suam” (“Про шляхи, на яких Католицька церква має виконувати свою місію в наш час”) наголошує на діалозі як на одній з сучасних форм місіонерської діяльності. Це, в свою чергу, дає орієнтири теології релігій, серед яких основним залишається місіонерська діяльність, хоча і в дещо відмінній від звичної форми. Не дивлячись на вказані напрями для діяльності нової галузі теології, в 1980-х роках формується плюралістична теологія релігій (серед основоположників – пресвітеріанець Джон Хік та католик Пол Кніттер), яка ставить на меті пошук компромісу та поєднання християнства з нехристиянськими релігіями (частіше всього з релігіями Індії, у випадку Хіка – це індуїзм та буддизм; у випадку Кніттера – буддизм), використовуючи при цьому як теологічні, так і філософські аргументації. Дана позиція теології релігій зазнала і зазнає критики серед усіх теологів, які займаються проблемами теології релігій, будучи при цьому ексклюзивістами чи інклюзивістами. Найбільш розвиненою на сьогодні є інклюзивістська теологія релігій, яка є “найобережнішою” з трьох позицій – не відкидаючи нехристиянські релігії як витвір виключно людини, чи результат негативного впливу потойбічних сил, інклюзивісти залишають за собою право на збереження христоцентричності та еклесіоцентричності, позаяк не визнають рівнозначної спасительної сили в інших релігіях, крім християнства. Враховуючи вищесказане, деякі сучасні теологи (напр. Майкл Барнс чи Гевін Д’Коста) пропонують взагалі відмовитись від сучасного розуміння теології релігій та формулювання її позицій. Це аргументується різними причинами – некоректними та неконкретними формулюваннями, неможливістю використання теології

релігій за межами “авраамістичних” релігій, складнощі в розумінні релігії іншого не перебуваючи в тісному спілкуванні з ним та через недосконалість мови і т. ін.

Сьогодні теологію релігій можна розглядати в декількох площинах. По-перше, вона може бути перехідною позицією від апологетики, яка є виключно ексклюзивістською (*‘Extra Ecclesiam nulla salus’* – “поза церквою нема спасіння”), через інклюзивістську співпрацю, до плюралістичного діалогу між релігіями. По-друге, даний термін може мати “технічне” використання – задля сукупного позначення сфери, що існує в розрізних думках окремих теологів, позаяк сама теологія релігій з її позиціями не відповідає сучасним викликам та, як наслідок, вимагає докорінного переосмислення та доопрацювання. По-третє, теологія релігій має потенціал замінити собою т.зв. “конфесійне релігієзнавство”. На нашу думку, третя можливість використання є найбільш актуальною та необхідною. Питання про розмежування “конфесійного” та “академічного” релігієзнавства є достатньо складним. Це обумовлюється протилежністю точок зору на теорії походження, особливості та принципи функціонування релігії. Вивчаючи релігію зсередини, за умов належності до певної релігійної традиції, дослідник не може бути в повній мірі об’єктивним. З іншого боку, позарелігійний статус науковця також не може гарантувати його незаангажованості – він може знаходитись на позиціях атеїзму, критикуючи релігію, замість її дослідження. Разом з тим, одним з базових принципів релігієзнавства як наукової дисципліни є об’єктивність, яка наголошується в працях як українських, так і зарубіжних дослідників. У зв’язку з цим, “конфесійне” чи “теологічне” релігієзнавство не може бути “релігієзнавством” в повному розумінні даного терміну, оскільки в такому випадку нехтується один з базових принципів наукового дослідження релігії. Дослідники релігії в Польщі іноді використовують термін “релігіологія” задля позначення тих дисциплін, які перебувають на межі емпіричних наук релігієзнавства з теологічними та філософськими дисциплінами. Один з польських теологів, о. Анджей Бронк подає два значення “релігіології”: згідно з першим, вона включає до себе релігієзнавство, з його набором емпіричних досліджень, а крім нього ще й філософію релігії та теологію релігії; згідно другого розуміння даного терміну, релігіологія включає в себе лише теологію релігій та філософію релігії. Таким чином, використання теології релігій замість “конфесійного релігієзнавства” полегшить наукові пошуки як релігієзнавців, так і теологів – перші зможуть працювати в рамках власної парадигми, орієнтуючись на емпіричність та індуктивність релігієзнавства; у других, в свою чергу, відпаде необхідність до виправдання суб’єктивності та внутрішньої логіки власних досліджень, яка має на меті “формулювання релігійної істини”.

Отже, перебування теології релігій на межі релігієзнавства та теології дозволить чіткіше розмежувати ці два полюси дослідження релігії. Разом з тим є необхідність дослідження теології релігій релігієзнавцями з ряду причин. По-перше, завдяки теології релігій, як конфесійному погляду на інші релігії, можливо будувати прогнози міжрелігійної напруженості та конфліктів. Наприклад, якщо в певній конфесії зростає кількість публікацій спрямованих на розпалення міжрелігійної ворожнечі, і ці публікації виходять під грифом офіційних видавництв цих конфесій чи релігій, можна передбачити рівень зростання релігійної нетерпимості серед представників даної релігії чи конфесії. По-друге, теологія релігій може бути шляхом для зміцнення міжрелігійної співпраці та допомагати розвитку міжрелігійного діалогу. По-третє, теологія релігій, як вже було сказано вище, може сприяти вирішенню ряду методологічних проблем, пов’язаних з розмежування релігієзнавства, релігіології та теології.

#### *Використана література:*

1. Бронк А. Релігійний плюралізм і правдивість релігій / А. Бронк // Релігія в сучасному світі: матеріали до курсу релігієзнавства / за ред. Г. Зімоня. – Львів: Свічадо, 2007. – С. 467-488.
2. Кисельов О. С. Вивчення мусульмансько-християнських відносин в Україні: завдання, методи та проблеми / О. С. Кисельов // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009 – № 1. – С. 119-122.
3. Ледвонь, Іриней С. Винятковий характер християнства / Іриней С. Ледвонь // Релігія в сучасному світі: Матеріали до курсу релігієзнавства / за ред. Г. Зімоня. – Львів: Свічадо, 2007. – С. 394-409.
4. Русецький М. Спасительні елементи в нехристиянських релігіях / М. Русецький // Релігія в сучасному світі: Матеріали до курсу релігієзнавства / за ред. Г. Зімоня. – Львів: Свічадо, 2007. – С. 409-434.
5. Саган О. Н. Православ’я й іслам: до проблеми богословського діалогу / О. Н. Саган // Українське релігієзнавство. – 2004. – № 5. – С. 7-14.
6. Завершинский Г., священник. Богословие диалога: встреча религий / Г. Завершинский // Церковь и время. – 2005. – № 3(32). – С. 125-142.
7. Никонов К. И. Современная теология религий: антропологические аспекты межрелигиозного диалога / К. И. Никонов // Религиоведение. – 2011. – №3. – С. 75 – 83.
8. D’Costa, Gavin. Christianity and world religions: disputed questions in the theology of religions / Gavin D’Costa // West Sussex, Wiley-Blackwell, 2009. – 234 p.
9. Kärkkäinen, Veli-Matti. An introduction to the theology of religions: biblical, historical and contemporary perspectives / Veli-Matti Kärkkäinen // IVP Academic. An imprint of InterVarsity Press, Downers Grove, Illinois, 2003. – 372 p.

#### *А н н о т а ц и я*

*В докладе рассматриваются особенности теологии религий, как части теологических студий, её генезис, связь с религиоведением и религиологией. Автор пытается показать особенности исследования теологии религий религиоведами, её возможности и перспективы.*

## **Annotation**

*In his paper "Theoretical and Methodological Features of the Theology of Religions Studies' in the Context of its Correlation with Academic Study of Religion" V.Kochergin tries to observe the features of the theology of religions as the part of theological studies, its genesis, links with academic study of religions and religiology. The author tries to show the features of the theology of religions from the academic study of religions' point of view and its possibilities and perspectives.*

УДК 159.922:159.938.343.32

**Лисянська Т. М.**

## **СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ "ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК" ТА "ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ" ЯК ФУНКЦІЇ ЦЬОГО ПРОЦЕСУ**

Розвиток визначається як спрямовані, закономірні умови, внаслідок яких виникає новий якісний стан об'єкта. Коли говорять про розвиток людини, то перш за все мають на увазі три сфери розвитку: фізичну, когнітивну і психосоціальну. За Г. Крайгом, когнітивна галузь включає психічні процеси, які мають відношення до мислення і розв'язування проблем. Охоплює зміни, які відбуваються у сприйнятті, пам'яті, міркуванні, творчій уяві і мовленні.

Розвиток описується трьома процесами: дозріванням, науочінням, соціалізацією. Ці процеси тісно взаємодіють один з одним. Дозрівання функціональних систем сприяє науочінню, науочіння обумовлює освоєння інтелектуальних операцій і схем їх використання, соціалізація формує моральні устої особистості, які обумовлюють формування життєвих цілей і засвоєння конкретних видів діяльності, а все це, в свою чергу приводить до розвитку пізнавальних процесів і перетворення всієї пізнавальної активності людини в пізнавальну діяльність.

Простежимо основні прояви дозрівання, науочіння і соціалізації, не розглядаючи детально цих процесів.

Деякі вчені припускають, що з 32-го тижня плід починає усвідомлювати те, що відбувається, оскільки багато нейронних схем головного мозку до цього часу уже сформувались (Г. Крайг). Є всі підстави стверджувати, що розвиток йде "від голови до ніг".

"Упродовж останніх трьох місяців плід продовжує рости, розширюються його моторні і сенсорні можливості і починає переробляти інформацію, яка надходить від довколишнього середовища, що сприяє дозріванню його нервової системи" (Г. Крайг).

Пізнавальні можливості новонародженої дитини обмежені, але швидко розвиваються. Проте новонароджені відрізняються вражаючими можливостями науочіння. У цей період продовжується інтенсивне дозрівання новонародженого. Перцептивний, моторний, когнітивний і емоційний розвиток йде як єдиний процес, який відбувається у конкретному соціальному середовищі.

Дослідження вчених показують, що вже у період до двох років йде інтенсивний когнітивний (пізнавальний) розвиток немовля (Г. Крайг). Завершується становлення функціональних фізіологічних систем, які забезпечують сприйняття довколишнього світу. Образи предметів довколишнього світу в цьому процесі інтелектуалізуються (С. Л. Рубінштейн).

В предметній дії здійснюється сенсомоторний розвиток і формується сенсомоторний інтелект дитини. Одночасно з розвитком сенсомоторних можливостей розвиваються різні форми пам'яті. Немовля запам'ятовує звуки і рухи, пам'ятає місце, де лежить іграшка. Експерименти показали, що вже двохмісячні діти зберігають в пам'яті зорові враження, п'ятимісячні здатні впізнавати орнаментальне зображення через 48 годин, а фотографії людського обличчя – у сім місяців. Таким чином, немовлята володіють як короточасною, так і довготривалою пам'яттю. Крайг припускає можливість народження дітей на світ з вже готовими нейронними структурами, які дозволяють їм сприймати деякі категорії об'єктів так, як сприймають старші діти і дорослі.

Новий імпульс інтелектуальному розвитку дитини надає мовленнєвий розвиток. Починаючи з робіт Ноама Хомського, багато вчених відмічають, що людина від народження володіє ментальною структурою, функції якої полягають в оволодінні мовленням. Такі уявлення вказують на вродженість мовленнєвих можливостей. Аналіз розвитку дитини до двох років, свідчить про те, що новонароджені з'являються на світ з достатньо сформованими функціональними системами, які реалізують основні психічні функції і забезпечують адаптивну поведінку і розвиток дитини. Таким чином, пізнавальний розвиток здійснюється в залежності від конкретних функціональних систем, дозрівання окремих півкул головного мозку та цілісного мозку. Когнітивний розвиток йде за рахунок підвищення продуктивності окремих психічних функцій, особливе місце серед яких займає мислення. Мислення – це процес утворення думки і оперування думками.

Вивчення пізнавального розвитку молодших школярів розпочалось у 30-40-і роки ХХ століття (Л. С. Виготський, П. П. Блонський).

Упродовж ХХ століття ґрунтовно вивчались окремі пізнавальні процеси (сприйняття – Л. А. Веккер,

О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, О. І. Нікіфорова; пам'ять – П. І. Зінченко, А. А. Смірнов, Г. К. Серєда, М. Н. Шардаков, Е. О. Фарапонова, С. Г. Бархатова та інші; мислення – М. Н. Шардаков, О. І. Кагальняк, В. В. Давидов, О. В. Скрипченко; уява – Ю. Ю. Самарін, Т. Косма).

Розгляд розвитку пізнавальних процесів молодших школярів у взаємозв'язку належить О. В. Скрипченку.

Слід відмітити відсутність системного вивчення пізнавального розвитку і співвіднесення його особливостей з рівнями навчальних досягнень в учнів молодшого шкільного віку. Виникає необхідність вивчати пізнавальний розвиток як відносно цілісне явище, яке є однією з інтегральних характеристик психічного розвитку. Для цього необхідно визначити психологічні механізми, що інтегрують всі пізнавальні процеси між собою, та співвіднести їх характеристики з навчальними досягненнями.

Міркуючи у такому напрямку більш узагальнено, підкреслимо, що пізнавальний розвиток розглядається як одна з сторін загального психічного розвитку індивіда. А тому цей розвиток можна розуміти як процес присвоєння індивідом досягнень попередніх поколінь людей. Роль пізнавального розвитку для індивіда дуже велика. Рівнем пізнавального розвитку часто визначають і теперішнє, і майбутнє людини: місце у суспільній ієрархії, соціальну цінність і соціальний статус.

В учнів пізнавальний розвиток відіграє центральну роль, оскільки від нього залежить успішність учбової діяльності. Успішність або невдачі в учінні відображаються на всіх сторонах особистості – емоційній, потребово-мотиваційній, вольовій, характерологічній. На провідну роль пізнавального розвитку у загальному розвитку школярів вказували педагоги і психологи, у тому числі П. П. Блонський, Л. С. Виготський, К. Д. Ушинський.

Основним джерелом пізнавального розвитку є соціальне оточення (мікросередовище), соціальні явища (макросередовище). Визначальну роль у пізнавальному розвитку відіграють навчання і виховання, які організуються соціальними умовами з метою передачі досвіду людства у формі знань, умінь, навичок, який потрібен індивіду у кожний період його життя.

Головною закономірністю пізнавального розвитку людини є те, що він відбувається у процесі засвоєння знань, соціального досвіду, виробленого людством, а тому якість знань (обсяг, глибина, сутність тощо) є його головною ознакою.

Проте звести пізнавальний розвиток до засвоєння знань не можна, оскільки неможливо відірвати знання, їх зміст від механізмів, способів їх набуття та форм вираження (Л. С. Виготський). Отже, у процесі засвоєння знань формуються механізми, способи їх здобуття і форми їх вираження.

Такими механізмами, способами засвоєння знань є пізнавальні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення, уява. Не викликає сумніву думка, що їх має організувати увага.

Соціальне сьогодення ставить мету перед школою, яка полягає у створенні необхідних умов для засвоєння учнями наукових понять, а вони є, в першу чергу, продуктами мисленнєвої діяльності, логічного мислення. Відтоді логічне мислення у пізнавальному розвитку є провідним обумовлювачем якості засвоєних знань, оскільки воно забезпечує як систематизацію знань, так і встановлення взаємозв'язків знань з різними науковими галузями і сторін практичного життя. Отже, специфічність системи знань, їх якість (гнучкість, усвідомленість, систематизованість, зв'язаність) у кожної людини є результатом роботи її мислення.

Однак, слід зазначити, що набуті знання теж є основою пізнавальної діяльності і разом з механізмами пізнавальної діяльності є способом набуття нових знань.

Роль мнемічного процесу у пізнавальному розвитку зумовлена необхідністю „завантажувати” свідомість навчальною інформацією. Однак не будь-яка пам'ять може виконати на достатньому рівні таку функцію, лише та, в яку включене мислення. Це ж стосується і сприйняття та уяви, оскільки конкретний зміст знань може бути адекватно сприйнятим, засвоєним тільки у конкретних формах мисленнєвої діяльності.

Уява, як і сприйняття, за своєю природою має аналітико-синтетичний характер, але на відміну від сприйняття, яке відображає дійсність на рівні сприйнятого, нерідко емпіричного, уява ж завдяки діяльності процесів аналізу і синтезу утворює нові образи, які можуть бути поштовхом для виникнення нового мисленнєвого акту, або завершення його, створюючи можливість людині пізнати щось глибоке, недоступне емпіричному відображенню.

Отже, основним показником пізнавального розвитку учня, з одного боку, буде його фонд знань, який є функцією цього виду розвитку і одночасно – трампліном для подальшого пізнання. Однак, слід зазначити, що механічно засвоєні знання не можуть бути адекватним показником пізнавального розвитку індивіда, лише їх достатній обсяг, глибина і гнучкість, тобто знання свідомо засвоєні, на основі логічного мислення.

З другого боку, показниками пізнавального розвитку є характеристики сприйняття, пам'яті, мислення, уяви і такої форми організації їх діяльності, як увага. В характеристики цих функцій входить їх взаємопроникнення, взаємозв'язки і обов'язкова включеність у кожну з них мислення, як чутливого апарату, що відображає особливості учіння школяра і є важливим в оцінці співвідношення фонду засвоєних знань і пізнавального розвитку.

Таким чином, актуальність проблеми пізнавального розвитку як чинника досягнень учнів молодшого шкільного віку в учінні полягає в тому, що діагностика пізнавального розвитку, яка здійснюється за



допомогою спеціальної системи методик, є обов'язковою умовою і важливою ланкою зворотного зв'язку між учінням і засвоєним досвідом, а також- загальним психічним і фізичним розвитком.

Системно діагностуючи пізнавальний розвиток учнів та співвідносячи отримані результати з їх успішністю, можна встановити ефективність шкільного навчання відносно кожного учня, оскільки пізнавальний розвиток учня тісно пов'язаний з його успішністю та обумовлює продуктивність процесу учіння. Крім того, маючи конкретні дані про тенденції учнів у пізнавальному розвитку, можна допомогти у розв'язанні проблем, які виникають в системі шкільної освіти: оцінці ефективності різних методів навчання, якості підручників і навчальних посібників, у вирішенні таких конкретних завдань, як порівняння ефективності навчання і психічного розвитку учнів паралельних класів тощо.

Не дивлячись на те, що низький рівень пізнавального розвитку не рідко є причиною низького рівня результативності в учінні школярів, ця причина буває прихованою від спостерігача, психолога і педагога.

#### *Використана література:*

1. Веккер Л. М. Психические процессы. – В 3 т. – Т 1. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1974.
2. Край Г. Психология развития. – СПб.; М.; Харьков; Минск, 2000.

#### *Аннотация*

*В статье раскрывается связь между познавательным развитием и усвоением знаний. Познавательное развитие по отношению к усвоению знаний может выступать как инструментальный, и как результат, а усвоение знаний, в свою очередь, является функцией этого процесса, которая заключается в создании фонда знаний.*

#### *Annotation*

*The issue reveals the relationship between cognitive development and learning. Cognitive development in relation to the assimilation of knowledge can serve as a tool and as a result, and the assimilation of knowledge, in turn, is a function of the process, which is to create a fund of knowledge.*

УДК 008.001.361 (52)

**Мозгова Т. А.**

## **СВОЄРІДНІСТЬ ДІАЛОГУ В ПРОСТОРІ ЯПОНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ**

У другій половині 1 тисячоліття до н.е. через Корейський півострів відбулася міграція на Японські острови континентальних племен, які принесли на острова агротехніку зрощення поливного рису. Формування ж японського етносу почалося на межі нової ери і в основному завершилось з утворенням держави Ямато. Причому в його формуванні взаємодіяли декілька етнічних груп: айнська, індонезійська, корейська, китайська, давньосхідноазійська.

Вибух інтересу європейців до вивчення та осмислення японської культури і філософії припадає на другу половину ХХ ст., коли після поразки у Другій світовій війні Японія за короткий час стала одним із лідерів світового економічного співтовариства, а її оригінальні духовні та естетичні цінності стали вважатися еталонами у багатьох країнах світу

Японська культура за своєю сутністю є загадковою, але зовсім не такою, як культура індійська чи китайська, а тим більше культура європейська. Якщо ми поглянемо у глибину століть, то побачимо, що японська духовна традиція синкретично поєднала у собі досить неоднорідні смисложиттєві установки. Вони формувались протягом досить довгого часу і під впливом цілого комплексу вчень, які включили у себе: по-перше, комплекс політеїстичних місцевих культів, структурованих у систему релігії синто; по-друге, індійський пантеїстичний за своєю основою, буддизм, по-третє, етико-політичне вчення конфуціанства, по-четверте, даосизм як китайський пантеїстичний містицизм, викладений у трактатах Лао-Цзи та Чжуан-Цзи. Якщо буддизм в значній мірі вплинув на загальноностандартний лад світосприйняття японців, то синтоїзм сформулював всі найважливіші принципи та ціннісні установки японського етносу, у тому числі задав базові параметри розвитку художньо-естетичної традиції. У рамках синтоїстської обрядовості склались музикальні, театральні, спортивні форми японського мистецтва, визначились роди, жанри, риси літературної творчості. Синтоїзм, не дивлячись на несистематизованість та розпливчатість своїх ідей, обумовив особливий тип японської ментальності та такі способи засвоєння світу, які і виявилися основними механізмами відбору, трансляції та збереження необхідних для культури художньо-естетичних уподобань.

Отже, певним чином, структурована свідомість і є тим формоутворюючим началом, яке проявляється в будь-якій сфері життя японця – в культурі, в соціальних відносинах, в мистецтві. В японській писемності скоріше можна засвідчити точковий або сингулярний зв'язок одного ієрогліфа з іншим, тобто одне явище випливає з другого не за законом причинно-наслідкового ряду, а кожне явище само по собі виступає і як причина, і як наслідок. "Згідно з буддистською ідеєю становлення, ніщо не передує і ніщо не випливає з чогось, все виринає на певний час із небуття, неначе хвиля, щоб надалі як хвиля знову зникнути в океані Небуття" [1, с.11].

Закон збалансованості (яп. – “ва”) визначає світоглядну парадигму японців: акцент не на тому, що всього існує по два, а на тому, що ці два є одним, забори одну половину і друга загине. Отже, для японця світ є єдиним не тому, що одне єднається з іншим, а тому, що будь-яке одиничне і є Єдиним. Будь-яка річ є самоцінною і ніколи не може слугувати засобом для будь-якої іншої мети. Можна зрозуміти все завдяки одному, але не навпаки. Таким чином, лише одиничне є воротами до пізнання Єдиного. Лише індивідуальне може досягнути істини: “Одна квітка краще, ніж сто, передає квітучість квітки”. Саме завдяки одній квітці передається загалом ейдос всіх квітів. Всі ці міркування є азами синтоїзму, якими просякнuto життя кожного сучасного японця.

Таким чином, японці пізнавали і пізнають світ в інших смислових моделях, ніж європейці. І такий тип мислення завжди віднаходив своє вираження в подібному типі поведінки, у формах мистецтва, в живопису, в плануванні японських садів, де доріжки викладені різної величини камінцями, кожен з яких лежить вільно і сам собі. Європейцю подібна доріжка здалася б або недоробленою, або безглуздою.

Японські ієрогліфи – це певні мисленнєві образи, це насамперед картинки, які засвоюються зовсім інакше, аніж розмова про них. Подорожуючи у 1916 р. по Японії, Р. Тагор помітив, що вірші японців – це насамперед вірші-картини, а не вірші-пісні, бо розуміє японець очима, а не розумом. Знаки, тобто ієрогліфи не супроводжуються голосом. Читання – це по суті розвага для очей. Отже, японець протистоїть європейцю насамперед як “людина зору”, і навпаки, японці характеризують європейців як “людей голосу”. Говорити для європейця – це означає самозахиститись та самостверджуватись, а мовчання сприймається, як правило, у трьох модусах: або як щось ненормальне; або як знак капітуляції; або, як певним чином, виражений замах на іншу людину. “Для європейців людина, – стверджує Кімура Сёдзабуро, – яка не подає голосу, воля, яка не виражена голосом, у суспільному сенсі дорівнює нулю. Лише завдяки голосу вони починають впізнавати одне в одному людину, і, взаємно впізнаючи, що у них є людська воля і бажання, а також у боротьбі та протиставленні, починають здійснювати свої людські самоствердження та взаєморозуміння” [2, с. 248].

Відповідно вибудовується і різкий контраст у своєрідності діалогу, притаманному кожній із культур. Європейський діалог постає як засіб самоствердження і самозахисту. Європейців єднають слова, їх взаєморозуміння існує завдяки мові, проявляється у мові і мовою поглиблюється. Для японця діалог є засобом пом'якшення атмосфери присутності та намаганням догодити настрою співрозмовника. Око є одночасно органом зору і розуміння, оскільки саме погляд людини відкриває рух її душі, тонку вібрацію її почуттів. У центрі такого діалогу знаходиться не власне “я”, а “я” співрозмовника. Традиційно в Японії існувало достатньо негативне ставлення до розкриття свого власного “я”. Не випадково в мові це знайшло своє вираження у таких словах як “особисте” (яп. – “сі-текі”) і “суспільне” (яп. – “котекі”). При досить жорсткій регламентації суспільного життя “самовираження” дозволялось лише у сфері “особистого”. Яскравою ілюстрацією може слугувати приклад з Фудзіварой Ерініга, котрий перебував у досить поганих відносинах зі своїм старшим братом, але при цьому завжди дуже ввічливо розкланювався з ним. Він свою поведінку пояснював наступними чином: “Як я можу виражати своєму старшому братові неповагу лише тому, що ми перебуваємо з ним у поганих відносинах?”.

Японці це люди, які не сперечаються (яп. - “кото агесе-но куні”). Увічливість – головна риса навіть найбільш напружених відносин, що завжди прагнуть закінчитися “у” – компромісом та злагодою. Слово “ні” усіяко в спілкуванні уникається. Цей стиль поведінки лишається нерідко незрозумілим для європейця. Наприклад, японець, домовляючись з ким-небудь про наступну зустріч, під час розтавання ніколи не говорить “ні”, навіть за умови, що він не зможе прийти на зустріч в домовлений час. Отже, і в поведінці ми спостерігаємо дію закону збалансованої рівноваги (“ва”) та уникнення усіяких крайнощів у спілкуванні.

Отже, якщо європейець цінує у спілкуванні прямотинність, прозорість, чіткість, ясність, однозначність висунутих тез, то для японця вся принадливість бесіди полягає у наявності натяків, манівців, невизначеностей. Про це свідчить і специфічна граматична категорія, притаманна японській мові – це категорія ввічливості. Кожна дієслівна форма цієї категорії виражає той ступінь ввічливості й формальності звертання, який прийнятий для певного співрозмовника, для чого в японській мові існує до десяти різних форм (грамем).

Слід також зазначити, що в японській граматиці не існує чітко вираженого минулого і майбутнього часу. Зокрема, існує двочленна система часів: не-минулий час протиставляється минулому, причому не-минулий час об'єднує у собі значення теперішнього і майбутнього часів. Вектор часу в японській культурі направлений у минуле навіть тоді, коли мова йде про майбутнє. Причому минуле за японськими уявленнями знаходиться зверху, до нього необхідно підніматись, а от теперішнє і майбутнє – внизу, до нього треба спускатись. Точніше (яп – “саканобору”) означає “підніматись вгору за течією”, тобто йти до витоків, або повертатись назад у минуле.

Отже, розгляд та ретельне вивчення контекстуальних особливостей виникнення та становлення японської культурної парадигми дозволить у подальшому ще більше розширити рамки ведення діалогу між Сходом та Заходом.

#### *Використана література:*

1. Григорьева Т. П. Японская художественная традиция / Т. П. Григорьева. – М. : Искусство, 1979. – 291 с.

2. Сёдзабуро Кимура. “Люди зрения” и “люди голоса” / Кимура Сёдзабуро // Человек и мир в японской культуре. – М. : Наука, 1985. – 280 с.

#### **Аннотация**

*Статья посвящена анализу специфики диалога в пространстве японской культуры как следствие смысловых установок синтоизма, буддизма, конфуцианства и даосизма.*

#### **Annotation**

*The article is devoted to analysis of the dialogue in the field of Japanese culture as a result of life meaning facilities of Shinto, Buddhism, Confucianism, Taoism.*

УДК 130.2:159.942

**Назаренко М.**

### **ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “НОСТАЛЬГІЯ”**

Сьогодні прийнято говорити про пошуки втраченої ідентичності, про розмиті ідентичність і врешті-решт про “ностальгію за ідентичністю”<sup>1</sup>. В. Малахов стверджує, що даний вид ностальгії проявляється у пошуках власних коренів, в “ностальгічних” мандрівках за витоками, які набувають все більшу популярність [4]. Але якби ми все ж таки окреслили певні мотиви звернення до цього питання, то зупинились б на двох аспектах:

1) Тема “втраченої” ідентичності є досить близько пов’язаною з есхатологічною тематикою, а саме постмодерністським варіантом “кінця історії”, що ми умовно назвали “апокаліптичним нігілізмом”. Останній наголошує на зникненні реальності та заміні її на ілюзорно-компенсаторні механізми розваг та гедонізму в цілому. Поряд з нівеляцією реальності відбувається розрив з попередньою історичною традицією (так звана “недовіра до метанарративів”) та з історією як універсальним процесом в гегелівському розумінні. Адепти постмодерністської теорії зупиняються на цій “безробітній негативності”, уникаючи при цьому нести відповідальність за висунуті соціокультурні діагнози. В такому випадку постає питання вирішення даної етичної колізії, в якій опинилось людство вільне, проти безвідповідальне. Тому логічним продовженням від питання “хто винен?” мало б постати питання “що робити?”. На це питання і намагається відповісти філософія традиціоналізму, або ж ті філософи, які пропонують звернення до тієї чи іншої філософської традиції, але виходять за межі даного напрямку, що отримує все більшу популярність останнім часом. До традиції можна звертатись в подвійному сенсі: а) як до конкретної (локальної) традиції (варіанти О. Дугіна (російський традиціоналізм), Р. Генона (середньовічно-європейська традиція), П. Слотердайка (звернення до філософії античного кінізму); б) до минулого як такого (В. Бенямін). Перший варіант є не продуктивним в силу домінанти мультикультурного суспільства, де ухил в ту чи іншу традицію загрожує нав’язуванням та відповідно спротивом. Другий варіант якраз тільки розкриває свій внутрішній зміст і глибокий потенціал. У зверненні до минулого, що не має національних чи культурних меж якраз і проявляє себе ностальгія, адже вона є певним соціальним та одночасно онтологічним станом людини, незалежно від будь-яких етнічних особливостей. Ностальгія охоплює собою всіх і кожного, хто досяг дорослого віку. Таким чином, у зверненні до минулого ми спостерігаємо внутрішню суперечливу тенденцію: з одного боку культура постмодерну провокує суцільне забуття (це “культура забуття” за висловом Баумана [1]). Підтвердженням цього, зокрема, є зростання уваги до так званих memory studies (наук про пам’ять), що досліджують різні види пам’яті та механізми її збереження. Саме ж забуття провокується не тільки боротьбою з метанарративами, але й самим “суспільством споживання”, де забуття є свідомою стратегією, спрямованою на збільшення рівню продажів. З цього приводу прихильник соціальних антиутопій, режисер Т. Гілліам писав: “Я б хотів зняти кіно про покоління людей, у яких не буде пам’яті. Про тих, хто не пам’ятає імена і телефони друзів, важливі дати....Зараз воно якраз підростає...Я нещодавно був на концерті і помітив, що люди не те що запальниками, але й телефонами не розмахують. Тепер вони стоять, вдивляючись в екран і пишуть, що відбувається. Коли вони отримують задоволення? [2]” В такій ситуації ностальгія як писав Бодрійяр може зникнути зовсім. Адже онтологічна наповненість ностальгії, її зміст, її сутність втрачається разом з реальністю. Але з іншого боку ми маємо протестну, проте не зовсім ще усвідомлену тенденцію. Остання проявляється в молодіжних субкультурах, що тяжіють до минулого, старого, до ретро, до так званого “вінтаж”. Чим обумовлений даний потяг – питання дискусійне. Чи це просто мода, що сприймається абсолютно несвідомо чи глибоко вкорінена онтологічна потреба? Звідки, скажімо, у покоління, що не знало Радянського Союзу виникає захоплення радянською атрибутикою? Чи не є це для них певним символом повернення? Але до чого? На це питання слід відповісти в наступних дослідженнях.

Другий аспект звернення до питання про зв’язок ідентичності і ностальгії пов’язаний з наявністю

---

1 Термін, який належить В. С. Малахову.

великої кількості філософських неперекладностей (зокрема, португальське слова *saudade*), які так чи інакше пов'язані з ностальгією та несуть досить глибоке смислове навантаження, що виводить ностальгію з виключно вузьких рамок "туги за батьківщиною" та вводить її в інший, соціально-філософський простір, що відкриває можливості для рефлексії над нею. Адже втративши свою давньогрецьку семантику як *nostos* (повернення додому) і *algos* (біль), "сучасна" ностальгія залишає за собою лише одне, проте широкі значення – "повертатись", або точніше "повертатись до чогось в минулому", що цілком відображено в сучасних словниках та підкріплюється появою прикметнику "ностальгічний" та виразу "ностальгія за" [3, с. 54-55]. Саме тому досить важливим є звернення до минулого в другому (широкому) сенсі, яке пропонує Вальтер Беньямін. Подібне звернення можна охарактеризувати так: все що виникає нікуди не зникає, тому старі ідеї, що, наче, витягнуті з минулого, можуть реабілітуватись, проявитись в своїй повній силі, розкрити свій позитивний потенціал, але в інших, придатних для цього умовах сьогодення або майбутнього. Саме для цього і потрібно вести постійний безупинний пошук всіма забутого, зігнорованого, нікому не потрібного, незначного, адже незначне вчорашнє може стати завтрашнім натхненням або творчим проривом.

#### *Використана література:*

1. Бауман З. Текучая современность / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
2. Гиллиам Т. Интервью режиссера. Встреча Т. Гиллиама с А. Долецкой / Т. Гиллиам. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://interviewrussia.ru/movie/860>.
3. Голованенко Е. А., Скварча О. Н. Расширение семантического объема слова "ностальгия" в русском языке и включение его в новый круг семантической ассоциации / Е. А. Голованенко, О. Н. Скварча // Филологічні трактати. – 2011. – Т. 3. – № 2. – С. 52-59.
4. Малахов В. С. Ностальгия по идентичности / В. С. Малахов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intellectuals.ru/malakhov/izbran/9nost.htm>.

#### *Аннотация*

*Статья посвящена философским аспектам понятия ностальгии. Очерчена актуальность обращения к данной проблематике. Выявлена непосредственная связь между поисками идентичности, эсхатологией и ностальгией в социальном бытии человека во времена постмодерна.*

#### *Annotation*

*The article is devoted to the philosophical aspects of the concepts of nostalgia. It is outlined the urgency to address this issue. Found a direct link between the search for identity, eschatology and nostalgia in the social life of man in the time of post-modernism.*

УДК 140.8:572.08

**Ременець О. В.**

### **ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНЕ ЗНАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

Осмислення цінностей особистості у новому тисячолітті набуло ще більшої популярності у філософській антропології. Йдеться про людину, життєвий простір якої окреслений цінностями, що покладені в основу суспільного добробуту, високих стандартів життя і вільного її розвитку. У центрі цих цінностей перебуває свобода, гуманістичні й демократичні норми її самоздійснення. Було і є чимало теоретичних спроб, якими з різних підходів намагалися пояснити нові світоглядні процеси. Одним із таких підходів є філософсько-антропологічний, сутність якого сьогодні полягає у дослідженні трансформації саморозуміння людини у сучасному соціальному середовищі, а також у формуванні нової філософської парадигми щодо тлумачення змісту колективних акцій і природи суспільних, національних і державних спільнот.

Розвиток процесів становлення особистості в Україні, з погляду цілісності людської життєдіяльності, виражено через гуманізацію суспільних відносин. Ця закономірність зумовлює актуалізацію однієї із класичних філософсько-антропологічних проблем "Людина – суспільство". Людський розвиток і сама гуманізація суспільних відносин є пошуком підвалин, нових меж та форм соціалізації індивіда, аби він реалізував себе як провідник і творець більш прогресивних форм співжиття. Втілення загальнолюдських цінностей у людських стосунках виступає проблемою цілісності людської життєдіяльності, що зводиться до збереження таких алгоритмів поведінки та реакцій, за яких поліпшується – за рахунок збільшення ступенів свободи – відповідальність, яка є не що інше як простір для соціальної взаємодії у сучасному світі.

Фундамент, який ми повинні закласти, будуючи нову науку, звісно, складається з загальнолюдських цінностей, у яких утілені потреби та інтереси людства. Оскільки мова йде саме про українське суспільство, то без урахування специфічно національних ідей, ментальності, без урахування проблем, пов'язаних із суспільством перехідного типу тощо, неможливе становлення філософсько-

антропологічного знання повною мірою.

За сучасних умов українського суспільства існує нагальна необхідність розроблення науково обґрунтованої теоретичної моделі нової науки, яка б розширила ціннісне поле особистості і відповідала її інтересам. Цей напрямок суспільного та особистісного поступу вимагає врахувати й використовувати загальнолюдські вкорінені цінності суспільства, національно-культурні, соціально-історичні особливості буття українського народу у нинішній нестабільний час. Сьогодні є підстави стверджувати, що розробка та вдосконалення нових галузей знань та розвиток особистості слід віднести до глобальних наукових проблем. Розвиток особистості не може здійснюватись автоматично, внаслідок суспільного розвитку та наукової еволюції. Навпаки, подальший суспільний та науковий розвиток стає можливим лише на засадах глибокого гуманізму, сповідування кожної особистості як вищої загальнолюдської цінності.

В Україні, що пройшла через терни радянського режиму, на розвиток цінностей особистості впливають культурні та суспільні традиції, які є проблематикою філософсько-антропологічних дисциплін. Як відомо, традиційні уявлення про соціальну справедливість у високо розвинутих країнах Заходу і Сходу не є однаковими. Наприклад, згідно з численними дослідженнями і спостереженнями, американці схильні набагато більше обожнювати рівень доходів і власні здібності людини, її користь для нації. Вони виявляють меншу готовність допомогти хворим, знедоленим, порівняно з європейцями, вважають, що кожен сам творець своєї долі й повинен нести власну відповідальність, якщо не зміг реалізувати свої здібності. У Європі, зокрема в Україні, принцип милосердя був і залишається більш поширеним у суспільній свідомості.

Фундаментальні засади ментальності пов'язані й з історією. І чим більше важких випробувань випало на долю народу, тим більше на рівні масової свідомості розвинені співчуття і взаємодопомога. Вона відображає своєрідність суспільно-історичного досвіду, нагромадженого в економічній, соціальній, культурній сферах життя. Ментальність разом з матеріальними чинниками інтегрує народ, націю в єдине ціле, складає основу національної ідентичності та ідентифікації особистості, споріднює один народ, націю з іншими та відрізняє його від них, робить його неповторно самобутнім. Тому ментальність як суспільний та філософсько-антропологічний феномен, глибоко поєднана сутнісними зв'язками з ціннісними уподобаннями людини. Вона є динамічно корелятивною історичним типам соціальності, які виступають її суб'єктами, носіями, враховує їх своєрідність, відображає їхню природу і сама надає їм особливої оформленості. Теоретично ж оформлюючись у різні концепції, наукові узагальнення, функціонуючи на емоційному, психічному рівнях як етнічна ментальність, ця самосвідомість, на нашу думку, й утворює ядро так званої національної ідеї, саме поняття якої є предметом жвавої дискусії.

Національна ідея як сукупність уявлень, науково-концептуальних положень, суспільних інтересів, історичних узагальнень, художньо-естетичних символів, інших форм і різновидів самоусвідомлення має й аксіологічний, ціннісний вимір. Вона втілюється в уявленнях і понятті добра, блага, свободи, честі, справедливості, сенсу життя, ідеалах й орієнтирах, смислотворюючих імперативах, принципах та нормах практичної діяльності громадян, усіх членів суспільства. На думку В. Л. Осовського світоглядні особливості українського народу народу народи формують три основні чинники: ментальність, сформована за часів тоталітаризму й зафіксована в індивідуальній та соціальній пам'яті; складна й суперечлива ситуація трансформацій суспільства в проблематичному напрямі; суспільні процеси, які відбуваються в сучасному світі взагалі.

Як відомо, основою всіх конфліктів є цінності, наявність конфлікту свідчить про те, що життя ще не припинилось, відсутність сталої ціннісної парадигми є свідченням змертвіння духу. Існують дві глобальні думки: 1) у глобальному суспільстві національне самовизначення мусить зникнути як феномен, людина нарешті відчує себе космополітом; 2) лише на національному рівні можливе збереження індивіда від розчинення його у глобальному суспільстві.

Процес глобалізації тягне за собою посилення значення людської суб'єктивності і всього людства та вимог щодо збереження культурних меншин і захисту довкілля або ж самого життя на планеті. Глобалізація висуває на порядок денний цілком нові виміри у відносинах між людьми. Вони й собі потребують з'ясування нових способів розуміння не лише в індивідуальному і політичному рівнях. Актуальним стає формування нового філософсько-антропологічного чи в класичному сенсі – "метафізичного" контексту взаєморозуміння у глобальному світі. Його інтенція не може бути гегемонізмом старого зразка. Навпаки, актуальним є принцип діалогу, толерантності і плюралізму, на яких повинна здійснюватись кооперативна, синергетична співпраця.

"В продуктивних контекстах глобалізації соціуму ХХІ століття дедалі ефективнішою стає вимога консенсусу, тобто узгодження всіх позицій, а отже, утвердження рішень від яких виграють всі" [2, с. 16]. Виграти всі можуть за однієї умови, якщо кожен не лише осуджуватиме реалії сьогодення та занепад духовності, а повсякчас дбатиме про власне духовне збагачення, яке не застраховане від невдач та помилок: "духовність – це ціннісне домобудівництво особистості... Особистість означає здатність бути вірним самому собі, зберігати самототожність у кон'юнктурних ситуаціях, що постійно змінюються" [1, с. 8].

Специфічного відтінку окресленому проблемному полю надає сьогоднішня ситуація у нашій країні. З одного боку, розклад старих соціальних і ідеологічних підвалин людської діяльності загострює потребу висунення власне етичних орієнтирів, що дозволяли б людям за умов нинішньої нестабільності

знаходити надійну опору у житті, регулювати свої стосунки на гуманних та раціональних засадах. З другого – доводиться констатувати, що морально-ціннісна основа вітчизняної культури зазнала протягом ХХ століття таких втрат, до того ж сама ідея моралі та моральних цінностей була дискредитована такою мірою, що потреба у згаданих етичних орієнтирах тільки з великими труднощами знаходить для себе місце у суспільній свідомості. Тим більш нагальним і драматичним стає завдання обґрунтування подібних орієнтирів, осмислення способів їх критичної перевірки й утвердження. При цьому зрозуміло, що специфіка нашої вітчизняної ситуації вимагає від дослідників як оперативного засвоєння західного досвіду у цій галузі, що є невідмінною умовою виходу на сучасний рівень аналізу етичних проблем, так і якомога точнішого врахування особливостей вітчизняної моральної культури і її суперечливого розвитку, теоретичною відповіддю на запити якого мають, зрештою, стати подібні дослідження.

Про становище аксіологічної сфери сучасної особистості можна сказати так: попередня система цінностей зруйнована. Падіння одного морально-етичного ідеалу не призвело до становлення іншого, нового, який користувався б постійною довірою. У результаті суспільство перебуває у стані плюрального пошуку нових ціннісних пріоритетів. Внутрішній світ у сучасній ситуації зазнає значущих змін. З одного боку, іде процес усвідомлення своєї індивідуальності, її значимості, здобуття нових ступенів духовної свободи, а з другого – спостерігається деградація, розпад особистості, яка проявляється у криміналізації свідомості. В ієрархії цінностей знижується статус духовності, яка акумулює вищі людські цінності, нівелюється значимість для молодих людей цінностей саморозвитку, трудової, освітньої діяльності, згасає інтерес до духовно-естетичної сфери, відбувається маргіналізація та раціоналізація духовного світу. Ціннісна структура молоді характеризується різким зростанням у ній вагомості індивідуальних мотивацій. Ця тенденція має стійкий характер. Лише повернувши колесо суспільної машини у зворотний бік, ми зможемо уникнути катастрофи суспільної та особистісної. Тобто всі вищезгадані проблеми перестануть бути проблемами, а стануть механізмами до побудови і збереження базових цінностей особистості не тільки в Україні.

#### *Використана література:*

1. Грабовський С. ХХ століття та українська людина: виклики та відповіді / С. Грабовський. – К.: Генеза, 2000. – 420 с.
2. Дашутін Г. П., Михальченко М. І. Український експеримент на терезах гуманізму / Г. П. Дашутін, М. І. Михальченко. – К.: Наука, 2001. – 411 с.
3. Дробницький О. Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей / О. Г. Дробницький // Проблема ценности в философии. – М.: Мысль, 1966. – 324 с.

#### *Аннотация*

*Проблема формирования ценностей личности в контексте основных философско-антропологических проблем заключается в исследовании трансформации самопонимания человека в современной социальной среде, а также в формировании новой философской парадигмы относительно толкования содержания коллективных акций и природы общественных, национальных и государственных сообществ.*

#### *Аннотация*

*The problem of formation values of the individual in the context of the basic philosophical and anthropological problems is to study the transformation of self-understanding of man in the modern social environment, and in formation of a new philosophical paradigm about interpretation of collective action and the nature of the social, national and state communities.*

УДК 316.454.52:159.925-057.875

**Сагайдак С. П.**

## **ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РІВЕНЬ РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Соціальний інтелект є одним з найважливіших компонентів життєдіяльності людини, він дає можливість розуміти самого себе, забезпечує вірне розуміння вчинків людей, їхніх вербальних і невербальних реакцій, виступає важливою когнітивною складовою в структурі комунікативних здатностей особистості [3]. В. О. Лабунська вважає, що “на точність “читання” експресії впливає особливий вид інтелекту – “соціальний” інтелект [1].

**Метою** нашого **дослідження** було виявлення взаємозв'язку між рівнем розвитку соціального інтелекту та адекватністю невербальних засобів спілкування у майбутніх психологів. В експерименті брали участь 94 студенти I курсу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, які навчаються за спеціальністю “Психологія”.

З метою вивчення ступеня сформованості соціального інтелекту у студентів-психологів нами була використана методика “Дослідження соціального інтелекту” Дж. Гілфорда та М. Саллівена адаптована О. С. Михайловою до вітчизняних соціокультурних умов, стандартизувала її та внесла певні корективи в

процедуру проведення, зміст стимульного матеріалу [2]. Вона складається з 4-х субтестів: субтест № 1 “Історії з завершенням”, субтест № 2 “Групи експресій”, субтест № 3 “Вербальна експресія”, субтест № 4 “Історії з доповненням”. Субтести дозволяють діагностувати наступні фактори у структурі соціального інтелекту:

1) фактор пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки учасників взаємодії в певній ситуації (субтест № 1);

2) фактор пізнання класів поведінки – здатність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак в різних невербальних реакціях людини (субтест № 2);

3) фактор пізнання перетворення поведінки – здатність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, які їх викликають; крім того діагностується фактор пізнання відносин поведінки (субтест № 3);

4) фактор пізнання систем поведінки, тобто здатності розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії, значення поведінки людей в конкретних ситуаціях (субтест № 4).

Три субтести мають невербальний стимульний матеріал та один субтест – вербальний. В процесі обробки отриманих результатів необхідно перевести “сирі” бали в стандартну шкалу оцінок, що дає можливість з'ясувати ступінь вираження окремих здібностей до пізнання поведінки, крім того, результат по тесту в цілому відображає загальний рівень розвитку соціального інтелекту.

Інтерпретація результатів за даною методикою була нами спрощена, у зв'язку з тим, що жоден з респондентів не отримав оцінку 1 чи 5, тому ми звузили діапазон оцінок рівня розвитку соціального інтелекту до трьох: високий рівень (здібності до пізнання поведінки вищі від середнього рівня (умовно – “високий” соціальний інтелект) – більше 37 балів; середній (середні здібності до пізнання поведінки (середньовибіркова норма) – від 27 до 37 балів; низький (здібності до пізнання поведінки нижчі від середнього рівня (умовно – “низький” соціальний інтелект) – менше 27 балів. Результати дослідження представлені у таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Результати діагностики соціального інтелекту у студентів I курсу  
(за тестом Дж. Гілфорда та М. Саллівена (у %) N=94**

Рівень сформованості CI	Показники успішності виконання субтестів									
	Субтест №1 “Історії з завершенням”		Субтест №2 “Групи експресій”		Субтест №3 “Вербальна експресія”		Субтест №4 “Історії з доповненням”		Композитна оцінка	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Високий	8	8,5	3	3,2	2	2,1	3	3,2	3	3,2
Середній	52	55,3	56	59,6	59	62,8	57	60,6	56	59,6
Низький	34	36,2	35	37,2	33	35,1	34	36,2	35	37,2

Як видно з таблиці 1. найбільша кількість студентів має показники середнього (від 55,3 до 62,8%) та низького (від 35,1 до 37,2%) рівнів. Найнижчі показники високого (від 2,1 до 8,5%) рівня, однак серед них позитивно виділяються здатність адекватно визначати ставлення та взаємини, що свідчить про те, що спонтанно найкраще формується почуттєва сфера соціального інтелекту.

В цілому, у майбутніх психологів переважає середній рівень розвитку соціального інтелекту (59,6%), низький рівень мають 37,2%, а високий – 3,2% досліджуваних.

Для вивчення особливостей розвитку невербальних засобів спілкування у майбутніх психологів нами була використана “Методика експертної оцінки невербальної комунікації” А.М.Кузнєцова [4], 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 до мети та ситуації спілкування. Крім того, на основі загальних оцінок за трьома параметрами визначається загальний показник рівня розвитку перцептивно-комунікативних можливостей людини. В результаті поведеної методики були отримані дані, які представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Особливості розвитку невербальних засобів спілкування у майбутніх психологів (у %) N=94**

Рівень	Параметри						Загальний показник рівня розвитку перцептивно-комунікативних можливостей	
	Загальна оцінка невербального репертуару людини		Сенситивність людини до невербальної поведінки іншого		Здатність до управління своїм невербальним репертуаром			
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Високий	5	5,3	7	7,4	4	4,3	6	6,4
Середній	38	40,5	37	39,4	36	38,3	37	39,4
Низький	51	54,2	50	53,2	54	57,4	51	54,2

Якісний аналіз результатів дослідження вказує на те, що більша частина майбутніх психологів (від 53,2 до 57,4%) знаходиться власне на низькому рівні розвитку всіх параметрів здібностей невербальної комунікації. Також значна кількість студентів має показники середнього рівня розвитку (від 38,3 до 40,5%) різноманітності, гармонійності, диференційованості невербального репертуару (40,5%), сенситивності до невербальної поведінки іншої людини (39,4%) та здатності до управління своїм невербальним репертуаром (38,3%). Студентів з високим рівнем розвитку вище зазначених параметрів виявлено від 5,3 до 7,4%. Дана методика також дозволила визначити загальний рівень розвитку перцептивно-комунікативних можливостей майбутніх психологів. Як видно з таблиці 2, низький рівень розвитку перцептивно-комунікативних можливостей мають 54,2% досліджуваних, середній – 39,4%, а високий – лише 6,4% респондентів. Такий стан речей, на нашу думку, пов'язаний перш за все, з недостатньою практичною професійною підготовкою майбутніх психологів, яка зосереджується у переважній більшості на розвитку вербальних засобів спілкування, зокрема, процесах говоріння та слухання.

Порівняння результатів, отриманих за обома методиками, засвідчило наявність взаємозв'язку між рівнями розвитку соціального інтелекту та невербальних засобів спілкування, що доведений за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена 0,481 на рівні  $p \leq 0,01$ .

Виявлений взаємозв'язок відкриває можливості підвищення професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема в аспекті кодування та декодування інформації через невербальні засоби спілкування шляхом розвитку соціального інтелекту.

**Використана література:**

1. Лабунська В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 608 с.
2. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена : [руков-во по использованию] / Е. С. Михайлова. – СПб. : ГП "ИМАТОН", 1996. – 56 с.
3. Руденко С. В. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / С. В. Руденко. – Київ, 2008. – 19 с.
4. 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.

**Аннотация**

В статье представлены результаты экспериментального исследования взаимосвязи социального интеллекта с уровнем развития невербальных средств общения у будущих психологов, которые открывают возможности повышения профессиональной подготовки будущих психологов, непосредственно в аспекте кодирования и декодирования информации невербальными средствами общения путем развития социального интеллекта.

**Annotation**

In the article are represented the results of experimental research of social intellect's correlation with the progress standard of nonverbal facilities of communication by the future psychologists, who discovers opportunities of growth of professional training of the future psychologists, directly in the aspect of coding and decoding of information of communication nonverbal facilities by progress of social intellect.

УДК 1.740.18

Сковронський Б. В.

**ТВІР МИСТЕЦТВА ЯК СЕМІОТИЧНИЙ ФЕНОМЕН**

В контексті глобалізаційних процесів та інтеграції культурно-історичного потенціалу, актуалізується традиційна проблематика, пов'язана із створенням цілісності мистецького твору. Зокрема, проблема композиції висвітлюється в новітньому ракурсі: в контексті визначення традиційних форм, методів та засобів формотворення в просторових і часових мистецтвах як композиційних засобів утворення



цілісності мистецького твору. Проте, до цих пір, потенціал осмислення композиції як феномена утворення художньої цілісності в метакультурному та метахудожньому контексті, залишається в значній мірі не реалізованим.

Так, категорії композиції, такі як “dispositio”, “compositio”, “transpositio”, відомі ще з часів античної риторики, і вперше застосовані Вітрувієм у якості характеристик для засобів досягнення цілісності художнього твору. Проте, саме для інтерпретації феномену мистецького твору як цілісності, в сучасних дослідженнях, ці категорії залишаються практично не задіяними, особливо в контексті метахудожніх і метакультурних взаємодій. Важливо зазначити, що “dispositio” характеризує поділ і протиставлення позицій (елементів), “transpositio” характеризує перехід з однієї позиції на іншу, а “compositio” визначає феномен цілісності цих двох операцій, тобто поєднання або складання. Якщо у просторових мистецтвах, “dispositio” стає визначальним, то в часових мистецтвах визначальним стає “transpositio”, але обидві категорії присутні в обох різновидах мистецтва.

На сьогоднішній час прослідковується розмивання межі між часовим і просторовим видами мистецтв, прикладом чого, є кліп-культура із якою пов'язано виникнення надзвичайно агресивного і гострого за впливом типу образу – кліпу, що змінює свідомість спостерігача культурних цінностей. Можна побачити, як швидко виникають і зникають атрактори кліпового простору – зображення, які надзвичайно активно впливають на свідомість і підсвідомість, а час кліпових композицій виглядає як своєрідний вибух, що майже не піддається ніяким засобам інтерпретації класичного мистецтва і класичної культури в цілому. Виникає потреба у посткласичних і постнекласичних інтерпретаціях, які теж мають задіяти теорію композиції, але на підставі принципово інших інтерпретативних систем. Тому, актуальним є визначити наскрізні виміри “compositio” як реальності культуротворення, де центральною категорією є образ. Останній, розглядається як полімодальна цілісність трансформовання інформації, що сприяється на синестезію як синтетичний тип відображення інформації та перекодування різних модальностей, і їх трансформації в плані синтетичного образу. Під трансформацією мається на увазі перекодування тактильних образів на зорові, а зорових на слухові, а також просторових модальностей на часові і інші. Весь цей контекст визначається в дослідженнях Б. Галєєва, І. Васечкіної, Е. Кузнєцової, Г. Расникова та інших, але він визначається суто герметично, в рамках психологічного підходу, тоді, як важливо зазначити феномен синестезії як метахудожній, метакультурний феномен. Ці реалії ще не визначені в плані цілісного, саме полімодального сприйняття і трансформовання інформації, яких потребує сьогоднішній час. Проблема композиції розглядалася переважно в рамках асоціаністської психології, в дослідженнях А. Гільдебранда, В. Фаворського, в контексті філософії мистецтва у О. Габричевського, в контексті тоталітарних систем мислення, у дослідженнях Кринського, Ламцова, Туркуса і ін. В принципі, композиція залишається іманентним типом мислення або рефлексії художника, архітектора, а також музиканта, де відбувається ціле розмаїття регіональних власних концепцій, але не існує загальної теорії, яка б давала можливість виходу на теоретичний синтез метакультурних і метахудожніх взаємовпливів і взаємодій видів мистецтв, які виникають в контексті сучасної культури.

На сучасному етапі розвитку і дослідження мистецтва, можна прослідкувати певну девальвацію теорії композиції, що склалася в рамках класичного мистецтва. Так, теорія, що була актуальна в класицистських, нормативних або тоталітарних системах художньої рефлексії, відступає на задній план вже в модернізмі, а особливо у постмодернізмі, на що вказують дослідження І. Азізян та І. Добриціної. Можна зауважити, що такий підхід є неправомірним, оскільки композиція завжди присутня на суто об'єктному рівні як кодекс засобів, норм, методів і принципів утворення цілісності художньої форми, які досить прості і зводяться до симетрії, асиметрії, рівноваги, ритму, метру та інших подібних закономірностей. Проте, це є лише поверхневий і загально інтерпретативний тип рефлексії, що характеризує тільки зовнішній бік образу, і не в змозі пояснити устрій художньої форми як феномену культури, тобто виявити ті засади культуротворення, завдяки яким художній образ реалізується не лише як формальна, але і як культурно-історична цілісність. Тим більше, такий зовнішній тип мистецької рефлексії не може дати адекватного уявлення про ті процеси які обумовлюють взаємовпливи і взаємопроникнення між різновидами мистецтва, оскільки очевидно, що для цього необхідно вийти за рамки категорій, іманентних певному типу художнього мислення, пов'язаного з формотворенням лише в окремо взятому різновиді чи напрямкові мистецтва. Отже, потрібен принципово інший підхід, здатний визначити ті наскрізні виміри композиції синтетичного, полімодального образу в сучасному творі мистецтва, про які йшлося вище.

Методологічною основою такого підходу, на наш погляд, може стати інструментарій семіотики, який дає змогу описати композицію з точки зору бінарних систем – протиставлення означуваного і означального, і тернарних систем – протиставлення денотату, інтерпретанти та сигніфікату, згідно семіологічної школи Ф. Де Соссюра і семіотики Ч. Пірса та Ч. Морріса. В даному контексті, важливо трансформувати категорію “знак” в категорію знакової композиції, визначити її як єднання в цілісність, в рамках бінарних опозицій і тернарних опозицій, тобто бінарних систем і тернарних систем, про які пише Ю. Лотман, і характеризувати сам тип композиції як тип вирішення протиріч: через злам системної цілісності, тобто моністичний підхід щодо удосконалення і уніфікації інформації, і навпаки, усунення протиріч на периферію, визначення “поетичної функції” за Р. Якобсоном як домінуючої, і характеристики композиції як перманентного процесу створення художніх цілісностей.

Подібну методологічну концепцію розпочав створювати, у свій час, О. Лосев, який у роботі, присвяченій діалектиці міфа, а також діалектиці музичного простору, характеризує феномен цілісності як ноему, як епістему, як енергему, що впевній мірі і є знаковими диспозиціями, що ведуть до транспозиції, до переходу з однієї системи виміру, інтерпретації, до іншої. Аналогічні процеси відбувалися також у суто іманентних музичних теоріях, які характеризують дослідження Б. Асаф'єва, Б. Яворського, Г. Конюса, М. Арановського та інших науковців.

Виходячи зі сказаного, можна стверджувати, що даний контекст, коли семіотика або семіологія як суб'єктний або об'єктний феномен, розуміється як певна композиційна цілісність, ще не застосований для характеристики, інтерпретації художньої цілісності, такої як "compositio", тобто як певної єдності означуваного і означального з одного боку, та денотату, інтерпретанти і сигніфікату, з іншого. Найважливішим є актуалізувати потенціал семіотичних досліджень, в плані інтерпретації його як композиційної цілісності, а в свою чергу композиційну цілісність, визначити як феномен трансформування інформації у просторових і часових мистецтвах, в їх порівнянні, у взаємодоповненні вербального і зображувального дискурсу – взаємодоповнення аудіо-інформації візуальною інформацією, що і створює той феномен цілісності, який можна визначити як метакультурний і метахудожній.

Описаний підхід дає можливість охарактеризувати такі реалії композиції як "dispositio", "transpositio" та "compositio" як певну семіотичну систему, в контексті бінарних та тернарних систем, де знак визначається з двох позицій: як єдність означуваного і означального та як єдність денотату, інтерпретанти і сигніфікату. Це дає можливість гнучкого перманентного аналізу композиційної сутності знакових систем як реалій інтерпретації щодо визначення художньої цілісності новітніх формоутворень в культурі ХХ–ХХІ століть. Зокрема, мультимедіа синтезу, форм сценічного синтезу та мультіекранних трансформацій інформації, які пов'язані з феноменом кліпової культури і ін. Композиція, при цьому, розглядається як певна інтерпретанта яка є наскрізною формотворчою сутністю визначення культурно-історичного потенціалу як певної мистецької цілісності, в контексті класичної, неklasичної, постнеklasичної культури. Зокрема, актуалізуються дослідження А. Гільдебранда, В. Фаворського, П. Флоренського, О. Габричевського, І. Азіз'ян, І. Добріциної, Ю. Сомова, Б. Асаф'єва, Б. Яворського, Г. Конюса, М. Арановського та інших дослідників, а також практичний досвід багатьох художників, архітекторів і композиторів, відображений у відповідних працях.

Отже, поняття "композиція" в її інтерпретативному вимірі як знакової системи, дає можливість охарактеризувати бінарні та тернарні системи формотворення, де останнє відбувається як вибух (за М. Лотманом), як вирішення протиріч, на підставі означуваного і означального або відбувається як перманентне усунення цих протиріч, на підставі інтерпретації знаку як єдності денотату, інтерпретанти і сигніфікату. Важливо зазначити, що самі знакові констеляції, в контексті інтерпретації художньої цілісності, відбувалися ціною заміщення знаку категорією дискурсу, у французькій школі та заміщення знаку категорією семіозу (дії знаків) в американській школі. Важливо зберегти саму категорію "знак" як певну комунікативну і композиційну систему на підставі порівняння бінарних та тернарних опозицій як структуроутворюючих композиційних реалій, що і дає можливість цілісного метакультурного та метахудожнього визначення характеристики сучасних арт-об'єктів, пов'язаних з медіа-синтезом, синтезом просторів сценічних мистецтв, естради, шоу-бізнесу і інших, а також із синтезом, який формується в сучасній нелінійній архітектурі, в постмодерній культурі, де широко застосовується орнаменталізм, алюзії, полімпсет, постиш і інші подібні засоби.

#### **Аннотація**

*Стаття посвятається обоснованию возможности применения к композиции произведения искусства методологического аппарата семиотики.*

#### **Abstract**

*In the application of article addresses the methodological apparatus of semiotics for the analysis of compositions object art.*

УДК: 17.024.4:[282+37.014.523+7]

**Скрипнікова С. В.**

### **ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КАТОЛИЦЬКИХ ОСВІТНІХ ЦЕНТРАХ**

Дослідники окресленої проблематики відзначають, що поряд з морально-релігійним напрямом виховної діяльності, який завжди мав пріоритетний характер, в освітньо-виховних закладах, заснованих Католицькою Церквою завжди приділялась серйозна увага питанням "розумового, естетичного, економічного, громадсько-державного, трудового та фізичного виховання підопічних" [3], направлених на досягнення різнобічного та гармонійного розвитку особистості кожного вихованця. Естетичне виховання учнів, як правило, здійснювалося через участь дітей та молоді у різноманітних за тематикою гуртках, які переважно виступали найпершими "організаторами й координаторами різнобічної позауочної та

позашкільної виховної роботи” [3].

Що стосується власне поняття “естетичного виховання” як процесу, то в сучасному його розумінні воно визначається як складний соціокультурний процес, направлений на формування в особистості високого рівня естетичної свідомості, а також естетичних відносин та естетичної діяльності, надання пріоритету ідеї естетичності у всіх вимірах (наукових, мистецьких, культурологічних).

Відповідно до мети естетичного виховання, яка полягає у формуванні гармонійної, всебічно розвиненої особистості з високим рівнем естетичної культури, широкою палітрою почуттів, вмінням розрізняти прекрасне – потворне, піднесене – нище, комічне – трагічне, сформованим естетичним смаком, готовністю до прояву креативності в різних видах діяльності (побут, навколишнє середовище, природа, література, мистецтво, культура тощо) [2, с. 9].

Наведене визначення автора цілком відповідає сучасній концепції католицького виховання, яка була розроблена під час роботи II Ватиканського собору (1962–1965 рр.) та викладена у декларації “Gravissimum Educationis” (1965 р.). Сформульована у документі мета виховного процесу полягає у “становленні людської особистості з огляду на її найвищу ціль і одночасно на благо суспільства, членом якого є людина і в обов’язках якого вона, ставши дорослою, прийматиме участь” (GE, 1). Згідно декларації, католицьке виховання прагне, перш за все до гармонійного розвитку людської особистості, який безпосередньо пов’язується із її суспільною реалізацією. Після Собору освітньо-виховна тематика отримує поштовх до свого подальшого розвитку, детально розробляється та знаходить висвітлення у наступних документах церкви [1].

Відтак, приходимо до висновку, що декларована концепція сучасного католицького виховання фактично переслідує ту саму мету, а саме – формування гармонійно розвинутої та духовно багатої особистості, що й сучасна концепція естетичного виховання, а, відтак, стає зрозуміло, чому естетичне виховання посідає важливе місце у загальній виховній діяльності, яку веде Католицька Церква.

В сьогоденні умовах це реалізується не лише в діяльності різноманітних гуртків самодіяльності, але й в організації вільного та навчального часу своїх вихованців, яким намагаються створити максимально-сприятливі умови для саморозвитку, навчити сприйняттю прекрасного та вмінню відрізнити його від потворного, – по суті, саме естетичне виховання тут виявляється нерозривно взаємопов’язаним з вихованням релігійно-мольним.

#### *Використана література:*

1. *Городиська В. В.* Естетичне виховання учнівської молоді в системі освіти на західноукраїнських землях (др. пол. XIX – поч. XX ст.): автореф. дисертації ... канд. пед. наук – Дрогобич, 2011. – 28 с.
2. Декларация о христианском воспитании (Gravissimum Educationis) // Второй Ватиканский собор. // Конституции, декреты, декларации. – Издательство “Жизнь с Богом”. – 206, Av de la Couronne – 1050 Bruxelles Belgique 573 с. – С. 453-468.
3. *Мицишин І. Я.* Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької Церкви і громадськості (Галичина, кін. XIX – 30-і роки XXст): автореф. дисертації ... канд. пед. наук. – Тернопіль, 1999. – 20 с.

#### *Аннотація*

*В роботі дається короткий аналіз основних направляючих принципів, на яких строится естетическое воспитание в образовательно-воспитательных учреждениях, основанных Католической Церковью. Отмечается общая направленность католического образования на удовлетворение эстетических потребностей воспитуемых.*

#### *Annotation*

*The article provides a brief analysis of the main guiding principles on which the aesthetic education in educational and training institutions of the Catholic Church. There is a general trend of the Catholic educational system to meet the aesthetic needs of the pupils.*

УДК 378.091.12-051:159.9.072

**Строяновська О. В.**

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ**

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття педагогічної творчості або професійної творчості вчителів трактується по-різному. В. С. Шубинський [3] визначає педагогіку творчості як особливу галузь педагогічної науки, яка займається виявленням закономірностей формування творчої особистості. Л. І. Рувинський [2] дає визначення педагогічній творчості як пошуку вчителем нових рішень, постановки нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності. Педагогічний словник визначає педагогічну творчість як оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання. Таким чином, педагогічна

творчість учителя – це діяльність, спрямована на розвиток потенційних можливостей кожного учня у навчально-виховному процесі, для якої притаманні: виникнення протиріччя, проблемної ситуації; наявність об'єктивних і суб'єктивних умов для творчості; об'єктивна чи суб'єктивна новизна й оригінальність процесу та результату; соціальна та особиста вага і прогресивність; діалектична взаємозумовленість впливу на розвиток як дитини, так і самого вчителя, зовнішнього і внутрішнього саморуху особистості (виховання й самовиховання, розвиток і саморозвиток тощо). На основі аналізу психологічної літератури нами був зроблений висновок про те, що психологічні особливості професійної творчості майбутніх вчителів обумовлюються особливостями їхньої творчої особистості, які складаються з особистісних якостей творчої індивідуальності та ознак її педагогічного змісту. На нашу думку, найсуттєвішими особливостями творчої особистості майбутніх вчителів є самоактуалізація та креативність як особистісні якості творчої індивідуальності та педагогічні здібності (емпатія та комунікативність) як ознаки педагогічного змісту творчої індивідуальності, впливаючи на які активними методами, можливо підвищити загальний рівень професійної творчості майбутніх вчителів.

Однією з головних особливостей процесу формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної творчості є те, що організація професійної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу передбачає їх активну участь у творчому навчально-виховному процесі, оволодіння основами педагогічної творчості під час навчально-пізнавальної і практичної діяльності та впровадження таких форм і методів, що сприяють формуванню зазначеної готовності. О. В. Волошенко [1] встановлено, що формування потенційної здатності майбутнього вчителя в умовах коледжу до самостійної творчої професійної діяльності зумовлюється впровадженням у процес професійної підготовки студентів таких форм і методів, що сприяють активному засвоєнню теоретичних знань і практичних умінь з основ педагогічної творчості в процесі особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії в системі “викладач-студент”. Ефективними формами, на її думку, що сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості є самостійна робота студентів з професійного самовдосконалення та педагогічна практика, спрямована на формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості. На нашу думку, впровадження активних методів професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості, спрямованих на стимулювання професійної активності й формування творчої індивідуальності майбутнього педагога, викликає особистісну зацікавленість в оволодінні студентами фаховими і теоретичними знаннями з основ педагогічної творчості, дозволяє створювати умови щодо виявлення, реалізації і розвитку творчих якостей студентів в навчально-виховній діяльності. О. В. Волошенко [1] вважає, що впровадження активних методів професійної підготовки майбутніх вчителів забезпечує умови для формуванню готовності студентів до педагогічної творчості. Так, активні методи навчання сприяють реальному наближенню студентів до професійно-педагогічної діяльності та формуванню професійно корисного досвіду комунікативної та педагогічної творчої взаємодії, дозволяють розв'язувати проблему компенсації інформаційного перевантаження студентів та організації психофізичного відпочинку. Серед активних і педагогічно доцільних методів формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості О. В. Волошенко [1] виділяє такі: імітаційні психолого-педагогічні ігри, роботу з ситуаційним педагогічним малюнком; розробку концепції творчої професійної діяльності; тренінги та тренінгові вправи, метою яких є формування готовності майбутнього вчителя до творчої професійної взаємодії та володіння собою в цьому процесі; перегляд і аналіз відеоматеріалів на професійну тематику; метод створення творчих лабораторій тощо. Отже, можна зробити висновок, що існує багато ефективних шляхів розвитку педагогічної творчості, але слід зазначити, що особливої уваги потребує розробка методів розвитку професійної творчості майбутніх вчителів, серед яких найбільш ефективним, на нашу думку, є соціально-психологічний тренінг.

З метою доведення припущення нашого дослідження про те, що психологічні особливості професійної творчості обумовлюються особливостями творчої особистості майбутніх вчителів, корекція яких можлива засобами соціально-психологічного тренінгу, нами був проведений формувальний експеримент, у якому прийняло участь 60 досліджуваних педагогічного факультету 5 курсу Переяслав-Хмельницького Державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Ці досліджувані були поділені на 2 групи: контрольну і експериментальну по 30 студентів. В обох групах був проведений перший контрольний зріз з метою визначення рівня розвитку самоактуалізації, креативності, комунікативних здібностей та емпатії, результати якого засвідчили про необхідність розробки та апробації соціально-психологічного тренінгу розвитку професійної творчості майбутніх вчителів. В експериментальній групі був проведений соціально-психологічний тренінг (10 занять), метою якого був розвиток основних особливостей творчої індивідуальності майбутніх вчителів (самоактуалізації, креативності, комунікативності, емпатії). Після апробації соціально-психологічного тренінгу нами був проведений другий контрольний зріз формувального експерименту, в процесі якого використовувалися ті ж самі діагностичні методики, що і впродовж першого контрольного зрізу: методика діагностики ступеня задоволеності потреб Д. Я. Райгородського; методика на визначення рівня креативності Дж. Гілфорда; методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (скорочений тест КОЗ); методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка. Слід зазначити, що показники рівня вираженості самоактуалізації у контрольній групі майбутніх викладачів за методикою діагностики ступеня задоволеності потреб Д. Я. Райгородського майже не змінилися, а ось в експериментальній групі

спостерігаються істотні зміни: її вираженість збільшилася на 20%, що свідчить про ефективність нашої програми соціально-психологічного тренінгу, її позитивну спрямованість. Також, можна відмітити помітні зрушення у показниках стосовно рівня комунікативних здібностей майбутніх вчителів. В експериментальній групі значно збільшилася кількість студентів, які оцінюють себе більш позитивно, ніж до проведення експерименту. Зокрема, кількість студентів, які оцінюють свій рівень комунікативних здібностей як високий, збільшилася на 31%; кількість тих, хто оцінив його, як середній, – збільшилось на 13%. І навпаки, на 18% зменшився показник низького рівня комунікативних здібностей. У контрольній групі ці показники залишилися майже незмінними. Отримані результати також підтверджують ефективність застосування в експериментальній групі запропонованої нами програми соціально-психологічного тренінгу щодо підвищення рівня креативності майбутніх викладачів вищої школи. Зокрема, в експериментальній групі на 29% зменшилася кількість студентів, які оцінюють свій рівень креативності як низький, у той час як у контрольній групі навпаки, – навіть збільшилася на 2%, також на 16% збільшився показник середнього рівня креативності. Такі показники вказують на ефективність нашого соціально-психологічного тренінгу. Що стосується рівня емпатії, то кількість досліджуваних з низьким рівнем емпатичних здібностей знизилася з 58% до 10%, тобто майже на половину. За рахунок цього збільшилася кількість середнього і дуже високого рівнів, зокрема, дуже високий рівень збільшився на 30%, середній на 26%.

Таким чином, результати формувального експерименту підтвердили припущення нашого дослідження, про те, що психологічні особливості професійної творчості обумовлюються особливостями творчої особистості майбутніх викладачів вищої школи, корекція яких можлива засобами соціально-психологічного тренінгу.

#### *Використана література:*

1. Волошенко О. В. Становлення педагога в умовах коледжу // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 62-63.
2. Рувинский Л. И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. – М., 1983. – 124 с.
3. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. – М. : Знание, 1988. – 140 с.

#### *Аннотация*

*В статье изучается влияние социально-психологического тренинга, базирующегося на коррекции основных особенностей творческой индивидуальности (самоактуализации, креативности, коммуникативности, эмпатии) на развитие профессионального творчества будущих учителей, делается вывод о высоком уровне его эффективности в результате проведения формирующего эксперимента.*

#### *Annotation*

*We study the influence of socio-psychological training, based on the correction of the basic characteristics of creative personality (self-actualization, creativity, communicativity, empathy) on development of professional creativity of future teachers, a high level of efficiency as a result of the formative experiment.*

УДК 37.015.3:159.923

**Темрук О. В.**

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

У сучасних умовах розвитку гуманного демократичного суспільства здійснення шкільного навчально-виховного процесу вимагає висококваліфікованих вчителів-професіоналів, здатних високоякісно виконувати свої функції. Щоб сформувати особистість свого учня, педагог перш за все повинен бути сам розвинутою особистістю, яка володіє високою загальною і педагогічною культурою, мати глибоку психолого-педагогічну підготовку. В якості однієї із провідних характеристик особистості майбутнього вчителя, що забезпечує його професійне зростання та успішність як спеціаліста, ми вбачаємо високий рівень розвитку особистісної свободи, "сенс і призначення якої полягають у тому, що вона виступає рушійною силою, спрямовуючою людину до її духовної інтеграції зі світом через пошук, вибір і знаходження свого призначення, яке полягає в неповторному, властивому тільки їй способі зміни світу через досягнення своєї представленості в ньому" [7].

В основу внутрішньої свободи В. А. Чернобровкіною [7] покладено зміст особистісного досвіду відношень зі світом, іншими людьми й собою, що містить чотири смислові підструктури: – позитивну життєву позицію, що відображає емоційний аспект раннього досвіду особистості, заснований на переживанні довіри, безпеки, надійності, визнанні власної цінності й значущості, а також цінності інших людей; – стійку психологічну межу, засновану на досвіді диференціації особистістю Я і не-Я, що забезпечує здатність не вступати у симбіотичні, залежні стосунки, відділяти свої переживання й потреби від почуттів та очікувань інших людей, усвідомлювати сферу власного самовизначення й відповідальності; – розвинену систему смислових одиниць досвіду, що забезпечують усвідомлення

особистістю діалектики впливу зовнішньої детермінації і самодетермінації на життя людини, що забезпечує життєстійкість особистості, її здатність протистояти травматичним і руйнівним зовнішнім впливам, долати життєві труднощі й вирішувати складні завдання життєдіяльності, підтримуючи цілісність своєї особистості та зберігаючи дієздатність і активність; – погляди і переживання, що відповідають екзистенціальному світогляду і забезпечують можливість утримувати рефлексивну позицію стосовно світу, себе і свого місця в ньому, зберігати погляд на своє життя як ціле на основі буденних цінностей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема особистісної свободи майбутнього вчителя окреслюється у досить обмеженій кількості наукових праць [1-6].

Так, наприклад, Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко зазначають, що набуття особистісної свободи як усвідомленої необхідності є аспектом духовного зростання особистості майбутнього фахівця. Внутрішня свобода виявляється у свободі обґрунтованого вибору та відповідальності за свій вибір; свідомо взятому на себе обов'язку перед вищими цінностями; свідомому виборі реалізації своїх творчих потенційних можливостей [3].

Вивчаючи проблему формування відповідальності як професійно особистісної якості майбутнього вчителя, О. В. Торшевська зауважує, що неможливо розглядати відповідальність відокремлено від поняття свободи [6]. Відповідальність не суперечить свободі, як стверджує Т. М. Титаренко, вона передбачає свободу прийняття рішень, свободу вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення [5].

Потенціал свободи, за А. А. Костильовою, перебуваючи у нерозривному зв'язку із потенціалом відповідальності та смисловим потенціалом, який забезпечує здатність педагога орієнтуватися на гуманістичні змісти у своїй професійній діяльності, визначає особистісний потенціал педагога як інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога [2]. На думку С. Б. Єлканова, досягнення особистісної свободи, що забезпечує гармонійність взаємостосунків педагога з оточуючими, є одним із завдань професійного самовиховання майбутнього учителя [1].

Майбутній учитель повинен не лише сам володіти високим рівнем особистісної свободи, а й виявляти готовність до її формування у школярів [4].

На етапі експериментального дослідження ми ставили своїм завданням виявлення особливостей розвитку особистісної свободи майбутніх учителів на початковому етапі професійної підготовки. З цією метою ми використали опитувальник В. А. Чернобровкіної "Я і Світ" [7], який дозволяє охарактеризувати особистісну свободу за чотирма рівнями: низький, знижена норма, "хороша норма", високий. В опитуванні приймали участь 60 студентів I курсу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова різних спеціальностей.

Результати дослідження показали, що високий рівень особистісної свободи виявили лише 6,7% майбутніх учителів, 43,3% досліджуваних мають рівень "хорошої" норми. На низькому і зниженому рівнях особистісної свободи знаходяться 20,0% та 30,0% досліджуваних відповідно. Що ж стосується середнього показника особистісної свободи студентів на початковому етапі навчання, то він знаходиться на зниженому рівні – 182,1.

Окрім загальної оцінки, за допомогою опитувальника можна діагностувати особистісну свободу за окремими шкалами: позитивна життєва позиція, межа Я – не-Я, самодетермінація, екзистенціальний погляд на життя. Розглянемо детальніше рівень сформованості кожного із компонентів особистісної свободи.

Кількісний аналіз отриманих результатів показав у цілому знижений рівень позитивної життєвої позиції – 63,4. Що ж стосується порівневої характеристики, то ніхто із студентів не виявив високого рівня позитивної життєвої позиції, лише 23,3% мають рівень "хорошої" норми, більша ж частина досліджуваних мають низький і знижений рівні позитивної життєвої позиції (33,4% та 43,3% відповідно), яким відповідають негативні уявлення про себе і про інших людей, визначають внутрішню несвободу або залежність, і одночасно є ознаками неадекватних, порушених відносин людини зі світом.

Аналіз отриманих даних свідчить про переважання у майбутніх учителів високого рівня (30,0%) та рівня "хорошої" норми (40,0%) за шкалою "Межа Я – не-Я", що є свідченням сприйняття людиною себе як окремої особистості зі сформованою ідентичністю, ціннісними орієнтаціями. Однак, значна кількість досліджуваних виявляє низький (13,3%) та знижений (16,7%) рівні за зазначеною шкалою. Таким досліджуваним властиве уявлення про значний вплив інших людей на власний внутрішній стан, почуття, внаслідок чого те, що з ними відбувається, сприймається як залежне від оточення.

Успішність педагогічної діяльності вчителя залежить від такого важливого компоненту особистісної свободи як самодетермінація і життєстійкість. Кількісний аналіз отриманих даних за шкалою "Детермінація і самодетермінація" виявив на високому рівні та рівні "хорошої" норми 3,3% та 43,3% досліджуваних відповідно; на зниженому та низькому рівнях знаходяться 36,7% і 16,7% осіб, що становить більше половини досліджуваних, для яких властива низька життєстійкість, неспроможність протистояти труднощам та долати їх. Одержані дані є тривожним симптомом, оскільки низький рівень розвитку даного структурного компоненту особистісної свободи перешкоджатиме успішному професійному становленню майбутніх учителів, і вочевидь, що цьому повинна приділятися спеціальна увага вже на початкових етапах навчання.

Найбільший відсоток досліджуваних, що виявили високий рівень, зафіксовано за шкалою екзистенціального погляду на життя – 36,7%, а на рівні “хорошої” норми виявлено 33,3% опитаних першоккурсників. Знижений та низький рівні виявили 16,7% та 13,3% досліджуваних відповідно.

Виявлені середні показники зниженої норми як особистісної свободи загалом, так і таких її окремих шкал як позитивна життєва позиція та самодетермінація свідчить про необхідність спеціальної роботи з майбутніми вчителями з розвитку вищезазначеного феномену, який є однією із професійно значущих якостей педагога. Водночас виникає питання про вплив навчально-виховного процесу на розвиток особистісної свободи під час професійної підготовки майбутнього вчителя. Виявлення динаміки особистісної свободи вчителя продовж навчання у вищому навчальному закладі стане завданням наступного етапу нашого дослідження.

#### *Використана література:*

1. *Елканов С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 198 с.
2. *Костылева А. А.* Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения : дис. ... кандид. психол. наук : 19.00.07 – педагогическая психология / А. А. Костылева. – Курган, 2010. – 227 с.
3. *Подольск Л. Г.* Психология вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подольск, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
4. *Руденко А. А.* Подготовка будущего учителя начальных классов к развитию личностной свободы учащихся : дис. ... кандид. пед. наук – 13.00.08 / А. А. Руденко. – Волгоград, 2005. – 212 с.
5. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
6. *Торшевська О. В.* Проблема формування відповідальності як професійно-особистісної якості майбутнього вчителя початкових класів / О. В. Торшевська // Матеріали наукова конференції “Соціум. Наука. Культура” : Режим доступу : <http://intkonf.org/torshevska-ov-problema-formuvannya-vidpovidalnosti-yak-profesiyno-osobistisnoyi-yakosti-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv/>
7. *Чернобровкіна В. А.* Психология особистісної свободи : монографія / В. А. Чернобровкіна. – Луганськ : Видавництво ДЗ “ЛНУ імені Т. Шевченка”, 2012. – 458 с.

#### *Аннотація*

*В статтє представлен теоретический анализ проблемы личностной свободы будущего учителя и результаты экспериментального изучения особенностей развития личностной свободы будущих учителей на начальном этапе профессиональной подготовки.*

#### *Annotation*

*A theoretical analysis of the problem of future teacher's personal freedom and results of experimental study of the peculiarities of future teachers' personal freedom at the beginning of training are presented in the article.*

УДК 2:81'373.46

**Целковський Г. А.**

## **КОГНІТИВНО-РЕЛІГІЄЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ МОВИ РЕЛІГІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ**

Когнітивна наука про релігію або, як за іншими варіантами, когнітивне релігієзнавство (cognitivescienceofreligion) є тією дисципліною в комплексі наук про релігію, про яку багато дослідників мріяли. Мова йде про сциєнтистський підхід до релігії, заснований на фізичному експерименті, фактах, які конкретно можна описати та спостерігати.

Аналіз релігійної мови є однієї з проблем філософії релігії та релігієзнавства. “Мова релігії існує не тільки для того, щоб давати раціональне визначення абстрактним речам. Її основна функція – допомагати, вселяти надію, слугувати для вираження духовного життя віруючих, а всі ці функції є некогнітивними” [7, с. 65].

Деякі зі способів використання мови є когнітивними, тобто слугують для передачі інформації. Інші некогнітивні, тому що виконують певну дію (наприклад, віддання наказів) або виражають емоцію чи перевагу. Деякі форми мови називають “перформативним”, тому що при використанні вони щось утворюють. Коли людина одружується, присягається або погоджується придбати товар у крамниці, її слова є перформативними.

Наприкінці 20 століття набуває поширення саме когнітивний підхід до мови релігії, який набуває популярності і у вітчизняному та російському релігієзнавстві. Когнітивний підхід до мови релігії певним чином протистоїть структуралізму та поструктуралізму (Ф. де Соссюр, філософія ідеальної мови), оскільки його не цікавить мова як ідеальний конструкт, як структура, а цікавить, в першу чергу, мова як інструмент пізнання та фіксації результатів когнітивних процесів. Когнітивний підхід виростає з психології і можна згадати представників аналітичної філософії свідомості, в яких філософія мови та філософія релігії стає одним з предметів дослідження, оскільки головним об'єктом стає людина, а саме свідомість.

В цьому популярність теорії мовленнєвих актів Остіна та перформативної функції мови Серла. Тобто правильніше сказати, що когнітологія виростає з філософії свідомості, а в ще ширшому розрізі, відповідає етапу розвитку філософії мови, що має назву прагматика, коли увага зосереджена на носії мови. Один з засновників когнітології-психолінгвіст Дж. М. Міллер визначає цю науку як проект (програму) єдиної когнітивної науки, що досліджує те, як розум уявляє світ та оброблює інформацію [див.: 4, с. 43].

Перед когнітивною наукою стоїть завдання дати відповіді на питання: яка роль мови в процесах пізнання та осмислення світу; зрозуміти процеси концептуалізації та категоризації, опис засобів і способів мовної категоризації сі концептуалізації констант культуру? [6, с. 34]. Як зазначає Лакофф, категоризація є мовним продуктом людського досвіду, уяви, сприйняття з одного боку та ментальних структур, метафори, метонімії з іншого боку [5, с. 23]. Там же він зазначає, що “головне в когнітивній науці виявити як відбувається мислення і, відповідно, що з себе представляють категорії”.

Таким чином, коли ми говоримо про когнітивне релігієзнавство, то ми говоримо про міждисциплінарний проект, який об'єднується навколо проблемного поля процесів пізнання. Представник когнітивного релігієзнавства М. М. Єресько до дисциплін, які входять до цього проекту, включає наступні: психолінгвістика, соціолінгвістика, психосемантика, лінгвокультурологія, етнологія та ін. [4, с. 46]. Але цікаво було підмічено, що гуманітарні науки другої половини 20 століття відмовляються від методологічної чистоти при дослідженні того чи іншого предмету, оскільки предмет диктує необхідні методи для його дослідження. Когнітивний принцип за Єресько полягає в наступному: “Він означає “переспівтворення” реальності у процесі її пізнання, створення ідеальної, або концептуальної або безпредметної реальності. Релігієзнавча когнітологія пропонує аналіз принципів організації релігійної свідомості, що потребує теоретичного обґрунтування когнітивної специфіки термінального екзистенціального смислоутворення. У фокусі її уваги – свідомі та несвідомі рівні семантичного і інформаційного простору релігії, обґрунтування структурних механізмів символізації релігійних смислів. У когнітивному релігієзнавстві, відповідно, вихідним є аналіз релігійної свідомості у єдності з мовою релігії як результатом складної когнітивної діяльності людини” [4, с. 46].

Мова релігії, в онтосемантичному дискурсі, концептуалізується в якості засобу репрезентації та онтологізації релігійного смислу буття самої релігії, в єдності його семантичної та онтологічної специфіки.

В цьому контексті М. Єресько запропоновано розрізняти поняття мова релігії та релігійна мова. Мова релігії експлікується як семасфера та символосфера релігії, а релігійна мова – як релігійна символосфера та семасфера [4, с. 200-201].

Когнітивне релігієзнавство виходить з того, що людські концептуальні (онтосемантичні за Єресько) ментальні структури не є продуктом культурного впливу, а вони упорядковують та конструюють той досвід, що отримує людина, включно з релігійними діями і думками. Людська свідомість не постає як чистий лист, на який записує культура. В незалежності від культурного контексту, людська свідомість/мозок виявляють велику кількість закономірностей в питанні обробітку інформації. Ці функціональні закономірності мають назву “специфічна обчислювальна система” або “ментальні інструменти”. Одним з таких ментальних інструментів є мова. [1, с. 34] Але, під мовою треба розуміти не природну мову, а концептосферу людського мозку, певна прामова (basic language), яка співвідноситься зі звичайною мовою родовою та видовою, та складається з концептуальних універсалій – таку мову Вежбицька назвала “природна семантична метамова” [3, с. 48]. Цю тезу підтверджує О. Калмикова, виявляючи особливості релігійної мови в пізнанні. В ментальних структурах, які втілені в мові, вже закладена ідея Бога, як надмогутньої істоти [2, с. 215].

Але це породжує амбівалентну позицію для атеїзму і теології. Перші стверджують, що ідея Бога виникла еволюційним шляхом (Р. Докинз, еволюційна психологія), є глибоко вкоріненим концептом людського мозку, яка в свій час відіграла позитивну роль у антропо- та соціогенезі, але на даний час є застарілою, тоді як теологи теж використовують дані когнітивного дослідження релігії, як підтвердження “вічного” існування ідеї Бога в людині, що, як мінімум, виправдовує існування релігійних уявлень, як максимум – підтверджує існування Бога.

Релігієзнавство не присутнє в цій суперечки, не стільки від агностичної позиції та принципу об'єктивності, скільки від того, що об'єктом релігієзнавства в межах перетину дисциплінарного поля когнітивістики та релігієзнавства не є проблематика існування Бога та істинності релігійних тверджень.

#### *Використана література:*

1. Barret, Justin L., 1971. Cognitive science, religion, and theology : from human mind to divine minds / Justin L. Barret. – Templeton Press. – pp. 230 (Templeton science and religion series).
2. Kalmykova E. 2011. Dissolving Dualism. A Tripartite Model of Cognition for Religious truth. Teologiskainstitutionen. 244 pp. Uppsala.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с. – (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).
4. Єресько М. Н. Язык религии: Смысл и символ (опыт онтосемантического анализа) : монография. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2007. – 436 с.
5. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И. Б. Шатуновского. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 792 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
6. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
7. Томпсон М. Философия религии / пер. с англ. Ю. Бушуевой. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 384 с.



### Аннотация

Проблема религиозного языка в когнитивном религиоведении является перспективной и новой областью в украинском религиоведении. Автор анализирует основные проблемы и пути решения данной проблемы на пересечении двух наук – когнитивистики и религиоведения.

### Annotation

The problem of religious language in cognitive science of religion is perspective and new domain for the Ukrainian study of religion. Author examines the main problems potential ways of dissolving this problem at the crossing of two sciences – cognitive science and study of religion.

УДК 298.8:37.014.525

Чорнойван Я. В.

## АДМІНІСТРАТИВНА СИСТЕМА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ БАГАЇ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ТА ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ (на прикладі України)

Віра багаї єдина в світі релігія, що поєднує адміністративну і релігійну владу в єдиному виборчому органі – Всесвітньому Домі Справедливості (далі ВДС), який регулярно переобирається раз на п'ять років.

ВДС спирається на вибірні керівні органи національного і місцевого рівнів – Національні Духовні Збори і Місцеві Духовні Збори. ВДС створив ряд допоміжних інститутів з метою підтримки своєї роботи в усьому світі, зокрема, Континентальні Колегії Радників і Міжнародний центр навчання [5, с. 28].

ВДС у своїх посланнях у формі настанов накреслює загальну систему навчання у вірі багаї. Такими документами зокрема є наступні: лист ВДС від квітня 1998р. "Інститути з підготовки"; лист ВДС від 23 березня 2000 р. "Інститути з підготовки і планомірний ріст"; Послання до Ризвану 2010 р.; лист ВДС від 28 грудня 2010 р. до Конференції Континентальних Колегій Радників; лист ВДС від 12 грудня 2011 р.

Аналізуючи вищеназвані документи ВДС та узагальнюючи діяльність віри багаї у галузі освіти на теренах України, маємо змогу виокремити адміністративні інститути віри, що контролюють навчальний процес у вірі багаї, а також простежити взаємозв'язки та взаємозалежності між цими органами.

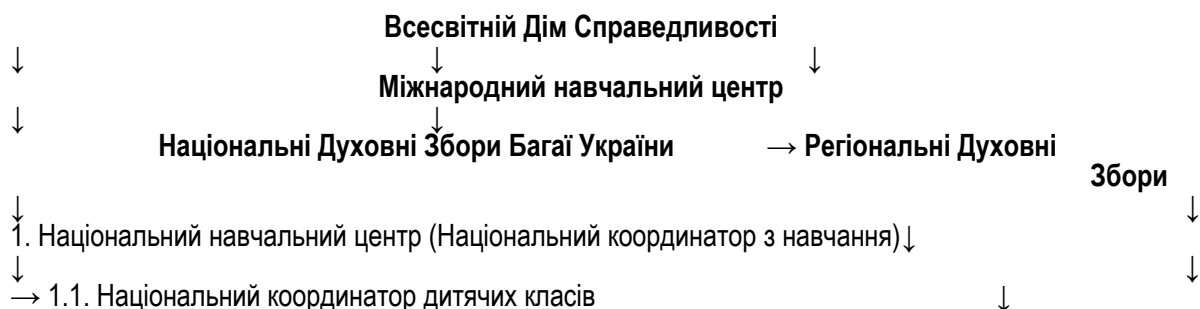
Основою створення діючої системи освіти є чотири головні компоненти, які без методологічного розвитку та правильної інтеграції не матимуть успіху. Такими компонентами є послідовність навчальних курсів, навчальні гуртки, наставники (ведучі гуртків, вчителі дитячих класів), координація (на двох рівнях – національному та регіональному).

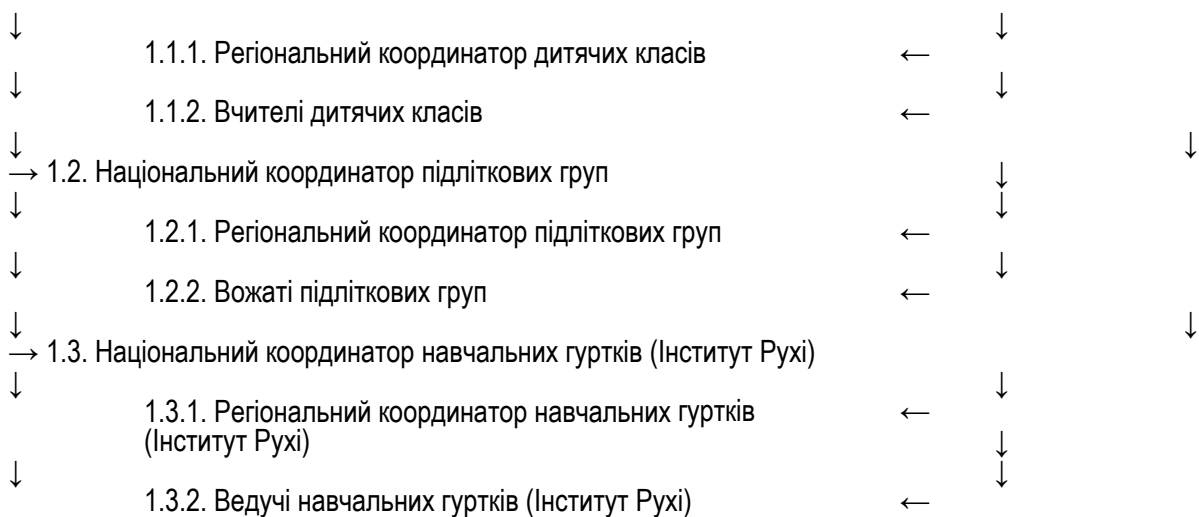
Освітні інститути віри багаї проводять систематичну діяльність, що має три фази: 1) планування; 2) консолідація та обговорення; 3) активна діяльність [2].

Адміністративна система у галузі освіти багаї підкорена двом взаємопов'язаним цілям: а) "забезпечення безперервного і постійного розширення потоку людей, що проходять через навчальні програми освітніх інститутів"; б) "розвиток кластеру, у колективній здатності являти образ життя, що відповідає віровченню багаї" [1]. В перспективі названі цілі мають виконати єдине завдання, а саме: збільшення "людських ресурсів" – людей, що задіяні в активному служінні вірі та/або людству, наприклад в якості наставників (ведучі гуртків, вчителі дитячих класів) [2].

У ході формування особливої освітньо-виховної системи, забезпечення її організованим управлінням за допомогою системи адміністративних інститутів, віра багаї поступальними кроками прагне йти до втілення центрального аспекту віровчення її засновника Багауллі – побудови нового світового порядку, з новими духовними орієнтирами, з новою системою управління, що має бути застосована до всіх галузей людського життя, зокрема й до освіти. Результатом усіх освітніх заходів віри багаї має стати зміна традиційних поглядів людства як на організацію процесу здобуття знань, так і на організацію людського суспільства в цілому.

### СХЕМА (на прикладі України):





#### Використана література:

1. Письмо Всемирного Дома Справедливости от 12 декабря 2011 года. [Электронный ресурс] / Всемирный Дом Справедливости. / Библиотека писаний бахаи. – Режим доступа : [http://www.bahaiwritings.ru/?lang=rus&search=12 декабря 2011&book=true&limit=0,10](http://www.bahaiwritings.ru/?lang=rus&search=12%20декабря%202011&book=true&limit=0,10)
2. Послание Всемирного Дома Справедливости к Конференции Континентальных Коллегий Советников от 28 декабря 2010 года / Всемирный Дом Справедливости. / Библиотека писаний бахаи. – Режим доступа : <http://www.bahaiwritings.ru/?lang=rus&search=28%20%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%B1%D1%80%D1%8F%202010%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0&book=true&limit=0,10>
3. Послание к Ризвану 2010 / Всемирный Дом Справедливости. / Библиотека писаний бахаи. – Режим доступа : <http://www.bahaiwritings.ru/?lang=rus&search=%D0%9F%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BA%20%D0%A0%D0%B8%D0%B7%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%83%202010&book=true&limit=0,10>
4. Путь к процветанию человечества. / Всемирный Дом Справедливости. / Духовное Собрание Бахаи России ; [пер. с англ.]. – СПб. : Издательский фонд Бахаи “Единение”, 1995. – 64 с.
5. Хэтчер Уильям С., Мартин Дж. Дуглас. Новая мировая религия : Вера Бахаи. / Уильям С. Хэтчер, Дж. Дуглас Мартин ; [пер. с англ. С. Сухарева]. – К., 2001. – 68 с.

#### Аннотация

Данная статья является попыткой автора систематизировать информацию о деятельности административных институтов веры бахаи в сфере образовательного процесса данной религиозной традиции. Через анализ Писем Всемирного Дома Справедливости, посвященных разъяснению роли административного устройства в построении образовательной деятельности в общинах бахаи, должны выявиться взаимозависимости и взаимосвязи институтов веры в образовательном измерении на примере религиозной организации бахаи в Украине.

#### Annotation

This article is an attempt to systematize the author information about the administrative institutions of the Baha'i Faith in the field of educational process of the religious tradition. Through analysis of the Universal House of Justice Letters devoted to explaining the role of the administrative structure of education in construction activity in the Baha'i community, are able to identify interdependencies and relationships in the educational institutions of the faith dimension as an example of the Baha'i religious organizations in Ukraine.

УДК: 111.11:115 (430) “18/19”

Шамша І. В.

## ТЕНДЕНЦІЯ СИНТЕЗУ ОДИНИЧНОГО Й ВСЕЗАГАЛЬНОГО У ФЕНОМЕНОЛОГІЇ ЧАСУ ЕДМУНДА ГУССЕРЛЯ

Категорії одиничного й всезагального постають центральними не лише в онтології, а й у філософському дискурсі загалом. Саме ці категорії дозволяють виконати головне призначення філософії – помислити людину в єдності зі світом, і світ – в єдності з людиною. Проте синтез одиничного й всезагального є предметом напруженого пошуку мислителів протягом століть – чого “коштує” одна лише суперечка між Платоном і Арістотелем відносно сутності речі.

Цікавого вираження означені категорії набувають у вимірі філософського дискурсу про час, адже в ХХ столітті стає зрозумілою необхідність помислити буття в єдності з часом. Коли ми кажемо про наявність в того, або іншого філософа онтології часу, ми (явно або неявно) стверджуємо, що цим дослідником досягнуто синтезу в тому числі й між одиничним й всезагальним, інакше теоретичну

побудову важко буде назвати “онтологією”.

Модуси часу (минуле, теперішнє, майбутнє) еквівалентні категоріям буття і небуття, одиничного й всезагального, та іншим онтологічним категоріям. Оскільки кожна пара категорій складає діалектичне протиріччя, то це означає, що через ці категорії можна представити всю повноту буття. Еквівалент всезагального, буття слід шукати в найбуттєвішому модусі часу – в теперішньому. Вічність в теперішньому еквівалентна всезагальному, а сукупність моментів “тепер” – одиничному. Можливість помислити їх в єдності обґрунтована ще Арістотелем, який довів що одинична кінцева річ містить в собі власну всезагальну та вічну сутність. Отже, буття – це теперішнє. Минуле ж з майбутнім постають деяким не-буттям: перше – вже небуття, а друге – ще небуття. Таким чином, модуси часу надають досліднику можливості здійснити не лише синтез одиничного й всезагального (буття), але синтезувати буття з небуттям. Проте, для такого синтезу необхідно побудувати онтологію часу. Чи вдалося таку онтологію побудувати Едмунду Гуссерлю (1859–1938)?

З міркувань Е. Гуссерля у “Феноменології внутрішньої свідомості часу” можна зробити висновок – всезагальне без одиничного – ніщо і – навпаки. В одному місці він міркує про передній (одиничне) та задній (всезагальне) план, що будь-яка річ повинна бути розглянута в їхній єдності: “Передній план – ніщо без заднього плану. Сторона, яка явлена, – ніщо без тієї, яка не явлена” [2, с. 58]. Попутно зазначимо, що онтологічно явлено одиничне (момент “тепер”), а не явлено всезагальне (вічність). Але так виходить, якщо перебувати в одному лише теперішньому, як і відбувалося в класичних онтологічних побудовах. Якщо ж будувати онтологію часу, то вийде, що передній план – це буття (теперішнє), а задній – небуття (минуле-майбутнє). Тому зроблений висновок варто уточнити – Е. Гуссерль каже, що всезагальне без одиничного – ніщо, але про те, що одиничне без всезагального – ніщо, він нічого не каже.

Подальший текст приводить читача до наступного цікавого міркування: “Ми маємо аналогії: для просторової речі – включення в навколишній простір і просторовий світ, а з іншого боку, сама просторова річ з її переднім і заднім планом. Для часової речі включення в часову форму і часовий світ, а з іншого боку, – сама часова річ та її орієнтація, яка змінюється, по відношенню до живого Тепер” [2, с. 58-59]. Що означає включення часової речі в часову форму і часовий світ? – Це означає, що будь-яка річ історично повинна бути розглянута не лише в своєму минулому теперішньому, а в єдності своїх минулих минулого-теперішнього-майбутнього.

Пояснимо: як відомо, Е. Гуссерль одним з перших довів, що минуле ніколи не розуміється як минуле, але, як “минуле тепер”, як “теперішнє”, яке минуло. Що ж впливає з наведеної цитати Е. Гуссерля? Окрім того, що сутність кожної речі повинна розкриватися в єдності її минулого (нехай, навіть, зрозумілого як минуле “тепер”), теперішнього, майбутнього, є ще один важливий ракурс. Він полягає в тому, що кожний момент “тепер”, оскільки він є межею між минулим і майбутнім, має свої минуле і майбутнє. Минуле і майбутнє складають певний “ореол” для будь-якого “тепер”, навіть минулого “тепер”. Момент “тепер” тут перебуває на передньому плані і є одиничним, яке явлено, а його “ореол” – минуле і майбутнє – це “задній план”, без якого передній план втрачає сенс. На нашу думку, це дуже важливий момент в осмисленні діалектики одиничного й всезагального. Виходить, що онтології минулого упускали рівно половину інформації про цю діалектику. Тепер зрозуміло, чому М.Гайдеггер глибоко переконаний, що буття може бути розкрито виключно “з часу”.

Що ж тут нового? Нове те, що традиційно філософія вважає необхідним дослідження предмету в єдності його минулого-теперішнього-майбутнього, а його історії – в еволюції його істотних ознак, розгортання його сутності в часі. Таке переконання укорінилося тому, що буттям є лише теперішнє, а минуле-майбутнє – буттям не є. Думка про те, що минуле – це минуле буття, робить видимим “небуттєвий” фон, на якому це буття існує. Цей “небуттєвий” фон “всього лише” вказує на інтенцію, напрямок розвитку речі.

Це минуле-майбутнє минулого “тепер” вважалось чимось неважливим, таким, що не заслуговує на ретельну увагу. Проте, об’єктивне вивчення предмету передбачає його вивчення в єдності істотних і неістотних ознак, в дослідженні складних відносин між істотним і неістотним. Саме завдяки цій єдності, завдяки боротьбі між істотним і неістотним, яка отримала свого вирішення в ній (єдності), предмету вдалося стати таким, яким він є зараз.

Логічний метод, який використовує теперішній стан предмету в якості відправної точки дослідження, упускає один момент. Цей момент полягає в тому, що теперішній стан предмету може бути неідеальним. В цьому випадку ми в своєму дослідженні відштовхуватимемося від одного лише сущого, але не від єдності сущого й належного, як це потрібно. В книгах по діалектиці при цьому вказується, що логічне повинне перебувати в єдності з історичним [1], а історичне повинне бути конкретно-історичним, а не абстрактно-історичним [2]. Проте цього недостатньо. Конкретність історизму вимагає мислення істотних ознак предмету, але предмет формується як такий, а не інший саме завдяки боротьбі між істотним і неістотним в ньому. Діалектика цієї боротьби багато чого додає до розкриття сутності предмету, адже дозволяє побачити й інтенцію в розвитку речі до належного. Минуле предмету складається не лише в його минулому теперішньому. Минулий теперішній стан речі мав своє минуле й майбутнє. Деякі можливості в минулому майбутньому предмету виявилися абстрактними і не перетворилися на дійсність. Але ця інтенція речі до свого (нехай навіть абстрактного) майбутнього спрямована на розгортання

власної сутності в структурі буття. Можливо сучасний стан речі не відповідає її “ейдосу”. Тоді дослідження минулого майбутнього речі розкриє не лише те, якою річ стала зараз, але якою вона прагнула стати.

Е. Гуссерль не сягає того синтезу одиничного й всезагального, про який йдеться в цих міркуваннях, але, на наше глибоке переконання, дуже важливим є не лише те, що сказав той, або інший філософ, але й те, що в нього “сказалося”. Можливо з нашими міркуваннями погодяться не всі – мовляв, Е. Гуссерль те, що бажав сказати – сказав. Проте, куди подіти сутність людини, яка перебуває в кожному? Так, те, що століттями вважалося несуттєвим, куди важливіше, ніж це думали зазвичай – ХХ століття це довело. Але, на наш погляд, суттєве заслуговує на більшу увагу, ніж це запропоновано в феноменології Е. Гуссерля.

Не дарма П. П. Гайденко з цього приводу зазначає: “І не випадково ряд учнів Гуссерля пішли від феноменології до онтології, не задоволені тим, що він залишив не вирішеним питання про буття” [1, с. 361-362]. Такого роду незадоволеність присутня й у нас.

#### *Використана література:*

1. Гайденко П. П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке / Пиамы Павловны Гайденко. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 464 с.
2. Гуссерль Э. Собрание сочинений. – Т. 1. Феноменология внутреннего сознания времени / Эдмунд Гуссерль ; пер. с нем. ; составл., вступ. статья, перевод В. И. Молчанова. – М. : Гнозис, 1994. – 162 с.

#### *Аннотация*

*В статье исследуются тенденции синтеза индивидуального и универсального в феноменологии времени Эдмунда Гуссерля. Проанализированы методологические возможности онтологических оснований понимания времени Э. Гуссерлем.*

#### *Annotation*

*Investigation trends in the synthesis of the individual and the universal in the phenomenology of time of Edmund Husserl. Is an analyzed methodological possibility of ontological conclusions from the understanding of time E. Husserl.*

УДК 111.32.165.101.9

**Шкіль Л. Л.**

## **ЛЮДИНОВИМІРНІСТЬ ПІЗНАННЯ У ФІЛОСОФІЇ МІШЕЛЯ ФУКО**

Проблеми пізнання, а особливо проблеми пізнання людини, а саме пізнання людини як особистості ніколи не втратять своєї актуальності. Зокрема, новий підхід, щодо вирішення гносеологічних проблем ми зустрічаємо у представників структуралізму. Один з найвідоміших представників цього напрямку є французький філософ ХХ століття Мішель Фуко.

Хоча більшість дослідників схиляються до думки, що проблемами людини він став цікавитися в пізній період своєї творчості, але українська дослідниця І. Дедеяєва вдало відзначила, що “розуміння людини, її місця в житті та її свободи сформувалося у Фуко ще у його ранній, власне структуралістський період творчості, коли він здійснює рішучий розрив з історико-філософською традицією, не рахуючись з авторитетами” [1, с. 50]. Підтвердження про те, що французький мислитель цікавився проблемами людини протягом всього періоду своєї творчості можна знайти у його творах. Зокрема, у праці “Слова та речі” Фуко вводить поняття “епістемологічного поля”, яким позначає сферу найважливішого та найскладнішого для людини – пізнання самої себе. У цій же праці, автор сміливо стверджує, що людина до ХVІІІ століття не існувала. Він пише, що “людина – це недавнє творіння, яке творець будь-якого знання виготовив своїми власними руками більш ніж 200 років тому; правда, вона так швидко постаріла, що легко уявити, ніби багато тисячоліть вона лише чекала у темноті момент осяяння, коли нарешті вона була пізнана” [2, с. 329]. Тобто, момент так званої умовної “появи людини” Фуко пов’язує з початком виникнення гносеології. Філософ пише про різні форми та способи пізнання людини: “можна було б, звичайно сказати, що і всезагальна граматика, і природня історія, і аналіз багатства були у відомому сенсі способами пізнання людини” [2, с. 329]. М. Фуко вважає, що класична епістема не дозволяє виділити особливу область людини, так само як і класична мова виключає те, що можна було б назвати “наукою про людину” [2, с. 332]. Тобто, в класичну епоху неможливе ні пізнання людини, ні взагалі антропології як науки про людину. Далі Фуко продовжує свою думку і пише про те, що зі зникненням метафізики з’явилась нова подія – виникнення людини.

Пізнання людини, на думку мислителя починається з пошуку першоначала. “Тепер людина виявляє, що вона постійно пов’язана з передуючою їй історичністю; вона ніколи не існує одночасно з тим першоначалом, яке проявляється і оголюється у часі речей. Прагнучи самовизначитися у якості живої істоти, людина виявляє своє власне начало лише в глибині життя, яке почалося раніше за неї...” [2, с. 350] – пише філософ. Тобто, самопізнання неможливе без пізнання історії. Мабуть, цим можна пояснити зацікавленість Фуко історією. Всі його філософські твори наскрізь пронизані детальним

історичним екскурсом.

Людину французький мислитель ставив в середину між, що “людина поки що не осмислює у світлі cogito, і тим мислитель ним актом, яким, вона все таки пізнається” [2, с. 343]. Тобто людина є ніби проміжною ланкою між тим, чого вона ще не пізнала і тим, що вона вже встигла пізнати. Тобто людину Фуко розглядає як суб’єкт пізнання.

Людину філософ також розглядає як творця історії. І яким буде розвиток історії залежить лише від людини. Причому, людина творить відштовхуючись від першоначала. Фуко, при цьому звертає нашу увагу на такий важливий момент як розвиток мови. Адже людина здатна складати фрази, які ще ніколи не звучали зі слів, які давніші за будь-яку пам’ять. І. Дедяєва приходить до висновку, що “замість Бога у філософа роль творця виконує “історичне апіорі”, тобто історичні умови існування людини. Людина тепер виявляється продуктом історичних обставин” [1, с. 57].

Філософ намагається з’ясувати, яка саме наука найбільш наділена правом досліджувати людину. Антропологія, на думку Фуко, “являє собою основну диспозицію, яка спрямовує і веде філософську думку від Канта до наших днів” [2, с. 362]. На думку філософа, “гуманітарні науки – це не стільки дослідження людини в її природній даності, скільки дослідження, яке простягається між тим, що є людина в своїй позитивності (істота, яка живе, працює, говорить), і тим, що дозволяє цій самій істоті знати (або по крайній мірі прагнути знати), що таке життя, в чому полягає сутність і закони людської праці і як взагалі можна говорити. Таким чином гуманітарні науки займають простір, який розділяє (і одночасно об’єднує) біологію, економіку, філологію і те, що визначає їх можливість в самому бутті людини” [2, с. 372]. Тобто, людину можна досліджувати лише за допомогою комплексу наук, не можна відривати людину від життя, від того, що її оточує, від того середовища, в якому вона живе, не можна відривати її ні від минулого, ні від майбутнього. Таким чином, як бачимо, до основного комплексу гуманітарних наук, за допомогою якого можливе пізнання людини Фуко відносить біологію, економіку та філологію.

З іменем французького філософа зазвичай асоціюють висловлювання “про смерть людини”. Цю ідею аналізує співвітчизник Фуко Жіль Дельоз: “Те, що людина являє собою фігуру з піску між морським приливом і відливом слід, розуміти буквально: така композиція може з’явитися між двома іншими – композиціями із класичного минулого, яке не впізнало людину, і композицією із майбутнього, яке вже не буде її знати” [3, с. 119]. Дещо по-іншому інтерпретує фразу Фуко І. Дедяєва: “На його думку (Фуко), у сучасному постіндустріальному суспільстві мова перетворилася на самостійну силу, яка взаємодіє з “працею та життям” і робить сумнівним буття людини як автономної суті: людина помирає, лишаються структури – таким є висновок мислителя у “Словах та речах”. Зрозуміло, що мова йде про смерть людини у якості суб’єкта, активного начала, засновника смислів” [1, с. 58].

Отже, хоча деякі дослідники і схиляються до думки, що Мішель Фуко проблемами людини став цікавитися на пізньому етапі своєї творчості, та все ж, у його творах ми бачимо, що проблемами людини філософ цікавився протягом всього життя. Людину Фуко розглядає у різних аспектах та проекціях. Розглядав її і як творця історії, і як суб’єкт пізнання, і як істоту здатну до рефлексії, і як носія бажань та наслідок, як суб’єкта владних відносин. В даній розвідці висвітлені далеко не всі параметри розуміння людини французьким філософом, тому ця стаття є лише початком для подальших досліджень з даної проблематики.

#### *Використана література:*

1. Дедяєва І. Ідея свободи у концепції Мішеля Фуко: людина як похідна від “історичного апіорі” / Ірина Дедяєва. – Філософські обрії. – 2004. – № 11. – С. 49-64.
2. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / Мишель Фуко ; [пер. с фр. Н. С. Автономовой]. – СПб. : А-сэд, 1994. – 408 с.
3. Делез Ж. Фуко / Делез Жиль; [пер. с франц. Е. Семина; вступ. статья И.П. Ильина.] / серия (Французская философия XX века). – М. : Изд-во гуманит. лит-ры, 1998. – 172 с.

#### *Аннотация*

*Данное исследование посвящается проблемам познания, а именно проблемам познания человека в философии французского философа XX века Мишеля Фуко.*

#### *Annotation*

*This research is sanctified to the problems of cognition, namely to the problems of cognition of man in philosophy of the French philosopher XX century of Mischele Foucault.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЄВОГО ВИБОРУ

В умовах розбудови незалежної держави, інтенсивного розвитку виробництва, збільшення інформаційного забезпечення та темпу життя, кризових явищ в соціальному та економічному розвитку зростає необхідність у вихованні молодого покоління, яке може самостійно ставити перед собою цілі, швидко знаходити ефективні шляхи їх досягнення, реалізовувати їх на практиці та брати відповідальність за свої рішення та поведінку. На сьогоднішній день, на жаль, спостерігається тенденція до інфантилізації молоді, що характеризується низьким рівнем розвитку цілепокладання та довільності поведінки, неспроможністю передбачати наслідки та відповідати за свої помилки.

Такий стан речей обумовлює актуальність дослідження проблеми самостійності життєвих виборів у студентському віці.

Проблема самостійності особистості розроблялася у радянській та вітчизняній психології переважно в педагогічному напрямку (В. А. Балюк, А. А. Вербицький, М. А. Данілов, М. І. Д'яченко, Р. І. Іванов, Л. А. Кандибович, І. Д. Клегеріс, І. С. Кон, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, Г. О. Люблінська, Е. Ф. Мосин, С. Л. Рубінштейн, В. І. Селиванов, Е. В. Суботський, Л. М. Якунін, Ю. В. Янотовська тощо). Слід зазначити, що поняття "самостійність" у психологічних дослідженнях розглядалася по-різному: як якість чи властивість особистості (Г. С. Костюк, О. В. Петровський, О. Г. Ковальов), як риса характеру (К. К. Платонов), як тенденція (Н. Д. Левітов), як вольова властивість особистості, як здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні (В. Й. Бродовські, І. П. Патрік, Д. А. Цирінг, В. Я. Яблонко), як узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку, активній роботі думок, почуттів, волі (С. Ю. Головін), що свідчить про визнання стійкості самостійності як особистісного утворення, яке забезпечує визначений характер і рівень поведінки та діяльності особистості [1], [3]. Слід зазначити, що Д. А. Цирінг та Ю. В. Яковлева виокремлюють чотири компоненти самостійності (емоційний, мотиваційний, вольовий, когнітивний), які представлені такими особистісними якостями, як: здатність до самоствердження, підтримання стабільності Я, самоконтроль, уміння регулювати власну поведінку й емоційні реакції, уміння зберігати власну думку всупереч зовнішньому тиску, схильність брати на себе відповідальність за важливі події свого життя, а не звинувачувати в них інших людей, об'єктивні обставини чи долю тощо [1].

Отже, виходячи з аналізу, систематизації та узагальнення психологічних досліджень вище зазначених авторів, нами було сформульоване власне визначення поняття "самостійність". Самостійність – це особистісне утворення або узагальнена властивість особистості, яка характеризується поєднанням специфічних особистісних якостей (впевненість у собі, інтернальним локусом контролю, креативністю, цілеспрямованістю, активністю без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні та відповідальністю за свою діяльність і поведінку). На нашу думку, вище зазначені якості можуть виступати критеріями здатності особистості до самостійності.

Слід зазначити, що незважаючи на достатню кількість психологічних досліджень з сутності та змісту даної проблеми, самостійність майже не розглядається у віковому аспекті (окрім роботи З. В. Гуріної про становлення самостійності у ранньому віці), зокрема у студентському віці, де вона повинна виступати однією з важливих характеристик сформованої дорослої особистості [6]. Студентство – частина дорослого населення, яка об'єднується поняттям „молодь” та характеризується такими віковими межами, як 17-23 роки. Даний віковий період, на нашу думку, вирізняється з поміж інших тим, що саме впродовж його протікання відбувається перевірка можливостей, здібностей та спроможностей вести самостійний спосіб життя. Усі проблеми, що виникали перед старшими школярами як суто теоретичні та віддалені, стають для студентів проблемами практичними. Перехід від старшого шкільного віку до студентського супроводжується труднощами, пов'язаними зі зміною звичних умов життя: вступ до вищого навчального закладу веде до зміни соціального оточення, набуття нового статусу, підвищення вимог, докорінної реорганізації режиму навчання, проживання у гуртожитку, відірваності від сім'ї, розподілу власного бюджету, раціонального використання вільного часу, що потребує від учорашнього школяра інтенсивного входження в нове оточення, у нові умови навчально-виховної діяльності. Такий перехід супроводжується суперечностями і переорієнтацією звичних життєвих уявлень: з одного боку, розквіт інтелектуальних, моральних, фізичних можливостей студента, а з іншого – обмеженість часу, сил, економічних ресурсів для задоволення потреб. Отже, самостійність, яка повинна була формуватися впродовж всього дитинства під впливом сім'ї та навчальних закладів, у студентському віці набирає практичного характеру, що вимагає ретельного вивчення та у разі її недостатньої сформованості – психологічної корекції та розвитку [1], [5].

У роботах вітчизняних психологів (Е. І. Кузьміної, Д. А. Цирінга, Ю. В. Яковлевої) проблема

самостійності тісно переплітається з проблемою волі, вільної поведінки, вільного вибору[1].

Проблема життєвого вибору ґрунтовно вивчалася у філософських та психологічних роботах зарубіжних, радянських і вітчизняних науковців. Поняття "вибір" з точки зору філософії розглядається як характеристика індивіда та його індивідуальної свободи у багатьох філософських працях таких науковців, як М. М. Бахтін, М. О. Бердяєв, Л. Бісвангер, Д. Кардано, М. Мамардашвілі, В. В. Налімов, Ж.-П. Сартр тощо. Розробкою проблеми особистісного вибору в психології займалися такі зарубіжні психологи, як А. Адлер, А. Бандура, Ш. Бюлер, Р. Мей, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фром, К. Г. Юнг, І. Ялом тощо, та вітчизняні – К. О. Абульханова, А. Блатнер, Ф. Є. Василюк, В. А. Роменець, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко тощо [2]. На нашу думку, необхідно виокремити серед робіт сучасності з даної проблематики монографію науковців Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, в якій здійснено культурологічну інтерпретацію особистісного вибору (І. В. Лебидинська), проаналізовано вибір у релігійному житті особистості (О. О. Любченко), особистісний вибір в умовах рольового конфлікту (П. П. Горностай) та психологія професійного вибору (Н. О. Татенко) тощо. Як вважає Т. М. Титаренко, життєвий вибір – це стратегічне рішення, яке стимулюється певними життєвими подіями і визначає подальший напрям саморозвитку особистості; механізм кардинальної трансформації старих життєвих смислів на нові; енергетичне джерело особистісних самопроявів, яке обмежує і тим самим спрямовує активність життєтворення. Здатність робити самостійний життєвий вибір, на думку науковців, виникає у сформованій, дорослій особистості, яка на ранніх вікових етапах проявляє таку складну відповідальну діяльність як вибирання, активність та незалежність. Слід зазначити, що незважаючи на значну кількість досліджень сутності та значущості життєвих виборів, вивчення рівня їх самостійності залишається, на нашу думку, недостатнім [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що проблема здатності студентів до самостійного життєвого вибору, є актуальною для сучасної психології, але мало дослідженою, що вимагає виокремлення психологічних чинників її формування та розробки засобів психокорекційного впливу на них.

#### *Використана література:*

1. Яковлева Ю. В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Яковлева Юлия Владимировна ; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2011. – 194 с.
2. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / за ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2005. – 336 с.
3. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2001. – 976 с.
4. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В. В. Юрчук. – Минск : Слайда, 2000. – 704 с.
5. Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Потапчук Людмила Володимирівна ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2001. – 205 с.
6. Гуріна З. В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку RTF PDF (укр. яз.) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 21 с.

#### *Аннотація*

*В статье рассматривается проблема психологических особенностей осуществления самостоятельного жизненного выбора студентами. Студенческий возраст был нами выбран, потому как в данном возрасте человек способен полностью показать насколько он может самостоятельно себя проявить в обществе. Современная ситуация развития в Украине на сегодняшний день приводит к дефициту самостоятельных молодых людей, способных креативно мыслить, проявлять инициативу, активность, брать на себя ответственность, чувствовать себя уверенно в любой сложной жизненной ситуации. Мы поставили себе за задачу проанализировать понятие самостоятельности, его структуру и компоненты, которые предлагаются учеными на сегодняшний день, и сформулировать наше собственное видение на данную проблему. Также нами было рассмотрено понятие жизненного выбора и особенности его осуществления, факторы, влияющие на молодого человека при осуществлении самостоятельного жизненного выбора.*

#### *Annotation*

*The article deals with the problem of the psychological peculiarities of the students' choice of independent living. The student's age was chosen as at this age a person is able to show in full how he can manifest himself independently in the community. The current situation of the development in Ukraine leads to the deficiency of independent young people who are able to think creatively, take initiative, be active, take responsibility, feel confident in any difficult situation. We set the task to analyze the concept of independence, its structure and components, which are offered by scholars today and to formulate our own vision of the problem. The concept of life choice and the features of its implementation, the factors affecting a young person while making an independent life choice are also examined.*

## ЛЮБОВ ЯК МЕТАФІЗИЧНА РЕАЛІЯ

Філософський аналіз любові – це насамперед її раціональне осмислення як джерела в людському бутті. Любов з'являється першоосновою, сутністю буттєвого стану людини: індивідуального і суспільного.

Різні філософські вчення та релігії прагнуть зрозуміти і використати у своїх інтересах унікальну здатність людини любити. Однак і сьогодні вона – недостатньо осмислена філософією область людського буття. Але любов – це настільки феноменальна сфера у відносинах і спілкуванні людей, формуванні їх долі, що філософський аналіз дуже необхідний.

Інтенсивність любові пояснюється і визначається не стільки предметом любові, скільки здатністю любити. Набагато важливіше те, що відбувається з людиною, які відбуваються внутрішні зміни, як розкривається її душа. Любов визначається не змістом почуттєвого досвіду, який завжди випадковий, а розвиненістю людських якостей закоханого.

Про філософський смисл любові говорять багато фактів, хоча б те, що саме любов представляє людину як особистість і, більше того, є чинником більш глибокого, а тому й більш усвідомленого людського новоутворення. При цьому мимоволі виникають труднощі у філософському осмисленні любові через те, що вона завжди проявляє себе спонтанно, “любов подібна до лихоманки, вона народжується і гасне без найменшої участі волі” [3].

Філософський смисл любові не в статичності влаштування особистого життя, а в динаміці її руху, постійній людській самотворчості. Адже любов не просто піднесене почуття або прекрасна емоція, – це міра і ступінь моральної чистоти людини, яка здатна наповнити всю її життєдіяльність великим змістом людського буття. Чиста любов свідчить про духовну розвиненість людини. Не даремно ж говорять, що “любов править світом”. При цьому мова в першу чергу йде про еротичну (статеву) любов. Ерос, наприклад, античними мислителями зв'язувався з духовною силою і красою. Вони називали його природним тяжінням до досконалості, бажанням мати ідеал, прагнення заповнити відсутнє у собі. Любов у всіх випадках виступає унікальним способом подолання духовної самоізоляції і самотності, тому що вона завжди поєднує людей, розглядаючи коханого як самого себе.

Любов, з погляду її філософського змісту, являє собою вищий ціннісний вимір людської особистості, яке характеризує її духовну зрілість і моральну чистоту. Без любові навіть не дано розкрити повністю життєвий потенціал людської особистості. Цю думку розділяє І.І. Мечников, для якого любов є найдорогоціннішим благом, щастям і умовою повноцінного життя – більш того, єдина справжня її основа – ця істина притаманна самій людській сутності [2].

С. Франк у зв'язку із цим попереджав: “Любов не є холодною і порожньою, егоїстичною спрагою насолоди, але любов і не є рабським служінням, знищенням себе заради іншого. Любов є таке подолання корисливого особистого життя, яке дарує блаженну повноту справжнього життя і тим самим осмислює його” [4]. Саме любов сприяє розкриттю в людині моральних і інтелектуальних задатків. У любові кожна людина одержує особисте задоволення від реалізації істинно людських потреб у спілкуванні, коли з'єднуються емоційна симпатія з радістю сексуальної інтимності, що по суті і служить стимулом для інтелектуальної творчості.

Любов не є тільки лише сферою особистого життя. Любов значима для суспільного життя. Зароджувачись як індивідуальне ставлення однієї людини до іншої, любов у міру історичного прогресу все більш поширюється на різноманітні сфери суспільних відносин, групуючи людей у єдине ціле. Саме в любові закладена величезна внутрішня енергія об'єднання й консолідації людей. Вона стає своєрідним духовно-моральним каталізатором їх природного зближення: усуваючи перешкоди, що відокремлюють одного від іншого і безкорисливо з'єднуючи в єдиний союз. Любов зміцнює інтерес людини до соціального життя, пробуджуючи в неї турботу про інших людей, викликаючи щиросердечний трепет і виявлення високих почуттів. Це відбувається тому, що любов проявляється як внутрішня, чисто людська потреба “віддати самого себе” іншій і одночасно зробити її “своєю”, а в емоційній межі і “злитися” з нею. Дуже яскраво ця думка підкреслюється в творі Стендаля “Про любов”: “Любити – значить зазнавати насолоди, коли ти бачиш, сприймаєш дотиком, відчуваєш усіма органами відчуттів і на якнайближчій відстані істоту, яку ти любиш і яка любить тебе” [3].

Разом з тим, любов, як особливо суперечлива область філософського самопізнання життя, одночасно є стимулом до творення життя – формуванню самого себе. Це творчість любов'ю людського щастя, радості, добрих відносин між людьми. Дуже багато чудових думок із цього приводу можна знайти в книзі Н. А. Бердяєва “Про призначення людини”. “Любов, – писав він – є не тільки джерело творчості, але й сама любов до близького, до людини, є вже творчість, є випромінювання творчої енергії [1].

*Використана література:*

1. Бердяев Н. А. О назначении человека. – М., 1993. – С. 127, 235.
2. Мечников И. И. Этюды оптимизма. – М., 1987. – С. 236.
3. Мир и эрос: Антология философских текстов о любви. – М. : Политиздат, 1991.



4. Франк С. Л. Смысл жизни. // "Вопросы философии", 1990. – № 6. – С. 40.
5. Фромм Э. Искусство любить. – М. : Издательство "Республика", 1992. – С. 123-130.

#### **Аннотация**

Статья посвящена философскому анализу любви. Феномена любви с давних времен пытались дать развернутое объяснение а также определить источник ее происхождения. Поднимается вопрос о принадлежности любви к чисто человеческого качества, или подъем ее к таким метафизических реалий как Бог, космос, природа. То есть, феномен любви может определяться не только как чисто человеческое качество, но и как общечеловеческая ценность, творческое начало вселенной, самоценный и априорный феномен.

#### **Annotation**

The article is devoted to the philosophical analysis of love. The phenomenon of love since ancient times tried to give a detailed explanation as well as to identify the source of origin. Raises the question of ownership of love as a purely human or raising it to the metaphysical realities such as God, the cosmos, nature. The phenomenon of love can be defined not only as a purely human quality, but as a universal value, the creative principle of the universe, an end in itself and a priori phenomenon.

УДК 159.9

**Василевська О. І.**

### **ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ**

Останніми роками відбуваються стрімкі зміни в економічній, політичній і соціокультурній життєдіяльності особистості і суспільства. Для того, щоб відповідати вимогам довкілля та повною мірою реалізувати себе, людина повинна бути здоровою як тілесно, так і духовно. Основою повноцінного розвитку людини є психічне здоров'я. Психічне здоров'я кожної людини становить собою індивідуальний взірєць психічної діяльності, є динамічною сукупністю психічних властивостей людини, які забезпечують гармонію між потребами індивіда і навколишнім середовищем.

У сучасному світі проблема психічного здоров'я набуває міждисциплінарного характеру. Перед суспільством постає ряд важливих завдань щодо формування психічного здоров'я особистості на різних вікових етапах, з урахуванням різних умов її життєдіяльності та життєтворчості.

Сьогодні проблема психічного здоров'я є актуальною і досліджується рядом науковців в різних галузях гуманітарних наук. Зокрема в філософії (А. В. Брушлинський, В. М. Дімов, В. М. Розін, Б. Г. Юдін). Історична ініціатива в розробці проблеми психічного здоров'я належить видатним західним психологам Г. Олпорту, К. Роджерсу, А. Маслоу. Значний внесок в дослідженні проблеми зробили російські вчені (О. Степанов, 1994; Б. С. Братусь, 1997; В. Ананьєв, 1998; І. М. Гурвич, 1999; І. В. Дубровіна, 2000; О. С. Васильєва, 2000; Ф. Р. Філатов, В. І. Слободчиков, 2001; В. Е. Пахальян, 2004). Ґрунтовно досліджують феномен психічного здоров'я українські психологи (Р. І. Сірко, 2002; Н. М. Колотий, 2003; М. А. Жукова, 2004; І. Галецька, 2006; С. І. Болтівець, С. Д. Максименко, 2007; Г. В. Ложкін, О. В. Носкова, І. В. Толкунова, 2003; І. Я. Коцан, М. І. Мушкевич, 2009; Г. О. Балл, Н. А. Бастун, О. В. Завгородня, В. Л. Зливков, С. О. Копилов, 2010).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному аналізі психічного здоров'я особистості.

Актуальність статті обумовлена значенням феномену психічного здоров'я для здійснення успішної життєдіяльності людини. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає 7 компонентів психічного здоров'я: усвідомлення постійності та ідентичності свого фізичного і психічного Я; постійність і однаковість переживань в однотипних ситуаціях; критичне ставлення до себе і своєї діяльності; адекватність психічних реакцій впливу середовища; здатність керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм; планування власної життєдіяльності і реалізація її: здатність змінювати свою поведінку залежно від зміни життєвих обставин.

У сучасній західній психології пропонується наступна характеристика психічно здорової людини: відсутність психічних розладів, нормальність, різні стани психологічного благополуччя (наприклад, "щастя"), індивідуальна автономія, вміння успішно впливати на соціальне і природне середовище, "правильне" сприйняття реальності, зростання, розвиток, самоактуалізація, цілісність особистості [6, с. 51].

Російські психологи, зокрема О. С. Васильєва, наголошує, що психічне здоров'я визначається як одна із інтегральних характеристик особистості, пов'язана з її внутрішнім світом і з усім різноманіттям оточуючого світу. Основним показником наявності психічного здоров'я, на думку дослідниці, являється внутрішня цілісність, структурних компонентів особистості, гармонічна взаємодія з соціумом, рух до самоактуалізації [4, с. 210].

Українські вчені М. Є. Бачеринов, В. П. Петленко, Є. Л. Щербина визначають психічного здоров'я як відносно стійкий стан організму і особистості, який дає змогу усвідомлено, враховуючи свої фізичні та психічні можливості, а також навколишні природні та соціальні умови, здійснювати і забезпечувати свої

індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматичних відносин в організмі [3, с. 68].

В якості критеріїв психічного здоров'я виділяють: оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), урівноваженість, моральність (чесність, совісність й ін.), адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість (уміння звільнятися від прихованих образ), відсутність лінії, незалежність, безпосередність (природність), відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, толерантність, самоповага, самоконтроль [6, с. 20].

З метою більш ґрунтовного аналізу поняття необхідно виокремити категорію якості психічного здоров'я, яка становить собою індивідуальну властивість особистості забезпечувати власну процесуальну цілісність, адекватну внутрішній природі, у взаємодії людини з власною самістю і довкіллям.

Оцінювання якості психічного здоров'я включає: індивідуальність:

– сенс життєдіяльності, самосвідомість, духовні запити, людяність, альтруїстичність, особистісні домагання, мислення, самоздійснення;

– активність: пізнавальну, пошукову, надситуативну, соціальну, творчу, проективну, психомоторну, сенсорну;

– саморегуляцію: пластичність, ритмічне функціонування, емоційно-вольові процеси, самооцінку, особистісну цілісність, діяльність і поведінку, активність, психічний тонус і настрій [3, с. 69].

Застосування системи оцінки психічного здоров'я забезпечить своєчасне виявлення особливостей розвитку особистості. Дозволить визначити та нейтралізувати чинники, які спричиняють соціальну дезадаптацію, деформацію потребово-мотиваційної сфери, гальмують процеси саморозвитку.

Найбільш істотні принципи забезпечення психічного здоров'я, на думку дослідників Г. В. Ложкіна, О. В. Носкової, І. В. Толкунової, складають: комплексність, креативність, принцип "внутрішнього спостерігача", зміцнення і розвиток позитивних установок.

У сучасній психології існують різні точки зору на співвідношення понять "психічного здоров'я" і "психологічного здоров'я". Російський науковець І. В. Дубровіна, яка запропонувала термін "психологічне здоров'я", вважає, що психічне здоров'я стосується окремих психічних процесів, механізмів. Тоді як психологічне здоров'я характеризує особистість в цілому [5, с. 15]. Цю думку поділяють О. В. Хухлаєва, В. Е. Пахальян, А. В. Шувалов.

Проте ряд науковців, а саме: О. С. Васильєва, В. А. Лабунська, Г. В. Ложкін, Ф. Р. Філатов вважають, що проблему психічного здоров'я на індивідуально – особистісному рівні некоректно зводити до "проблеми функціонування окремих підсистем психіки" [4, с. 110].

Сучасна наука розмежовує сфери психічного і психологічного здоров'я. Психологічне здоров'я ототожнюється з почуттям внутрішньої узгодженості із власними діями, постійним діалогом із внутрішнім і зовнішнім світом, автентичним існуванням [6, с. 21]. Психічне здоров'я розглядається як більш широке поняття. Це одна із інтегрованих характеристик особистості, яка пов'язана з її внутрішнім світом і забезпечує гармонічне включення в соціум, орієнтацію на саморозвиток і самореалізацію.

Основна функція психічного здоров'я, на думку вчених, це підтримка активного динамічного балансу між людиною і оточуючим середовищем в ситуаціях, які потребують мобілізації ресурсів особистості [1, с. 12].

Таким чином, узагальнення наукової літератури дозволяє нам розглядати психічне здоров'я як стан повноцінної психічної діяльності людини, що забезпечує саморегуляцію психофізіологічних функцій організму і самоздійснення особистості в суспільстві.

**Висновки.** Сучасна психологія вивчає психічне здоров'я як комплексне поняття, що включає здатність до самоактуалізації, життєтворчості, наявності сенсу життя, позитивного впливу на оточуючих.

Розвиток усіх структурних елементів потребує від особистості досвіду прийняття себе, оволодіння навиками саморегуляції. Тобто вміння пристосовуватись як до сприятливих так і до несприятливих умов та впливів. Вміння діяти в ситуації невизначеності, мати розвинену стресостійкість. Це допоможе людині не тільки адаптуватись до сучасного суспільства, але й творчо перетворювати соціальне середовище.

Індивідуальний розвиток людини, що здійснюється засобами навчання і виховання, водночас є процесом утворення певного типу якості психічного здоров'я. Звідси впливає основне завдання навчальних закладів, зокрема психологічної служби системи освіти: забезпечити психічно-здорове функціонування людини через організацію її життєдіяльності.

#### *Використана література:*

1. *Ананьев В. А.* Введение в психологию здоров'я : уч. пособ. / В. А. Ананьев – СПб. : Балтийская пед. акад., 1998. – 148 с.
2. *Братусь Б. С.* Психологическое и нравственное пространство нормы / Б. С. Братусь // Журнал практикующего психолога. – Вып. 3. – К., 1997. – С. 6-15.
3. *Болтівець С. І.* Ефективне застосування заходів пропагування серед молоді психогігієнічного виховання в навчальних закладах (Методичні рекомендації) / С. І. Болтівець // Практ. психологія і соціальна робота. – 2010. – № 12. – С. 67-70.
4. *Васильєва О. С., Філатов Ф. Р.* Психология здоровья человека / О. С. Васильева, Ф. Р. Філатов. – М. : Издательский центр Академия, 2001. – 210 с.

5. Психологическое здоровье детей и подростков / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 2000. – С. 15.
6. Психология здоровья людини : навч. посіб. / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2009. – 316 с.

### **Аннотация**

*Статья посвящена актуальной проблеме современности – психическому здоровью личности. Анализируются критерии, категории качества, уровни, принципы обеспечения психического здоровья человека. Сравниваются составляющие психического и психологического здоровья.*

### **Annotation**

*The article is devoted to the contemporary issue of the day - of person's mental health. The criteria, categories of quality, levels, the principles of a person's mental health are analyzed. The touches upon concepts of mental and psychological health of a person different.*

УДК159.964.21:37.011.3-057

**Власенко І. А.**

## **ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

Нинішня соціально-економічна ситуація, проблеми соціального, політичного, економічного характеру викликають у багатьох вчителів невпевненість у майбутньому, негативні емоційні стани, внутрішню напруженість. У зв'язку з цим у вчителів посилюється емоційна нестабільність, виникають внутрішньоособистісні конфлікти.

Предметом нашого дослідження є внутрішньоособистісні конфлікти, а об'єктом – особливості внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя. У дослідженні ми ставили за мету з'ясувати специфіку внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, що допоможе розробити стратегію їх подолання.

Проблему внутрішньоособистісних конфліктів розробляли як зарубіжні (З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, К. Хорні, К. Левін, Л. Фестінгер, В. Франкл), так і вітчизняні дослідники (О. Р. Лурія, В. С. Мерлін, В. М. Мясіщев, Л. І. Божович, Ф. Є. Василюк, О. А. Донченко, Т. М. Титаренко). Під внутрішньоособистісним (внутрішнім, психологічним) конфліктом ми розуміємо стан людини, що відображає зіткнення між несумісними, протилежними властивостями та відношеннями, прагненнями та тенденціями у її внутрішньому світі. Обов'язковою умовою психологічного конфлікту В. С. Мерлін вважає суб'єктивну невирішуваність ситуації, що є результатом відповідної оцінки, інтерпретації її людиною як такої.

Проблеми внутрішньоособистісного конфлікту в професійній діяльності вчителя дослідники торкалися побіжно, під час вивчення окремих особливостей педагогічної діяльності та особистості вчителя [2; 4; 5]. Л. М. Мітіна, О. В. Кузьменкова досліджували ширшу проблему – внутрішньоособистісні протиріччя у професійній діяльності вчителя. Протиріччя є більш широкою категорією, яка включає внутрішньоособистісний конфлікт як одну зі стадій протікання протиріччя. Саме ж внутрішньоособистісне протиріччя трактується як неузгодженість певних тенденцій самосвідомості особистості і переживається суб'єктивно [3].

Внутрішньоособистісні конфлікти часто виникають у складних, напружених ситуаціях діяльності вчителя. Такі ситуації можуть виступати як каталізатори тих інтрапсихічних сил, котрі в звичайних умовах не актуалізуються [4]. Вони характеризуються фрустрацією переважно соціальних потреб вчителя [5]. Крім цього, внутрішні конфлікти зумовлюються специфікою індивідуального досвіду вчителя, коли активізуються неусвідомлювані внутрішні структури.

Змістовно психологічний конфлікт визначається актуальними відносинами особистості [1]. Його тривалість залежить від особливостей індивідуального сприйняття конфліктної ситуації та від ступеня особистісної значущості полярних тенденцій. Одними із провідних факторів внутрішньоособистісного конфлікту вважають неможливість набуття смислу, визначення цілей діяльності, спілкування та інших видів соціальної взаємодії; нездатність досягнути уже намічених цілей самореалізації [1].

Внутрішньоособистісні конфлікти пов'язують із високою складністю вибору між двома альтернативами. Було виділено три рівні активності педагога: поведінковий, діяльнісний та ціннісний [5].

Внутрішній конфлікт найчастіше виявляється на поведінковому рівні активності, коли вчитель діє під впливом "причин", зокрема особливостей напружених ситуацій та неусвідомлюваних внутрішніх структур, а не власне мети педагогічної діяльності. З цим пов'язана низька ефективність педагогічних дій вчителя на даному рівні активності [5].

На діяльнісному рівні активності педагог вдається до рефлексії та аналізу своїх дій у складних ситуаціях, краще усвідомлює власний внутрішній світ та специфіку власної педагогічної діяльності, тому має більше шансів на ефективне подолання внутрішнього конфлікту [5].

Тривала неможливість подолання конфлікту, зокрема і внутрішнього, зумовлює спроби індивіда уникнути або послабити неприємні впливи. У такому разі виникають захисні механізми, які розглядаються, з одного боку, як адаптивні (захищають від болю і тривоги), а з іншого – як дезадаптивні – викривляють сприйняття об'єктивної реальності [6]. Підкреслюється, що багато педагогів мають напружену систему его-захистів [2; 5; 6], відповідно, мають неусвідомлені або недостатньо усвідомлені внутрішні конфлікти.

Наслідком активізації захисних механізмів психіки можуть стати загострення внутрішнього конфлікту, звуження свідомості на проблемі, заглиблення індивіда в себе, відмова від діяльності, нервові розлади [3]. Активізація механізмів психологічного захисту зумовлює фіксацію ригідних установок вчителя щодо власної особистості, діяльності та спілкування [5, с. 80]. Відповідний спосіб подолання конфлікту можна вважати неконструктивним.

Коли вчителі не фіксуються на его-захисті, а виявляють реакції розв'язувального типу, при яких індивід чіткіше усвідомлює альтернативи поведінки, їх наслідки, приймає конструктивні рішення, можна говорити про вибір конструктивного способу подолання внутрішнього конфлікту. Розв'язувальні дії педагогів у відповідь на фрустраційні педагогічні ситуації трактуються як індикатори діяльнісної активності [5]. Такі дії забезпечуються механізмами рефлексії та навиками проблемного вирішення.

Також у психологічній літературі констатується зв'язок між внутрішньо- та міжособистісними конфліктами. Конфліктогенний (такий, що схильний до конфліктів) тип особистості вчителя вважається зазвичай носієм внутрішнього конфлікту. Стверджується, що конфліктогенні вчителі часто не усвідомлюють як характеру конфліктної ситуації, так і своєї поведінки, що призводить до конфлікту. Тому ми можемо припустити, що конфліктогенні вчителі залишають поза увагою і власні внутрішні конфлікти, не усвідомлюють їх, а отже, не можуть їх ефективно долати.

Наслідком неконструктивно вирішених внутрішньоособистісних конфліктів називають професійні деформації, за яких дійсність оцінюється неадекватно і формуються негнучкі системи дій у відповідь на різноманітні педагогічні ситуації [2]. Деструктивні конфлікти, зокрема і внутрішньоособистісні, призводять до появи особистісних деформацій як непатологічного, так і патологічного характеру. Індивіди з високим рівнем конфліктності відчувають незадоволення результатами і процесом самореалізації [1]. Конструктивний шлях вирішення внутрішньоособистісного конфлікту передбачає усвідомлення особистістю власного внутрішнього світу, тенденцій його розвитку, особливостей своєї діяльності, підвищення рівня саморегуляції, що стимулює перехід індивіда на вищий рівень самосвідомості.

Отже, професійна діяльність вчителя може бути джерелом внутрішньоособистісних конфліктів і одночасно забезпечувати механізм їх подолання, оскільки дає матеріал для рефлексії, в ній створюються умови для самореалізації особистості.

Перспективою подальших досліджень вважаємо виявлення змістових особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів та з'ясування характеру їх зв'язку з рівнями активності вчителя, умов та шляхів ефективного подолання таких конфліктів у професійній діяльності вчителя.

#### *Використана література:*

1. Грешинев Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2002. – 20 с.
2. Гура Т. Є. Психологічні умови подолання егоцентризму вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 2004.
3. Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3-18.
4. Сергеева И. В. Особенности эмоциональной регуляции учителя в напряженных ситуациях педагогической деятельности : автореф. ... дис. канд. психол. наук. – К., 2003. – 17 с.
5. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : автореф. дис. ... докт. психол. наук. – К., 2007.
6. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.

#### **Аннотация**

*В статье освещены факторы внутриличностных конфликтов в деятельности учителя, к которым относят особенности профессиональной деятельности и специфику индивидуальной истории учителя (установки, мотивы и т.д.). Внутриличностные конфликты связывают с невозможностью, неспособностью достижения целей самореализации. Рассмотрены конструктивные и деструктивные варианты протекания внутриличностных конфликтов, которые связаны с разными уровнями активности и различной эффективностью деятельности учителя. Подчеркнуто наличие неосознаваемых внутриличностных конфликтов у значительной части педагогов. Последствиями конструктивно разрешенных внутриличностных конфликтов считают развитие самосознания, эмоциональной зрелости, саморегуляции, а последствиями неконструктивно решенных конфликтов - профессиональные и личностные деформации учителя. Намечены пути преодоления внутриличностных конфликтов в деятельности учителя.*

#### **Annotation**

*In the article the factors of intrapersonal conflicts in teachers' activity such as the features of professional activity and specific of teacher's individual history (attitudes, reasons etc.) are lighted up. Intrapersonal conflicts are bound to impossibility, inability to achieve the aims of self-realization. The constructive and destructive ways of intrapersonal*

*conflicts which are related to different levels of activity and efficiency of teacher's work are considered. It is underlined that considerable part of teachers have unconscious intrapersonal conflicts. Rise of consciousness, emotional maturity, self-regulation are considered the consequences of constructively resolved intrapersonal conflicts. Professional and personality deformations are decided the consequences of the non-constructively resolved intrapersonal conflicts. The ways of resolving of intrapersonal conflicts in activity of teacher are fixed.*

УДК 130.1

Войнов О. В.

## ЧЕСТЬ ЯК ФЕНОМЕН У СВІТІ БУДЕННОГО, ГРАНИЧНОГО ТА МЕТАГРАНИЧНОГО БУТТЯ

Для вирішення проблеми багатокомпонентності феномена честі особливо цікаво використання методології метаантропології. Прагнення розглянути феномен честі з точки зору метаантропології, дозволяє простежити зв'язок феномена честі з екзистенційними станами і трансцендентуванням, місце феномена честі по відношенню до буденного, граничного та метаграничного буття.

В межах даної статті метаантропологія розглядається як вчення про межі буття людини, її екзистенціальні виміри, умови комунікації у цих вимірах і архетипові основи культури. В якості досить детально розробленої метаантропологічної методології зручно розглядати теорію буденного, граничного і позамежного буття людини. Відповідно до методології розробленої Н. В. Хамітова [11], буденне буття формується прагненням до продовження роду і самозбереження, граничне буття формується волею до влади, пізнання та творчості, а метаграничне створюється волею до любові і свободі в їх єдності. Буденне буття людини є станом відносної гармонії, граничне буття виводить людину з цієї гармонії, заперечуючи гармонію буденності, але позамежне буття відновлює гармонію на новому рівні, формуючи вільну особистість. У зв'язку з цим буденне буття пов'язане з прихованою самотністю, граничне буття робить самотність явною, і лише в метаграничному бутті відбувається подолання самотності. Буденне, граничне та метаграничне буття формують буденний, особистісний і філософський світогляди людини. Таким чином, Н. В. Хамітов, розвиває метаантропологію як вчення, що виходить за межі філософської антропології як розділу про людину в його повсякденному бутті, яке "...в строгом смысле интегрирует в себе подходы философской антропологии, экзистенциализма и персонализма. Это означает, что метаантропология состоит из философии обыденного, предельного и запредельного бытия человека" [12, с. 157-158].

Аналізуючи кочове і осіле а також військове та мирне життя з точки зору метаантропології, слід вважати, що осіле життя уособлює собою світ буденності [12, с. 158-159], в якому люди стурбовані, насамперед виживанням і продовженням роду. Але різні зовнішні фактори, такі як забезпечували перехід в кочовища і, наприклад, заселення євреями Ханаану [15], або внутрішні чинники, такі як прагнення до свободи при переході індіанців Північної Америки до кочового способу життя [1], виштовхують людей і цілі етноси в світ граничного буття – світ кочовищ. Саме цей світ служить середовищем зародження граничного сприйняття буття і витоків уявлень про честь. Але справжню культуру честі породжує ведення постійних війн, і пов'язане з цим постійне перебування в граничних умовах, на межі життя і смерті. Таке граничне існування породжує взаємодію і зв'язок з позамежним – екзистенційні стани і трансцендентування в світ позамежного, породжуючи феномен честі як форми духовного шляху і уявлень про метаграничне.

Так як відносини честі зароджувалися незмінно в середовищі кочівників і воюючих етносів, вони пов'язані із суттю виникаючих при цьому відносин. Для захисту себе, свого майна і своєї сім'ї в умовах відсутності зовнішнього захисту, люди шукали джерела сили, зокрема сили духу. Для кочівних і військових людей, на відміну від світу осілості джерелом сили духу служив стан внутрішньої цілісності та інтегрованості з природою буття, досягнутий в граничних станах, що зберігався як відчуття честі. Внутрішньо несуперечливий стан мозку, що досягається при граничній внутрішній концентрації, пов'язаний з почуттям самоповаги і виражається у відчутті впевненості і власної гідності. Саме цей стан призводить до цілісності особистості. Підтримання цього особливого внутрішнього стану, або іншими словами, честі стало духовним шляхом військової еліти.

Духовний шлях честі можна було б назвати своєрідною, негласною релігією аристократії. Але на відміну від традиційних релігій, духовний шлях честі не мав персоніфікованого бога і чітко виражених і викладених письмово догматів або установлень. Але, духовний шлях честі володів однією рисою всіх світових релігій, – в ньому духовні цінності були більш високими, ніж людське життя. Духовний шлях честі черпав силу духу з внутрішнього джерела - власної цілісності людини.

Для аналізу граничного та метаграничного буття, слід зауважити, що метаантропологія тісно пов'язана з філософією екзистенціалізму, витoki якої сходять до робіт С. К'єркегора [5], Шеллінга [13], М. Бердяєва [2], а період розквіту пов'язаний з іменами М. Хайдеггера [10], К. Ясперса [14], А. Камю [3], Ж.-П. Сартра [7], Г. Марселя [6]. Екзистенціалізм робить акцент на ідею подолання людиною своєї

сутності, в той час як персоналізм і філософська антропологія більше цікавляться розкриттям природи людської сутності. Філософія екзистенціалізму і метаантропологія розглядають людський світ крізь ряд явищ, таких як гранична ситуація, справжність, страх, свобода, і, власне, екзистенція [8].

Феномен честі є одним з феноменів, що мають безпосереднє відношення до екзистенціального досвіду. Вочевидь, почуття честі виникає як результат ряду граничних ситуацій, або однієї граничної ситуації - коли людина опиняється перед лицем смерті. Саме тоді світ виявляється їй інтимно близьким, відкриваючи людині екзистенційний досвід, або навіть екзистенційне осяяння, активізуючи інтуїцію і деколи навіть екстрасенсорні здібності людини.

Граничні ситуації, які є однією з умов виникнення світу честі, нерозривно пов'язані зі страхом смерті. Саме те, що світ честі виникає в умовах війни, обумовлює те, що світ честі – результат зіткнення зі страхом смерті. Страх також є однією з ключових категорій в міркуваннях метаантропологів та екзистенціалістів про існування. Страх смерті вириває людину з буденного, рівномірного і розміреного існування, багато в чому бездумного проживання життя. Саме страх дає можливість абстрагуватися від усіх щоденних проблем, турбот, концентруючи мозок і сутність людини в щось більш ціле і несуперечливе, породжуючи ефект честі, інтеграцію сутності людини з природою буття, актуалізуючи почуття самоповаги.

Таким чином, екзистенційний досвід, що формує феномен честі, є основою екзистенціального існування – шляху честі. Екзистенція дозволяє актуалізувати справжні моральні цінності людини, які не спираються на лицемірні цінності і умовності суспільства, цінності життя, комфорту і буденного буття. З точки зору метаантропології і філософії екзистенціалізму, граничні стани людини є умовою відновлення його справжності. Словник філософської антропології під редакцією Н. Хамітова визначаючи справжність людського буття вказує на те, що "Разделение человеческого бытия на подлинное и неподлинное – характерная черта экзистенциализма, персонализма и метаантропологии. В экзистенциализме обыденность противопоставляется экзистенции, ...в метаантропологии рассмотрение подлинности бытия человека выводит на противоречие обыденного бытия и противостоящего ему предельного и запредельного." [9, с. 275]. Справжність людини здатна відкрити в ній її граничні і метаграничні можливості. Досягаючи стану цілісності на межі життя і смерті, деякі люди не лише спонтанно досягають стану найвищої внутрішньої концентрації, але цей стан дозволяє їм також досягати надчуттєвості, що межує з провидінням.

Метаантропологічний аналіз феномену честі дозволяє зробити висновок, що честь є особливим станом внутрішньої цілісності, що досягається завдяки концентрації організму людини на центрі власної сутності. Такий стан є фактором, що збільшує силу духу, і зумовлює внутрішню узгодженість усіх елементів і функцій організму.

Чість, як джерело сили духу обожнювалася аристократами, і її принципи були дуже стійкими і пов'язувалися з сутністю людини і природою Абсолюту, і цінувалися вище за життя. Світ честі створював особливе середовище, яке робило відбір людей за певними якостями. Вгору піднімалися ті, хто володів безкорисливістю, зневагою до життя і внутрішньою цілісністю, чесністю і честю. Вниз опускалися ті, хто володів брехливістю, нецільністю, жадібністю і страхом. Саме завдяки такому типу відбору, середа створювана світом честі піднімала вгору суспільства справжніх лідерів, людей самодостатніх, високоетичних і неприв'язаних. Такий відбір лідерів створював можливість виникнення людей метаграничного буття - великих духовних і релігійних лідерів різних епох.

#### *Використана література:*

1. Аверкиева Ю. П. Индейцы Северной Америки. От родового общества к классовому. – М. : Наука. – 1974. – 350 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы; Смысл творчества. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
3. Камю А. Избранное : сборник / сост. и предисл. С. Великовского. – М. : Радуга, 1989. – 464 с.
5. Кьеркегор С. Жизнь. Философия. Христианство / сост. и пер. с англ. И. Басс. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2004. – 243 с.
6. Марсель Г. Трагическая мудрость философии. Избранные работы. – М., 1995. – 187 с.
7. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. – М. : Республика, 2000. – 638 с.
8. Смирнов И. Н., Титов В. Ф. Философия : учебник для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., исправленное и дополненное. – М. : Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова, 1998. – 288 с.
9. Философская антропология : словарь / под редакцией Н. Хамитова. – К. : КНТ, 2011. – 472 с. – С. 275.
10. Хайдеггер М. Бытие и время; Пер. с нем. В.В. Библихина. – Харьков: "Фолио", 2003. – 503 с.
11. Хамитов Н. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. – К. : Ника-центр, М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 334 с.
12. Хамитов Н. Философия. Бытие. Человек. Мир : курс лекций. – К. : КНТ, Центр учебной литературы, 2006. – 456 с.
13. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения в 2 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1987. – 637 с.
14. Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. 2-е изд. – М. : Республика, 1994. – 527 с.
15. Finkelstein I. The Archaeology of the Israelite Settlement. Jerusalem, 1988. – 380 p.
16. Nisbett R. E., Cohen D. Culture of Honor: The Psychology of Violence in the South . Westview, 1996. – 144 p.

#### *Аннотация*

*Чість возникает в военном мире как следствие предельных ситуаций на грани жизни и смерти. Предельные ситуации провоцируют экзистенциальные состояния, в свою очередь, катализирующие концентрацию сущности человека, внутреннюю целостность личности и единение с сущностью бытия. Централизация всех стимулов*

организма увеличивает силу духа, что является важнейшим фактором выживания в условиях войны. Именно экзистенциальная централизация сущности человека в предельных ситуациях, формирует феномен чести. Честь как катализатор силы духа становится основным понятием духовного пути чести.

#### **Annotation**

*The honor comes in the military world as a consequence of limiting situations between life and death. Limiting situations provoke existential states, which catalyze the concentration of human nature, the internal integrity of the individual and the unity with the essence of being. Centralization of all organism incentives increases the strength of the spirit, which is a critical survival factor in war. Exactly existential centralization of man essence in extreme situations, creates the phenomenon of honor. Honor as a catalyst for spiritual strength is the basic concept of the spiritual path of honor.*

УДК: 316.613.42-053.6

**Гладуш Г.**

### **ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ**

Формування толерантності підлітків обумовлена рядом соціальних проблем, що існують як у світовому, так і в українському суспільстві. Неповага, зухвалість, вандалізм, національна та релігійна непримиримість, непорозуміння між поколіннями, статтями, що може супроводжуватись різними формами прояву агресії у взаємодії, загострюють потребу у необхідності впровадження у виховний процес навчальних закладів культури толерантності.

Під толерантністю ми розуміємо особистісну позицію визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних своїм цінностям, поглядам, звичаям, незалежно від ступеню погодження з ними, як інтегративну якість особистості, що проявляється на рівні моральних переконань, психологічних особливостей та поведінки і включає в себе ряд таких позитивних якостей, як відповідальність, самоповага, емпатія, рефлексивність, доброзичливість тощо. Протилежністю толерантності є інтолерантність, що означає непримиримість, неприйняття позицій та переконань, відмінних від своїх, як таких, що мають право на існування. Розглядаючи толерантність у якості позитивної властивості, вважаємо, що континуум її функціонального виявлення не повинен виходити за межі, де вона набуває деструктивного змісту байдужості, конформізму, втрати ідентичності тощо.

На нашу думку, виховання адекватних рівнів толерантності підлітків сприятиме формуванню їх громадської культури, підвищенню ефективності міжособистісних комунікацій, що, у свою чергу, дозволить послаблювати агресивні та ворожі тенденції.

Одним з найефективніших методів формування культури толерантності та толерантних якостей особистості підлітка ми вважаємо соціально-психологічний тренінг. При його розробці в основу були покладені загальноприйняті принципи групової корекційної роботи: принцип єдності діагностики та корекції; принцип нормативності розвитку; принцип системності розвитку психологічної діяльності; діяльнісний принцип [1].

Метою розробленого нами тренінгу було формування особистісних рис, які б сприяли розвитку толерантної культури підлітків і одночасно зумовлювали зниження агресивних проявів в їх поведінці. Таким чином, в рамках тренінгової роботи вирішувались наступні завдання:

- формування толерантної свідомості та толерантної культури спілкування;
- розвиток толерантних рис особистості (емпатії, самоконтролю, самоповаги, рефлексії, соціальної перцепції тощо);
- формування почуття власної гідності та підтримки гідності оточуючих;
- формування поваги до свого народу та людей інших національностей, культур, соціальних прошарків, віку тощо;
- формування навичок управління агресією;
- формування ціннісних установок на неагресивне вирішення конфліктних ситуацій;
- формування асертивних умінь.

Методична наповненість тренінгу ґрунтувалась на виділених та описаних у попередніх наших роботах структурних компонентах толерантності (морально-етичні переконання, поведінкові уміння, індивідуально-психологічні особистісні властивості) та агресивності (особистісні риси, поведінкові прояви, емоційне реагування).

Ми виходили з того, що рівень моральних переконань толерантності включає: гуманність (увага до неповторного внутрішнього світу людини, людяність, відмова від насильницьких методів і форм приниження достоїнств людини); відповідальність (вияв внутрішньої сили у ситуації прийняття рішення, його якісного виконання на основі варіативного підходу і системи особистих вимог). Рівень психологічних особистісних властивостей містить: впевненість у собі (адекватна оцінка власних сил і можливостей);

стійкість (уміння володіти собою, керувати своїми емоціями та вчинками; рефлексивність (адекватна оцінка власних особливостей, достоїнств та недоліків); соціальну перцепцію (вміння підмічати і виокремлювати різноманітні властивості людей, розуміти їх внутрішній світ); емпатію (співчуття до проблем інших людей, емоційну оцінку подій); почуття гумору (іронічне ставлення до безглузвих обставин, непродуманих дій, уміння посміятися над собою). У поведінці толерантність проявляється як: здатність до толерантного висловлювання і відстоювання власної позиції як точки зору (Я-висловлювання і тому подібне); толерантне ставлення до висловлювань інших, тобто сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їх точки зору, що має право на існування, незалежно від міри розбіжності їх з власними поглядами; здатність до взаємодії з "різномислячими" і уміння домовлятися (погоджувати позиції, досягати компромісу і консенсусу); варіативність (багатомірний підхід до оцінки навколишнього життя і прийняття рішень, відповідних до обставин, що склалися).

Для оцінки ефективності впроваджених заходів з формування толерантності підлітків засобами соціально-психологічного тренінгу ми скористались методикою виміру рівня толерантності В. Магуна, М. Жамкочян, М. Магури [2]. Згідно результатів методики, отримані дані розподілялись за п'ятьма рівнями: дуже високий рівень толерантності відповідав – балам від 202 до 240, високий – від 161 до 201, середній – від 130 до 160, нижче середнього – від 89 до 129, низький – від 48 до 88 балів. Вибір п'ятирівневого розподілу показників дозволив диференціювати високий та надвисокий рівні. Таким чином, до адекватних рівнів толерантності ми віднесли високий та середній її рівень, до неадекватних: дуже високий, низький, дуже низький (у попередніх роботах нами були обґрунтовані положення про межі толерантності).

Впровадження тренінгу відбувалось у гімназії НПУ імені М. П. Драгоманова та у загальноосвітній школі № 15 м. Києва протягом 2011–2012 н.р. Всього експериментом було охоплено 64 підлітків (з них 32 учнів експериментальної групи, 32 – контрольної). Загальний обсяг тренінгової роботи – 30 годин.

Результати розподілу даних за рівнями прояву толерантності досліджуваних (за методикою В. С. Магуна, М. С. Жамкочян, М. М. Магури) до та після тренінгу наведено у таблиці 1.

**Таблиця 1**

***Динаміка рівнів розвитку толерантності старших підлітків до та після тренінгу***

Рівні толерантності	Експериментальна група (n=32)				Контрольна група (n=32)			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Дуже високий (202-240)	1	3,1	0	0	1	3,1	1	3,1
Високий (161-201)	4	12,5	9	28,2	5	15,6	6	18,7
Середній (130-160)	16	50,0	19	59,3	17	53,1	15	46,8
Низький (89-129)	6	18,7	3	9,3	5	15,6	6	18,7
Дуже низький (48-88)	5	15,6	1	3,1	4	12,5	4	12,5

Як засвідчують дані табл. 1, до експерименту обидві групи мали показники рівнів толерантності майже тотожні, що доведено на рівні математичної статистики. Серед досліджуваних як експериментальної, так і контрольної груп спостерігається досить високий відсоток тих підлітків, які мають неадекватні рівні толерантності (дуже високий, низький та дуже низький). Зокрема в експериментальній групі сумарний показник складає 37,4%, в контрольній – 31,2%.

Після експерименту динаміка показників виявила наступне: сумарний показник неадекватних рівнів в експериментальній групі знизився до 12,4% (тобто майже у три рази у порівнянні з даними до експерименту), в контрольній групі цієї динаміки не відбулось (34,2%). Більше того, відмічено навіть невелике погіршення цих результатів (на 3%).

Використання  $\chi^2$ -критерію Пірсона дозволило довести наявність значущість змін, що відбулись після експерименту в експериментальній групі ( $\chi^2=39,2$ ), з похибкою не більшою за 0,001%.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що при цілеспрямованих впливах на особистість підлітка засобами соціально-психологічного тренінгу можна підвищити якісні показники рівнів толерантності, що визначають позитивний характер взаємодії дорослішаючої особистості з собою та оточуючим світом.

***Використана література:***

1. Осипова А. А. Введение в практическую психокоррекцию: Групповые методы работы / Академия пед. и соц. наук. Моск. псих. соц. ин-т. / А. А. Осипова. – Москва : Моск. псих. соц. ин-т. – Воронеж : МОДЕК, 2000. – 240 с.
2. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.



### **Аннотация**

*В статье описаны результаты проведенного с подростками тренинга, направленного на снижение уровня их агрессивности путем формирования толерантности как личностного качества и социально ценностной установки.*

### **Annotation**

*The paper describes the results of the training with teenagers, aimed at reducing the level of aggressiveness by forming tolerance as a personal quality and social value attitude.*

УДК 371.132

**Горяньська А. М.**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

Толерантність як важливу особистісну та професійну якість майбутніх вчителів ми розглядаємо з точки зору компетентнісного підходу [2], [3], [5] і визначаємо як ключову компетенцію вчителя, стійку систему гуманних ціннісних ставлень, позитивних установок до себе та інших людей, яка передбачає мотиваційну готовність до її актуалізації, розвинутий соціальний інтелект як здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події, знання соціально-психологічних закономірностей і механізмів соціальної перцепції, педагогічну рефлексію як здатність суб'єкта до перебудови неадекватних установок, стосунків, конструктів і вчинків, уміння використовувати теорії і технології ефективної взаємодії, уміння аналізувати й регулювати емоційні стани, інтерес до саморозвитку й самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми визначення умов, факторів, шляхів та засобів розвитку толерантності майбутніх вчителів (Г. Бардієр, О. Батурина, Г. Безюлева, Л. Гринкруг, Г. Кожухар, П. Комогоров, В. Маралов, О. Нурлігаянова, І. Пчелінцева, Л. Рюмшина, В. Сітаров, А. Скок, Т. Скрипкіна, О. Столяренко, Ю. Тодорцева, О. Шавріна, Г. Шеламова) виявив, що розвиток толерантності є складовою цілісного процесу розвитку особистості і відбувається в таких основних напрямках: мотиваційно-ціннісному, когнітивному, особистісно-рефлексивному, емоційно-вольовому та поведінковому. Реалізація цих напрямків здійснювалася на основі розробленої нами моделі розвитку толерантності, що ґрунтується на технології конструктивної зміни поведінки Л. Мітіної [4]. Вона передбачає перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної та поведінкової структур особистості, в результаті чого зовнішня детермінація толерантності змінюється на внутрішню. Модель розвитку толерантності складається з п'яти етапів: 1) підготовки; 2) усвідомлення; 3) переоцінки; 4) дії; 5) рефлексивно-оцінювального та поєднує у собі усі п'ять напрямків, що утворюють цілісну систему розвитку толерантності студентів, у якій на певному етапі визначальним, тобто таким, що викликає якісні зміни в психологічній структурі толерантності, стає той чи інший напрямок, однак його вплив лише цим етапом не обмежується, він продовжує свій розвиток на наступних етапах у тісній взаємодії з іншими.

Дана модель була покладена в основу програми спеціальної навчальної дисципліни „Психологія толерантності”, головною метою якої є розвиток толерантності студентів – майбутніх вчителів: підвищення рівня усвідомлення особистісно-професійної актуальності цінностей толерантного спрямування, самоцінності, цінності іншого, цінності діалогічного спілкування; розвиток особистісних та професійних якостей (самоприйняття, рефлексії, емпатії, інтернальності, комунікативних установок на прийняття іншого); відпрацювання навичок толерантної взаємодії, актуалізація рефлексивного процесу саморозвитку толерантності; актуалізація інтересу до інших людей, до самого себе, до різних аспектів майбутньої професійної діяльності.

Розробка та апробація програми дисципліни “Психологія толерантності” здійснювалась у рамках формувального експерименту, який проводився в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя серед студентів II курсу факультету іноземних мов: експериментальна група (23 студенти) та контрольна група (24 студенти). В експериментальній групі викладався спецкурс “Психологія толерантності”, на який загалом відводилося 108 годин. Аудиторні години (48 год.) розподілялися між лекційними заняттями (12 год.), семінарами (8 год.) та тренінгом (28 год.). Така побудова навчального курсу мала забезпечити оптимальні психолого-педагогічні умови розвитку у майбутніх вчителів ціннісно-сислової мотивації самовизначення та комплексу знань, умінь і навичок толерантної взаємодії: 1) створення у навчально-виховному процесі толерантного простору взаємовідносин на базі активних методів навчання і виховання; 2) засвоєння необхідних знань про зміст регулятивних процесів як психологічних механізмів комунікативної толерантності у педагогічному спілкуванні та функціональну структуру толерантності вчителя; 3) збагачення суб'єктного досвіду толерантності у педагогічно-орієнтованому спілкуванні; 4) розвиток системи соціально-перцептивних, суб'єктних, емоційних, комунікативних та поведінкових характеристик толерантності.

Перед початком і після закінчення формувального експерименту було проведено комплексне

психодіагностичне дослідження толерантності студентів (зріз № 1 та зріз № 2), яке включало у себе наступні методики: “Комунікативна установка” та “Комунікативна толерантність” (В. Бойка), “Ціннісні орієнтації” (М. Рокич), “Рівень суб’єктивного контролю” (Є. Бажин, Є. Голинкіна, А. Еткінд), “Емпатійні здібності” (В. Бойко), “Готовність до саморозвитку” (В. Павлов), “Згода з собою” (В. А. Семиченко), “Короткий індекс самоактуалізації (SI)” (А. Джоунс, Р. Крендалл), а також анкету “Що таке толерантність?”. У результаті зрізу № 1 було констатовано відсутність значущих відмінностей між студентами експериментальної та контрольної груп та зафіксовано початковий рівень показників толерантності студентів зазначених груп. Зріз № 2 дозволив виявити особливості динаміки показників основних компонентів структури толерантності студентами експериментальної та контрольної груп.

У таблиці 1 видно, що у студентів експериментальної групи виявлено статистично значущі зміни. Найбільш інтенсивні позитивні зрушення відбулися у когнітивному та поведінковому компонентах толерантності. В цілому у студентів експериментальної групи підвищився інтерес до набуття знань з психології толерантності, відбулися позитивні зміни в усвідомленні й переоцінці інтолерантних умонастроїв, зменшився показник категоричності, студенти набули умінь та навичок децентрації, рефлексії власних ціннісно-смыслових засад ставлення до себе та інших, активного толерантного слухання та висловлювання свого ставлення до думок інших; опанували прийоми прийняття індивідуальності іншого та самоприйняття.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика динаміки показників толерантності студентів експериментальної та контрольної груп**

Компоненти	Показники	Експерим. гр. (N=23)		t	p	Контр. гр. (N=24)		t	p
		Зріз 1	Зріз 2			Зріз 1	Зріз 2		
		M	M			M	M		
Когнітивні	Неприйняття іншого	7,1	6	,04	2,18	6,7	6,5	,30	0,76
	Орієнтація на себе (я - еталон)	6,4	5	,05	2,05	6,6	6,8	-,41	0,68
	Категоричність	7,4	6,4	,04	2,10	7,3	6,8	,76	0,45
Особистісний	Відповідальність (реальне)	4,7	5,3	,82	-0,22	6,2	6,8	-,70	0,48
	Відповідальність (ідеальне)	7,5	4,6	,04	-2,06	6,3	7	-,85	0,39
	Самоконтроль (реальне)	10	9,9	,88	-0,14	10,8	11,3	-,50	0,61
	Самоконтроль (ідеальне)	9,7	10,1	,64	-0,45	9,2	9	-,15	0,87
	Терпимість (реальне)	9,7	8,5	,09	-1,81	9,9	9,7	-,07	0,94
	Терпимість (ідеальне)	10,7	7,3	,01	-2,52	10,4	11	-,58	0,55
	Широта поглядів (реальне)	8,5	6,4	,07	-1,76	8,4	8,5	,00	1,00
	Широта поглядів (ідеальне)	10,4	8,9	,25	-1,12	8,7	8,3	-,16	0,87
	Незалежність (реальне)	10	8,7	,22	-1,22	10,5	10,2	-,29	0,76
	Незалежність (ідеальне)	7,4	8,4	,40	-0,83	7,5	8,4	-,38	0,70
	Життєрадісність (реальне)	9,9	7,1	,06	-1,98	8,7	7,8	-,87	0,38
	Життєрадісність (ідеальне)	8,7	7,7	,09	-1,86	10,4	9,8	-,52	0,60
	Завуальована жорстокість	15,2	13	,06	1,94	14,0	12,2	1,55	0,13
	Відкрита жорстокість	28	24	,05	2,07	28,8	24,7	1,07	0,29
	Обґрунтований негативізм	3,3	3	,32	0,93	3,0	2,8	,63	0,53
	Бурчання	4,7	4	,27	1,12	4,3	3,6	1,19	0,25
	Негативний досвід	11,7	8,7	,08	1,80	9,1	8,4	,33	0,74
	Сумарний показник установок	63	53	,01	2,67	59,3	51,2	1,43	0,17
	Локус контролю	24	26	,07	-1,84	24,7	24,4	,13	0,89
	Самоприйняття	67	73	,04	-2,16	71,8	66,8	,59	0,56
	Готовність до саморозвитку	9,2	10,5	,01	-2,75	9,7	10,0	-,51	0,61
	Гот. до самопізнання	5,4	5,8	,05	-2,04	5,4	5,7	-,80	0,43
	Гот. до самовдосконалення	3,8	4,7	,09	-1,75	4,2	4,3	-,10	0,92
	Самоактуалізація	52	55,4	,06	-1,97	55,5	60,0	-1,50	0,15
Емоційний	Рациональний канал	3,4	3,4	,84	-0,20	2,3	2,8	-,90	0,37
	Емоційний канал	3,3	3,5	,57	-0,56	3,1	2,9	,51	0,61
	Інтуїтивний канал	3,1	3,3	,60	-0,52	3,3	3,3	,00	1,00
	Установки емпатії	2,9	3,6	,06	-1,97	3,0	3,8	-1,56	0,13
	Здатність до емпатії	2,6	2,9	,21	-1,28	3,0	2,6	,77	0,45
	Ідентифікація	2,8	3,4	,05	-2,07	2,5	3,4	-1,67	0,11
	Загальний показник емпатії	18,2	20,3	,03	-2,31	17,5	20,0	-1,55	0,14
Поведінковий	Невміння приховувати почуття	7,8	6,5	,04	2,10	8,2	6,8	1,71	0,10
	Схильність переживувати	6,4	4,7	,09	1,75	5,3	6,6	-1,68	0,11
	Схильність підганяти під себе	7,1	5,8	,08	1,81	6,0	6,4	-,45	0,65
	Невміння вибачати помилки	7,4	6,5	,21	1,28	6,1	7,2	-1,29	0,21
	Нетерпимість до дискомфорту партнера	5	4	,17	1,42	5,2	5,0	,30	0,76
	Невміння пристосуватися	7,4	6	,03	2,24	6,5	6,7	-,20	0,84
	Сумарний показник	61	50	,00	2,90	57,5	58,1	-,14	0,88

Примітки: М – середнє арифметичне; t – значення критерію; p – рівень значимості.

Зміни в емоційному компоненті толерантності зафіксовані у підвищенні загального показника емпатії та здатності до ідентифікації студентів експериментальної групи. В особистісному компоненті: посилюється інтерес до власного внутрішнього світу та внутрішнього світу інших людей, зросло прагнення до самовдосконалення, підвищилися рівні інтернального локусу контролю, самоприйняття та самоактуалізації.

Отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що розроблений на базі технології конструктивної зміни поведінки з використанням методів активного соціально-психологічного навчання, спеціальний навчальний курс "Психологія толерантності" є дієвим засобом цілеспрямованого впливу на розвиток толерантних якостей майбутніх вчителів.

#### *Використана література:*

1. Горянська А. М. Психологія толерантності: методичні матеріали / А. М. Горянська. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 158 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Межд. гум. фонд "Знание", – 1996. – 308 с.
4. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л. М. Митина – [2-е изд.]. – М.: Моск. психол.-социальный институт, 2003. – 400 с.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

#### *Аннотация*

*В статье представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие ключевых показателей толерантности будущих учителей. Отмечается эффективность разработанной и апробированной автором специальной учебной дисциплины "Психология толерантности"*

#### *Annotation*

*In the article are represented the results of the formative experiment at developing key indicators of tolerance of future teachers. It's mentioned by author the effectiveness of proven approved special study course "Psychology of Tolerance".*

УДК 159.942.2:37.047

**Гришина А. В.**

### **ПЕСОЧНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Направленность личности задаёт основной вектор развития личности в личностном и профессиональном плане. В связи с этим, наиболее успешной, на наш взгляд, является концепция эмоциональной направленности личности, разработанная Б. И. Додоновым [2], так как эмоциональная направленность личности выступает в качестве индикатора ценностных ориентаций личности, его интенций. Соответствие эмоциональной направленности личности требованиям профессии дает ему возможность реализовать в деятельности свои ценностные эмоциональные переживания (эмоции выступают, согласно теории Б. И. Додонova [2],) в виде "служебных ценностей". Таким образом, данные ненасыщаемые переживания реализуются в процессе профессиональной деятельности, в том числе на этапе профессиональной подготовки.

В современных исследованиях Н. Е. Яблонски [3] поднимается вопрос мотивирования деятельности структурно-содержательными особенностями эмоциональной направленности личности в различной профессиональной деятельности. В данном процессе ведущая роль отводится не одному конкретному типу эмоциональной направленности личности, а целому комплексу механизмов эмоциональной самореализации субъекта.

Согласно полученным выше изложенным исследованиям, каждая цепочка типов эмоциональной направленности личности (ЭНЛ) имеет чёткую последовательность и определённую степень выраженности. Такой профиль ЭНЛ является показателями удовлетворённости / неудовлетворённости в учебно-профессиональной или профессиональной деятельности.

В рамках нашего диссертационного исследования была выявленная взаимосвязь между структурными компонентами профессионального самоопределения студента высшей технической школы и типами эмоциональной направленностью личности, что подтверждает гипотезу исследования о том, что эмоциональная направленность личности, как значимая ценностно - содержательная характеристика субъекта, влияет на процесс профессионального самоопределения студентов ВУЗа и детерминирует его, а следовательно, развитие ЭНЛ студента будет способствовать повышению уровня профессионального самоопределения.

Поэтому, разработанная нами программа “Мой профессиональный путь” в рамках диссертационного исследования, носит инновационный характер и обращает внимание на проблему профессионального становления с точки зрения развития ЭНЛ студента высшей школы на примере технических специальностей.

Беря во внимание тот факт, что психологический тренинг рассматривается с точки зрения трех составляющих, границы области применения которых весьма размыты: групповую психотерапию, психокоррекционные группы и обучения (согласно теории И. В. Вачкова [1]), то в основу нашей развивающей программы “Мой профессиональный путь” входят следующие методы факультативных занятий:

- песочная психокоррекция или “sandplay”;
- метод психотерапевтических (ассоциативных) карт;
- активные методы обучения: презентации, видео-лекторий, ролевые игры, кейсы, методика “Мировое кафе” и т.д.

В основу выше представленных методов тренинговой работы является развитие эмоциональных компонентов будущего профессионала. На первых занятиях у студентов были определенные трудности с осознанием своего эмоционального состояния, его рефлексией. Поэтому в рамках данного исследования, программа строилась на следующих этапах развития ЭНЛ в процессе профессионального самоопределения:

- 1 этап – выраженные эмоциональные переживания студентов;
- 2 этап – идентификация эмоций, связанных с будущей профессиональной деятельностью;
- 3 этап – повышения уровня эмоциональной направленности личности, как значимой ценностно-содержательной характеристики субъекта.

На наш взгляд, одним из ярких методов является песочная психотерапия или “sandplay”. В чем достоинство песочной терапии? Песок и вода – прекрасные инструменты, которые необходимо использовать в работе психолога. Для детей песочная терапия – естественная форма экспрессии, и они с готовностью тянутся к этому. Большинство взрослых уже имеют некоторый опыт игры с песком в детстве: на пляже или в песочнице. Песочная терапия становится некой связью между времен или напоминанием о прошлом опыте и является дверью в детство. Поскольку у большинства взрослых не было никаких специфических культурных ограничений (например, запретов на игру в песок в связи с религиозными принадлежностью и т.п.) во время игры с песком в детстве, они не стесняются создавать свои песочные миры.

Для взрослых – это дверь в детство [3]. В игре с песком не существует правильных или неправильных способов. Игра активизирует ресурсы самоисцеления и даёт возможность улучшить психологическое здоровье. Песочница позволяет иметь дело с различными событиями жизни (травмы, стрессы, проблемы взаимопонимания, в том числе и профессиональное развитие).

Рассмотрим одну из методик использования технологии песочной психокоррекции в нашей программк.

В основе данной методики легла теория Э. Деси [5], в которой рассматриваются потребности в виде следующих компонентов:

- потребность в самодетерминации (потребность ощущать самого себя источником собственной активности);
- потребность в компетентности (потребность ощущать себя компетентным, знающим и имеющим что-то делать);
- потребность в значимых отношениях (потребность быть включенным в значимые отношения с другими людьми в процессе деятельности).

С помощью песочной психотерапии студентам была предложена методика “Базовые потребности Эдварда Деси” (45 минут), цель которой является идентификация эмоционально-ценностных переживаний профессиональных мотивов.

Студентам предлагалось выбрать себя и шесть игрушек, которые символизируют следующие категории в профессиональной деятельности: “активный - пассивный”, “компетентный / некомпетентный” и “важные люди / неважные люди”.

Выставляя фигуру себя, а также своих профессиональных потребностей студенты находили то место в песочнице, которые символизировало состояние себя, своих потребностей и возможностей.

Подводя итоги занятия, студенты акцентировали внимание на том, что “очень трудно было найти “правильное” место для всех противоположных желаний” (Сергей, 21 год).

Было отмечено, что некоторые студенты пытались выстроить свои потребности в виде круга, при этом акцентировали внимание на своей личности, которая находится по середине (эгоцентризация).

Другие же наоборот, потребности размещали в одной из частей песочницы (в большинстве случаев около бортиков, то есть, делали выбор неосознанно), а себя ставили в другой стороне. Таким образом, мы видим полностью игнорирование своих желаний, внутренних мотивов и переживаний субъекта.

Таким образом, методики по развитию компонентов ЭНЛ позволили нам создать условия по идентификации и повышению уровня выраженности гностических эмоций в процессе профессионального самоопределения студентов технических специальностей.

#### *Используемая литература:*

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Издательство “Ось-89”, 1999. – С. 11-12.
2. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Борис Игнатьевич Додонов. – М. : Политиздат, 1977. – 272 с.
3. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Наталья Александровна Сакович. – СПб. : Речь, 2008. – С. 16-17.
4. Яблонски Н. Е. Личностно-психологические ресурсы позитивной эмоциональной направленности (на примере личности судоводителя) : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Яблонски Наталья Евгеньевна. – Краснодар, 2009. – 230 с.
5. Deci E. L. The psychology of self-determination / Advard Deci. – Toronto : “Lexington books”, 1980.

#### **Аннотация**

*В статье были изучены особенности развития эмоциональной направленности личности в процессе профессионального самоопределения личности студентов технического профиля. Нами была создана психологическая программа “Мой профессиональный путь”, целью которой является развитие эмоциональной направленности личности, как значимой ценностно – содержательной характеристики субъекта, детерминирующих процесс профессионального самоопределения студентов вузов путем внедрения современных активных методов тренинговой работы, в том числе использование технологии песочной психотерапии.*

#### **Annotation**

*We have studied the characteristics of emotional orientation of the individual in the process of professional self-identity of students of technical profile. We have established a psychological program “My career path”, the purpose of which is to develop the emotional orientation of the individual, as a significant value – content characteristics of the subject, which determines the process of professional self-university students by introducing modern methods of active training work, including the use of technology sand therapy.*

УДК 159.942.5

**Іщенко І. М.**

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ**

Сором'язливість є складним психологічним феноменом, який має свої загальні, особистісні компоненти та психологічні особливості. Однією з основних психологічних особливостей сором'язливості є її афективний компонент, який несе в собі занепокоєння, нервозність, стурбованість.

Сором'язливим особистостям притаманно вести себе дуже тихо, не привертаючи на себе увагу. Саме тому вони намагаються пригнічувати в собі прояв природних поведінкових реакцій. Сором'язливі люди не здатні ділитися своїми переживаннями, страхами, бажаннями з іншими людьми, окрім самих близьких родичів, а тому зовні здаються зовсім не емоційними, хоча насправді їх внутрішній світ досить різнобарвний, сповнений сильних почуттів та думок.

Пригнічення сильних емоційних проявів, в тому числі роздратованості, страху, болі, любові з часом накопичуються та проявляються у формі емоційної напруги. Особистість, у якій гнів досить довгий час не заходить виходу і продовжує накопичуватись, здатна до немотивованих актів жорстокості, насилля. На думку В. Серми [6] меншою здатністю стримувати гнів характеризуються пасивні чи покірливі самотні особистості. К. Ізард [1] вважає що емоція сорому може перерости в емоцію гніву у такої сором'язливої особистості, котра не може адекватно та ефективно протистояти зверхньому ставленню по відношенню до себе.

Переживання провини, образи, сорому є характерним для емоційної сфери сором'язливої людини, тому на наш погляд доцільно буде розглянути їх більш детально.

“Провина – це емоційна реакція, яка на підсвідомому рівні потребує покарання (самопокарання) за порушення морального припису” [5; с. 18]. Розглядаючи структуру провини, виділяють її когнітивний компонент, який є більш складним і важливішим за емоційний та мотиваційний, тому що людина повинна вміти робити каузальні висновки, а це можливо лише зі здатністю особистості усвідомлювати шкідливі наслідки своєї поведінки. Виділяються 4 складові когнітивного компоненту переживання провини: 1 – прийняття відповідальності за негативні наслідки; 2 – самозасудження; 3 – усвідомлення людиною порушень власних моральних принципів; 4 – думки про те, яким чином можна було б запобігти чи уникнути негативного результату. Емоційний компонент пов'язаний з неприємним внутрішнім напруженням. Мотиваційний – з визнанням людиною своєї провини та намагання виправити чи компенсувати нанесений збиток.

Сором'язливі особистості досить легко погоджуються з критикою на свою адресу, вони схильні брати провину за помилки на себе. Причиною та наслідком нездатності сприймати себе як цінну, значущу, саморегулюючу та компетентну людину є готовність особистості направляти негативні емоції на себе, та звинувачувати тільки самого себе.

“Образа – це інфантильна емоційна реакція, яка викликана нездійсненими очікуваннями по відношенню до поведінки іншої людини” [3; с. 113]. У сором’язливої людини емоція образи виконує подвійну функцію. З одного боку, образливість захищає самоповагу сором’язливої людини, котра знаходиться під постійним тиском комплексу невідповідності очікувань оточуючих, і перебуває в постійному страху зробити неправильний вчинок чи помилку. З іншого боку, сором’язлива людина під впливом образливості прагне керувати поведінкою оточуючих, тим самим заповнюючи незадоволену афіліативну потребу. Таким чином, сором’язлива особистість навмисно ображається на іншу людину, щоб та дійсно її не образила. Тобто сором’язливий заздалегідь стимулює переживання провини партнером за дії, які тим дійсно не були здійснені. Разом з тим, образливість є досить звичним, властивим кожній людині емоційним переживанням. В повсякденному житті цей стан виникає тоді, коли відбуваються події, які особистістю не заплановані і несуть в собі негативний характер. Людина не знає як боротися з цією негативною ситуацією, вона намагається від неї захиститися і як захисна реакція виникає образа.

Сором – це емоційна реакція на невідповідність реального “Я” ідеальному. Тобто, сором’язлива людина поступово відчуває глобальну невідповідність тому, яким він повинен бути. Сором’язливій людині притаманно сприймати оцінку інших відносно себе як негативну, незалежно від того, як її дійсно оцінюють в даний момент. Вона переживає сором досить часто. Для несором’язливих особистостей переживання сорому є могутнім мотивом поведінки, який підштовхує індивіда до розвитку своїх моральних, фізичних якостей, до прагнень набувати нових знань та вмінь. Сором робить особистість більш сприйнятливою до оцінок та емоцій оточуючих людей. Він сприяє розвитку та підтримці конформності щодо групових норм. Діючи як обмежувач егоцентризму і егоїзму сором підтримує прагнення особистості до створення позитивних відносин з іншими людьми. Зосередження уваги на собі під впливом сорому підсилює самокритику, сприяє усвідомленню своїх внутрішніх протиріч та допомагає формуванню більш адекватного образу “Я”. Особистість починає краще розуміти, який вона має вигляд в очах оточуючих людей.

К. Муздыбаєв [2] висунув припущення про те, що наявність заздрощів у сором’язливих людей дуже тісно корелює з соромом. Він наголошує на тому, що узагальненість сорому та заздрощів полягає не тільки у страхах бути осоромленим та соціально засудженим. Переживання недоречності, незручності, неадекватності ставлять і сором’язливу і заздрісну людину в принижене, безпорадне становище. Сором’язлива та заздрісна людина відчуває гнів та бажання помсти точно так, як і людина, якій не притаманні сором’язливість чи заздрощі. Але вона стан приниження сприймає як результат ворожих намірів людини. Прояв гніву ґрунтується на тому, що особистість піддається цьому почуттю тоді, коли вона не спромоглася досягти бажаного результату та подолати ті перешкоди та труднощі, які виникли на шляху до омріяної мети. Гнів є проявом не стільки сили, скільки слабкості людини, хоча у гніві особистість стає жорстокою. Крім того, стимулом появи у особистості заздрощів, може бути розвиток сором’язливості, неповноцінності, незручності. Отже, заздрісних та сором’язливих людей поєднує низький рівень сподівань на майбутнє, більш загострене переживання неадекватності та низький рівень самоповаги, який напевно зумовлений низьким рівнем контролю над життєвими обставинами.

Зазвичай сором’язливість супроводжується наявністю таких емоційних переживань як занепокоєння, страх, самотність. На думку А. І. Палєя [4] переживання самотності (суб’єктивного відчуття браку емоційної підтримки, близькості) тісно пов’язано з тривожністю та страхом. Одним з механізмів поєднання страху та самотності є наявність переживання безпорадності. Коли людина знаходиться в стані страху чи занепокоєння, вона відчуває себе неспроможною подолати загрозу яка виникла. Саме тому переживання безпорадності обумовлює виникнення потреби в сторонній допомозі. Якщо потреба в сторонній допомозі залишається незадоволеною, то вона породжує почуття самотності. Тенденція уособлення та віддалення від інших пов’язана з переживаннями особистістю страхів чи занепокоєння. Це пов’язано з тим, що на перший план виходять з одного боку її власні інтереси та цінності, які знаходяться під загрозою, а з іншого – прагнення зберегти ці інтереси та цінності та захистити себе.

Отже, сором’язливим людям, щоб відчувати свою власну внутрішню силу, потрібно набагато більше уваги та піклування з боку оточуючих. Вони потребують набагато більше дружніх, близьких відносин, ніж особистості, яким сором’язливість не властива.

#### *Використана література:*

1. *Изард К. Э.* Психология эмоций : пер. с англ. / К. Э. Изард – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
2. *Муздыбаев К.* Завистливость личности (статья первая) / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 6. – С. 38-50.
3. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М. : “Просвещение”, 1991. – 287 с.
4. *Палей А. И.* Страх и одиночество / А. И. Палей // Психологическая газета. – 2003. – № 2/89. – С. 28-29.
5. *Райкрофт Ч.* Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт ; [пер. с англ. ред. С. М. Черкасова]. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1995. – 288 с.
6. *Серма В.* Некоторые ситуативные и личностные корреляты одиночества / В. Серма // Лабиринты одиночества пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – С. 227-242.

### **Аннотация**

*В статье рассматриваются психологические особенности аффективного компонента застенчивости. Раскрыта эмоциональная сфера застенчивости, её виды, проявления, причины возникновения.*

### **Annotation**

*The article deals with the psychological characteristics of the affective component of shyness. The emotional sphere of shyness, its types, symptoms and causes are also covered in the article.*

УДК 316.356.2 : 058.8

**Качур К. Л.**

## **РУЙНУВАННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ МОДЕЛІ СІМ'Ї У СУЧАСНОМУ СВІТІ**

Питання проблем сім'ї, сімейних відносин на різних етапах розвитку людства хвилювали мислителів, науковців, філософів. Така зацікавленість обумовлена надто важливим значенням сім'ї в житті людини. В сім'ї фокусуються майже всі аспекти життєдіяльності суспільства, але в сучасному світі вирують стрімкі та незворотні зміни, які без сумніву впливають на тисячолітні традиції. Інститут сім'ї в сучасному світі переживає такі трансформаційні процеси, які змінюють класичний, традиційний погляд на сім'ю; такі зміни є продуктом соціокультурних зрушень у сучасному соціумі. Предметом даного дослідження є філософсько-антропологічний аналіз процесу руйнації традиційної моделі сім'ї та поява нових характеристик, форм сім'ї у сучасному її розумінні.

Філософське осмислення феномену сім'ї завжди супроводжує її явкорінення індивіда в бутті. Ця вкоріненість, яка розкривається через спроможність людини в процесі життєдіяльності звертатися до буття як до підґрунтя і актуалізує її власні унікальні можливості. Філософсько-антропологічний аналіз має на меті створення цілісної, об'ємної, глибоко світоглядної системи уявлень про сім'ю, сімейні відносини, їх історичний розвиток, вектори змін структури, причини та наслідки таких змін для суспільства. Детермінантами таких змін є глобалізаційні процеси, які впливають на всі сфери людського життя. Сім'я, шлюб відчули на собі весь тягар перетворень у економічному, політичному, соціальному, релігійному та інших вимірах. Традиційний образ сім'ї, який був усталений протягом багатьох століть і, в цілому, не зазнавав перебудов, на сучасному етапі розвитку зрушив з місця. Ми не можемо констатувати той факт, що сім'я перестає бути осередком родинних традицій або здає свої позиції, – скоріше, суспільні перетворення настільки радикальні, що інститут сім'ї та шлюб не здатен залишатися сталим.

Суттю сім'ї та шлюб, проблемами її існування у тій чи іншій мірі цікавило філософів в усі історичні епохи. Вплив глобалізаційних процесів на феномен сім'ї висвітлений у роботах У. Бека, Д. Бела, Ю. Габермаса, Т. Нобля, Т. Парсонса. Оскільки сім'я не ізольована від суспільства, а, навпаки, відображає всі зміни, що в ньому відбуваються, багато вчених схильні розглядати кризу сім'ї, а також інших соціальних інститутів як наслідок глобальної суспільної кризи: серед них А. Антонов, А. Тойнбі, Е. Тоффлер, О. Шпенглер. Серед вітчизняних авторів проблеми шлюбно-родинних взаємин розглядали В. Андрущенко, М. Бойченко, О. Гомілко, В. Ткачова, О. Чорний, І. Ковальова та інші.

В широкому сенсі сім'я – це багатосторонні відносини між чоловіком та дружиною, батьками та дітьми, братами та сестрами та іншими родичами, що проживають у спільному економічному та екзистенціальному просторі [5, с. 326]. З позиції філософа сім'я розкривається як специфічне буття людини, в якому відбувається матеріальне, духовне та душевне поєднання чоловічого та жіночого начал, народження та виховання нового життя. Сім'я належить до тих соціокультурних явищ, цікавість до яких має стійкий характер. Оскільки сім'я, змінюючись разом із суспільством під впливом економічних, історичних, культурних, національних чинників, все ж залишається найбільш стійким та консервативним організмом, та попри усі зміни зберігає за собою чи не найбільший вплив на формування людської особистості. В процесі історичного розвитку відносини сім'ї та суспільства, з однієї сторони, та сім'ї і особистості – з іншої, систематично змінювалися, перш за все, в залежності від характеру того способу відтворення соціокультурних традицій, який є панівним для даного суспільства [1, с. 27].

Звертаючись до теорій та досліджень впливових авторів Д. Белла, Е. Гіденса, Т. Нобля, Е. Тоффлера, Ф. Фукуяма, можна виокремити чотири сфери, що зазнали радикальні і значні перетворення у сучасному світовому просторі: технологічно-інформаційні зміни, пов'язані із знанням та розвитком науки; економічні перетворення – нові сектори глобальної економіки, професійна активність жінок; соціальні зрушення – нові суспільні рухи, сексуальна і феміністична революції, зміни в подружньому та родинному житті, перехід від колективізму до індивідуалізму; культурні зміни – нові цінності, норми, ідеології, постмодерністична свідомість [2, с. 11].

XX сторіччя суттєво позначилося на інституті сім'ї. Це стосується, зокрема, поступової зміни патріархально-традиційного стилю сімейного життя із підлеглістю жінки чоловікові та наявністю кількох поколінь в сім'ї на егалітарний стиль, для якого характерними є: рівноправність чоловіка та жінки, посилення ролі між особистісного спілкування, свідоме регулювання кількості народжених дітей,

нуклеаризація сімейної групи. Внаслідок глобального характеру цих процесів, зумовлюється потреба у переосмисленні шлюбно-родинних взаємин як явища, яке є формотворчим для суспільства. Зокрема, проблема народжуваності. Чому вона падає? Нуклеаризація сім'ї супроводжується малодітністю сімей, зниженням народжуваності і постійною зайнятістю жінки. Якщо мова йде про свідому відмову від батьківських обов'язків – це стосується дуже популярного нині на Заході руху "childfree", представники якого декларують свідому свободу від дітей. Він виник у США лише в середині 90-х років XX століття, в Україні він нині швидко набирає обертів. Ранні демографічні зміни в 60-х роках – це результат зміни індивідуалістичної поведінки як чоловіків і жінок, як окремо, так і безпосередньо у парі. Тому деякі із дослідників почали говорити про "кінець родини", щоприйшла на зміну "епосі родини". Поява ж нових форм родинно-шлюбного співжиття була поштовхом для зміни культурно-соціального наповнення терміну із "родини" у "постродину".

А що відбувається із жінками та чоловіками в сучасному світі, в якому останні втрачають свій панівний статус і має місце "криза маскуліності"? В доіндустріальному та індустріальному суспільстві рамки суперництва чоловіків і жінок були жорстко соціально фіксовані. Чоловіки і жінки повинні були "підкорювати" і "завойовувати" один одного, використовуючи для цього століттями відпрацьовані гендерно-специфічні прийоми і методи. Сьогодні ці обмеження відпали. Сучасні чоловіки і жінки відкрито і жорстко конкурують один з іншим в широкому спектрі суспільних відносин і діяльностей. У сучасному шлюбі набагато більше рівності [3, с. 99]. Одна з головних чоловічих ідентичностей, яка сьогодні здається, як ніколи, проблематична, – батьківство. Але що ми маємо розуміти під "кризою батьківства"? Нетрадиційні шлюби і форми сім'ї означають і більш широке поширення нетрадиційних моделей батьківства: розведені батьки; батьки, які живуть окремо від своїх сімей; прийомні батьки, які виховують нерідних дітей (вітчими); батьки-одинаки, які виховують дітей без матері; батьки-геї; неповнолітні батьки тощо. Раніше від цих категорій зневажливо відмахувалися як від "неповноцінних", "несправжніх" або маргінальних, зараз їх визнають, уважно вивчають [3, с. 106].

Останнім часом в західному світі розвивається такий різновид партнерської сім'ї, як одностатева сім'я. Не претендуючи на однозначну оцінку, хотілося б зазначити, що подібна сім'я не виконує свого головного призначення – не продовжує життя [4, с. 276]. Причина популярності одностатевих сімей, на думку дослідників, є проблема відчуження між статями. Але, на противагу тенденціям індивідуалізації, бездітності, існує ідеологія, що ставить сім'ю на вершину ціннісної ієрархії і відома під назвою "New Familialism", набула поширення в США в кінці 80-х років. Напрямок громадської думки проголошує необхідність повернення до традиційної структури сім'ї разом з наданням сім'ї провідного місця в ієрархії суспільних цінностей та нового звернення до цінностей традиційної класичної сім'ї.

Отже, сім'я визначається як специфічне буття людини, в якому відбувається повне поєднання чоловічого та жіночого начал, народження та виховання нового життя. Смысл сім'ї, як вічної цінності – не просто в організації сексуальної сфери і фізичного породження життя, але і у спілкуванні, особистісному єднанні людей. Сім'я, змінюючись разом із суспільством, все ж залишається найбільш консервативним організмом, основи якого закладалися тисячоліттями. Стрімкі зрушення у сучасному світі дають широке поле для роздумів над тим, яким стане сім'я у майбутньому, але зрозуміло, що образ сім'ї виходить на суттєво новий рівень.

#### *Використана література:*

1. Бим-Бад Б. Гавров С. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ. / Борис Бим-Бад. – М. : "Интеллектуальная книга – Новый хронограф", 2010. – 342 с.
2. Білоножко Є. Трансформація сім'я і контексті глобальних змін у суспільстві в другій половині XX століття // Вісник Київського Національного університету імені Т. Г. Шевченка. Філософія. Політологія. – № 84-86. – 2007. – С. 11-15.
3. Кон И. Меняющиеся мужчины в изменившемся мире // Этнографическая мозаика. – № 6. – 2010. – С. 99-114.
4. Крилова С. Краса людини : особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз): монографія / С. Крилова. – Ніжин : ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2011. – 344 с.
5. Философская антропология : словарь / [под ред. Н. В. Хамитова]. – К. : КНТ, 2011. – 742 с.

#### *Аннотация*

*Статья посвящена анализу изменений взглядов на семью в современном обществе.*

#### *Annotation*

*This article is devoted a problem changes in view of the family in contemporary society.*



## СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СХІДНИХ МОДЕЛЕЙ ЛЮДИНИ

Культурологічні дослідження завжди мають певну практичну орієнтацію. Осягаючи минуле, ми прагнемо розібратися в цьому, визначити тенденції розвитку сучасного суспільства. У цьому сенсі особливо важливе значення набуває вирішення питання про моделі людини на Сході і Заході та про сучасні тенденції співвідношення Західної та Східної типу особистості. Захід орієнтований на вдосконалення зовнішніх форм и матеріальних умов соціального життя, а Схід – на вдосконалення внутрішнього світу людини, Розвиток її духовної свідомості. З цього приводу видатний індійський мислитель-гуманіст Свамі Вівекананда писав: “Людина народжується для того, щоб підкорити природу, Це справедливо, а Захід під “природою” розуміє лише фізичний, Зовнішній світ, але є ще внутрішній світ людини. І в цьому внутрішньому Світі людина Сходу – своя, Як и людина Заходу – своя у Світі зовнішньому” [3, с. 7].

Розмірковуючи про особливості західної моделі людини, І. В. Кірієвський говорить про мозаїчній особистості, яка не має стрижня істини і зв'язується в єдиний вузол розсудливим мисленням; про власність як головному атрибуті особистості. Е. Фромм пише про відчуження людей і втрати себе, своєї особистості, про конкуренцію і влади грошей. Сучасні дослідження свідчать про дух відчуження та індивідуалізму, спотворює особистість (особистість може існувати тільки у зв'язку з іншими, так як основна властивість особистості – трансцендентність). Є у всіх цих висновках одна разюча думка: особистість західної людини втрачається, і як наслідок втрати особистості – ростуть споживання та відчуження. Це стосується не конкретних людей, а того духу, який в тій чи іншій мірі властивий західному суспільству.

У західних культурах виражене прагнення до незалежності, самостійної постановки цілей, без урахування думки оточуючих, у прийнятті рішень найчастіше проти бажань і вимог соціального оточення. Велике значення надається власним думкам, без урахування загальноприйнятих норм. Вищою цінністю вважається само актуалізація і, як наслідок, задоволеність собою. Людина західних культур характеризується цінностями індивідуалізму – закритим і автономним “Я”.

У східних культурах виражені прагнення до слухняності й поваги по відношенню до батьків, гармонія між власними цілями і цілями інших людей (особливо родини), врахування думки оточуючих. Вищою цінністю вважається: особистий внесок у суспільство, сім'ю, місто, село (Китай, Індонезія); бути хорошою людиною (Індонезія). Людини східних культур характеризує відкрита “Я”-концепція, він бачиться в нерозривному зв'язку з іншими.

Дені де Ружмон в книзі “Виклик заходу” називає дві видатні ідеї, характерні для західної культури: особистість і машину. Це важливо, оскільки особистість і машина протистоять один одному, а тому Захід переживає величезну психологічну напругу. “Особистість припускає індивідуальність, персональну відповідальність, тоді як машина є продуктом інтелекту, абстракції, узагальнення, тоталізації, групового життя” (Д. Судзукі “Лекції про Дзен-буддизм”). Причому поняття особистості в даному контексті слід розуміти навіть не як монаду (древніх греків), але як принцип нескінченного, всеосяжного пориву, польоту Духа за рамки всіх умовностей і кордонів. При всьому цьому, не можна не відзначити ще одну важливу рису західного менталітету – його схильність до наукового дослідження світу. Наука Заходу зайнята плетінням мереж складних методологічних досліджень і експертиз, огортаючи якими об'єкт свого вивчення вона намагається зрозуміти його і його природу.

Д. Судзукі пише: “Якими б дрібними не були осередку мережі, поки є мережа, є і те, що крізь неї вилизає, а саме те, що не може бути якимось чином виміряно. Числа йдуть у нескінченність, і одного разу науки зізнаються у власній нездатності заманити реальність у свою мережу”. Виявляється, що саме Життя – ця дивовижна таємниця, для пізнання якої і створювалися науки – неминуче тікає з-під лінз мікроскопів і датчиків інших наукових приладів.

Зарубіжна сходознавча традиція так само представлена іменами: М. Мюллера, П. Дейсі, Е. Б. Коуелла, Ф. Е. Холла, Д. Дейвіса, Г. Якобі, В. Стівенсона, Г. Ольденберга. А також більш пізніми (30-60 рр. ХХ ст.) Представниками, такими як Х. Глазенапп, Г. Циммер, Дж. Туччі, Ф. шалле, С. Леві, Л. В. Пуссен і багатьма іншими.

Цінними і корисними для даної теми стали дослідження: Ф. І. Щербатського, Г. М. Бонгард-Левина, Н. І. Конрада, Т. С. Васильєва, М. Т. Степанянц, А. І. Кобзєва, І. Е. Янгутова, так і культурологічні дослідження, що відрізняються широтою оцінок і узагальнень. Зокрема по окремим регіонам, виокремлюються такі автори: осмислення значення буддійського світогляду В. Соловйов, даосизму К. Ясперсом, А. Швейцером, багатьма іншими. Досвід зіставлення (культурної компаративістики) різних сфер життя культури Заходу і Сходу представлений в роботах В. К. Чалоян, В. М. Жирмунського, Н. Г. Шахназарова та багатьох інших авторів. Вітчизняні автори В. П. Васильєв, І. П. Мінаєв, С. Ф. Ольденбург, Ф. І. Щербатської і його школа – успішно поєднували історичний підхід з

релігієзнавчим, мистецтвознавчим, загально культурологічним. Відомий ряд конкретно-історичних робіт Г. Ф. Александрова. Нове покоління істориків-орієнталістів представляють А. С. Мартинов, Є. В. Поршнева, В. І. Рудой, Е. С. Сафронова, Л. Д. Грішелева і багато інших вчених. Серед вітчизняних авторів, які займаються даною проблематикою, В. М. Найдиш, А. С. Панарін, В. С. Стьопін.

*Використана література:*

1. Бердяев Н. А. Русская идея. – Харьков : “Фолио”, М. : ООО “АСТ”, 1999. – 400 с.
2. Бердяев Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. – М. : “Терра”, Республика, 1998. – 384 с.
3. Вивекананда Свами. Философия йоги. – М., 2003.
4. История восточной философии, (отв. ред. М. Т. Степанянц). – М. : 1998. – 122 с.
5. Коган М. С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Кальянов А. В. Деление культур на “восточные” и “западные”: Научная конференция студентов, аспирантов и преподавателей “Диалог цивилизаций: история, современность и перспективы”. Секция социологии. Российский университет дружбы народов, Факультет гуманитарных и социальных наук. – Москва. – 18 февраля 2002 г.
7. Маркарян Э. С. О концепции локальных цивилизаций. – Ереван, 1962.
8. Шубарт В. Европа и душа Востока. – М. : “Русская идея”, 1997. – 446 с. – С. 182.

**Аннотация**

*В статье анализируются работы современных авторов-востоковедов. Основной статьи есть выявление авторами идейных доминант восточного типов культур, их соотношение с предельными основаниями культуры и диалога, что позволяет охарактеризовать эмпирические явления в социокультурной практике отношения технологически, потребительски и экспансионистски ориентированного Запада и стремящегося сохранить культурную и духовную идентичность Востока.*

**Annotation**

*This article analyzes the work of contemporary authors and orientalists. The main article is to identify the authors of the ideological dominance eastern crop types and their correlation with the ultimate foundations of culture and dialogue that allows us to characterize empirical phenomena in social and cultural relations practice technology, consumer-oriented and expansionist West and seeks to preserve the cultural and spiritual identity of the East.*

УДК 1(091):14+123.11

**Конончук С.**

## **МЕТОД ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ**

В останні десятиліття у сучасній історико-філософській науці розгорнулася дискусія довкола підходів до філософської спадщини минулого у рамках “історико-філософської реконструкції”. Зокрема, до методології історико-філософської реконструкції звертаються у своїх працях В. Горський [1] та О. Перцев [6], натомість З. Каменський формулює методологічні засади цього напрямку дослідження [3]. Можливості історико-філософської реконструкції у вивченні середньовічної філософії розглядають дослідники-медієвісти К. Флаш та К. Паначчіо [7].

Говорячи про “історико-філософську реконструкцію”, слід навести методологічні засади, які, на думку Курта Флаша, є предметом консенсусу дослідників: “Всі ми визнаємо, що (1) неможливо викласти твердження будь-якого філософа минулого його ж словами. Будь-яке історико-філософське дослідження за мовчазною згодою виходить з того, що історик повинен підсумувати сказане філософом, надати міркуванням філософа остаточне (або неостаточне) оформлення. Історик філософії говорить своєю мовою, навіть коли він цитує без змін філософа що жив раніше. Потім, (2) неможливо мати справу з тим же самим змістом, який мав перед очима філософ минулого, навіть якщо ідеї, структури або зміст мислення філософа минулого цілком належать світові об’єктивних і вічних цінностей і смислів. <...> Крім того, (3) метою будь-якого викладу філософських поглядів минулого є розміщення їх саме в історії філософії, а не у позачасовому просторі. І нарешті, (4) ніколи не можна стверджувати, що твій виклад середньовічного філософського теоретизування є точним і вичерпним” [7, с. 232].

У свою чергу, відомий дослідник-медієвіст Клод Паначчіо, як показує К. Флаш, розрізняє у методі роботи історика філософії два основних елементи. Перший елемент – розповідь, котра прояснює (*récit explicatif*), що сприяє тому, щоб ми могли розгледіти за різноманіттям фактів у справі якийсь діяхронічний сценарій. Вона слугує відтворенню історичного інтелектуального контексту. Історик філософії розповідає про залежність філософського розвитку від культурних впливів, реакції на політичні події, соціальних детермінант та інтелектуального клімату епохи. Другий елемент – теоретична реконструкція (*la reconstruction théorique*). Історик філософії розповідає нам, до яких висновків прийшов такий-то філософ і в чому суть його тверджень. Її метою є відтворення загальної лінії розвитку філософської думки [7, с. 233].

Ми розглядаємо ці два підходи як комплементарні. Історико-філософське дослідження має стати

відтворенням історичного контексту творчості того чи іншого філософа і реконструкцією його філософських концепцій, насамперед тих, що недостатньо мірою артикульовані у спадщині філософа.

Захар Каменський також розглядає історико-філософську реконструкцію як двоступеневий процес. Російський філософ зазначає, що першим етапом історико-філософської реконструкції є редукція, яка полягає у вирішенні трьох завдань: а) фронтального ознайомлення з матеріалом, б) відбору власне філософського матеріалу з усієї його сукупності, в) виявлення структурних частин системи ідей й атрибутування виявлених ідей у відповідності з цими частинами. Другий етап – реконструкція системи ідей, полягає у синтезі, субординації ідей, виявлених за допомогою редукції. Таким чином, він вважає, що реконструкція може бути охарактеризована як експлікація імпліцитної (об'єктивної) системи ідей [3].

У зв'язку із цим слід зазначити, що розуміння історико-філософської реконструкції як “експлікації системи ідей” є певною мірою виходом за межі коректного застосування цього підходу, адже припускає можливість відтворення “системи ідей” навіть там, де ця “система”, тим більше “об'єктивна”, відсутня як така. Тому, на нашу думку, точніше говорити про реконструкцію “концептів”.

У свою чергу, відома російська дослідниця Неля Мотрошилова застерігає проти небезпеки, пов'язаної з екстраполяцією сучасних філософських концептів і класифікацій на філософські вчення минулого: “Наскільки б обґрунтованим не було право будь-якого мислителя тлумачити, інтерпретувати джерела, слід проводити чітку грань між джерелами, оригіналами філософської думки минулого, між вихідними завданнями їх об'єктивного історико-філософської презентації і їх інтерпретаціями, зокрема, спробами подати їх під суттєво більш пізніми рубриками, “титулами”, класифікаціями. І прямо, безпосередньо переносити модернізуючі позначення на ті часи, коли саме даного поділу, членування, взаємного відокремлення філософських дисциплін ще не було (а якщо розділення, якась класифікація областей знання взагалі, філософського знання, зокрема, все ж існували) – все це є, на мою думку, істотним модернізуючим спотворенням реальних процесів і результатів людської думки, які об'єктивно протікали в минулому. Не визнати, що за цієї модернізації вчиняється насильство над адекватним історичним матеріалом, неможливо” [5].

Водночас Мотрошилова категорично протиставляє “модернізуючому” підходу об'єктивну теоретичну репрезентацію концепцій філософів минулого: “Завдання історії філософії <...> – освоювати і презентувати той чи інший історичний період розвитку філософської думки, притому в певному регіоні Землі, в справжніх, адекватних термінах окремих мислителів і філософських шкіл (зрозуміло, на мові оригіналів)” [5].

Безперечно, російська дослідниця має рацію, вказуючи на небезпеку поверхових класифікацій і екстраполяцій, водночас складно уявити сучасне історико-філософське дослідження без інтерпретації ідей мислителя минулого з використанням концептуального доробку сучасної філософії.

Однак слід чітко відрізнити з одного боку, історико-філософську характеристику самого джерела, що повинна врахувати специфіку філософської термінології автора, обставини його створення, місце в інтелектуальному контексті епохи, а з іншого – історико-філософську інтерпретацію тексту, яка включає у себе реконструкцію неексплікованих концептів на підставі наявних у тексті ідей та їх подальшу інтерпретацію, в тому числі з використанням сучасної філософської термінології.

Постулати дослідників, що розробляють засади історико-філософської реконструкції, стали для нас своєрідними методологічними “дороговказами” аналізу філософської спадщини представника Шартрської школи, філософа XII ст., Йоана Солсберійського та відтворення його антропологічних концептів. Цей підхід дозволив нам експлікувати “приховані” філософські концепти середньовічного мислителя, тобто такі, які не знайшли остаточного оформлення в Йоана, проте, тим не менш, їх зміст та значення дозволяє нам провести реконструкцію цих концептів на підставі ідей і підходів автора до інших, взаємопов'язаних, питань. Досліджуючи філософські погляди, чи ідеї Йоана, ми розглядали їх як “філософсько значущі ідеї” (концепт Вілена Горського) [1]. Як слушно зазначив Горський, “попри всю унікальність, філософська ідея мусить перетворитись на “правило”, тільки тоді вона стає явищем філософської культури” [1, с. 13].

У процесі реконструкції антропологічно значущих ідей у творчості Йоана Солсберійського, які есплікуються в його, переважно політично спрямованій, думці, через суміжні ідеї свободи, справедливості, відповідальності, суспільних чеснот було розкрито зміст неявного концепту “дієвець”.

#### *Використана література:*

1. Горський В. С. Історія української філософії: курс лекцій. – 3-тє видання / В. С. Горський. – К.: Наукова думка, 1997. – 286 с.
2. Горский В. С. Историко-философское использование текста / В. С. Горский. – К.: Наукова думка, 1981. – 207 с.
3. Каменский З. А. Методология историко-философского исследования / З. А. Каменский. – М.: ИФ РАН, 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://philosophy.ru/library/kamensky/metodol/method1.htm>
3. Перевірено 01.02.2013
5. Каменский З. А. О понятиях “метод историко-философского исследования” и “рациональная реконструкция историко-философского процесса”: Императивно-целевая концепция методологии историко-философского исследования / З. А. Каменский // Историко-философский ежегодник, 2001. – М.: Наука, 2003. – С. 135-143.
6. Мотрошилова Н. В. Что делать с устоявшейся привычкой обозначать более поздними терминами древние или более ранние философские учения? / Н. В. Мотрошилова [Електронний ресурс] // История философии: вызовы XXI века: материалы конференции ИФ РАН, 15–16 ноября 2012 года. – Режим доступу: <http://iph.ras.ru/page28142401.htm> Перевірено 10.06.12.

7. Перцев А. В. Типы методологии историко-философского исследования: закат рационализма / А. В. Перцев. – Свердловск : Изд-во Уральского университета, 1991. – 193 с.
8. Флаш К. Как писать историю средневековой философии? / К. Флаш [пер. с нем. А. Маркова] // Логос. – 4-5 (72). – М., 2009. – С. 224-246.

#### **Аннотация**

*В статье рассматриваются основные принципы методологии историко-философской реконструкции и возможности ее применения для исследования средневековой философии на примере анализа антропологических идей Иоанна Солсберийского (XII ст.)*

#### **Abstract**

*Present paper discusses the basic methodological principles of the historical-philosophical reconstruction and its application to the study of medieval philosophy with regard to the anthropological ideas of John of Salisbury (XII century).*

УДК 37.048.45(075.8)

**Косцова М. В.**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Проблема профессионального становления личности непосредственно связана с вопросами освоения профессиональной деятельности, с вопросами развития и реализации личности на различных этапах ее профессионального пути, а также осознания личностных мотивов профессиональной деятельности.

В условиях модернизации деятельности высших учебных заведений в Украине введена новая система ценностей и целей образования, основанная на идеях личностно-ориентированной педагогики. Все больше обговариваются темы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. Такая смена акцентов предусматривает отношение к студенту не как объекту, получающего знания и приобретающего систему умений и навыков, а как самоценному субъекту, способного к сознательному самосовершенствованию с учетом личных мотивов, интересов, способностей. Таким образом, в процессе обучения у студента формируется не только профессиональная компетентность, позволяющая решать конкретные профессиональные задачи, но и личностная, основная задача которой осознать свои личностные ресурсы, позволяющие раскрыть личность в профессии.

По мнению С. А. Дружилова [Дружилов, с. 19] именно “индивидуальный ресурс профессионального развития как некоторая совокупность свойств человека, рассматриваемая как внутренний потенциал (ресурс), который обеспечивает возможность успешного освоения профессии, высокоэффективную профессиональную деятельность и развитие профессионала.

В рамках изучения профессиональной рефлексии нами были выделены и экспериментально подтверждены компоненты профессиональной рефлексии студентов технических специальностей, а именно рефлексивность, профессиональную направленность личности: профессиональные склонности и мотивы, способность к прогнозированию, профессиональные знания и умения, а также профессиональную идентичность. Эти существенные компоненты профессиональной рефлексии студентов технического профиля подготовки, по нашему мнению, и являются индивидуальными ресурсами профессионального развития студентов, а также психологическими условиями формирования профессиональной рефлексии студентов в процессе профессионализации.

По мнению зарубежных исследований, профессиональный рост осуществляется благодаря особым, так называемым метанавыкам (meta-skills), к которым относятся:

- 1) быстрое освоение новых способов обучения и самообучения;
- 2) развитая способность к саморефлексии;
- 3) высокая адаптивность;
- 4) высокий уровень самоэффективности, иными словами, осознанная способность справляться с различными ситуациями в ходе осуществления служебной деятельности [2, с. 23].

В результате проведения нами констатирующего эксперимента на базе СНУЯЭиП, в котором участвовало 425 студентов различных курсов, были изучены особенности профессиональной направленности студентов. Согласно полученных данных, был сделан вывод, что профессиональная направленность у студентов в процессе получения высшего образования развивается недостаточно, а именно:

– профессиональные склонности в сферах “Человек-Техника”, “Человек – Знак” и “Человек – Человек” не формируются;

– мотивация к обучению изменяется следующим образом: внешние мотивы усиливаются, внутренние: мотивы получения знаний и профессии снижаются.

Содержательным компонентом профессиональной рефлексии является профессиональная направленность личности студентов. Развитие внутренней мотивации, профессиональных склонностей, и в целом, психологической готовности к профессиональной деятельности является одним из условий успешной профессионализации личности, а также компонентом профессиональной рефлексии студентов технических специальностей.

В. Я. Кикоть и В. А. Якунин в рамках изучения формирования специалиста на этапе подготовки разделяют цели обучения и цели учения. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов [2].

Осознание высокой значимости мотива учения как важного внутреннего мотиватора привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса О. С. Гребенюка [1]. Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что также подтверждается нашими экспериментальными исследованиями. Мотивационная основа учебной деятельности, по мнению О. С. Гребенюка, представляет собой определенную последовательность мотивационных состояний, постоянно побуждающих деятельность в целом, поддерживающих ее непрерывность и стабильность [1].

Современным исследователем в области внутренней мотивации В. А. Климчуком были выявлены три уровня развития внутренней мотивации [3]:

Первый уровень – ситуативный, когда появление внутренней мотивации определяется способностью деятельности удовлетворить потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях.

Второй уровень – ситуативно-ценностный. Появление внутренней мотивации на этом уровне возможно даже тогда, когда в деятельности удовлетворяются не все названные психологические потребности. Нужно лишь, чтобы деятельность была для человека значимой.

Третий уровень – субъектно-ценностный. На этом уровне внутренняя мотивация становится личностным свойством. Потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях приобретают статус ценностей. Человек теперь сам способен изменить ситуацию или переформулировать внешне поставленную задачу. На субъектно-ценностном уровне человек может сформировать внутреннюю мотивацию к любой деятельности, становясь выше требований ситуации.

Приведенные результаты говорят о том, что задача развития внутренней мотивации расщепляется на две: оказывать содействие появлению опыта внутренне мотивированного поведения и способствовать переходу стратегий, приобретенных в этом опыте, в ценностную сферу.

Таким образом, механизмы развития мотивационного компонента профессиональной рефлексии студентов технического направления подготовки включает в себя: осознание внешних и внутренних мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности, значимых личностных мотивов, интериоризацию внешних мотивов, иерархию внутренних мотивов профессионального и личностного самоопределения.

#### *Використана література:*

1. Гребенюк О. С. Общая педагогика: курс лекций / О. С. Гребенюк // Калинингр. ун-т. – Калининград, 1996. – 107 с.
2. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход / С. А. Дружилов. – Х. : Изд-во “Гуманитарный Центр”, 2011. – 296 с.
3. Кикоть В. Я., Якунин В. А. Педагогика и психология высшего образования: учебник / В. Я. Кикоть, В. А. Якунин. – СПб. : СПбГУ, 1996. – 320 с.
4. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб. : Речь, 2006. – 76 с.

#### *Аннотация*

*В данной статье рассмотрены основные подходы к формированию профессиональной направленности личности студента как одного из основных компонентов профессиональной рефлексии студентов технических специальностей. По нашему мнению, наиболее эффективными механизмами развития мотивационного компонента профессиональной рефлексии студентов технического направления подготовки являются: осознание внешних и внутренних мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности, значимых личностных мотивов, интериоризация внешних мотивов, иерархия внутренних мотивов профессионального и личностного самоопределения.*

#### *Annotation*

*This article describes the main approaches to the creation of a professional orientation of the individual student as a key component of professional reflection engineering students. In our opinion, the most effective mechanism of the motivational component of professional reflection of students of technical training areas are: awareness of internal and external training and motivation of future professional activity, significant personal motives, internalization of external motivation, internal hierarchy of motives of professional and personal identity.*

## РОЗРОБКА ПОНЯТТЯ “ДОСВІД” В ПРАЦЯХ ВАД. ІВАНОВА

У сучасний період розвитку української філософської культури як невід’ємної частини світового філософського процесу, неабиякого значення набуває долучення української філософської думки до розгляду актуальних проблем сучасності. Поняття “досвід” належить актуальних тем сучасного культурологічного знання.

Мета полягає у виявленні філософсько-антропологічного змісту поняття “досвід” у працях вад. Іванова.

Реалізація поставленої мети зумовила необхідність розв’язання таких взаємопов’язаних завдань:

– виявити філософсько-антропологічний зміст поняття “досвід”;

– встановити специфіку розуміння поняття “досвід” представниками Київської світоглядно-антропологічної школи філософії

Об’єктом дослідження є становлення поняття “досвід” у філософському дискурсі.

Предметом дослідження є філософсько-антропологічний зміст поняття “досвід”.

Принциповими для нашого дослідження є розробки проблеми досвіду представниками “київської світоглядної школи”, зокрема праці В. Іванова, саме вони формують зміст даного поняття на тлі вітчизняної філософської думки та задають антропологічні параметри його розуміння.

Перший погляд на досвід в горизонті буденності ототожнює його з джерелом емпіричної інформації, а також з мотивом-стимулом пізнавального процесу. Саме розуміння людини як логоцентрично орієнтованої істоти задає такі параметри уявлень щодо досвіду. Проте, він не вичерпується змістом рефлексій про суще.

Володіння знанням не може дорівнювати отриманню досвіду, навіть досвіду пізнання. Його зміст виходить за межі суб’єкт-об’єктної опозиції. Досвід не може стати результатом відрефлексованого алгоритму дій при досягненні певної мети, але не виключає розумності як сумарного вектору реалізованих цілей життя в цілому, що виявляє міру людяності культурно-історичної діяльності. Отже, раціональний вимір досвіду завжди є ціннісно навантаженим, на відміну від знання, яке прагне до ілюзії об’єктивності та неупередженості. Досвід створюється практичним чином, а не є результатом зіставлення мисленнєвих абстракцій. Його прагматична зорієнтованість виводить суб’єкта за межі дихотомії істини та хибі і є практикою створення самих суб’єктивних структур за логікою перетворення предметного світу.

Досвід також не є тотожним відчуттю як способу безпосереднього схоплення предметного світу і навіть логіці його перетворення, оскільки передбачає своїм моментом інтерсуб’єктивну взаємодію, кожен з суб’єктів якої вже є носієм досвіду. Фактичність (від лат. “fact” – роблю) досвіду пов’язана з конструюванням суб’єктивності, що передбачає “об’єктивацію минулих дій суб’єкта” (В. Іванов) і включення його в інтерсуб’єктивний досвід “існування з Іншим” (А. Щюц). Спадкоємність досвіду є його істотною ознакою і передбачає трансляцію його суб’єктивного змісту. Особливе значення в процесі кристалізації інтерсуб’єктивного досвіду має мова як “будинок буття” людини (М. Гайдеггер). Вона завжди існує як досвід спілкування і не має значення для ізольованого індивіда. Буттєва укоріненість мовного спілкування виявляє її спорідненість з діяльнісною природою досвіду.

Вадим Іванов у книзі “Людська діяльність-пізнання-мистецтво” розглядає рушійну суперечність людської діяльності, яка сягає кульмінації в співіснування для суб’єкта двох світів: внутрішнього й зовнішнього, духовного і матеріально-практичного, дійсного та належного. Діяльність – поєднання взаємоперетворення [3, с. 106]. А досвід, у свою чергу постає як індивідуальність кожної людини, як її орієнтир у світі.

Тим самим, у творчості Вадима Іванова конфігурація повсякденного існування має вирішальну культурологічну та філософсько-антропологічну значущість, позаяк світ культури складається як продукт діяльності людей.

Концепт досвіду функціонує у Вадима Іванова як категорія і як екзистенціал. Він постає як концепт-антиномія, у котрій зіштовхнулися два різних підходи до феномену людини: традиційний, що йому притаманне акцентування на родовій все загальності й безособовості – та підхід екзистенційний, де переважає акцентування на розмаїтті персональних всесвітів.

Вад. Іванов пропонує поняття досвіду – як особливу форму освоєння світу, визначальною властивістю котрої є здатність асимілювати явища буття як факти життєдіяльності. Досвід – унікальний, неповторний, втілює інтеграцію життєвого шляху суб’єкта.

Ще одне питання, на котре варто звернути увагу – про смислове осереддя самого вже життєвого світу. Досвід є наріжним поняттям пропонованого В. Івановим бачення діяльності у праці “Людська діяльність – пізнання – мистецтво”. Цікавість підходу дослідника – витлумачення досвіду як особливої суб’єктивної форми освоєння світу, у котрій органічно переплітаються все загальність та індивідуальність. Досвід постає як та форма, що в ній увесь перебіг людської діяльності кристалізується у суб’єктові як його надбання. Водночас він втілює в собі інтеграцію життєвого шляху цього, конкретного індивіда, отже є унікальним, індивідуальним, неповторним.

Таким чином, проявляючись в самодіяльності та творчості людини, його універсальному існуванні, смисл життя знаходить вираження у понятті щастя. Щастя людини, зазначає дослідник, є реалізація людини, самоствердження особистості в усіх сферах соціального життя.

Осмислюючи коло наукових уподобань Вадима Іванова, які водночас були етапним рухом філософсько-антропологічних розмірковувань можна виділити декілька аспектів. Одним з головних питань – життєвий світ. У книзі “Світоглядна культура особистості” можна знайти такі кваліфікації життєвого світу. Це, по-перше, світ, котрий не споглядають, у нього вживаються, в нім натуралізуються й облаштовуються з допомогою усіх індивідуальних здатностей, розвиваючи останні відповідно до структури світопорядку.

Проте, діяльне буття досвіду не означає його ототожнення з самою діяльністю. Процесуальний характер останньої є передумовою виникнення досвіду. Він являє собою індивідуальний життєвий шлях окремого індивіда. Зрощеність суб'єкта з власним досвідом робить цей досвід безпосередньо неспостережуваним. Тоді як діяльність та її результати достатньо чітко відокремлені від людини в суспільному бутті.

Отже, досвід можна розуміти як акумуляцію життєвого шляху індивіда, що створює підґрунтя конститування його суб'єктивних структур. Таке визначення дозволяє уникнути крайнощів в опозиції методологічних підходів щодо пояснення механізмів трансляції досвіду: перший передбачає “вживання” (психологізм) в структури наявного досвіду, другий містить небезпеку редукції змісту досвіду до наявного буття (натуралізм).

Філософсько-антропологічний аналіз поняття “досвід” показує, що це поле конститування суб'єктивності людини розкриває її онтологічну укоріненість у бутті культури. Воно не може обмежитись ґносеологічною модальністю. Досвід, формуючись на ґрунті діяльнісних структур, що задані історико-соціальним контекстом, має автобіографічний характер, оскільки являє собою інтеграцію життєвого шляху конкретного суб'єкта, а не лише його раціональних надбань. Він дозволяє акумулювати продуктивні сили людини за логікою тих форм культури, в яких вони сформовані.

#### *Використана література:*

1. Іванов В. П. Соціально-історичні та світоглядні аспекти філософських категорій. – К. : Наукова думка, 1978. – 356 с.
2. Іванов В. П. Світоглядна культура особистості. – К. : Наукова думка, 1978. – 512 с.
3. Іванов В. П. Людська діяльність-пізнання-мистецтво. – К. : Наукова думка, 1977. – 251 с.

#### *Аннотація*

*В статье раскрыты особенности философско-антропологического содержания понятия “опыт” в трудах Вад. Иванова. Проанализировано концепцию “жизненного мира” личности и ее влияние на культурологическую концепцию Киевской школы культурологи.*

#### *Annotation*

*In the article the features of philosophical and anthropological meaning of “experience” in the writings of Wade. Ivanov. Analyzed the concept of “life-world” of the personality and its impact on the cultural view of the Kyiv School of Cultural Studies.*

УДК 159.922.6

**Ляковська І. Л.**

## **ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ КРИЗИ СЕРЕДЬНОГО ВІКУ**

Проблема кризи середнього віку є дуже актуальною для сучасної науки. Середній вік – найбільш тривалий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Особистість в цьому віці має не тільки потужний потенціал (фізичні і розумові здібності), а ще й великий життєвий досвід, який може принести користь подальшому розвитку держави. Як відомо, в середньому віці особистість переживає одну з найголовніших життєвих криз, яка відноситься до вікової кризи і називається “кризою середнього віку”, що на думку Т. М. Титаренко, коливається в межах 37-45 років. Кризу середнього віку, як період в житті людини, коли вона замислюється над своїми життєвими досягненнями, підбиває деякі підсумки, робить ревізію внутрішньої системи життєвих цінностей, звиряє її з реаліями оточуючого світу, тобто переходить на інший, вищий щабель самоусвідомлення і усвідомлення своєї взаємодії з життям, вивчали А. Є. Личко, В. С. Мухіна, Ф. Райс, Т. М. Титаренко, Ст. Холл, Г. Шихі, Е. Штерн, К. Г. Юнг тощо. Подолання кризи середнього віку може йти двома шляхами – регресивним (деструктивним) та прогресивним (конструктивним), що залежить від типу ставлення особистості до кризової ситуації. Спираючись на дослідження Т. М. Титаренко, ми вважаємо, що основними типами ставлення до кризи є продуктивне та непродуктивне ставлення. Продуктивне ставлення передбачає позитивні прояви кризи середнього віку, які характеризуються прийняттям будь-якої складної ситуації, вірою в свої сили, активністю, виробленням

конструктивної стратегії життєдіяльності, критичним мисленням (усвідомленням не тільки негативних, а й позитивних наслідків), готовністю до змін, а непродуктивне ставлення до кризи може поєднувати ігноруючу, перебільшуючу, демонстративну, волюнтаристську поведінку, запропоновану Т.М. Титаренко, та характеризуватися такими негативними проявами кризи середнього віку, як безнадійність (депресивність), безпорадність (пасивність), почуття власної неповноцінності (занижена самооцінка) та самотності, втрата контролю над ситуацією, неготовність до змін тощо. На основі теоретичного аналізу літератури нами був зроблений висновок, що продуктивне ставлення до кризи середнього віку призводить до поверхневої стадії кризи та обумовлюється наявністю гармонійних рис особистості, а непродуктивне ставлення та виражені негативні прояви даної кризи призводять до переживання середньої й глибокої криз, які виникають внаслідок впливу таких дисгармонійних рис особистості, як дезадаптованість, інфантилізм, ригідність, невпевненість в собі, залежність, тривожність, агресивність, низький рівень стресовитривалості, рефлексії та вольової активності, несамоактуалізованість тощо.

Отже, метою нашого дослідження було вивчення рівня розвитку дисгармонійних рис характеру особистості, їх впливу на глибину кризи середнього віку та розробка засобів соціально-психологічного тренінгу з їх подолання.

У нашому дисертаційному дослідженні були використані наступні методики для вивчення вище зазначених дисгармонійних рис характеру особистості та дослідження глибини кризи середнього віку:

- методика вивчення самооцінки психічних станів Г. Айзенка, яка досліджує агресивність, тривожність, фрустрацію та ригідність особистості;

- методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, яка вивчає адаптивні здібності і можливості особистості;

- методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, яка дозволяє вивчити здатність особистості до усвідомлення своїх дій і вчинків;

- опитувальник уявлення про себе У. Стефансона (скорочений), що досліджує ступінь залежності особистості від групи, колективу, соціуму;

- багатофакторний опитувальник Р. Кеттелла (скорочений), який визначає рівень розвитку таких особистісних рис, як підпорядкованість – домінантність, стриманість – експресивність, конформізм – нонконформізм, низький самоконтроль – високий самоконтроль;

- методика визначення стресостійкості і соціальної адаптації Т. Х. Холмса і Р. Х. Праге, яка досліджує рівень стресостійкості і соціальної адаптації особистості;

- дослідження наполегливості Т. І. Пашукової, що визначає рівень вольової активності і наполегливості особистості;

- методика діагностики ступеню задоволеності основних потреб Д. Я. Райгородського, яка вивчає рівень задоволеності особистості матеріальних, соціальних (міжособистісних) потреб та потреб у безпеці, визнанні і самовираженні;

- анкета задоволеності своїми життєвими цінностями (за основу взято методику ціннісних орієнтацій М. Рокіча), яка дає можливість зробити висновки про вираженість загострення внутрішньо особистісних протиріч;

- модифікована нами методика визначення глибини життєвої кризи Л. В. Восковської і А. В. Ляшук, яка вивчає рівень глибини кризи середнього віку особистості.

В нашому констатувальному експерименті приймало участь 100 осіб середнього віку (37-45 років), які проживають на територіях України, Росії, Естонії, Білорусі. В результаті проведення методики визначення глибини життєвої кризи Л. В. Восковської і А. В. Ляшук були отримані дані, які представлені у таблиці 1.1. Як видно з таблиці 1.1, більшість досліджуваних середнього віку характеризується кризою глибокого рівня, що пов'язано, на нашу думку, з тим, що у цьому віці більшість людей, зв'язуючи свою внутрішню систему життєвих цінностей з реаліями оточуючого світу, усвідомлює велику невідповідність, а також неможливість щось кардинально змінити.

**Таблиця 1.1.**

***Рівні глибини життєвої кризи у досліджуваних середнього віку (у %) N= 100***

<i>Рівень глибини життєвої кризи</i>	<i>Абсолютна кількість досліджуваних</i>	<i>%</i>
Поверхневий	20	20
Середній	20	20
Глибокий	60	60

Окрім цього, результати констатувального експерименту дали нам змогу підтвердити гіпотезу про те, що більшість осіб середнього віку переживають кризу на глибокому рівні внаслідок впливу таких дисгармонійних рис особистості, як дезадаптованість, інфантилізм, ригідність, невпевненість в собі, залежність, тривожність, агресивність, низький рівень стресовитривалості, рефлексії та вольової активності, несамоактуалізованість тощо. Такий стан речей вимагає розробки та апробації засобів соціально-психологічного тренінгу з метою подолання кризи середнього віку.

Спираючись на отримані результати нашого дослідження, нами був розроблений соціально-



психологічний тренінг під назвою “Тренінг з профілактики та подолання негативних проявів кризи середнього віку”, метою якого є усунення або нівелювання дисгармонійних рис характеру особистості та зменшення негативних проявів кризи середнього віку. Даний тренінг складається з дев’яти занять тривалістю 2,5-3 години, кожне з яких присвячене зменшенню рівня прояву або подоланню однієї чи двох дисгармонійних рис характеру особистості, що призводять, на нашу думку, до середньої чи глибокої кризи середнього віку. Таким чином, розроблений нами соціально-психологічний тренінг вимагає апробації та визначення його ефективності у подальшому дослідженні.

#### *Використана література:*

1. Восковская (Шутова) Л. В. Духовный кризис: проблемы определения и диагностики. Известия ТРТУ. Тематический выпуск “Психология и педагогика”. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006. – № 14 (69). – 39 с. – С. 296-301.
2. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. – М. : Медпресс- Информ, 2005. – 432 с.
3. Пащукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. Практикум із загальної психології. – Видавництво “Знання”, КОО, 2000. – 204 с.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара : Изд-ий Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
5. Титаренко Т. М. “Життєві кризи: технології консультування”. – Ч. 1 /Тетяна Титаренко. – К. : “Главник”, 2007. – 144 с. (Серія “Психол. інструментарій”).
6. Титаренко Т. М. “Життєві кризи: технології консультування”. – Ч. 2 /Тетяна Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 176 с. (Серія “Психол. інструментарій”).
7. <http://www.vashpsixolog.ru>.

#### *Аннотация*

*В статье анализируются характерные особенности среднего возраста, сущность понятия “кризис среднего возраста”, пути преодоления кризиса среднего возраста, исследуется связь развития личности (прогрессивного или регрессивного) с типом отношения к кризисной ситуации (непродуктивным, продуктивным). Указываются методики, при помощи которых были исследованы дисгармоничные черты характера личности. Также подаются результаты констатирующего эксперимента, которые освещают уровень глубины кризиса среднего возраста у исследуемых личностей.*

#### *Annotation*

*The article analyzes the characteristic features of the middle age, the essence of the notions “crisis of middle age”, the ways of overcoming the crisis of middle age, we investigate the connection of personality development (progressive or regressive) the type of relationship to a crisis situation (it would be unproductive to productive). Specify the methods by which have been investigated disharmonious character traits of personality. There are also the results of establishing of the experiment, which highlight the depth of the crisis of middle age have studied personalities.*

УДК 37.015.3:159.953.5

**Микитенко А. П.**

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

В сучасній психології проблема активності є фундаментальною. Однак, розмаїття теоретичних підходів до її вивчення, дискусійний характер багатьох її аспектів суттєво ускладнює процес системного використання наукового знання у практичній діяльності. **Метою статті** є аналіз та розкриття стану проблеми в сучасній науковій літературі.

Вивчення феномену пізнавальної активності як одного із найважливіших чинників успішності будь-якої діяльності здавна привертало і продовжує привертати увагу багатьох дослідників. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми пізнавальної активності показав існування різноманітних підходів щодо визначення природи даного явища і теоретичних розбіжностей в розумінні цього поняття.

Для розкриття сутності пізнавальної активності, на наш погляд, доцільно науково розкрити суть самих слів “пізнання” та “активність”.

Питання про пізнаванність світу виникло на найранніших ступенях розвитку суспільства і зріло в достатньо глобальних філософських категоріях, як душа, рух, форма, мета, зовнішня і внутрішня детермінація, свобода та ін. Аналіз літературних джерел показав, як із розвитком філософської думки розвинулися такі погляди на природу пізнання та активності:

– Пізнання – активний, творчий, суперечливий процес віддзеркалення дійсності, який здійснюється в ході громадської практики.

– Процес пізнання є взаємодія об’єкту і суб’єкта (як громадської істоти), яка детермінована (визначено) не лише практикою, але і соціокультурними чинниками.

– Активність – не тільки прояв життя людської особистості, але й умова її розвитку;

– Активність – одна із основних характеристик особистості, яка полягає у здатності виступати джерелом змін у стосунках з оточуючим світом (на відміну від реактивності, коли джерелом є зовнішній

стимул);

– Активність виражається у багатосторонній діяльності, яка спрямована на пізнання, зміну, перетворення навколишнього світу, на зміну власної природи, свого психічного складу;

– Активність – ступінь взаємодії суб'єкта з оточуючою дійсністю [1].

Логіко-семантичний аналіз статей, словників дозволив встановити, що практично активність завжди виступає як фундаментальна властивість живих організмів, як джерело перетворення або підтримки ними життєво значущих зв'язків з оточуючим світом, а пізнання – як процес їх взаємодії. Варто при цьому зауважити, що активність як наукова категорія у сучасних працях досліджується в різних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному.

У біологічному аспекті вона розкривається в зв'язку з пристосуванням організму до оточуючого середовища, як реакція на дратування зовнішнього середовища. Є сенс відрізнити активність людини як біологічної істоти, якій, як і всім живим істотам, властива активність у розумінні реакції, подразливості, вибірковості тощо, та активність як соціальне явище. Так, М. Бернштейн вважав, що роздратованість у простих організмів є формою виявлення активності. Принцип активності він протиставляв принципові реактивності, згідно з яким той чи інший акт – рух, дія – визначається зовнішнім стимулом. Біологічна активність, за М. Бернштейном, притаманна людині як спадкова властивість, що забезпечує пристосування до середовища [3].

Оскільки людина займає особливе місце у світі, то активність її повинна відрізнитися від активності всіх інших живих систем. Іншими словами, активність людини має соціальну природу. “Слід відрізнити, – наголошує В. Лозова, – активність людини як біологічної істоти ... та активність як соціальне явище” [10, с. 13]. Те, що активність людини за своєю природою має соціальний характер стверджував Л. Виготський. Вчений визначав активність як практичну предметно-почуттєву діяльність, що є продуктом соціальних відносин між людьми [5]. В. Коган вважає активність людини “... її видовою соціальною властивістю. Тобто такою властивістю, яка формується у процесі привласнення кожним новим поколінням людей, кожним окремим індивідом історично сформованого соціального досвіду людства, його попередніх досягнень” [7, с. 56]. В якості основного критерію, що відрізняє активність людини від активності тварин, автор називає свідомість як суто людську здатність відображення світу.

У психології особистості та педагогіці активність розглядається насамперед у зв'язку з поняттями “діяльність” і “поведінка”.

У вітчизняній психології ще в першій половині ХХ століття відбулося розмежування на дві основні лінії. Перша характеризується абсолютизацією й універсалізацією діяльності (отожнюючи її з активністю), і відображена в концепціях Л. Виготського, О. Леонтьєва та інших.

Так, Л. Виготський, отожнюючи поняття діяльності і поведінки, визначав активність як практичну предметно-почуттєву діяльність, спрямовану не лише на перетворення навколишнього світу, але й на перетворення самої особистості – найважливішої умови і фактора її психічного розвитку [5].

За концепцією О. Леонтьєва, діяльність – універсальна фундаментальна категорія, єдиний методологічний пояснювальний принцип психологічної науки, на основі якої повинні будуватися і розгортатися психологічні теорії. Діяльність у нього виступає як самостійна (у відриві від особистості) і абстрактна (у відриві від конкретних історичних умов) категорія, але при цьому отожнюються поняття діяльності й активності. Всі процеси суб'єкта, завдяки яким він здійснює своє життєво-активне ставлення до дійсності, дослідник називає діяльністю. Діяльність відтак створює суспільні відносини, що формують свідомість, особистість, і містить такі структурні компоненти: потреба – мотив – мета – умови досягнення мети – засоби і способи. Активність проявляється у вибірковості, селективності відображення завдяки формуванню особистісних і функціональних критеріїв оцінки інформації [9].

Друга лінія – визнає за діяльністю важливе, але не абсолютне значення, розглядає активність як “посередника” між вчинками особистості й вимогами суспільства, як характеристику взаємодії систем і явищ, що розкриває їхню здатність до саморуху, самозміни та саморозвитку. Вона репрезентована в концепціях К. Абульханової-Славської, Б. Ломова, Л. Рубінштейна, та інших.

Формування другої тенденції розуміння активності пов'язано із ім'ям Л. Рубінштейна, котрий вперше систематично розробив методологічний принцип єдності свідомості і діяльності. Психічні властивості, здібності, свідомість і сама особистість формуються в процесі діяльності. Вчений зазначає що будь-який психічний процес є єдністю змісту і процесу і підкреслює його активний характер. Мишлення як процес – є активністю, а не діяльністю [12].

К. Абульханової-Славська критикуючи позиції Л. Виготського, О. Леонтьєва за абсолютизацію, абстрагування категорії діяльності, вказує на принципову відмінність активності і діяльності: “Діяльність виходить із потреби в предметі, а активність – із потреби в діяльності...Активність ніби передуює діяльності в часі, проте не тільки передуює, але й супроводжує її протягом усього процесу втілення” [2, с. 14].

Важливим етапом у розробці проблеми активності і диференціації понять “активність і діяльність” є дослідження І. Джидар'ян, де вказується, що поняття активності звичайно використовують у двох смислових аспектах. Вчена вважає, що активність одночасно є і ширшою, і вужчою за діяльність: “Як характеристика психіки вона вужча за діяльність (діяльність не тільки регулюється свідомістю, тобто не тільки включає психічну активність, але й виходить за межі свідомості, об'єктивуючись в продуктиві, результаті), але як характеристика людської особистості вона є ширшою за діяльність (людина не тільки

діє практично, але й мислить, відчуває)” [6, с. 85].

Однією з форм активності є пізнавальна активність – стан готовності до діяльності; вид психічної активності, що проявляється у формах мимовільної уваги, цікавості, творчості. Пізнавальна активність формується і розвивається в навчальному процесі. Вона розглядається і визначається різними вченими по-різному: як характеристика якості діяльності; як прояв ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності; як особливий стан особистості; як показник пізнавальних особливостей того, що навчається; як риса особистості.

Загалом виокремлюють такі важливі компоненти пізнавальної активності суб'єкта, які визначають вищезазначені якісні ознаки його пізнавальної діяльності: мотиваційний (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки); операційний (репродуктивні, стандартизовані, пошукові, творчі дії) та змістовно-інформаційний (сприйняття матеріалу, зв'язок відомого з невідомим, актуалізація матеріалу).

Такі психологи, як Г. Костюк, С. Рубінштейн, Т. Шамова одним з найголовніших складників у структурі пізнавальної активності вважають мотиваційний компонент і великої уваги надають таким його елементам, як потреби, мотиви, інтереси [8; 12; 14]. Основою пізнавальної активності виступають пізнавальні потреби, тобто потреби в набутті нових знань. Пізнавальна потреба – не нестача знань, а властивість особистості відчувати потребу в них.

В. Халмухамедова робить акцент на змістовно-інформаційний компонент, який зумовлює володіння людиною системи провідних опорних знань і способів пізнавальної діяльності [13].

Знання про навколишній світ і про самого себе необхідні людині у всіх видах діяльності. Без засвоєння інформації неможливий і процес розвитку особистості. Визнаючи значущість інформації у житті людини, слід все ж наголосити, що вона має сенс лише тоді, коли логічним продовженням оволодіння нею є активний процес творчого перетворення світу і власного удосконалення. А тому змістовно-інформаційний компонент, гармонійно взаємопов'язуючись з іншими складовими, має посідати відповідне місце у структурі пізнавальної активності. Неприпустимо, щоб цей складник домінував над іншими, оскільки, як слушно зазначає О. Вишневський, “перевантаження навчання інформацією пригнічує інтелектуальну діяльність учня, особливо творчу. Вона “гасне” так само, як вогонь у печі, якщо її вщент наповнити дровами. Для самостійної творчої діяльності не вистачає ні часу, ні сил, ні можливостей” [4, с. 158].

“Активне учіння, – зауважує Т. Шамова, – неможливе без володіння розумовими операціями, способами отримання та опрацювання інформації” [14]. Технологічна сторона пізнання, опанування особистістю власними практичними та інтелектуальними можливостями, а також, засобами та прийомами, що зумовлюють реалізацію самого механізму пізнання, тобто, вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку, відображаються операційним компонентом. Інакше кажучи, цей компонент пізнавальної активності, який, власне, і забезпечує її процесуальний перебіг, включає мислеву, розумову, інтелектуальну активність, а також морально-вольові та емоційні процеси. Мисленнєва активність – це потреби суб'єкта зрозуміти, пізнати, пояснити щось нове, невідоме, що вимагає здійснення операцій мислення: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації.

Взаємозв'язок розглянутих компонентів пізнавальної активності виразно виявляється у навчально-пізнавальній діяльності. У навчальному процесі ці компоненти взаємообумовлені, взаємозв'язані і структурно неподільні.

Пізнавальна активність не є вродженою якістю, вона формується під впливом соціального оточення, власної діяльності особистості, в процесі навчання та виховання. Визначається, як вибіркова пізнавальна спрямованість людини на предмети і явища, як складне психологічне утворення, яке об'єднує пізнавальну, емоційну та вольову сфери особистості. Можна сказати, що пізнавальна активність - це потреба людини займатись саме такою діяльністю, яка приносить задоволення. Тобто, пізнавальна активність є гарним стимулятором активності особистості, під впливом якого особливо інтенсивно та напружено протікають усі психічні процеси, а діяльність стає продуктивною і творчою.

В психолого-педагогічній літературі показниками пізнавальної активності є: ініціативність, енергійність, інтенсивність діяльності, позитивне ставлення до діяльності (інтерес, допитливість); самодіяльність, саморегуляція, усвідомлення діяльності, воля особистості (наполегливість, завзяття в досягненні мети); цілеспрямованість діяльності, творчість. Залежно від прояву цих показників розрізняють три рівні пізнавальної активності, які мають іноді різні назви, але визначаються майже однаково.

Репродуктивний – виявляється в діяльності виконавського відтворювального характеру. (В. І. Лозова) [10].

Реконструктивний (В. Лозова), або продуктивний (П. Лузан) – передбачається використання здобутих знань, їх переніс в інші ситуації, їх певну інтерпретацію.

Творчий рівень – характеризується ініціативою, самостійністю особистості у визнанні цілей та постановці проблем [10; 11].

**Висновки та перспективи дослідження.** Таким чином, нами було розглянуто та проаналізовано виникнення, розвиток та різні підходи до тлумачення поняття пізнавальної активності. Виявлено:

1. Пізнавальна активність має складну структуру, що складається з декількох компонентів.
2. Пізнавальна активність може виявлятися на різних рівнях, залежно від характеру діяльності:

репродуктивному, продуктивному і творчому.

3. Розкрито визначення поняття пізнавальної активності, як стан психологічного напруження, енергійності та зацікавленості у прагненні досягнути нове, невідоме; стан готовності до позитивної діяльності, близький до рівня потреб у ній, допитливість. Звичайно, проведений нами аналіз не є вичерпним, а лише допомагає розібратися у різноманітті визначень пізнавальної активності, систематизувати їх. В подальшому ми бачимо за необхідне провести порівняльний аналіз формування пізнавальної активності людей різних вікових категорій.

#### *Використана література:*

1. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. – М. : Наука, 1989. – С. 10-61.
2. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 110-134.
3. Бернштейн Н. А. На путях к биологии активности. – Вопросы философии, 1965. – № 10. – С. 65-78.
4. Вишневский О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
5. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 500 с.
6. Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. – М., 1986. – 322 с.
7. Коган В. З. Понятие “активности личности” как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности : сб. аспирантских работ. – М., 1971. – С. 131-145.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1986. – 609 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів // Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків : “ОВС”, 2000. – 164 с.
11. Лузан П. Г. Цілеспрямоване формування навчально-пізнавальної активності студентів // Наук. вісник Національного аграрного університету : зб. наук. пр. – Вип 1. – Київ, 1997. – 227 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2005. – 713 с.
13. Халмухамедоват В. Х. Совершенствование познавательной самостоятельности студентов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ташкент, 1988. – 15 с.
14. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

#### *Аннотация*

*В статье раскрывается природа познавательной активности в современной психолого-педагогической литературе. Рассматриваются общие факторы влияющие на активность личности.*

#### *Annotation*

*The article discloses the nature of cognitive activity in modern psycho-pedagogical literature. The general factors that affect the activity of the individual.*

УДК 159.942.3:364.27

**Могила А. С.**

## **ДИНАМІКА СУБ'ЄКТИВНОГО РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ СОЦІАЛЬНИХ СТРАХІВ**

Чим швидше розвивається суспільство, тим більш жорсткі вимоги воно висуває до особистості. Соціальна взаємодія регламентується певними правилами та нормами, що трансформуються разом з суспільною свідомістю. Майбутній спеціаліст має не лише виконувати дані суспільні вимоги, серед яких компетентність, психологічна врівноваженість, стресостійкість, гнучкість та інше, а й залишатися вільною, орієнтованою на реалізацію власного потенціалу, самоактуалізацію. Це актуальна ілюстрація суспільної невротизації, коли “Его” людини затиснуте між “Воно”, що уособлює особистісні бажання, прагнення, потяги, та “Над-Я” – суспільна мораль, норми, правила [4]. В умовах невротичної ситуації, в процесі соціальної взаємодії, виникають соціальні страхи, що є продуктом особистісної невпевненості в соціальній значущості. Особливо актуальним є вивчення соціальних страхів студентів, їх суб'єктивного розуміння власних страхів, так як студентство “особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти” [3, с. 183]. Адже саме в студентському віці відбувається становлення самосвідомості та стійкого образу власного “Я” [2].

Дослідженню проблеми соціальних страхів присвячені роботи зарубіжних психологів-практиків (Дж. Вольпе, З. Фрейда, К. Хорні, К. Юнга та ін.) та психологів пострадянського простору (В. А. Гузенко, Л. М. Грошевої, С. Московічі тощо), соціологів (М. І. Вітківської, О. О. Дурманенко і т.д.), філософів (В. О. Андрусенка, С. А. Кухарського тощо).

**Мета статті** – висвітлення результатів дослідження, спрямованого на виявлення динаміки суб'єктивного розуміння студентами 1-го, 3-го та 5-го курсів власних соціальних страхів.

Наше дослідження стосується внутрішніх змін, що відбуваються в особистості під дією соціальної

ситуації, зокрема, процесів, що викликані переживанням страху. Соціальний страх розглядається нами як еволюційно сформована поведінкова схильність адаптивного характеру, що є результатом соціалізації та соціальної адаптації особистості.

У дослідженні прийняли участь 300 студентів першого, третього та п'ятого курсів очної форми навчання та 60 студентів п'ятого курсу заочної форми навчання трьох педагогічних вузів України (НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ), СДПУ імені А. С. Макаренка (м. Суми), БДПУ імені П. Д. Осипенко (м. Бердянськ)). Віковий діапазон студентів очної форми від 16 до 27 років, з них 84% – жінки та 16% – чоловіки. Студенти заочної форми віком від 22 до 50 років, з них 95% – жінки та 5% – чоловіки. В якості діагностичного інструментарію використовувався модифікований в процесі дослідження Стенфордський опитувальник сором'язливості "Опитувальник на визначення суб'єктивного розуміння власних соціальних страхів" та проективна методика "Незакінчені речення". За допомогою "Опитувальника на визначення суб'єктивного розуміння власних соціальних страхів" були виявлені суб'єктивні соціальні страхи, здатність респондентів до рефлексії, ідентифіковані психосоматичні прояви, думки, почуття, що детермінують та супроводжують феномен. Проективна методика "Незакінчені речення", модифікована нами для студентської цільової аудиторії, дозволила виявити соціальні страхи в чотирьох життєвих сферах людини - ставлення до сім'ї, до навчання у ВНЗ, до однолітків, до себе та доповнила дані опитувальника.

Кожна людина знайома з почуттям страху, але якщо біологічно він є захисною реакцією організму на потенційну небезпеку і виконує охоронну функцію, то соціально страх ґрунтується на уявленні щодо негативних дій, оцінок, думок соціуму відносно особи. Як зазначав А. Бандура, людині достатньо бачити, чого боятися оточуючі, щоб почати боятися того ж самого [1]. В нашому дослідженні ми намагалися врахувати фактор суб'єктивної оцінки власної боязкості. У процесі дослідження респонденти закономірно поділилися на тих, хто суб'єктивно вважає себе боязкою людиною – 1 курс – 35%, 3 курс – 47%, 5 курс – 44%, 5 курс (заоч.) – 36% та тих, хто не ототожнює себе з даним образом – 1 курс – 65%, 3 курс – 53%, 5 курс – 56%, 5 курс(заоч.) – 24%. На 3-му та 5-му курсах найбільша кількість студентів схильна вважати себе боязкими особами.

Основні причини власних соціальних страхів студенти вбачають в:

№	Причини	1 курс (%)	3 курс (%)	5 курс (%)	5 заоч (%)
1.	Побоюванні отримати негативну оцінку власній особистості, поведінці тощо з боку інших людей	44	28	35	33
2.	Побоювання бути відторгненим	22	20	24	13
3.	Недостатня впевненість у собі	54	63	55	50
4.	Дефіцит соціальних навичок	5	2	5	11
5.	Побоювання мати близькі стосунки	10	7	7	5
6.	Схильність до усамітнення	9	9	16	13
7.	Особисті недоліки	7	2	9	2

Проблеми з впевненістю у власних силах, побоювання осуду, критики, бути відторгненим членами соціуму вказують на занижену самооцінку респондентів та розбіжності між реальним та ідеальним Я в "Я-образі", котрі безпосередньо призводять до комплексу неповноцінності та внутрішньо особистісних конфліктів.

Аналізуючи феномен соціального страху необхідно звернути увагу на ситуації та види діяльності, що викликають почуття страху. Зокрема, в результаті дослідження ми отримали наступну градацію ситуацій:

№	Ситуації	1 курс (%)	3 курс (%)	5 курс (%)	5 заоч (%)
1.	Ситуації спілкування, малі групи, що виконують спільну діяльність, спілкування один на один з представником своєї статі	5	8	14	18
2.	Будь-які нові соціальні контакти	8	14	12	8
3.	Спілкування один на один з представником протилежної статі	16	9	15	13
4.	Вірогідність сексуальної близькості	17	8	10	5
5.	Ситуації, коли я знаходжусь в центрі уваги малої групи (напр., коли мене комусь представляють або запитують про мою точку зору)	21	19	25	18
6.	Ситуації, в яких я займаю нижчу позицію в порівнянні з іншими (наприклад, коли звертаюся до викладача)	25	35	39	17
7.	Ситуації, що вимагають відстоювання власних прав (наприклад, коли необхідно довести свою точку зору викладачу, поскаржитися на неякісний товар тощо)	25	36	32	43
8.	Великі групи людей	26	28	16	17
9.	Ситуації, в яких я вразливий (напр., коли прошу про допомогу)	39	29	34	37
10.	Ситуації, коли мене оцінюють або порівнюють з іншими	39	30	42	27

Найбільший відсоток наявний у ситуацій, що пов'язані з особистісною вразливістю (страх на своє прохання отримати відмову), оцінки інших осіб, публічності (відстоювання власної позиції, бути в центрі

уваги і т.д.). Завдяки методиці “Незакінчені речення” були отримані дані про наявність у 13% респондентів від загальної кількості страху екзаменів, іспитів, семінарів, при чому найвищий показник даного страху у студентів-першокурсників – 28%, а у 9% респондентів яскраво виражений страх публічного виступу.

В процесі дослідження респонденти виокремлювали наступні негативні наслідки страху: виникнення соціальних проблем – важко знайомитися з людьми та заводити друзів, насолоджуватися спілкуванням; переживання негативних емоцій – відчуття ізоляції, самотності, депресія; проблемно домагатися свого, висловлювати власну думку, використовувати надані можливості; виникають труднощі у взаєморозумінні.

Отже, отримані дані дають змогу прослідкувати певну динаміку виникнення соціальних страхів в залежності від життєвої ситуації та виокремити вірогідні причини. Дане дослідження окреслило певне проблемне поле, де будуть проводитись нами подальші дослідження, звертаючи увагу на детермінанти соціальних страхів та особливості прояву феномену протягом всього студентського періоду.

#### *Використана література:*

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Воеводіна О. Я. Особливості смислової сфери студентської молоді / О. Я. Воеводіна // Проблеми сучасної психології. Збірник наук. праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Вип. 14. – С. 74-83.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Изд. корпорация “Логос”, 2009. – 382 с.
4. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх; Тотем и табу: сборник / [пер. с нем.; сост. Д. И. Донского, В. Ф. Круглянского]. – Мн. : ООО “Попурри”, 2003. – 496 с.

#### *Аннотация*

*В статье анализируются результаты психологического исследования среди студентов первого, третьего и пятого курсов, направленного на выявление особенностей осознания собственных социальных страхов. Очерчивается перспектива дальнейшего исследования в области выявления возрастных и психологических особенностей социальных страхов у студентов, а также их коррекции.*

#### *Annotation*

*The article analyzed are the results of a psychological study among first-year, third-year and fifth-year students, that was aimed at identifying features of getting aware of their social fears. Outlined is the prospect of further research to identify the age and psychological peculiarities of social fears in adolescence, students age, and their further correction.*

УДК 159.922.8

**Петренко В. Є.**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ РІЗНИХ ТИПІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Проблема тривожності як багатоаспектного явища широко представлена в дослідженнях вчених. Зокрема, феноменологія тривожності описана в працях Л. І. Божович, В. В. Давидова, А. М. Прихожан, Х. Ремшмідта, О. П. Саннікової, В. А. Семиченко, Т. М. Титаренко, Н. Ф. Шевченко, функції даного феномену розкриті в роботах В. М. Астапова, Ф. Б. Березіна, Г. М. Бреслава, Ф. Ю. Василюка, В. К. Вілюнаса, Е. Клапареда, П. В. Сімонова, Ч. Д. Спілбергера, Ю. Л. Ханіна. Тривожність створює підґрунтя для широкого репертуару оперантних реакцій уникання загрози, на основі яких відбувається соціалізація індивіда і виникають (у випадку закріплення неадаптивних реакцій) невротичні порушення. Особливої актуальності дана проблема набуває в старшому шкільному віці. Необхідність здійснення особистісного та професійного вибору в поєднанні з розвинутою рефлексією роблять старший шкільний вік періодом складної роботи над собою. Ці умови створюють підґрунтя для формування ряду особистісних рис, в тому числі тривожності.

В наукових працях, присвячених дослідженню тривожності у старшокласників, висвітлюються питання демобілізуючого впливу тривожності на особистість старшокласника (І. В. Вачков, Д. І. Кузнєцов), теоретичного та практичного з'ясування чинників, видів тривоги, впливу тривожності на діяльність та розвиток старшого школяра в контексті динаміки вікових змін (А. М. Прихожан, Д. І. Кузнєцов). Так, А. М. Прихожан виділяє дві основні категорії тривожності: 1) відкрита – тривога, яка свідомо переживається і проявляється у поведінці та діяльності; 2) прихована – тривога, яка різною мірою не усвідомлюється, проявляється або у вигляді надмірного спокою, ігнорування реального неблагополуччя і навіть запереченні його, або через специфічні способи поведінки. В середині даних категорій виділяються різноманітні форми тривожності. Зокрема, визначають три форми відкритої тривожності в ранньому юнацькому віці:

1. Гостра, некерована або слабко керована тривожність – сильна, усвідомлювана тривожність, що проявляється через симптоми тривоги, впоратися з нею самостійно індивід не може.

2. Керована та компенсована тривожність – юнаки та дівчата самостійно формують достатньо ефективні способи подолання наявної у них тривожності. За характеристиками способів, які для цього використовуються, всередині форми виділено дві субформи: а) зниження рівня тривожності; б) використання тривожності для стимуляції власної діяльності, підвищення активності.

3. Культивована тривожність – тривожність, яка усвідомлюється та переживається як цінна якість особистості, що дозволяє досягнути бажаного. Культивована тривожність виражається в декількох варіантах. По-перше, індивід може визнавати її основним регулятором своєї активності, який забезпечує його організованість, відповідальність. По-друге, вона може виступати як певна світоглядна та ціннісна установка. Для підлітка чи юнака тривожність слугує індикатором якості виконаної роботи, висловлене хвилювання є своєрідним доказом усвідомлення важливого значення поставленого завдання. По-третє, культивована тривожність часто проявляється у пошуку “умовної вигоди” і виражається через посилення симптомів. У такому випадку наявність тривожності дозволяє індивіду уникнути виконання неприємних завдань, захистити себе від напруги та отримати додаткову підтримку оточуючих. В одного індивіда можуть спостерігатися водночас два чи три варіанти культивованої тривожності.

Прихована тривожність має дві субформи:

1. “Надмірний спокій” – індивід, приховуючи тривогу як від інших, так і від самого себе, формує сильні та негнучкі способи захисту, які перешкоджають усвідомленню певних загроз в оточуючому світі і власних переживань; зовні надмірний спокій виглядає як вираження цілковитого благополуччя, проте зусилля, яких індивід докладає, щоб блокувати усвідомлення загрози, виснажують нервову систему і невдовзі прихована тривожність перетворюється на відкриту, найчастіше її гостру, некеровану форму.

2. Уникання ситуації – індивід намагається остерігатися від ситуацій, які викликають у нього найбільшу тривогу. Форма суттєво обмежує адаптивні можливості, оскільки застерігає лише від тих ситуацій, з якими індивід уже стикався, що робить його вразливим перед невідомими загрозами [3, с. 155-158].

Оскільки умови організації навчально-виховного процесу в середніх навчальних закладах різних типів є відмінними, можна висловити припущення про те, що вони по-різному впливатимуть на емоційний стан учнів, в тому числі на прояви тривожності. Зокрема, звертає на себе увагу ситуація навчання в навчальних закладах нового типу (гімназіях, ліцеях), в яких значне навчальне навантаження поєднується з атмосферою підвищеної відповідальності. Старшокласники навчальних закладів нового типу стикаються зі значною кількістю ситуацій, які супроводжуються проявом тривоги: велика кількість контрольних та залікових робіт, предметні олімпіади та конкурси, іспити, підготовка до вступу у вищі навчальні заклади. Високий рівень тривожності здійснює демобілізуючий вплив на діяльність старшокласника: учень відчуває себе неспроможним виконати завдання навіть володіючи необхідним знаннями, втрачає здатність правильно оцінити складність завдання та рівномірно розподілити час, відведений на його реалізацію.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити наступні чинники виникнення тривожності в учнів старших класів навчальних закладів нового типу:

1. Навчальне навантаження – більшість дисциплін навчальної програми потребують здійснення таких операцій мислення як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація. За виконання даних операцій відповідає ліва півкуля головного мозку. На думку невропатолога О. І. Захарова, надмірна робота лівої півкулі, підтримувана вольовими зусиллями, призводить до наростання розумової втоми та зниження концентрації уваги. Посилений режим роботи лівої півкулі блокує спонтанність, безпосередність почуттів, вміння швидко вловлювати закономірності, з’являються нав’язливі страхи та побоювання. Права півкуля продукує страхи та тривоги, які ліва не може критично осмислити [1, с. 40].

2. Високий рівень домагань старшокласників – умови навчального закладу нового типу, якому надається вищий статус (високі вимоги до учнів, конкуренція всередині класу) сприяють формуванню у старшокласників високої планки досягнень, зниження якої вони вважають неприпустимим. Дослідження К. Р. Сидорова, проведені з юнацькою вибіркою, вказують на існування зв’язку між високим рівнем домагань в поєднанні з реалістичною самооцінкою та рівнем тривожності [4, с. 88]. Створюється парадоксальна ситуація: старшокласник усвідомлює, що достатній рівень підготовки дозволяє йому претендувати на вищі досягнення і водночас розуміє, скільки зусиль необхідно докласти для виконання поставленого завдання.

3. Завищені вимоги батьків та вчителів – дорослі висувають до старшокласників ряд складних для виконання вимог, мотивуючи це розвитком їх здібностей та вищим рівнем підготовки. Зосередивши свою увагу винятково на досягненні високих результатів, педагоги та батьки часто ігнорують необхідність емоційної підтримки. Окрім того, дорослі часто підкреслюють, які високі сподівання вони покладають на своїх вихованців, що спонукає юнаків та дівчат розцінювати можливу невдачу як втрату їхньої любові і поваги [2, с. 490].

У ранньому юнацькому віці змінюється характер переживання тривоги. Переживання стають більш генералізованими, невиразними, двоякими, невизначеними, тобто набувають рис тривоги в її класичному описі. Водночас, саме в ранньому юнацькому віці учні вперше відзначають появу при переживанні тривоги позитивних, мобілізуючих емоцій: старшокласники вчаться використовувати конструктивний компонент цього стану. Таким чином, формування у старшокласників навичок використання тривоги як мобілізаційного ресурсу, допоможе їм ефективно справлятися з поставленими завданнями.

*Використана література:*

1. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 248 с.
2. Практическая психология образования : учебное пособие, 4-е издание. / под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. / А. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2000. – 304 с.
4. Сидоров К. Р. "Триада риска" и ее связь с состоянием психосоматического здоровья в юности / К. Р. Сидоров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 81-89.

**А н н о т а ц и я**

*В статье рассматриваются вопросы возникновения и форм проявления тревожности у старшеклассников в зависимости от типа общеобразовательных учебных заведений.*

**A n n o t a t i o n**

*The article is devoted to a problem of rising and manifestation's form of anxiety of high school pupils in dependence with type of school.*

УДК 159.9.072:159.923

**Портяна О. В.**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

Особлива увага сучасної психології до стильових властивостей особистості, що характеризують різні сфери її життєдіяльності, обумовлена домінуючою гуманістичною парадигмою, а також особистісно-орієнтованим підходом до вивчення людини, при якому джерелом розвитку особистості виступає її власна активність, зокрема, активність пізнавальна.

Наразі у психології існують численні стильові дослідження життєдіяльності людини, які в сучасному науковому просторі є досить актуальними та затребуваними.

Дослідження стильових феноменів починалися з вивчення стилю життя (Adler, A., 1956; Allport, G. W., та ін.); когнітивних стилів (М. С. Єгорова, 1997; В. А. Колга, 1992; О. І. Палей, 1982; М. О. Холодная, 1992, 2002; І. П. Шкуратова, 1983; Н. Witkin, 1967 і ін.); стилів діяльності (Є. О. Клімов, 1982; В. С. Мерлін, 1980; В. О. Толочек, 1991 і ін.); стилів індивідуальності (Г. А. Берулава, 2001; Т. Я. Решетова, 2003 і ін.). Сучасні дослідники все більше уваги приділяють освітньому процесу, в ході якого розвиваються індивідуальний стиль учіння і стиль навчання (М. О. Холодная, 2002; С. І. Боднар, 2003; R. J. Sternberg, 1991; Б. Лу Ливер, 1995 і ін.), інтегральний індивідуальний стиль учнів (А. В. Глазков, 2006; Т. М. Медведєва, 2010) і т.д. При цьому стиль розглядають як одну з основних умов розвитку людини, її особистості і індивідуальності, тим самим підкреслюючи його розвиваючу функцію (Б. О. Вяткін, 2000).

**Мета статті** полягає у висвітленні наукових підходів та напрямків досліджень стилю пізнавальної активності особистості у сучасній психології.

Власне поняття "стиль" в психологічному контексті вперше було використано А. Адлером (1927). Згідно з концепцією А. Адлера, цілі, які ставить перед собою людина, та способи, які вона обирає для їх досягнення, і визначають стиль її життя.

Середина 50-х рр. минулого століття означилася використанням поняття стилю для вивчення індивідуальних відмінностей в способах пізнання людиною свого оточення. У роботах ряду американських психологів на перший план виходить дослідження індивідуальних особливостей сприйняття, аналізу, структуризації і категоризації інформації, позначених терміном "когнітивні стилі". Це стало початком етапу когнітивної специфікації у стильових дослідженнях.

У пострадянській науці поняття стилю розроблялося в рамках діяльнісного підходу, при якому даний феномен розглядався як інтегральний результат взаємодії вимог діяльності й індивідуальності людини. Стиль у такому розумінні тлумачився як властивість особистості. Одним із перших дав визначення стилю Б. М. Теплов [7], який аналізував його як спосіб успішного виконання діяльності, що залежить від здібностей людини.

Як інтегральну характеристику особистості розглядає стиль В. С. Мерлін. Спираючись на принципи загальної теорії систем Л. Берталанфі, положення теорії функціональних систем П. К. Анохіна і результати створеної ним школи психологів-однотлумців, В. С. Мерлін висунув і науково обґрунтував теорію інтегральної індивідуальності. За визначенням В. С. Мерліна, інтегральна індивідуальність – це особливий (такий, що виражає індивідуальну своєрідність) характер зв'язку між різними властивостями особистості [4]. При цьому усі властивості інтегральної індивідуальності організовані в динамічні системи і підсистеми і структуровані за ієрархічним принципом: індивідуальні властивості організму (підсистемами



є біохімічна, загальносоматична, нейродинамічна); індивідуальні психічні властивості (підсистемами є темперамент, особистість); соціально-психологічні властивості (підсистемами є спілкування, соціальні ролі та ін.).

Ідеями інтегральності і системного розвитку індивідуальності пронизані праці не лише В. С. Мерліна, але і усіх його учнів і послідовників Є. О. Клімова (1969), В. В. Белоуса (1994, 2005), Б. О. Вяткіна (1992, 2000). Так, Б. О. Вяткін пропонує разом з індивідуальним стилем предметної діяльності і спілкування розглядати стилі, так звані, "провідні" активності. Під цим терміном мається на увазі активність найбільш значуща для розвитку людини на певному віковому етапі, або активність, пов'язана із специфікою діяльності (виробнича, спортивна і т.д.) [1, с. 99]. Стиль активності визначається Б. О. Вяткіним, як системне утворення – багаторівневе і багатокomпонентне, обумовлене певним симптомокомплексом різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності. А дослідження стилів активності дозволяють реалізувати "... більш інтенсивне і глибоке вивчення умов розвитку інтегральної індивідуальності" [1, с. 98].

Дослідження останніх десятиліть засвідчують особливу популярність проблеми стилю, що пов'язано зі зростанням наукової зацікавленості індивідуальними особливостями особистості. В цих дослідженнях відзначається поступове зміщення акценту з вивчення стилів діяльності до стилів активності, що засвідчує новий, більш високий рівень дослідження стильової проблематики.

Так, праці сучасних російських психологів (М. А. Холодная 2002, Г. О. Берулава, 2001; Т. Я. Решетова, 2003, Т. А. Гусева 2009) містять апробовані дані, що засвідчують наявність стильових особливостей пізнавальної активності особистості. Зокрема, виконане в руслі теорії інтегральної індивідуальності дослідження Т. Я. Решетової [6], висвітлює стильові аспекти психічної активності суб'єкта в сукупності комунікативної, пізнавальної і творчої активності. Серед визначальних характеристик видів психічної активності автор вказує спрямованість, міру відкритості, рефлексивність т.д.

Належність когнітивного стилю до пізнавальної сфери відзначають багато науковців, які займаються розробкою стильової проблематики. Так, проблематика когнітивних стилів знайшла своє відображення в інтегральному дослідженні стилів активності Л. Я. Дорфмана [3]. У концепції автора відображено взаємодію когнітивного стилю, який належить до індивідуальних стилів активності, з індивідуальним стилем діяльності, що входить до екологічних стилів.

В. А. Моросанова [5], досліджуючи довільну активність особистості, виділяє дві форми індивідуального стилю – стиль активності й стиль саморегуляції. Ці стилі взаємопов'язані у процесі взаємодії людини з навколишньою дійсністю: людина – саморегуляція активності – реалізація активності – дійсність. Стиль саморегуляції відображає індивідуальні особливості системи саморегуляції людини, що стійко проявляються у різних видах довільної активності, у поведінці й практичній діяльності особистості. Ця теорія наводить на думку, що когнітивний стиль має безпосереднє відношення до регуляції пізнавальної активності особистості й знаходиться у взаємостосунках зі стилем саморегуляції особистості у структурі індивідуального стилю діяльності.

У дослідженні Т. А. Гусевої [2] ґрунтовно розкрито поняття "стиль пізнавальної активності". В результаті системно-стильового дослідження пізнавальної активності автором позначені ключові характеристики і визначені стилі, що відповідають динамічній структурі пізнавальної активності. Науковець обґрунтовує наявність стилів пізнавальної активності залежно від вираженості її структурних компонентів (потенційного, регуляторного, динамічного, результативного, рефлексивного).

**Висновки.** Переважна більшість стильових досліджень у психології здійснено з урахуванням системного підходу у вивченні індивідуальності, який яскраво представлений в теорії інтегральної індивідуальності та когнітивної специфікації. У такому контексті найважливішу опосередковуючу роль між різними рівнями індивідуальності відіграє саме стиль. Водночас, різноманіття і неоднозначність дослідницьких пошуків місця стилю в особистісній організації суб'єкта доводять необхідність подальшого розгляду проблеми стильових особливостей особистості, що й стане перспективним напрямком наших подальших досліджень.

#### *Використана література:*

1. Вяткін Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека [Текст] / Б. А. Вяткин. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2000. – 179 с.
2. Гусева Т. А. Стили познавательной активности личности студентов [Текст] : дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Т. А. Гусева. – Новосибирск, 2009. – 518 с.
3. Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л. Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 88-95.
4. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
5. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121-127.
6. Решетова Т. Я. Стилевые характеристики психической активности субъекта [Текст] : авторефер. дис. ... доктора психол. наук / Т. Я. Решетова. [Науч.-образоват. Центр РАО]. – Сочи, 2003. – 43 с.
7. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М., 1961. – 536 с.

### **Аннотация**

*В статье отражены основные направления исследований стиля познавательной активности личности в современной психологии. Проанализированы теоретические подходы к проблеме стилевых психологических исследований. Обобщен опыт исследований, выполненных в контексте теорий интегральной индивидуальности и когнитивной спецификации.*

### **Annotation**

*In the article the basic directions of the researches of cognitive activity style of personality in modern psychology have been reflected. The theoretical approaches to the problem of stylish psychological researches have been analyzed. The experience of the researches which had been executed in the context of theories of integral individuality and cognitive specification has been generalized.*

УДК 81:1(470+571)"18/19"

**Свищо В. Ю.**

## **ФІЛОСОФІЯ МОВИ Д. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО**

Дмитро Миколайович Овсянико-Куликовський (1853–1920) – український культуролог, філософ, літературознавець і лінгвіст, учень О. Потебні, почесний член Петербурзької Академії наук (1907), автор багатьох праць, присвячених творчості письменників-класиків XIX ст., які увійшли до монументальної "Історії російської інтелігенції", професор Казанського, Новоросійського, Санкт-Петербурзького і Харківського університетів.

Творчість Д. Овсянико-Куликовського завжди викликала великий інтерес як у його сучасників, так і в дослідників нашого часу. Наприкінці XIX ст. його доробок став предметом дослідження таких вчених, як А. Ветухова, А. Горнфельд, Т. Райнова. Далі за хронологією були С. Ольденбург, П. Сакулін, М. Анікін. У радянський період проблемою визначення впливу вченого на інтелігенцію кінця XIX – початку XX століть займалися М. Бойко, І. Ілюхін, Ю. Манн, М. Осьмаков та ін. З початком нової сторінки Української державності творча діяльність Д. Овсянико-Куликовського привертає увагу таких українських дослідників, як Я. Грицак, І. Гуржій, О. Ладиґа, О. Реєнт, В. Сарбей, Л. Чувпило. Актуальними у вивченні наукової спадщини Д. Овсянико-Куликовського є дослідження таких російських вчених як Н. Безлепкін, В. Крутоус та Н. Нікітіна.

Після закінчення Сімферопольської гімназії Д. Овсянико-Куликовський у 1871 році вступив на історико-філологічний факультет Петербурзького університету, але через два роки за станом здоров'я, перенісши тиф у важкій формі, вимушений був переїхати до Одеси і продовжувати освіту в Новоросійському університеті. Тут він зближується з діячами українського національного руху і був навіть прийнятий до одеської Громади, але при цьому завжди прагнув зберегти незалежність думок і уникав крайнощів. У 1876 році Д. Овсянико-Куликовський потоваришував із відомим українським суспільним діячем і літератором М. Драгомановим.

Восени 1876 року Д. Овсянико-Куликовський повернувся до Петербурга, щоб вступити до університету вільним слухачем. У 1877 році він, для підготовки до захисту дисертації, виїхав за кордон. Мешкаючи в Женеві, Парижі, Празі він зустрічався з російськими емігрантами, із студентами, а також із Г. Лопатиним, Н. Цакні та П. Чайковським. Але найміцніші зв'язки підтримував з М. Драгомановим, одним із перших російських пропагандистів марксизму Н. Зібером та з революціонером-народником П. Лавровим.

Повернувшись у 1882 році на батьківщину, молодий вчений захистив у Московському університеті свою роботу "Розбір ведійського міфу про сокола, що приніс квітку Сомі, у зв'язку з концепцією мови й екстазу", і отримав звання приват-доцента з індо-іранської філології.

Д. Овсянико-Куликовський – учень та послідовник О. Потебні, який належав до психологічного напрямку у мовознавстві (праця "Про значення наукового мовознавства для психології думки", 1901). Тому нам слід з'ясувати питання впливу О. Потебні на Д. Овсянико-Куликовського, щоб зрозуміти, як формувалися наукові пошуки вченого. Доцільним буде визначити чи дійсно О. Потебня вплинув на визначення напрямку наукових пошуків свого учня. О. Потебня зробив надзвичайно великий внесок у формування Д. Овсянико-Куликовського, як дослідника лінгвістичних та літературознавчих проблем. Подібно до свого вчителя, Д. М. Овсянико-Куликовський повністю заглибився у вивчення лінгвістичних проблем, але не втрачав інтерес до питань психології, художнього мислення, творчості письменників.

Д. Овсянико-Куликовський відстоював принцип навчання дітей у народних школах рідною мовою, право кожного народу на вільний розвиток ("Психологія національності", 1922). Йому також належать праці "Мова та мистецтво" (1896), "Синтаксичні спостереження" (1899), "Синтаксис російської мови" (1919) та інші.

У літературознавстві його цікавили, в першу чергу, психологічні дослідження творчості видатних письменників та поетів. Із середини 90-х рр. виходить низка публікацій Д. Овсянико-Куликовського, присвячених творчості М. Гоголя, О. Пушкіна, Л. Толстого, І. Тургенєва, статті про лірику, як особливий

вид творчості. За декілька років вчений поступово прийшов до задуму великої монументальної праці - "Історія російської інтелігенції". "В цієї зтяжної праці, розпочаті в 1903 році, відобразивсь мій загальний світогляд і моє – російське – політичне та соціальне самопочуття" [3; с. 346].

У 1905 році Д. Овсянико-Куликовський, маючи вже всеросійську відомість, переїжджає до Петербургу, де розпочинається новий етап його наукової діяльності. У Санкт-Петербурзькому університеті він викладає курс порівняльного синтаксису індоєвропейських мов. Ці лекції користувалися шаленою популярністю: "жодна аудиторія не вміщувала всіх слухачів, через це лекції читались у актовому залі університету" [6; с. 105]. У 1907 році професора Д. Овсянико-Куликовського було обрано академіком.

Під час Петербурзького періоду діяльності він продовжує займатися тими науковими напрямками, що цікавили його і раніше. У "Вестнике Европы" друкуються його статті про І. Гончарова, М. Добролюбова, у "Вестнике воспитания" – продовження старих психологічних етюдів про російську інтелігенцію.

Він також є автором наукових розвідок про М. Драгоманова, О. Потебню, Т. Шевченка, ряду "Граматик", методик вивчення синтаксису у військових навчальних закладах. Написав посібник "Теорія поезії і прози. Теорія словесності" (1917), до якого додав термінологічний словник.

Д. Овсянико-Куликовський був представником позитивістської філософії, яка поширилася в Росії у другій половині XIX ст.

Філософсько-лінгвістичне вчення Д. Овсянико-Куликовського було націлене на визначення сутності й природи живої людської мови, вивчення проблеми її походження, дослідження ролі в пізнавальній і творчій діяльності індивіда і народу загалом, втілювало оригінальні підходи до вивчення співвідношення думки і слова. Підтверджують цю думку також слова Д. Овсянико-Куликовського: "У психології мови, тобто мисленні фактичному, реальному (а не формально-логічному), увесь сенс не в тому, що сказано, що подумано, а в тому, як сказано, як подумано, у який спосіб подано відомий зміст" [3, с. 28].

Учений стверджує, що людська думка розвивається в напрямку абстрактності, усвідомленості й раціональності. В процесі становлення логічного мислення граматичні форми переходять у підсвідоме, стають засобами думки і вживаються автоматично. Логічна форма думки домінує над мовою і підлягає вже не психологічним, а логічним законам розуму, котрі є за своєю суттю раціональними. Поняття зароджуються у слові, а подальший розвиток отримують у мові.

Отже, Д. Овсянико-Куликовський намагався дослідити процеси мислення, пізнання, спираючись на історію мови та історію науки, філософії, мистецтва. Він вважав, що граматична форма повинна відповідати дійсності, тобто значенню слова. Основними ідеями, які простежуються в працях представника позитивістської філософії є: еволюція думки людини йшла від сприйняття світу (категорія субстанції, "іменник") до його осмислення (діяльність, "дієслово"); ідея мовного суб'єкта (живий людський організм, людська психіка); мова – "зустріч свідомого і підсвідомого", "породження Духа"; мова – "орган мислення індивіда", "мовлення індивідуальне"; логічні поняття субстанції, атрибута, дії, стану тощо історично розвиваються з граматичних категорій.

Аналізуючи наукову спадщину Д. Овсянико-Куликовського у таких науках як сходинство, мовознавство, лінгвістика, філософія, культурологія та літературознавство, можливо зробити висновок, що він був вченим-енциклопедистом, людиною незвичайною у всіх випадках. Дмитро Миколайович заслуговує на те, щоб його ім'я пам'ятали, а його спадщина знову стала об'єктом досліджень.

#### *Використана література:*

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ "Академія", 2011. – 240 с.
2. Безпелкин Н. Философия языка в России. / Н. Безпелкин. – Санкт-Петербург : "Искусство-СПБ", 2002. – 272 с.
3. Иваньо И. Очерки развития эстетической мысли Украины / Ф. И. Иваньо. – М. : Искусство, 1981. – 423 с.
4. Овсянико-Куликовский Д. Н. А. А. Потебня, как языковед-мыслитель / Д. Н. Овсянико-Куликовский. – К. : "Киевская Старина", 1893. – 61 с.
5. Овсянико-Куликовский Д. Н. Литературно-критические работы. – Т. 2. – М., 1989. – 526 с.
6. Переписка М. Горького с Д. Н. Овсянико-Куликовским // М. Горький. Материалы и исследования. – Т. 3. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – С. 135-158.

#### *Аннотація*

Стаття посвячена дослідженню місця наукового насліддя одного з українських філософів, лінгвіста, ученика О. Потебни і почесного члена Петербурзької Академії наук Д. Овсянико-Куликовського в контексті філософії мови. Незважаючи на те, що його наукова діяльність достатньо вивчена, проблема філософії мови в творчості Д. Овсянико-Куликовського освічена не повністю в вітчизняних і зарубіжних дослідженнях.

#### *Annotation*

Article is devoted to investigation of a place of scientific heritage of one of the Ukrainian philosophers, the linguist, O. Potebnya's follower and honourable member of the Petersburg Academy of Sciences D. Ovsyaniko-Kulikovskiy in the context of philosophy of language. His scientific activities are enough explored, but in spite of these facts, the problems of philosophy of language thought in D. Ovsyaniko-Kulikovskiy's creative works aren't clear up enough in the native and foreign researches.

## КУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ЦІННІСНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Проблема ціннісної орієнтації завжди була і залишається актуальною для держав із полікультурним середовищем, до яких також належить Україна. В Україні процес ціннісно-рефлексивної ідентифікації набуває критичного стану, у зв'язку з загостренням суспільної уваги щодо регіональних, мовних та культурних відмінностей. Оскільки джерелом влади у демократичній державі є сам народ, критичний стан системи соціальних цінностей, перш за все, негативно впливає на політичну культуру держави та, як наслідок на культуру народу загалом.

Між тим, ще понад сто років тому загрозу переростання уніфікації у регіональні розколи прозорливо бачив Михайло Драгоманов. Він цілком слушно звертав увагу на історико-географічні особливості різноцивілізаційного розвитку окремих територій України (українські землі, що перебували у складі Росії, Австрії, Угорщини тощо). На його думку, це вимагало, щоб "в кожній з цих політичних областей прийоми суспільної діяльності були різними" [7, с. 52].

**Метою статті** є визначення культурних факторів формування ціннісно-рефлексивної ідентифікації особистості у соціокультурному середовищі та обґрунтування їх значення у застосуванні антропологічного підходу для вивчення ціннісного поля в сучасній Україні.

Аналізуючи духовно-моральний стан українського суспільства, можна дійти висновку, що він викликає глибоке занепокоєння. Корозія усталених духовних цінностей є наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правових, моральних, соціальних норм, що за своїми масштабами становить глобальносоціальну проблему [2, с. 27].

На процес становлення ціннісно рефлексивної ідентифікації особистості перш за все впливає соціокультурне середовище. Оскільки процес соціокультурної діяльності включає культурну трансмісію, що є механізмом, за допомогою якого йде передача накопиченого досвіду і знань новим суб'єктам освіти, і включає процеси інкультурації і соціалізації, тобто інтеграцію індивіда в людське суспільство, отримання ним досвіду, який потрібний для виконання соціальної ролі [6, с. 133].

Зважаючи на те, що передумовою становлення ціннісної орієнтації індивіда є процес його ідентифікації, як акт усвідомлення себе у соціокультурному просторі, необхідно звернути увагу на один з основних етапів процесу ідентифікації – рефлексію. У соціокультурному вимірі рефлексивна функція регулює поведінку на основі прийнятих цінностей, сприяє розвитку вмінь оцінювання і прогнозування результатів соціокультурної діяльності, виявленню проблем особистісного розвитку, дослідженню власних творчих можливостей із метою самореалізації в соціокультурній діяльності [5, 151].

Людина, як суб'єкт культури, у своїх думках, переживаннях, діях орієнтується на усталені норми і духовні цінності культури, до якої належить. Тобто ідентифікує себе із соціокультурним середовищем, у якому вона знаходиться. Кастельс М. визначає ідентичність наступним чином: "ідентичність є процесом, у ході якого суб'єкт усвідомлює себе і осмислює ціннісні орієнтири своєї діяльності на основі певного культурного підходу або групи підходів, що виключає необхідність широкого звертання до інших соціальних структур" [1, 6]. Наголошуючи увагу на певному культурному підході, необхідно зазначити, що саме антропологічний підхід у вивченні рефлексивно-ціннісної ідентифікації, уможливорює широке звернення до інших соціальних структур. Оскільки, як наголошує В. Воронкова: "культурна антропологія виступає у вигляді вищої форми генералізації уявлень про інститути культури людства, представлених в універсальній інтеретнічній формі" [3].

Значення цінності, як основи та невід'ємної частини кожної культури, висвітлює саму культуру, як спосіб і форму людського ставлення до природи, створюючи ціннісне поле сучасного суспільства. Антропологічний підхід у дослідженні ціннісно-рефлексивної ідентифікації особистості базується на природі людини і виходить насамперед з таких принципів, як:

1. Сталість, інваріантність фундаментальних родових якостей людини як істоти біологічної, соціальної і розумової (духовної), що споконвічно володіє волею.
2. Універсальність людини, єдності людського роду і незалежно від етнічних, расових, соціальних, географічних і інших відмінностей, рівноправності всіх людей.
3. Невід'ємності природних прав людини, їх пріоритету стосовно принципів устрою, законів і діяльності держави [3].

Аналізуючи принципи антропологічного підходу у дослідженні ціннісної орієнтації особистості у соціокультурному середовищі можемо виділити основні культурні фактори формування ціннісно-рефлексивної ідентифікації:

– Концептуальні інновації – зміна понять системи цінностей та ціннісної свідомості. Як зазначає Ю. Сорока: "акцентами цієї концептуальної інновації є обґрунтування та визначення мінливості, неузгодженості та суперечливості, несистемності ціннісних орієнтирів сучасного суспільства" [6, с. 224]. Тобто мова йде про створення сучасного ціннісного поля, у якому уможливорюється "мислення цінностями"

(М. Хайддегер) і формується “поле потенцій, виборів та шансів” (П. Штомпка) [6, 223].

– Створення мовного колективу. Основою для створення такого колективу є пошук соціологічної мови, яка є адекватною завданням аналізу сучасного соціокультурного простору, де культурна неоднорідність та полікультурність невинно нарощується. Пошуки соціологічної мови реалізують методи соціолінгвістики, яка вивчає проблеми соціальної диференціації мови, тобто характер взаємозв'язків між мовними та соціальними структурами [4]. Особливу увагу соціолінгвістика приділяє питанню взаємозв'язку мови та культури.

– Політична культура як є рушієм механізму державотворення та гарантом відтворення демократичних цінностей. Латигіна Н. підкреслює значення політичної культури у демократичному суспільстві: “народ, що має високу політичну і правову культуру свідомо бере участь у житті суспільства та держави” [10, с. 655].

Тож, можна зробити висновок, що значення приведених культурних факторів ціннісно-рефлексивної ідентифікації полягає у збереженні принципів антропологічного підходу у дослідженні ціннісного поля сучасного суспільства в Україні. Визначені у статті фактори є основою творчими для ціннісного поля суспільства та забезпечують можливість регулювання державотворчих та соціально-культурних процесів в Україні.

Культура у широкому розумінні – все те ціннісне, що коли-небудь було створене людиною. Слід пам'ятати, що саме цінності творять культуру і, зважаючи на те, що кожне покоління має свою мову, свою культуру, а отже і свої цінності, головним завданням для демократичного суспільства України є забезпечення діалогу культур.

#### *Використана література:*

1. Castells M. End of millenium. – Malden MA: Blackwell. 2000. – 448 p.
2. Барлім О. О. Аксіологічний підхід як шлях до усвідомлення ціннісних аспектів громадянської освіти і виховання молоді : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2010, – 491 с.
3. Воронкова В. Г. Управління людськими ресурсами: філософські засади [Текст]: навчальний посібник / В. Г. Воронкової; під ред. д. ф. н., проф. – К.: ВД “Професіонал”, 2006. – 576 с.
4. Жоль К. К. Соціологія: навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 440 с.
5. Запорожец А. В. Профилактика компьютерной зависимости подростков средствами досуговой деятельности / А. В. Запорожец // Психологическое здоровье подрастающего поколения. – Астрахань, 2009. – С. 150-152.
6. Золотова Г. Д. Соціокультурний розвиток як засіб профілактики адитивної поведінки: Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – № 5 (240). – Ч. І. – Луганськ: Вісник, 2012. – 244 с.
7. Історія української Конституції / Українська правнича фундація [Анатолій Гнатович Слюсаренко (упоряд.), Микола Володимирович Томенко (упоряд.)]. – К.: Право, 1997. – 464 с.
8. Подольська Є. А. Кредитно-модульний курс культурології: навчальний посібник / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, Д. Є. Погорілий. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 368 с.
9. Сорока Ю. Г. Свої, чужі, різні: соціокультурна перспектива сприйняття Іншого: монографія / Юлія Сорока. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. – 332 с.
10. Цінності та ідеали демократії / Н. А. Латигіна // Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр. / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, УАН. – К.: ВІР УАН, 2011. – Вип. 50 (№ 8). – С. 654-661.
11. Ціннісний конструкт міжкультурної комунікації / Ю. Ж. Шайгородський // Український соціум. – 2002. – № 1. – С. 41-48.

#### *Аннотація*

*В даній статті аналізується феномен ціннісно-рефлексивної ідентифікації особистості в соціально-культурному вимірюванні. Виділено аспект соціокультурного впливу на становлення ціннісно-рефлексивної ідентифікації особистості. Определены основне культурне фактори формування даного опроцесса и их значимость для антропологического подхода в изучении ценностного поля современно гообщества в Украине.*

#### *Annotation*

*This article analysed the phenomenon of valued-reflection persona lidentification at the social- cultural measuring. There is selected an aspect of social-cultural influences on becoming of valued-reflection personal identification and defended the maincultural l factors informing of this processand the irmeaning fulness for anthropological approachattheresearcho fthe valued field of modern societyin Ukraine.*

**УДК 18.008**

**Юхимик Ю. В.**

## **ГЛАМУР: СИМУЛЯТИВНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ**

Сучасна культурна ситуація позначена тенденцією до симулятивної підміни класичних цінностей буття, зокрема, краси. Новітня форма симуляції краси – гламур – органічно вписалась у контекст симуляції загальнокультурної, де відбулась різновидова підміна позитиву руйнівним негативом: органічних продуктів харчування – генетично модифікованими, живої комунікації – сидінням у чаті, особистісної харизми – штучно сконструйованим іміджем, мистецтва – “артпрактиками”, краси –

гламурною “красивістю”. Ностальгічно мімікуючи під красу як необхідний, проте так часто легковажно ігнорований атрибут людського буття, гламур за короткий період укоренився у різних культурних сферах.

У сучасному житті краса позірно втрачає власну позитивно-духовну статусність. Однак наполегливі спроби безапеляційно ствердити її неактуальність є, скоріше, намаганням видати бажане за дійсне. Духовне ядро людини й у ХХІ столітті так само інтенсивно й гармонійно резонує при контакті з позитивом прекрасного як і віки тому, а його відсутність чи стале домінування його антиподів руйнує і гармонійну цілісність особистості, і гармонію всесвіту, призводячи до появи низки деструктивних проблем особистісного та глобального порядку.

Може видатися, що гламур є осучасненим варіантом історично змінюваного ідеалу краси. Однак аналіз виявляє явно симулятивний характер пропонованої та майже здійсненої підміни – адже обидва явища, попри зовнішнє уподібнення принципово різняться за своєю внутрішньою сутністю. Гламур – візуальна привабливість зовнішньої форми, звільненої від неодмінного для краси духовного змісту, перетвореної на гіпертрофовану, позбавлену міри матеріально-тілесну “красивість”. “Гламуризація” творить підкреслено привабливу візуальну картинку, здатну легко привернути увагу акцентованою яскравістю й перебільшеною бездоганністю окремих елементів, забезпечуючи глядачеві легко засвоювану чуттєву насолоду. Гламур – при всій своїй позірній невинності, начебто нешкідливості, навіть зворушливості та милій кумедності – активно спрямований проти краси як засобу духовного розвитку особистості, жорстко й наполегливо використовуючи найефективніші в сучасному культурному просторі канали популяризації й насадження власної ідеології: ЗМІ (“глянцеві журнали”, ТБ, інтернет), рекламу, поп-культуру естраду. Не просто активне, а агресивне нав’язування образів та самої ідеї гламуру як важливого принципу творення як власного особистісного, так і загального образу світу через відкриті інформаційні канали формує стійке враження особливої соціальної статусності подібних форм, які починають сприйматися як ознака модної та вкрай бажаної “шикарності” життєвих проявів, неодмінний атрибут соціальної успішності, бажану мету особистісного буття. Гламурні ідеали беруть у полон з самого дитинства, виявляючись у бажаній ляльці Barbie, у популярних мультперсонажах, з юного віку заохочуючи до участі у модних дефіле та шоу з неодмінними гламурними атрибутами (одяг, макіяж, манери). На цій базі вибудовується ціннісна система маленької людини – спотворена від самого початку, заснована на синтетичному сурогаті, що принципово занижує духовну планку людського буття.

У класичну добу краса стало залишалась головною ідейною тезою як мистецтва, так і всього культуротворення. Ідеали краси незмінно формувались як органічний наслідок цілісного світоглядного комплексу, співдії усієї системи чинників культуротворення. Гламурний же ідеал постає як штучне утворення, сформоване іміджмейкерами, нав’язливо розрекламоване та розтиражоване ЗМІ, представлене у “розкрученому” бренді чергової “ікони стилю” і, нарешті, некритично сприйняте суспільством як неодмінний для наслідування еталон.

Дійсна краса надає можливість пережити катарсис, максимально задовольняє родову естетичну потребу людини і, одночасно, стимулює її. Краса діє у площині утилітарної незацікавленості; це – феномен, що одухотворює людську сутність, підносячи її над буденністю, прагматизмом, фізіологічністю. Гламур же, як органічне породження “глем-капіталізму” (Д. Іванов) та форма прагматично стимульованої ним тотальної “естетизації” (а, по суті, – лише штучного зовнішнього “окрасивлення”) життя, підміняє цінності гуманістичні псевдоцінностями симулятивними, жорстко спрямовуючи увагу та інтерес у сферу споживання, примушуючи вступати в економічні відносини, купувати речі, послуги, здатні створити бажаний образ, максимально наближений до рекламного гламурного ідеалу, який підміняє собою дійсну вартісну мету життя, а особиста невідповідність якому починає розцінюватись як очевидна життєва поразка.

Сам спосіб існування та популяризації гламуру підкреслює сутісну його відмінність від краси, яка не потребує нав’язливої агітації за себе, дія якої миттєва та позитивно-переконлива, напряду звернена до духовної сутності людини. Гламурна ж форма – зовнішньо приваблива, однак позбавлена належного внутрішнього сенсу, – не будучи підкріпленою додатковими емоційними чинниками, швидко набридає, викликає психологічну втому. Протидіючи цьому, гламур активно використовує безпрограшні засоби посилення та пролонгування інтересу до себе: залучення найширшого спектру ЗМІ до формування та популяризації “ікон стилю”; збереження сталого інтересу до них шляхом постійного нагадування, максимально вигідної їх фото- та відео презентації (як позитивно-респектабельної, так і епатажно-скандальної); формування й активна дія “гламурної журналістики”, що виявляє себе у численних різноманітних жанрах “світських хронік”, ток-шоу, церемоній тощо; підкреслена орієнтованість гламуру на тілесність та сексуальну привабливість, що черговий раз виявляє його антиподність стосовно краси. Краса – феномен, позитивна якість якого спонукає милуватись і захоплюватись ним без будь-якої утилітарно, а тим паче фізіологічно забарвленої думки; гламур же активно експлуатує фізіологічні потреби, відверто грає на природних струнах біологічних інстинктів. Найвищим виявом гламурного схвалення й захоплення якостями людини стає “сексуальність” – специфічна характеристика тілесної привабливості, що має надто мало спільного з духовним виміром особистості. Гламур демонструє підкреслено акцентовані елементи подібної привабливості, виявляючи їх у звабливих лініях, об’ємах та пропорціях обличчя й тіла, інтонаціях, жестах, фасонах, зачісках, аксесуарах. Наслідком подібної тенденції стала приголомшуюча популярність пластичної хірургії, імплантантів, модифікуючих ін’єкцій.

Гламурний ідеал вічно молоді, сяючої, безтурботної людини з глянцевиx сторінок журналів вступає у протиріччя з природними біологічними законами людського життя. Рекламована гламурна красивість співвідноситься лише з молодістю, тому сучасний культурний контекст знищує вікову естетику та примушує численних жертв пластично-хірургічних втручань втрачати власну тілесну індивідуальність та вікову визначеність, нерідко перетворюючи їх на шокуючо-гламурних монстрів чи карикатурних клоунів.

Важливою характеристикою гламуру є "креативність". Це поняття позначає незвичні новації формотворення у руслі власної ідеології, вражаючий ефект супервнятковості, а одночасно – симуляцію деякого, начебто прихованого від "непосвячених", глибинного сенсу епатуючих знахідок модних "креативщиків".

Позбавлена осмисленої духовної основи гламурність легко перетікає за межі власної естетичної якості, нерідко при цьому потрапляючи на територію дії якості протилежної (приміром, гламуризація зла і потворності). Увага передусім до гламурної тілесної форми часто призводить до парадоксального ефекту – омріяна краса чи демонстративне зло стають, відповідно, не вражаюче прекрасною чи лякаюче жахливим, а однаково відверто кумедними.

Різноплощинність сутності краси та гламуру підкреслює специфіка сприйняття обох явищ. Переживання краси – процес камерний, духовно інтимний, суто особистісний; головні чинники тут – механізми естетичної свідомості, дія власного естетичного смаку, якісний рівень естетичної потреби. Гламурне ж враження максимально реалізується саме у певному культурному контексті, популярною формою якого стає "гламурна тусовка", яка точно дотримується встановлених правил гри, керуючись у своїх оцінках не безпосереднією естетичного враження, а відповідністю – чи невідповідністю – параметрам гламурної "креативності". Головним підтвердженням гламурності стає не стільки власне естетичне відчуття, як схвальна реакція оточення, що стверджує бажаний факт приналежності до модно-престижної гламурної спільноти – "субкультури успішних та багатих" (Р. Шульга). Гламурна форма, симулюючи красу, провокує і симуляцію "справжності" естетичного почуття. Виникає сурогатний емоційний комплекс, позбавлений духовної визначеності, сформований чинниками: соціально-утилітарними (відповідність модному канону, ознакам бажаної статусності); фізіологічно-біологічними (еротично-сексуальна привабливість); естетичними (задоволення від виявлених позитивних ознак форми). Гламур функціонує як спроба без особливих зусиль задовольнити естетичну потребу якісно нижчого ґатунку; реакція на гламур не здатна дорівнятися емоційній реакції на красу за духовною інтенсивністю та катартичною якістю переживання.

Гламур перетворюється на впливовий фактор художнього творення у сучасних арт-практиках, зокрема, в "актуальному мистецтві". Проте гламуризація найчастіше перетворює потенційний художній твір на пересічне явище маскульту, виводить його з площини духовно-мистецької у видовищно-розважальну.

Безумовно, у вигляді доповнення, доречного для певних ситуацій людського життя, гламур має безумовне право на існування. Це явище присутнє у багатьох періодах культурної історії - давнього Єгипту, еллінізму, готики, маньєризму, рококо, романтизму, модернізму. Однак, коли маргінальне по суті явище починає претендувати на статус засадничого чинника культуротворення, маскуючись під істинну цінність буття, одночасно витісняючи останню із зони життєвих інтересів людини, виникає ситуація реальної загрози духовним вимірам її існування, результатом чого стає незворотня втрата особистісного сенсу, перетворення його на банальну симуляцію й удаваність самореалізованості, а самої людини – лише на симулякр особистості.

#### **Аннотация**

*В статье анализируется явление гламура – одного из главных принципов эстетического формотворчества современной культурного пространства – в его стремлении подменить классический принцип красоты на различных уровнях человеческой жизнедеятельности. Анализ доказывает симулятивный характер гламура, его желание нивелировать базовые духовные ценности человеческого бытия, одной из которых является красота.*

#### **Annotation**

*The article analyses the glamour phenomenon - one of the main principles of esthetic formation of modern cultural area in its aspiration to change a classical principle of beauty at various levels of human activity. The analysis proves simulative character of glamour, its tendency to level basic intellectual and spiritual values of the human life one of which is the beauty.*

## ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ СХІДНОПАТРИСТИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ ЛЮБОВІ

*“Любов поєднує нас із Богом;  
любов покриває безліч гріхів,  
любов все сприймає з великою душею,  
любов не допускає розділень,  
любов не є причиною тих чи інших непорозумінь,  
любов усе чинить завдяки злагоді”*

Климент Римський “Похвала любові”

Філософія любові як особлива галузь філософського знання має потужне теоретико-методологічне підґрунтя, і історично склалося, що у неї є два підходи:

- 1) загально-філософський;
- 2) другий – історико-філософський.

Варто зауважити, що при дослідженні східнопатристичної філософії любові застосований був другий підхід, оскільки основний акцент робився на розгляді основних проблем ідеї любові у східних Отців Церкви.

Проте перш ніж розглядати вирішення цих проблем, варто зауважити, що східнопатристична філософія любові сформувалась, в першу чергу, завдяки двом фундаментально значущим теоретико-методологічним джерелам:

- I. біблійне богослов'я любові;
- II. антична філософія любові.

Причому ці два теоретичних чинники у спадщині східній патристиці постають не стільки як протилежні, суперечливі, а як такі, що взаємодоповнюють і створюють неповторну та специфічну філософію любові.

Біблійна герменевтика любові як теоретико-методологічний фактор формування східнопатристичної філософії любові постає як унікальне вчення про любов, в якому можна простежити вирішення основних питань стосовно ідеї любові (співвідношення любові та часу, любові та смерті; диференціація любові та справедливості, любові та віри і надії). В Біблійних книгах відображено чітко онтологічний та гносеологічний зміст ідеї любові; яскраво проілюстрований погляд на любов в житті людини, що дозволило в подальшому в історії філософської та богословської (теологічної) думки (прямо чи опосередковано) підтримувати чи опонувати її.

Антична філософія любові як друге фундаментальне теоретико-методологічне джерело виникнення східнопатристичної філософії любові постає як самобутній феномен в історико-філософському дискурсі зі своїми особливостями та характерними рисами. Хоча спадщина давньогрецьких та давньоримських мислителів досить різнобарвно, іноді навіть прямо протилежно відображає погляд на онтологічний, гносеологічний та антропологічний аспекти любові, все ж таки активно використовувалась іманентно чи латентно східними Отцями Церкви.

На нашу думку, основними проблемами східнопатристичної філософії любові є:

- 1) з'ясування онтологічного статусу любові та її атрибутики
- 2) дослідження гносеологічного статусу ідеї любові;
- 3) класифікація міжособистісних видів любові (пояснення причини появи її, розгортання та наслідків).

Завдяки роздумам східних Отців Церкви про онтологічний статус любові, піднімаються та вирішуються багато класичних проблем філософії любові: співвідношення добра/зла з любов'ю, любові та ненависті, любові та справедливості, любові та часу тощо. У спадщині східної патристики завдяки вирішенню проблеми атрибутики любові вводяться нові поняття в категоріальний апарат філософії любові такі як “стріла любові”, “закон любові”, “сп'яніння любов'ю”. Розкриття проблеми атрибутики любові у східних Отців Церкви дозволяє переконатися в тому, що ідея любові є насправді важко зрозумілою через свою суперечливість, що наштовхує на герменевтику її, дійсно як однієї з найвеличніших таємниць у світі.

Східна святоотецька спадщина у своїх працях досліджувала також головні питання гносеології любові, а саме:

- 1) диференціація любові та розуму;
- 2) пізнаваність чи непізнаваність любові;
- 3) розумність та нерозумність любові.

Відповідно:

а) східнопатристична традиція відповідає амбівалентно на питання про диференціацію любові та розуму (знання) тим самим наголошуючи на тісному взаємозв'язку та взаємозалежності їх обох. Як любові потрібен розум, для істинного знання так і для справжнє знання неможливе без поєднання любові та розуму;

б) Східна святоотецька спадщина наголошує на тому, що фактично лише любов має потужний



гносеологічний потенціал і здатна максимально глибиною та сутнісно пізнавати Бога, світ, ближнього та саму себе;

в) проблема пізнаваності чи непізнаваності любові у східнопатристичній думці вирішується неоднозначно. Адже, ми можемо знати любов, а якщо не будемо відчувати її в серці та душі, людина стає подібною до тварин, проте сутнісно не можемо її пізнати, оскільки Бог є любов'ю (1 Ів.4,8).

У східнопатристичній спадщині найбільш потужно і яскраво представлені такі чотири різновиди любові, тлумачення яких стало проблемою для них:

- I. до особи протилежної статі,
- II до ближнього,
- III. до ворога,
- IV. до Бога.

При чому варто зауважити, що жоден, на думку східних Отців Церкви, з цих різновидів не є протилежністю чи завадою до інших видів, а навпаки кожен постає як незамінний та унікальний. Кожен з різновидів має свою специфіку появи, дії, наслідки; свій порядок та закон у людському житті.

Особливо варто зазначити, що в східнопатристичній творчості можна прослідкувати особливий понятійний апарат, що свідчить дійсно про філософську наповненість їх герменевтики любові. На сторінках першоджерел можна зустріти наступні поняття: стріла любові, узи любові, закон любові, смак любові, досконала любов, любов по тілу, любов по душі. Варто також зауважити, що хоча ці поняття є оригінальними і здобутком саме східнопатристичної філософії любові, проте основу вони беруть в біблійній концепції та античній філософській традиції осмислення любові.

Любов до особи протилежної статі, на думку східних Отців Церкви, не є в жодному разі чимось гріховним, а таким, на чому стоїть Всесвіт: все живе і навіть не живе. Окрім того, на їх думку, саме цей різновид а не будь-який інший (до ближнього, до ворога, до Бога) є основою та коренем появи в житті людини любові взагалі. Також вся без виключення східнопатристична спадщина особливим чином акцентує увагу саме на таємничості, сакральності, величності цього різновиду любові; тому відповідно можна цілком виправдати те, що не всі представники східної патристики присвячували свої рефлексії цьому різновиду любові.

В східнопатристичній спадщині осмислення любові до ближнього проводилось усіма без виключення Отцями Церкви. Ідея любові до ближнього сповнена глибоким змістом, не просто в творенні виключно благих справ в адрес ближнього, але й в очищенні самого себе від усіляких спокус та вад (марнославства, осуду, заздрості, обману тощо). З ідеєю любові до ближнього, на думку більшості східних Отців Церкви пов'язана проблема порядку любові, в сенсі того, щоб любити всіх однаково, рівною мірою віддавати своє тепло, добро та милосердя.

Феномен любові до ворога у призмі східних Отців Церкви найбільш повно відображає діалектику, феноменологію східної святоотецької філософії любові, сенс якої полягає в тому, щоб у будь-яких ситуаціях життєвих (позитивних чи негативних) відплачувати добром; причому це добро різнопланове: від матеріальної допомоги до втішання. Аналізуючи спадщину східнопатристичної традиції в контексті осмислення феномену любові до ворога в житті людини, можна наголосити, що особливо яскраво проявляється етика кротості, смирення, незлобивості.

Любов до Бога крізь призму східнопатристичної спадщини – є остання і найвища сходинка в ієрархії любові. В любові до Бога, як і в любові до особи протилежної статі, особливо помітно момент містичності, екстатичності любові. Любов людини до Бога для східних патристів є найбільш величною, бо поєднує вічне зі смертним, земне та небесне, тлінне та нетлінне. Саме в любові до Бога, як це можна бачити із святоотецької традиції, і відбувається особливий діалог, на основі якого і все відбувається в цьому світі. Як підкреслюють східні Отці Церкви, лише Бога можна означати поняттям "предмет любові" через Його таємничість та сакральність, якою є сама любов.

З усіх вищезазначеного про вирішення основних проблем філософії любові у східній свято отецькій спадщині можна зробити низку **висновків**:

1) любов, на думку східнопатристичної спадщини, в житті людини має не просто етико-сотеріологічне та аксіологічне значення, а є справжнім її сенсом; тим без чого існування людини стає фактично неможливим. Любов стає, таким чином, центральним філософсько-світоглядним поняттям, яке воєдино поєднує такі філософські науки як онтологію, гносеологію, етику та естетику.

2) З точки зору ж представників східної свято отецької думки, любов є однією з найважливіших категорій феномена духовності і виступає як найбільш ефективний засіб розкриття людської сутності. Саме любов допомагає максимально адекватно та сутнісно пізнати все, що оточує людину і того, до кого направлена інтенція любові – до особи протилежної статі, ворога, до ближнього, до Бога.

#### **Аннотація**

*В статті аналізується в зжатом виде решение основных проблем восточной святоотеческой философии любви. Автор доказывает, что вопросы связаны с онтологией, гносеологией и антропологией любви, восточные Отцы Церкви рассматривали часто противоречиво, иногда даже прямо противоположно, однако это свидетельствует не о невозможности ответа, а исключительно о сложности этого феномена в мире и жизни человеческой.*

## Annotation

*This article analyzes a concise solving basic problems of Eastern patristic philosophy of love. The author argues that the problems relating to ontology, epistemology and anthropology of love, the eastern Church Fathers often considered contradictory, sometimes even opposite, but this shows that it is impossible not answer, but only about the complexity of this phenomenon in the world and human life.*

УДК [378]:37.014.53

Чорний О. В.

## ВПЛИВ РИНКОВИХ ВІДНОСИН НА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

“Нечуване раніше зростання динамізму суспільного розвитку – одна із тенденцій нашого часу. Знання, інформація, технології сьогодні змінюються швидше, ніж одне покоління людей, тому зміна, змінність стає не винятком, а обов’язковою, однією з найбільш характерних рис життя людини і суспільства.” [8, с. 16] Так характеризує сучасний етап розвитку суспільного життя голова АПН України В. Кремень і тут йому треба віддати належне. Бо справді – такий динамізм властивий всім сферам життєдіяльності людини; все більше країн, навіть малорозвинені, залучаються до стрімкого процесу суспільної еволюції, зокрема й за рахунок ринкових відносин.

Однією з основних парадигм останнього десятиліття в українській науковій спільноті є розвиток суспільства через накопичення, обмін, виробництво та генерацію нових знань – ця парадигма отримала назву “концепції суспільства знань”. “Концепція суспільства знань заснована на тому, що його основними характеристиками є створення нових міждисциплінарних знань, які генерують наукові інститути; підготовка високоякісного людського капіталу, яку забезпечує освіта; створення додаткових багатств за допомогою економіки знань” [11, с. 62]

Звертаючись до досвіду вітчизняної наукової школи, можна навести думку провідного співробітника Інституту вищої освіти при АПН України З. Самчука. Він наголошує, що однією з трьох провідних цілей національної системи вищої освіти є “задоволення потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, які відповідають вимогам соціального і науково-технічного прогресу, мають широкий загальноосвітній рівень і професійний світогляд, професійну мобільність тощо” [13, 11]. І оскільки Україна є частиною Європи, доцільно розглянути ті процеси, що ініційовані нашими західними сусідами в рамках підвищення конкурентоспроможності вищої освіти на загальносвітовому ринку освітніх послуг.

Провідними країнами Західної Європи розроблено три основних документи: Болонська декларація, Лісабонська стратегія та Стратегія “Європа 2020”. “Основною метою створення першого із зазначених документів стала необхідність зробити європейську вищу освіту “більш конкурентоспроможною та привабливою”. Лісабонська стратегія спрямувала вищу освіту європейського простору на розвиток “більш потужної та більш інтегрованої економіки, що базується на знаннях”, визначивши триаду “вища освіта – дослідження – інновації” як “важливі стовпи процвітання Європи.” [4, с. 80]

Для реалізації Стратегії “Європа 2020” визначено сім програмних ініціатив, серед яких “Підтримання розвитку професійної діяльності – порядок денний для модернізації європейських систем вищої освіти”. Відповідно до цього документа одними з ключових завдань модернізації європейської вищої освіти є: актуалізація “трикутника знань”: зв’язок вищої освіти, досліджень і бізнесу (підприємництва) для досягнення досконалості та регіонального розвитку; покращення врядування та фінансових механізмів. [4, с. 81].

З огляду на залучення України до західноєвропейських процесів модернізації вищої освіти доцільно розглянути сучасний стан освіти України. “За оцінкою В. Андрущенка, загалом українську національну систему освіти можна вважати побудованою зусиллями декількох поколінь реформаторів останніх двадцяти років. Вона має свої плюси й мінуси. Принциповими є два моменти: 1) українська національна система освіти практично подолати освітянську практику колишнього СРСР; 2) вона побудована як сумірна з досягненнями освітніх систем демократичних розвинених країн світу” [15, с. 22].

Далі, аналізуючи сучасний стан справ вищої освіти, згадуваний науковець зазначає: “Ринкові сили визначають поведінку нових постачальників освітніх послуг і переформулюють місію традиційних навчальних закладів. ... Зміни, очевидцями яких ми є, можуть мати далекосяжний і тривалий характер: ринкові сили, невиключено, змінять державу (по-різному в різних країнах) у ролі рушійних сил освіти, науки й інновацій. ... У контексті цього питання Ф. Ньюмен зазначає: зі зміцненням нових конкурентів багатьох традиційних закладів будуть змушені піти на компроміс щодо власних історичних функцій. ... Чи, можливо, посилення конкуренції розширить кількість розмаїтих альтернатив, створить оригінальні навчальні заклади” [2, 7].

“Як наслідок, скрізь у світі бачимо зближення національних освітніх політик, які вже не трактують вищу освіту як щось особливе чи унікальне, а розцінюють її як безпосередній і дедалі більш вимірюваний чинник для розвитку нової знанневої економіки” [2, 8]. “Нині обов’язок університету здебільшого, а то й

винятково, полягає у досягненні високих показників конкурентоспроможності європейської економіки та європейських систем вищої освіти порівняно з іншими економіками” [2, 12]. “...відповідь університетів на загальну вимогу вмотивувати свою соціальну роль зводилася до такого: університет не мусить бути підзвітним комусь іншому, крім самого себе. ... Нині набирає сили ідея автономності університету” [2, с. 14].

Думку В. Андрущенка підтримують міркування інших вітчизняних науковців: “Формування інноваційних університетів розглядається як один із головних елементів національної інноваційної системи. ... 2/3 сукупної доданої вартості у розвинутих країнах припадає на галузі, що ґрунтуються на знаннях” [10, с. 24]. “Виховувати інтелектуальний потенціал держави покликані саме університети. ... Інформаційний сектор економіки посідає лідерські позиції, утверджуючи перспективність нової господарської парадигми” [10, 26].

Після розгляду світових парадигм досягнення значущості знання та освіти, західноєвропейського контексту реформування вищої освіти та ринкових факторів у розбудові вищої освіти, доцільно буде звернути увагу на роль держави у цих процесах. “Основою сучасного становища вищої освіти є виразний парадокс: вищу освіту вважають важливішою, ніж раніше, для конкурентоспроможності держав на міжнародній арені, проте, попри безпрецедентну і дедалі вагомішу роль “знання” в наших суспільствах, спроможність національних урядів фінансувати вищу освіту зараз значно нижча, порівняно з попередніми десятиріччями” [2, 8].

Позитивним моментом є те, що національний уряд в особі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту разом з освітянською громадою схвалив “Національну стратегію розвитку освіти України на 2012-2021 рр.”. Цією стратегією визначено основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти у нових економічних і соціокультурних умовах, окреслено шляхи інтеграції освіти в європейський та світовий освітні простори [14].

“Становище держави має вирішальне значення для будь-якого підходу урядів до реформи освіти, а отже, й до реакції освіти на глобалізацію: об’єктивне фінансове становище, інтерпретація цього становища та ідеологічне ставлення до ролі державного сектору в освіті. Ці три елементи виявляються у тому, як країни “структурно адаптують” свої економіки до нового глобалізованого середовища.” [2, с. 11-12].

Підсумовуючи все сказане, зазначимо: актуальним зараз є підвищення якості національної вищої освіти до світового рівня, забезпечення її конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг. При цьому потрібно наголосити, що ринкові відносини, котрі є елементом процесів глобалізації, також підводять національні уряди до усвідомлення того, що вища освіта є рушієм більшості сфер суспільного життя, що забезпечують процвітання країни в теперішньому та майбутньому.

#### *Використана література:*

1. Андрущенко В. Академічна співпраця // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 5-7.
2. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 5-15.
3. Бородюк В., Фролова Г. Науково-дослідний інститут економічного розвитку: вектор діяльності та розвитку // Вища школа. – 2012. – № 3. – С. 59-64.
4. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 80-84.
5. Козієвська О. Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід та українські перспективи // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 30-39.
6. Колотило М. Співвідношення впливу національної держави та влади ринку у формуванні місії сучасного університету // Філософія освіти. – 2011. – № 1-2 (10). – С. 313-321.
7. Косова Б. Кризис образования и задача университетов и общественных наук // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 16-23.
8. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін // Філософія освіти. – 2008. – 1-2 (7). – С. 15-21.
9. Куклін О. Стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти України // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 28-36.
10. Логвін В., Логвін З. Університети: роль та місце в інноваційній системі України // Вища школа. – 2012. – № 1. – С. 24-31.
11. Нущенко К. Соціально-економічні позиції української освіти в європейському просторі // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 59-64.
12. Подоляничук С. Наукова складова у світових рейтингах університетів // Вища школа. – 2012. – № 5. – С. 7-20.

#### *Аннотація*

*Данная статья состоит из следующего тематического материала: значительность информации и знания в современном мире, западноевропейские тенденции повышения конкурентоспособности высшего образования, влияние рыночных факторов на развитие высшего образования и роль государства в реформах которые касаются высшего образования.*

#### *Annotation*

*An article contain following content: significance of information and knowledge in modern world, trends to improve the competitiveness of higher education in Western Europe, influence of market factors on development of higher education and role of the state government in higher education reform.*

## ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ

У сучасних умовах розвитку цивілізації взаємодія людини з довкіллям є актуальною проблемою. Сучасний споживацький спосіб ставлення людини до природи зумовлює деструктивний характер взаємодії особистості з природним середовищем. Проблема розвитку екологічної свідомості полягає у пошуку відповідних соціально-психологічних механізмів, чинників й методів його формування у майбутніх фахівців, що пов'язано з особливостями формування екологічної свідомості у студентів різної професійної спрямованості. Особливо завдання виховання екологічної етики і культури стосується майбутніх вчителів.

Питання розвитку екологічної свідомості особистості, зокрема студентів та учнівської молоді як умов подолання наслідків екологічної кризи та створення гармонійної екосистеми "людина-світ природи" досліджували закордонні (С. Д. Дерябо, В. І. Панов, І. Е. Точило, В. А. Ясвін та інш.) й вітчизняні (О. В. Грезе, І. В. Кряж, А. М. Львовичкіна, О. В. Рудоміно-Дусятська, Р. Ю. Харитонов, Ю. М. Швалб, І. І. Шлімакова та інш.) науковці.

Екологічна свідомість екоцентричного типу є важливим світоглядним орієнтиром, й особистість, у якій вона сформована, спроможна активно впливати на форми природокористування, дотримуватися ресурсозберігаючого способу життя, гуманного ставлення до елементів природного світу. На думку О. В. Гагаріна, О. В. Грезе [1], Р. Ю. Харитонova [3], поряд із сформованими антропоцентричними положеннями й установками у студентів необхідно формувати положення й установки екоцентричної і природоцентричної спрямованості. Антропоцентричні, екоцентричні й природоцентричні положення й установки особистості відзеркалюються у компонентах екологічної свідомості: когнітивному, перцептивно-афективному, емоційно-вольовому, ціннісно-орієнтаційному і мотиваційно-поведінковому (О. В. Гагарін). Ми погоджуємося з положенням, що сукупність різних підходів до проблеми екологізації свідомості студентів відображає можливість комплексного рішення, де кожен підхід посідає своє місце.

А. В. Кічук досліджуючи психологічні особливості ставлення майбутніх учителів до екологічного діяльності [2], доводить, що ставлення студентів-педагогів до екологічного діяльності зумовлюється комплексом різних психологічних особливостей, серед яких особистісні цінності виступають визначальними. Психологічний зміст ставлення майбутніх учителів до екологічного діяльності розглядається як продукт власної діяльності людини, певний феномен мотиваційно-оцінного рівня, складне психічне утворення, що акумулює результати визнання особистості та об'єкта діяльності, емоційні й поведінкові відгуки на цей об'єкт. Ці положення узгоджуються із результатами досліджень інших науковців. Так, психолог Р. Ю. Харитонов доводить, що системоутворюючим елементом у системі соціально-психологічних чинників розвитку екологічної свідомості студентів виступає ціннісно-значеннєвий елемент (екологоорієнтовані цінності), серед яких ґрунтовно розглядаються когнітивні чинники сприйняття фактів кліматичних змін [3].

У дослідженнях українського екопсихолога Ю. М. Швалба [4] обґрунтовано принцип екологічності побудови освітньої системи, як одного із можливих напрямків підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Даний психологічний принцип полягає у створенні такого середовища, де суб'єкт набуває потенціал власного розвитку тільки за умов спрямування своїх зусиль на розвиток компонентів самого середовища. Психологічними засадами реалізації окресленої концепції в умовах навчально-виховного процесу є формування у студентів екологічних цінностей, як передумови розуміння сутності природи, її духовних вимірів, а також перетворення даних цінностей на чинник осмислення власної поведінки в межах загальнолюдських ціннісних орієнтирів ставлення до природи.

Сукупність внутрішніх та зовнішніх соціально-психологічних чинників розглядаються науковцями як інтегральне середовище, що детермінує формування екологічної свідомості певного типу у процесі різнопланових взаємозв'язків системи "особистість-природне середовище", де реалізуються такі типи взаємодії людини з середовищем: середовище як фактор існування індивіду; середовище як умова існування індивіду; середовище як засіб існування індивіду; середовище як матеріал існування індивіду [4].

Процес розвитку екологічної свідомості у старшому юнацькому віці стає особливо інтенсивним у зв'язку з набуттям професійної освіти, яка задає особистісні світоглядні орієнтири та принципи ставлення до оточуючого світу. Професійна свідомість та професійне мислення, які формуються у студентському віці, стають провідним чинником, що опосередковує вплив професійної освіти на розвиток екологічної свідомості особистості. [1].

Науковцями експериментально доведено, що екологічна свідомість студентів різного напрямку фахової підготовки, а саме, гуманітарної, природничої і технічної спеціальностей має істотні відмінності [1, 3] та гендерні ознаки, а саме, юнаки мають більший раціоналізм в поглядах на природу та більш розвинуту пізнавальну активність і мотивацію до діяльності, а дівчата відрізняються більш високим рівнем естетичного сприйняття природи та мотивацією на природозберігаючу діяльність.

Завдання ефективного впливу на структури екологічної свідомості студентів з метою формування

екологічних цінностей та відповідних форм поведінки зумовлює необхідність дослідження структурних складових екологічної свідомості.

Так, у структурі екологічної свідомості особистості М. Г. Складановська виокремлює складові, на перетині яких знаходиться проблема самовиховання й виховання в підростаючому поколінні, зокрема майбутніх вчителів, властивостей особистості, які стають каталізаторами формування екологічної свідомості та її розвитку:

- чітко виражена рефлексивна здатність людини, тобто здатність і готовність свідомості людини до пізнання себе, оцінювання своїх дій, думок, почуттів;

- моральний аспект: усвідомлення відповідальності людини за все, що відбувається на Землі за її участю, при мовчазній згоді, підтримці або недостатній протидії;

- комунікативний аспект: здатність і бажання передати іншим в процесі спілкування навчання, виховання те, що усвідомлює дана людина.

Узагальнюючи підходи до структурування екологічної свідомості різних учених (С. Д. Дерябо, В. О. Скребець, В. А. Ясвін та ін.) екологічну свідомість можна розглядати як сукупність екологічних уявлень, знань, поглядів, цінностей, переконань, суб'єктивного ставлення до природного довкілля, відповідних стратегій та технологій взаємодії з нею на основі саморефлексії, що зумовлено зовнішніми об'єктивними незалежними від людини екологічними (об'єктивними) чинниками, що переломлюється крізь призму її внутрішнього світу (суб'єктивними чинниками).

Отже, умовою формування екологічної свідомості студентів є проектування спеціальних освітніх середовищ з використанням науково обґрунтованого комплексу соціально-психологічних чинників, що впливають на всі структурні складові компоненти базових сфер екологічної свідомості.

#### *Використана література:*

1. Грезе О. В. Особливості формування екологічної свідомості у студентів гуманітарного та технічного напрямів підготовки [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Грезе; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 178 с.
2. Кічук А. В. Психологічні особливості ставлення майбутніх учителів до екологовиховної діяльності: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / А. Кічук. – Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Ушинського, 2009. – 25 с.
3. Харитонов Р. Ю. Усвідомлення кліматичних змін як чинник становлення екологічної свідомості молоді: дис. кандидата психол. наук: 19.00.05 / Роман Юрійович Харитонов. – К., 2010. – С. 178. – 237 с.
4. Швалб Ю. М. К проблеме определения экпсихологических систем / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. – Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 426-433.

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается проблемы формирования экологического сознания студентов, в частности, будущих учителей. Условием формирования экологического сознания студентов является проектирование образовательных сред с использованием научно обоснованного комплекса психологических факторов.*

#### *Annotation*

*In article addresses the problems of environmental consciousness generating students, in particular, the future teachers. Terms of environmental consciousness generating students is the design of educational environments with Using scientific complex psychological factors.*

## **МІСЦЕ ТА РОЛЬ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ В ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

В змісті педагогічної освіти в сучасному університеті важливе місце займають компоненти професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки, що разом з іншими циклами забезпечують певний освітньо-кваліфікаційний рівень. Такі професійно-педагогічні компетентності, якими повинен володіти магістр – випускник педагогічного університету, мають на увазі уявлення, знання та практичні навички оперування інформацією щодо особливостей Болонського процесу, кризи класичної парадигми освіти, шляхів модернізації системи освіти та інших – з ряду філософсько - освітніх питань. Коротко охарактеризуємо ці питання.

1. В сучасному європейському просторі продовжується Болонський процес. У зв'язку з цим перед освітянським менеджментом існують завдання, спрямовані на реформування вищої освіти. Глобалізація впливає на освітні процеси як об'єктивно зумовлений процес зростання взаємозалежності країн в умовах розширення обріїв сучасного світу. Однак, глобалізація не означає повну уніфікацію та гомогенізацію культурно-освітніх процесів. Філософи освіти, у тому разі і українські (В. П. Андрущенко, В. П. Бех, І. М. Предборська та ін.) розуміють глобалізацію як різноманіття, а не гомогенність, що є важливим методологічним ключем до тлумачення інтеграційних процесів у сучасній освіті, в тому числі Болонського процесу [1, с. 36]. Болонський процес розуміється як процес розпізнавання однієї освітньої системи іншою в європейському просторі; багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий; полісуб'єктний. Він, будучи заснованим на цінностях європейської культури, визнає національні особливості освітніх систем. Головною метою даного процесу є консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти, створення системи інструментів для підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці.

2. Криза класичної парадигми освіти. В історії вже часто-густо було так, що соціокультурні та економічні зміни в суспільстві зумовлювали кардинальні зрушення в існуючих системах освіти. Наприклад, в СРСР.

Можна стверджувати, що існує значний вплив соціокультурних тенденцій на систему освіти, який проявляється в наступних змінах, які безпосередньо її торкаються:

- 1) посилюється роль освіти як джерела ідей, нового знання, технологій, інформації;
- 2) усвідомлюється необхідність виживання і глобальна відповідальності за людські дії, яка визначається мірою духовного в кожній людині;
- 3) розмаїття соціальних укладів суспільства, зумовлює потребу в гнучкості мислення, сприйняття світу в діалозі культур.

Так званий соціокультурний контекст зумовлює процес кардинальних змін в освіті, і перегляду базових принципів освітньої політики, які, в свою чергу, повинні збігатися із стратегічними орієнтирами суспільства. Оскільки сфера освіти, має безпосередньою функцією відтворення суспільного організму: його базових цінностей, духовних орієнтирів і стратегічних інтересів.

3. Модернізація системи освіти. Під модернізацією системи освіти мають на увазі перехід до нової освітньої парадигми, яка освоює сучасні соціокультурні цінності, відповідає запитам сучасної людської спільноти. Метою модернізації освіти стає сукупність принципів, ціннісних установок і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: його цілі, модель і освітній ідеал, адекватний антропологічним і соціокультурним запитам суспільства.

Класична (традиційна) парадигма освіти формувалася під впливом певних філософських і педагогічних ідей, які були сформульовані в кінці XXII – початку XIX ст. такими всесвітньовідомими педагогами, як Я. А. Коменський, І. Г. Песталлоці, І. Гербарт, А. Дістервег, Дж. Дьюї та ін. Дисциплінарні механізми освіти поширювалися їх на її зміст і форми.

На початку XIX ст. А. Гумбольд, Г. В. Ф. Гегель та інші мислителі створюють нову філософську концепцію освіти, орієнтовану на самопізнання, самоформування особистості, визнання її права на освіту. Класична парадигма освіти протягом останніх сторіч збагачувалася новими філософсько-педагогічними ідеями, в тому числі й українськими мислителями. Але на сьогодні вона не завжди

відповідає вимогам сучасного суспільства.

Стан класичної парадигми все більше визначається як кризовий з наступних причин. Все більш зрозумілою стає необхідність переходу від "підтримуючої освіти", яка була спрямована на репродуктивне знання, до "розвиваючої" освіти, націленої на самостійний пошук знань, на їх творче застосування у світі, який швидко змінюється.

Крім того, раціонально-знаннєвої, технократичний характер старої парадигми освіти суперечить потребам сучасного людства щодо гуманізації, "олюднення" знання.

Також на ситуацію в освіті впливають реалії інформаційного суспільства. Перефразую класика, можна казати, що жити в інформаційному суспільстві і бути вільним від нього сьогодні – неможливо. Тому нові інформаційні технології, нові цінності інформаційного суспільства стають невід'ємною складовою нової парадигми освіти.

На тотальні зміни в освіті тотальним способом впливає і процес глобалізації. Ідея про універсальність європейських цінностей і форм життя вже неактуальна. Європейський монолог все більше перетворюється на планетарний діалог. Сучасна геокультурна і геополітична картина світу стає більш схожою на плюралістичний образ дискурсу різних цивілізацій.

Також пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу.

В умовах, коли йде активний пошук нових, більш ефективних шляхів та концепцій освіти та форм організації наукового знання, спрямованих на зміни в системі освіти, актуалізується питання про розвиток такої галузі знання як філософія освіти.

4. Підвищення ролі Філософії освіти. Виникнення терміну "філософія освіти" і практична діяльність в цьому напрямку відноситься до початку ХХ ст. і пов'язана зі США. Сам науковий напрям почав формуватися в другій половині ХХ ст. з метою застосування фундаментальних філософських принципів до освітньої діяльності.

Філософсько-освітня проблематика, починаючи з 60-х років, обіймала важливе місце у викладанні філософії в західноєвропейських країнах і США. Філософія освіти як наука і навчальна дисципліна почала свій розвиток в Росії, а слідом і в Україні з 90-х років. Визначаючи науковий статус філософії освіти, Б. С. Гершунський показав можливості використання філософсько-освітнього знання на різних рівнях педагогічної діяльності [2].

Саме цей процес набув чинності в другій половині минулого століття (в Україні - друга половина 90-х років). У дискусіях про статус філософії освіти, її проблемне поле, місце в системі філософського знання беруть участь вітчизняні дослідники, серед яких: В. Андрущенко, В. Бех, Л. Горбунова, В. Гайдено, І. Добронравова, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кізіма, В. Кремень, С. Клепко, Н. Кочубей, М. Култаєва, В. Кушерець, В. Лутай, М. Михальченка, І. Предборська, І. Родіонова, М. Романенко, І. Степаненко, Н. Скотний, М. Степко, В. Шевченко, Н. Шубелка, В. Шубін та ін.

Методологічну сутність напрямів, підходів, які сформувалися в проблемному полі філософії освіти найбільш повно відтворюють такі напрями:

- діалогічний (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Гюсс та ін.);
- екзистенційно-герменевтичний (В. Баррет, А. Ф. Больнов, М. Лангевельд, Г. Нуль, Г. Рот, Е. Шпрангер та ін.);
- гуманітарно-педагогічний (Є. Венігер, Т. Литт, Г. Нуль, Г. Рот);
- постмодерністський (С. Ароновітц, Н. Бурбуліс, Г. Жиру, Д. Ленц, В. Фішер та ін.);
- феміністський (Дж. Батлер, М. Беленко, Б. Хукс та ін.);
- синергетичний (А. Астаф'єва, Л. Бевзенко, В. Буданов, І. Добронравова, Л. Горбунова, А. Євтюк, І. Єршова-Бабенко, Н. Кочубей, В. Лутай, І. Предборська та ін.).

Таким чином, місце та роль освіти в сучасному соціумі змінює систему координат особистості наступним чином:

- з'являється самоусвідомлююча особистість в різних історичних способах свого проявлення;
- досягається мовна компетенція особистості і набування мовному різноманіттю на тлі прагматики рідної мови;
- реалізується діалог "Я" і "Ти", що веде до з'ясування необхідності толерантності як універсального принципу людського буття.

Формування освітніх стратегій та освітніх ідеалів, які задаються даними координатами, повинні сприяти становленню такої особистості, яку можна охарактеризувати як Homo educandus, тобто, людина, створена освітою.

#### *Використана література:*

1. Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. П. Андрущенко, І. М. Предборської. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
2. Гершунський Б. С. Философия образования для XXI века. – М. : Интердиалект, 1997. – 427 с.

### **Аннотация**

*В статье рассмотрен вопрос о важности места, занимаемого философией образования в процессе подготовки и профессионального становления педагога. Также проанализированы основные актуальные проблемы современной философии образования и ее роль в содержании педагогического образования.*

### **Annotation**

*This article describes the importance of the place which is the philosophy of education in the process of training and professional development of the teacher. Also analyzed the main current problems of modern philosophy of education and its role in the content of teacher education.*

УДК 371. 389.4

**Собянина Г. Н.**

## **ОПТИМИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Отмечающаяся в последнее время устойчивая тенденция к ухудшению здоровья детей в период обучения в школе проявляется низким уровнем физической подготовленности учащихся, психоэмоциональным перенапряжением, снижением умственной и физической работоспособности. А интенсификация учебного процесса, постоянно усложняющиеся учебные программы, несоответствие технологий обучения возрастным и функциональным возможностям ученика, нерациональная организация учебной деятельности являются патогенетическими предпосылками заболеваний, довершают процесс, приводя к серьезному отклонению в состоянии здоровья детей и подростков.

Общеобразовательные учреждения, понимая значимость проблемы, ищут различные возможности по устранению негативного воздействия на организм школьника. Однако, как показывает практика, в большинстве школ системный подход к сохранению здоровья учащихся практически отсутствует. Очень часто реализуемые на практике методики не только не приносят положительного результата для укрепления здоровья школьников, но подчас ухудшают имеющееся. Сегодня при решении сложных задач управления здоровьем современных детей и подростков невозможно обойтись без методов прикладной математики.

**Целью** данной **статьи** работы явилось построение оптимизационной модели образовательной среды в сохранении здоровья школьников.

Растущий организм ребенка, равно как и процесс обучения в полном объеме отвечают требованиям теории систем. При этом можно выделить их основные системообразующие качества: целостность, иерархичность, зависимость каждого элемента от места и функции в системе, обусловленность функции системы особенностями и свойствами ее элементов, взаимосвязь и взаимообусловленность с внешней средой, динамизм системы и возможность ее развития. Тем самым основные компоненты общей системы “учащийся – образовательная среда” неразрывно связаны между собой, и рассматривать их необходимо комплексно и целостно.

При построении оздоровительной модели образовательного учреждения важно выявить параметры, изменяющиеся во времени при которых достигается максимально возможная эффективность функционирования изучаемого объекта. Модели, в которых ищется максимум (минимум) функций при определенных ограничениях называют оптимизационными моделями [1]. При решении такого рода задач академик В.М. Глушков предложил использовать интегральные модели, позволяющие описывать функционирование сложных развивающихся систем. Отличительной особенностью развивающейся системы является то, что она подразделяется на три функциональные подсистемы А, Б и В. Подсистема А выполняет внутреннюю функцию, заключающуюся в самосовершенствовании системы; подсистема Б осуществляет внешнюю функцию (выполнение основной задачи для которой система создана); подсистема В (“наука”) ориентирована на производство и развитие в системе инноваций и технологий [1, 2].

Применительно к нашей проблеме, целью модели будет выступать: обеспечение оптимального уровня здоровья всех участников образовательного процесса. Под ограничениями мы понимаем условия, которые препятствуют получению максимального эффекта при достижении поставленной цели. В нашем случае ограничениями выступает недостаточное финансирование учебного процесса, низкое финансирование профилактических программ в образовательных учреждениях, ограничение притока дополнительных финансовых средств в образовательную отрасль и т. д. Реализация внутренней функции оздоровительной модели образовательного учреждения осуществляется при помощи подсистемы А, обеспечивающей развитие и совершенствование системы. Подсистема Б осуществляет внешнюю функцию, заключающуюся в достижении динамического состояния организма, способного реализовать в полной мере свой генетический потенциал, а также полноценно осуществлять свои биологические и социальные функции. В свою очередь, подсистема В выполняет функцию научно-методического сопровождения образовательного процесса.



В. М. Глушковым, В. В. Ивановым, Ю. П. Яценко, С. К. Гирлиным, А. В. Билюнас был сформулирован закон оптимального развития, предусматривающий распределение ресурсов в системе с учетом временного интервала: при достаточно малой величине времени планирования все имеющиеся ресурсы необходимо направлять в подсистему Б; при достаточно большой величине планирования все имеющиеся ресурсы в течение длительного времени должны направляться в подсистему В, затем в подсистему А и лишь в конце времени планирования – в подсистему Б [1, 3, 4].

По нашему мнению, предложенное решение оптимизационной задачи может быть использовано при моделировании оздоровительного пространства общеобразовательного учреждения. Тем самым, закон оптимального развития, сформулированный В. М. Глушковым, В. В. Ивановым, Ю. П. Яценко, С. К. Гирлиным, А. В. Билюнас целесообразно применить к решению изучаемой проблемы. Здоровьесбережение в современной образовательной среде необходимо рассматривать с позиции целостного процесса, имеющего свои закономерности, детерминанты, принципы и особенности. При осуществлении здоровьесберегающей функции образовательному учреждению необходимо выстроить правильную стратегию: обозначить круг средств и методов, способных оказать нормализующее действие на растущий организм; определить последовательность выполнения оздоровительных мероприятий на организм ребенка с учетом их сочетаемости между собой и характером воздействия процедур на растущий организм. Основопологающими принципами должны стать: непрерывность, преемственность и системность, этапность и комплексность в проведении лечебно-профилактических мероприятий; индивидуальность и адекватность воздействия нагрузок на организм ребенка; применение методов контроля при осуществлении оздоровительной деятельности.

Необходимо в корне изменить методологический подход в вопросах оздоровления подрастающего поколения. По нашему мнению, необходимо руководствоваться системополагающими принципами теории развивающихся систем и применять на практике закон оптимального развития систем. Учитывая, что образовательное учреждение осуществляет свою деятельность на достаточно продолжительном отрезке времени, то эффективная стратегия оздоровления получит свою результативную и действенную реализацию только в том случае, когда все имеющиеся ресурсы на начальном этапе будут направляться в подсистему В (“научное обеспечение”), затем в течение продолжительного времени подсистему А (“самосовершенствование и развитие системы”) и лишь в конце планируемого времени – в подсистему Б (достижение конечного результата).

По нашему мнению, оптимизация учебно-воспитательного пространства может быть достигнута только комплексным воздействием на организм школьника. Необходимо формировать целостную педагогическую среду, способную снизить “себестоимость обучения”, тем самым обеспечить оптимальную адаптацию ребенка к школе. Это может быть достигнуто за счет выявления школьных факторов риска и их своевременного устранения, мониторинга и коррекции нарушений здоровья обучающихся, выработки индивидуальной здоровьесохранной стратегии, активизации психосоматических резервов и повышения саногенетических механизмов растущего организма и т.д. Тем самым изыщется возможность непосредственного воздействия на причины, порождающие негативные явления, что, в конечном итоге, поможет преодолеть трудности и полноценно обеспечить выполнение основополагающей функции образовательного учреждения – сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения.

#### *Использованная литература:*

1. Глушков В. М., Иванов В. В., Яценко В. М. Моделирование развивающихся систем. – М. : Наука, 1983. – 352 с.
2. Гирлин С. К. Моделирование взаимодействия развивающихся систем / С. К. Гирлин, В. В. Иванов // Докл. АН УССР. Сер. А. – 1986. – № 1. – С. 58-60.
3. Гирлин С. К. Аналитическое решение одной задачи оптимального управления открытой развивающейся систем // С. К. Гирлин, А. В. Билюнас // Методологічні та методичні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Ялта, 23-24 листопада 2009 р.) : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ. – Вип. 3. – С. 191-197.
4. Ivanov V. V. Model development and optimization / V. V. Ivanov. Mathematical Models of the Cell and Cell Associated Objects / V. V. Ivanov, N. V. Ivanova. – Amsterdam : Elsevier, 2006. – 333 p.

#### **Аннотация**

*В статье представлена оптимизационная модель образовательной среды в сохранении здоровья школьников. В статье показано, что эффективная стратегия оздоровления получит свою результативную и действенную реализацию только в том случае, когда все имеющиеся ресурсы на начальном этапе направляться в подсистему В (“научное обеспечение”), затем в течение длительного времени подсистему А (“самосовершенствование и развитие системы”) и только в конце планируемого времени – в подсистему Б (достижение конечного результата).*

#### **Annotation**

*In the article the optimization model of educational environment in saving of health of school is represented. It is shown in the article, that effective strategy of making healthy will get the realization effective and effective only in that case, when all present resources on an initial stage will be sent in a subsystem C (“scientific providing”), after during long time the subsystem A (“self-perfection and development of the system”) and the only in the end planned time – in a subsystem B (achievement of eventual result).*

## КОМПОНЕНТИ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАЦІЯХ

Теоретична модель освітнього потенціалу характеризується своєрідними підходами до розгляду такого філософсько-освітнього феномену. Зупинимось на основних підходах, спираючись на які, створюємо дану теоретичну модель: системний, особистісний.

**Системний підхід** означає розгляд освітнього процесу та міжкультурних комунікацій з позицій теорії систем. Це вчення про такі об'єкти та системи, які представляють структуру частин та елементів і виконують певні функції. Наприклад, освітня система, що включає об'єкти і суб'єкти освітнього процесу. У тому разі: цілі, завдання і зміст освіти, дидактичні процеси та їх форми і форми організації, суб'єкти освітнього процесу – учня і вчителя. Відповідно до системного підходу, науковий аналіз освітнього потенціалу міжкультурних комунікацій і практичну діяльність особистості в міжкультурних комунікаціях здійснюємо, спираючись на принцип системності: аналіз, конструювання й удосконалення всіх процесів. Аналіз системи відбувається з урахуванням зв'язків, що існують між усіма елементами системи, крім того, і з зовнішніми зв'язками, такими як зв'язки з суспільством, суспільними інститутами.

**Особистісний підхід** в конструюванні освітнього потенціалу міжкультурних комунікацій ґрунтується на філософсько-психологічних теоріях особистості, якими визнається активна природа людини. Це означає, що в процесі міжкультурних комунікацій та реалізації власного освітнього потенціалу особистість не пасивний об'єкт впливу, а суб'єкт власної діяльності з саморозвитку. Згідно особистісному підходу, реалізація освітнього потенціалу особистості в розвитку міжкультурних комунікацій розуміється як взаємодія особистості з іншими – представниками інших культур та світом в цілому. Особистісний підхід має на увазі також і врахування особливостей особистості як носія певної культури, його спрямованості, ціннісно-мотиваційної сфери, індивідуального стилю діяльності.

**Діяльнісний підхід** у конструюванні моделі освітнього потенціалу міжкультурних комунікацій означає погляд на освітній процес та міжкультурні комунікації з позицій теорії діяльності. Діяльнісний підхід зобов'язує розглядати освіту як складну діяльність із певною структурою, яка включає мету, засоби, дії та їх результати. З даних позицій аналізується діяльність суб'єктів освітнього процесу та процесу міжкультурних комунікацій, виокремлюються види діяльності, планується процес реалізації освітнього потенціалу в міжкультурних комунікаціях, очікуються певні результати. Навчати та виховувати особистість можна тільки організовуючи її діяльність, стимулюючи її активність.

Таким чином, три основні категорії: система, особистість, діяльність – складають методологічну основу аналізу освітнього потенціалу міжкультурних комунікацій.

Рівні освітнього потенціалу: соціальний (мікрорівень, мезорівень, макрорівень) та особистісний.

Кожен з рівнів фактично зумовлений характером реалізації міжкультурних комунікацій - особистісним чи соціальним.

Соціальний характер освітнього потенціалу міжкультурних комунікацій зазначається наступними компонентами: соціальні умови (політичні, економічні, соціальні), значення та місце міжкультурних комунікацій у суспільстві (відкритість-закритість суспільства, культурно-історичні традиції ставлення до іноземців, до комунікацій з ними), зацікавленість, стимулювання суспільством, докладання зусиль до розвитку чи навпаки – обмеження міжкультурних комунікацій, зведення їх до мінімально можливих.

Така група факторів як соціальні за свідченням великої кількості ведучих сучасних філософів та гуманітаріїв (В. П. Бех, О. А. Грива, І. Д. Зверева, М. Б. Євтух, А. Й. Капська та інші) відіграють важливішу роль у процесі розвитку суспільства. Під соціальним фактором мають на увазі "явище, або соціальних процес, що обумовлює ті або інші соціальні зміни. В основі виокремлення соціальних факторів лежить такий зв'язок соціальних об'єктів, при якому одні з них (причини) за певних умов із необхідністю породжують інші соціальні об'єкти або їхні властивості (наслідки)" [1, с. 225.]

Характеризуючи соціальні рівні реалізації освітнього потенціалу, можемо провести аналіз залежності ефективності реалізації освітнього потенціалу від умов його реалізації. Скористуємось вже існуючою класифікацією соціальних рівнів: макрорівень, мезорівень, **макрорівень** [2, дис, с. 204.].

1. **Мікрорівень**: сім'я, родинно-сусідське суспільство, середовище друзів, класний чи трудовий колектив, суспільна думка (у колективі, родинно-сусідському суспільстві), вуличне співтовариство, педагогічний колектив (чи окремі педагоги) – дані впливи одержує особистість від свого найближчого оточення, від тих, з ким вона живе, постійно спілкується. На даному рівні забезпечується розвиток такої сфери особистості як нормативно-ціннісна. Людина засвоює ті ціннісні настанови, які мають пряме значення для співіснування з носіями інших культур: цінність культури як феномену, цінність людського буття, цінність Іншого. На цьому ж рівні засвоюються і самі принципи комунікацій, і характер міжкультурних комунікацій. Саме сім'я та найближчі оточуючі закладають в особистості фундамент для розвитку її комунікаційної сфери: ціннісні настанови, ступінь толерантності, етичні комплекси та інші подібні речі, які на все життя зумовлюють той "кодекс", який буде зумовлювати що можливо, а що

неможливо в комунікаціях особистості взагалі, і міжкультурних комунікаціях тому разі.

Крім того, дослідники, наприклад О. А. Грива на основі аналізу теоретичних настанов та конкретного емпіричного матеріалу вже вказували на той факт, що вплив мікрофакторів у різних культурних середовищах не є однозначним [2, с. 205]. Так, наприклад, у деяких етнічних (національно-культурних) спільнотах, наприклад, таких, як кримськотатарська, вірменська чи грецька традиційно сильний вплив сім'ї, родинного середовища. Батьки і родичі активні у соціалізації особистості, її особистому та професійному становленні; вони контролюють найважливіші події життя людини: професійне самовизначення, вибір супруга чи супруги, народження дітей, похорон. Носії даних і подібних культур характеризуються вираженою груповою згуртованістю, що є причиною вибіркової у відносинах поза межами своєї культури.

Якщо проаналізувати за даним критерієм українців, чи, наприклад, росіян, подібні характеристики притаманні їм в значно меншому ступені. Сім'я та родинно-сусідська спільнота відіграють все меншу роль у процесі соціалізації особистості та все менш зумовлюють характер її комунікацій.

**2. Мезорівень** – це група факторів, які впливають на характер комунікацій особистості опосередковано через конкретні соціальні інститути і механізми, такі, наприклад, як тип поселення (місто чи село, певний район міста – благонадійний, чи навпаки “поганий”; релігія (особлива роль у релігійної громади); суспільні традиції, вплив ЗМІ; громадські організації і таке інше. Вже відомо, що фактори мезорівня відіграють ведучу роль у соціалізації особистості в умовах полікультурного суспільства [2, с. 205]. Це пов'язано з тим, що вони обумовлюють освітні орієнтації, формування культурних цінностей та їх відповідність загальносвітовим стандартам [1, с. 14]. Взагалі, як відмічають дослідники (Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик), процес входження особистості в етнокультурні відносини, національну систему виховання і освіти обумовлюється під час соціалізації більш за все факторами мезорівня [3, с. 93]. Це повністю є справедливим і для характеру комунікацій особистості і для можливостей розширення комунікаційних границь особистості, тобто – освітнього потенціалу.

**3. Макрорівень** впливає на освітній потенціал особистості в процесі міжкультурних комунікацій через державні інститути, державну політику, тобто, державу – її національно-культурну, освітню, молодіжну політику; економічний стан країни; існуючий політичний режим; характер міжнародних відносин; активність інтеграційних процесів, наприклад, таких як євроінтеграційні, глобалізаційні.

На макрорівні важливими для освітнього потенціалу міжкультурних комунікацій стають самі умови життя людини в глобальному плані, такі як способи задоволення потреб, і матеріальних, і духовних; рівень життя людини у даному суспільстві, співвідношення цього рівня з рівнями життя інших культурних груп. Соціальні фактори даного рівня мають значення для особистості в контексті міжкультурних комунікацій та її освітнього потенціалу через обставини її життя в глобальному плані, а саме, в відносинах між країнами, ставленні до певних культурних груп які є характерними для певного місця та певного часу.

Названі групи факторів впливають на характер та ефективність реалізації освітнього потенціалу особистості взаємозалежно і взаємообумовлено.

#### *Використана література:*

1. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка. – К., 1997. – 392 с.
2. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : дис. ... доктора філософських наук. – Київ, 2008. – 417 с.
3. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : монографія. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2005. – 228 с.

#### *Аннотація*

*В статье рассмотрены такие компоненты теоретической модели образовательного потенциала межкультурных коммуникаций, как теоретические подходы: системный, деятельностный и личностный. Также выделены компоненты модели, обусловленные общественным и личностным характером образовательного потенциала личности.*

#### *Annotation*

*The article describes the components of such a theoretical model of the educational potential of cross-cultural communication, as theoretical approaches: the system, the activity and personal. Also highlighted are the components of the model, due to the social and personal nature of the educational potential of the individual and social levels.*

УДК 371.217.3:371.02

Рязанова Г. А.

## УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ

Цель статьи: выявить условия функционирования ВДО.

Образовательная среда детского лагеря – это временное детское объединение (далее – ВДО), рассматриваемое как группа детей кратковременного существования, со сборным составом, социальными связями, педагогически организованной деятельностью, общением, отношениями, направленными на реализацию определенных функций (коммуникативной, регулятивной, социального становления, реализации интересов, удовлетворения потребностей и др.).

Традиционно создание ВДО было связано с внешкольным воспитанием, деятельностью кружков, объединений, пионерских штабов, а также деятельностью пионерских лагерей.

В психолого-педагогической науке исследование проблем такого рода объединений проходило в рамках изучения временного детского коллектива: психолого-педагогических условий его жизнедеятельности; формирования активной жизненной позиции; динамики коллективообразования; влияния организации совместной деятельности и общения на развитие временного коллектива; формирования межличностных отношений и общения; особенностей эмоциональных состояний и эмоциональных факторов; особенности реализации себя старшеклассниками; средств реализации личностного и индивидуального подходов; формирования социального опыта подростков; проектирования тематических смен, информационного обеспечения деятельности [1; 3; 5 и др.].

Особый интерес представляют работы, раскрывающие проблемы ВДО в контексте деятельности лагерей круглогодичного типа [2; 4 и др.].

Под состоянием ВДО понимается множество значений наиболее характерных для него свойств, признаков.

Согласно критерию соответствия состояния ВДО на разных этапах “идеальным” представлениям о таковом, сложившемся в теории [7 и др.] и практике ВДО, осуществлялся поиск оптимальных условий функционирования ВДО. К таковым отнесены:

1) Условия функционирования ВДО:

а) социально-психологические (динамика созревания группы детей как коллектива, формирование и качественное преобразование системы межличностных взаимоотношений; становление благоприятной эмоционально-психологической атмосферы);

б) индивидуально-психологические (возможность самоопределения, самовыражения, самоутверждения в деятельности по интересам; свобода выбора направления творческой деятельности; возможность проявить инициативу; эмоциональная привлекательность процесса жизнедеятельности; удовлетворенность отношениями со сверстниками и взрослыми; удовлетворенность пребыванием в ВДО).

2) Механизмы достижения целей [8]:

а) субъективные характеристики субъектов профессиональной деятельности (склонности, характер, сознание, здоровье, профессионально необходимые знания, умения, личностные качества, опыт работы);

б) характер взаимодействия и взаимоотношений в ВДО (партнерство, сотрудничество, взаимопонимание, взаимодействие в достижении цели, психологическая совместимость, личные симпатии и предпочтения).

3) Состоявшиеся результаты функционирования ВДО:

а) соотношение меры осуществления цели, целевого заказа с затраченными усилиями;

б) удовлетворение ожиданий, запросов потребителей (родителей, заказчиков тематических программ и т.д.);

в) личностный рост членов ВДО;

г) сохранность здоровья.

4) Наличие общей интегральной картины сведений о ВДО и его субъектах [1, 8 и др.]:

а) содержание сведений о собственной сущности субъектов профессиональной деятельности;

б) содержание сведений о сущности другого человека (партнера, “напарника” по работе на одной группе детей);

в) содержание сведений о личных особенностях воспитанников (потребности, склонности, интересы, отношение к сверстникам, педагогам, партнерам по деятельности, отношение к участию в деятельности, позиции в деятельности и др.).

г) сведения о состоянии коммуникации (деловой, дружеской);

д) сведения о состоянии социально-психологической атмосферы, о том, кто и в какой мере способствует ее нормализации;

ж) сведения об активности в коллективной и индивидуальной деятельности и общении.

Информация об оптимальных условиях ВДО необходима:

субъектам собственной деятельности (педагогам - организаторам) – для личного целеполагания, самокоррекции, самопрограммирования, установления взаимоотношений;

2) субъектам взаимодействия (педагогам - организаторам ВДО), работающим с одной группой детей, для согласования действий, установления отношений сотрудничества;

3) организаторам деятельности (педагогам - организаторам ВДО):

– для улучшения воспитательного процесса в отношении конкретных участников, прогноза их развития;

– для рациональной организации и осуществления обратной связи, для самоконтроля, для объективной оценки достижений и просчетов, выявления их причин;

4) субъектам внешнего управления (руководителям педагогических коллективов) – для оценки усилий, принятия управленческих решений, дифференциации в оплате, материальных и моральных поощрений, аттестаций, оптимизации условий, т.е. прослеживания результативности, прогноза формирования;

5) субъектам внешнего управления (коллегам -руководителям других лагерей) – для улучшения условий, координации усилий, внешней коррекции, определения квалификации, аттестации, регулирования процесса подготовки кадров.

Таким образом, мера реализации обозначенных условий может служить критерием эффективного функционирования образовательной среды детского лагеря.

#### *Использованная литература:*

1. Антонов В. Н. Педагогические условия деятельности детских оздоровительно-образовательных лагерей в современных условиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 22 с.
2. Гусев Б. Б. Всероссийский детский центр “Орленок” как педагогический феномен второй половины XX в. : дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1999. – 252 с.
3. Ермоленко Г. В. Основы социального воспитания подростка в деятельности временных детских объединений: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 137 с.
4. Ерохин С. В. Развитие эмоциональной сферы подростка во временном детском объединении : дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2000. – С. 159.
5. Ершова Л. В. Организационно-педагогические условия социализации ребенка во временном внешкольном объединении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1995. – 19 с.
6. Киреева А. А. Организационно-педагогические условия формирования социально значимых мотивов подростков во временном детском объединении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 1999. – С. 22.
7. Новые ценности образования: Философия и педагогика каникул. – Выпуск 8. – М. : Инноватор, 1998. – 218 с.
8. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган : Издательство “Зауралье”, 1997. – 464 с.

#### *Аннотация*

*В статье выделены условия функционального образовательной окружающей среды детского лагеря (временного детского объединения – ОДО).*

#### *Annotation*

*The article details the functioning conditions of the educational environment in a children's camp (a temporary children's associations – TCA).*

УДК 378.031:159.98-051

**Савельева-Рат Е. А.**

## **МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

В последние годы рядом исследователей выделены специфические мотивационные детерминанты, так или иначе оказывающие влияние на процессы личностного самоопределения будущего специалиста, в том числе, и в области психологии. Это - внутренние и познавательные мотивы, мотивы, относящиеся к акмеологическим процессам и конкуренции, мотивы личностного самоутверждения и обретения высокого социального статуса и др.

В нашем исследовании, посвященном изучению мотивационных детерминант студентов-психологов, обучающихся на 5-х курсах трех вузов по специальности “психология” обнаружено, что как содержательно-смысловая наполненность, так и корреляционные связи между рядами различных мотивационных детерминант определяются совокупностью факторов, относящихся к различным аспектам ценностных смыслов и устремлений будущих специалистов.

В исследовании приняли участие 264 студента 5-х курсов трех вузов АР Крым: Крымский гуманитарный факультет НПУ имени М. П. Драгоманова (КГФ НПУ), Таврический национальный университет (ТНУ) и Таврический гуманитарно-экологический институт (ТГЭИ).

В качестве психодиагностической методики был использован тест В. Ф. Петренко для определения актуальных мотивов деятельности, который в рамках нашего исследования был модифицирован и максимально приближен к задачам исследования [2]. В экспериментальной процедуре косвенного шкалирования студентам предъявлялся ряд суждений, описывающих то или иное событие, поступок, типичные для студенческой жизни, с просьбой оценить по пятибалльной шкале возможность того, насколько каждый из предложенных мотивов может быть основанием определенного решения, действия.

Рассмотрим результаты факторного анализа результатов косвенного шкалирования студентов 5-х курсов трех вузов.

В результате факторизации данных студентов-психологов 5 курса ТНУ было выделено 6 факторов (см. табл. 1).

Так, содержание фактора 1, очевидно, отражает личностный конструкт, фиксирующий некий компромисс между внешними проявлениями личностных устремлений, т.е. в построении личностно-ориентированных отношений. Фактор 2 отражает альтруизм, который, по нашему мнению, следует понимать как не непосредственно-установочный, а смысловой, наполненный осознанным желанием поделиться опытом. Фактор 3 довольно однородный, отражающий желание утвердиться в глазах окружающих и презентировать себя. В факторе 4 представлены негативные полюсы конструкта, отрицательный знак смысло-мотивационных составляющих которого отражает социализированную потребность в причастности к группе, стремление “быть среди людей”. Факторы 5 и 6 – противоположно направленные. Мы склонны полагать, что фактор 5 также относится к группе демонстративных проявлений и побуждений, а фактор 6 – связан с профессиональным честолюбием.

**Таблица 1**

***Иерархия мотивационных переменных студентов 5-го курса ТНУ***

<i>Названия факторов</i>	<i>Содержание факторов</i>	<i>Нагрузки мотивов по факторам</i>
Фактор 1 “Потребность в социально-ориентированном самоутверждении”	Потребность в самоутверждении Стремление к самореализации Потребность в понимании	0,78 0,76 0,71
Фактор 2 “Мотив бескорыстного наставничества”	Альтруизм Желание помочь Сопереживание Любовь к другому Желание поделиться опытом	0,93 0,89 0,83 0,82 0,72
Фактор 3 “Демонстрация “Я”	Желание выделиться Желание удивить Желание вызвать восхищение	0,87 0,87 0,70
Фактор 4 “Стремление к людям”	Потребность в одиночестве Боязнь быть непонятым	0,88 0,75
Фактор 5 “Призыв к сочувствию”	Желание вызвать сочувствие	0,73
Фактор 6 “Профессиональное честолюбие”	Ревность Карьеризм Стремление к знаниям	0,72 0,71 0,70

Таким образом, обращает на себя внимание влияние просоциальных установок на потребность в самоутверждении. Отметим, что это потребность именно в социально-ориентированном самоутверждении (фактор 1), которая дополнена стремлением делиться своими знаниями, опытом с другими людьми (фактор 2). Непростое соединение побуждений к социальному превосходству и призывного поведению к сочувствию (факторы 3 и 4), на наш взгляд, являются довольно зрелой, профессиональной склонностью “помогающей деятельности”, которой, вне всяких сомнений, и является психологическая практика.

У студентов 5 курса КГФ факторы нагрузки по которым распределены следующим образом (см. табл. 2). Как видно из мотивов, сгруппированных в факторе 1, все они сосредоточены вокруг основного семантического ядра: сплава потребности в самореализации самоутверждении с желанием обратить на себя внимание. На наш взгляд, здесь проявляется престижно-статусная подоплека потребности в самореализации. Сосредоточение мотивационных переменных вокруг заботы о ближнем со всей очевидностью свидетельствует о смысловом содержании фактора 2: это известная мотивационная детерминанта “альтруизм”; стабильное появление которой в нашем исследовании утверждает о том, что данная группа мотивов выступает ведущей в структуре профессиональной направленности студентов-психологов. Факторы 3, 4 и 5 представлены достаточно слабо.

**Таблица 2**

***Иерархия мотивационных переменных студентов 5-го курса КГФ***

<i>Названия факторов</i>	<i>Содержание факторов</i>	<i>Нагрузки мотивов по факторам</i>
Фактор 1 “Стремление к самореализации как способу (форме) достижения социального престижа”	Желание удивить Желание вызвать восхищение Желание выделиться Потребность в самоутверждении Стремление к самореализации	0,90 0,86 0,85 0,73 0,71
Фактор 2 “Альтруизм”	Альтруизм Желание помочь Любовь к другому	0,92 0,83 0,76

Названия факторов	Содержание факторов	Нагрузки мотивов по факторам
	Сопереживание	0,75
Фактор 3 "Карьеризм"	Карьеризм	0,92
	Стремление к социальным достижениям	0,71
Фактор 4 "Рентные установки"	Желание вызвать сочувствие	0,85
	Потребность в понимании	0,72
Фактор 5 "Отрицание зависти"	Зависть	-0,77
	Ревность	-0,80

Таким образом, можно говорить о том, что ведущие факторы 1 и 2 отражают общие профессионально-личностные устремления студентов 5-го курса КГФ. В то время как слабые факторы, скорее всего, отражают конкретные условия обучения в данном ВУЗе.

У студентов ТГЭИ в результате факторизации данных, было выделено 4 значимых фактора (см. табл. 3).

В связи с выраженной слабостью данных факторов и примерно равной долей их дисперсии, мы сочли возможным противоречивое по семантической направленности их содержание объединить в один конфликтный разнонаправленный мотивационный вектор, а именно: "Противоречивое стремление к отстаиванию себя и одновременно страх санкций".

**Таблица 3**

**Иерархия мотивационных переменных студентов 5-го курса ТГЭИ**

Названия факторов	Содержание факторов	Нагрузки мотивов по факторам
Фактор 1 "Просоциальные статусные устремления"	Стремление к социальным достижениям	0,79
	Стремление вызвать ответную симпатию	0,77
	Стремление к похвале	0,71
Фактор 2 "Карьерные устремления"	Потребность в самоутверждении	0,85
	Карьеризм	0,78
	Стремление к знаниям	0,76
Фактор 3 "Стремление следовать внутренним убеждениям и принципам"	Стремление следовать внутренним убеждениям и принципам	0,71
Фактор 4 "Боязнь административных санкций"	Боязнь административных санкций	0,82

Таким образом, данные анализа свидетельствуют о достаточно конформных социально-психологических и личностных мотивационных установках у данного контингента студентов.

Соотнесение содержательных характеристик факторных структур с содержанием и назначением деятельности психолога сориентировало нас на интерпретацию результатов способом "от противного". В частности, таких факторов, выступающих из общего содержательного контекста всех данных, только два: "карьеризм" и "рентные установки".

**Выводы**

Профессиональная подготовка будущих психологов обеспечивает генеральную мотивационную стратегию: развитие и усиление стремления к профессиональному самоутверждению через овладение профессией. При этом активизация личностных мотивов, связанных с профессиональным совершенствованием (развитие рефлексии, проработка собственных ценностно-смысловых проблем и эмоциональных комплексов, развитие индивидуально-личностных аспектов и стратегий профессионального развития), как важная составляющая в профессии психолога, аспект его мотивационной зрелости остается вне поля внимания на этапе обучения в вузе.

**Использованная литература:**

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 239 с.
2. Петренко В. Ф. Психосемантические исследования мотивации // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 29-39.
3. Петренко В. Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 133-143.

**Аннотация**

В статье описаны особенности мотивационных детерминант личностно-профессионального развития будущих психологов, получающих образование в условиях разных систем обучения.

**Annotation**

The article deals with some features of motivational determinants of personal and professional development of future psychologists that get education in conditions of various training systems.

## ІНТЕРНЕТ ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ ПРОСТІР ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

На сучасному етапі соціологічної комунікації існує декілька підходів до комунікативного та соціального простору [1].

Поняття соціальний простір є форма існування суспільства і здійснення подій в соціальному світі. При цьому інформаційний простір є підпростором соціального простору. Репрезентативний інформаційний простір є частиною інтернет-простору, який включає в себе інтернет-простір, а також є складовою віртуального простору. Відмінністю інформаційного простору є маніпулювання усіма протикаючими через нього соціальними практиками.

Комуникативний простір, є як результат дії соціальних комунікацій, і відображає складовою полікомпонентних структур [1, с. 7]. Комуникативний простір можна розділити на ментальну, інформаційну та інституційну структуру. Взаємодії цього простору з навколишнім середовищем постійно вирішуються проблеми адаптації, ціледосягнення, відтворення соціальної структури та її інтеграція у взаємодію з навколишнім середовищем [1, с. 8].

Говорячи про нові соціальні реальності – простір інтернет-комунікацій, опиралась на роботи по соціології простору, також, в якому сенсі і стосовно до яких феноменів взагалі можна говорити про їх просторово-часової локалізації [2]. До соціального простору відносяться три види просторів: перцептуальне як суб'єктивне відображення фізичного простору; концептуалізований простір як певні версії простору, створені його акторами, і проживає простір, або простір репрезентації образів, комплексних символічних систем. Всі три підпростори реалізуються в соціальному просторі Інтернету.

Розглядаючи в рамках соціокультурного підходу до аналізу інтернет-соціальності, можна говорити не просто про соціальний простір, а про соціокультурний простір, під яким розуміють "... специфічну просторово-часову цілісність, яка є генезисом і функціонуванням культури у взаємозв'язку із соціальними параметрами" [3, с. 14]. Вважають, з одного боку, це поняття має концептуальну цілісність, яка дозволяє аналізувати механізми і особливості функціонування соціокультурного освіти в масштабах трансформаційних процесів. З іншого боку, це поняття має високий ступінь дискретності, в результаті якої воно може бути однаково результативно використано в аналізі як на мікро-, так і макросоціальному рівнях [3].

Поняття "соціокультурний простір" розглядається як дійсна реальність, як рухливий, але цілісний феномен, причому феномен, створений людиною. У соціокультурному просторі відображається безліч практик і підпросторів, створюваних людьми на даний момент. Соціокультурний простір - тобто безліч полів (підпросторів), що знаходяться в складному взаємозалежному взаємодії. Таким чином, визначаючи соціокультурний простір, можна відзначити про економічну, політичну, інформаційну, етнорелігійну, освітню та інших полів, які, з одного боку, є сферою діяльності тих чи інших індивідів, але з іншого боку, створюють власну напругу умов і традицій, що впливають не тільки на динаміку даного поля, але й орієнтуючи інші поля в руслі загальної соціокультурної динаміки єдиного простору, в рамках якого вони функціонують. Виходячи з цього безліч факторів, що детермінують соціокультурний простір, фактори нематеріального, соціокультурного порядку будуть мати пріоритет.

Аналізуючи складний соціотехнічний феномен, яким є Інтернет, а також для опису процесів, що відбуваються в Мережі, можна розширити поняття "соціокультурного простору", за рахунок "залучення" комунікативного фактора, враховуючи примат саме цього чинника в мережі Інтернет в останнє десятиліття.

Слід зазначити, що поняття комуникативний простір є одним з ключових в дослідженнях будь-яких видів комунікацій, включаючи соціальні. У соціології комунікацій комуникативний простір є соціальним, культурним, духовним процесом, супроводжувані безперервної транзакцією інформаційних ресурсів [4]. На думку ж В.Я. Проппа, комуникативний простір являє собою нестабільний, мінливий феномен, де співіснують і звернені один до одного суб'єкти і об'єкти з їх процесуальністю, динамікою, незавершеністю, вислизання від жорстких причинно-наслідкових зв'язків [5].

Поняття "комуникативний простір" використовується у великій кількості гуманітарних дисциплін: філософії, соціології, психології, лінгвістиці, комунікативістиці та інше. У різних науках цей термін полягає в тому, як виявляється і з чим проявляється сутність комуникативного простору як особливої наповненою середовища. У соціології це поняття "комуникативний простір" розуміється в інтерпретації робіт Н. Лумана (системна теорія комунікації), Ю. Хабермаса (комуникативна дія) і розглядається як автентична форма соціальної реальності. У комунікативістиці цей термін наближений більш до поняття "інформаційний простір", яке сформувалося як результат масових комунікацій та в якому діють "закони комуникативного тяжіння і відштовхування" [4].

Соціокультурний простір Мережі, яка виступає в якості комуникативної середовища, є новою парадигмою взаємини, що враховує не тільки різноманітність технічних рішень доступних користувачам,



але і багато контекстів взаємодій, а однією з основних функцій (цілей) комунікативної інтеракції в Мережі є досягнення соціальної спільності комунікантів, при збереженні індивідуальності кожного з її учасників (акторів) [6, с. 202].

Якщо говорити про взаємодію в мережі Інтернет, то можна виділити кілька елементів його соціальної структури: 1) в комунікативних взаємодіях акторів проявляється безперервність відтворення соціальної структури; 2) всі інтеракції характеризуються тим, що вони одночасно є унікальними і всезагальними, особливими і порівнянними. Відповідно, їх можна аналізувати, виділяючи типове для тих чи інших соціальних відносин. Ентоні Гідденс наголошував, що комунікація виступає як істотно елемент організаційного процесу, в ході якого відтворюються соціальні структури [7].

В інтернет-просторі в процесі соціальної взаємодії актори використовують загальні символи та постійно інтерпретують сенс дій через самі дії. При цьому люди вступають в процесі комунікативних взаємодій в Мережі не стільки для передачі якоїсь інформації, скільки для встановлення і підтримки соціальних зв'язків.

Виходячи з цього, слід зазначити, що Інтернет є універсальним соціокультурним і комунікативним простором, в якому запускаються механізми віртуалізації соціальності, де віртуальність - неминучий соціальний ефект нових комунікаційних технологій, і перш за все, самій мережі Інтернет. Опосередкована інтернет-технологіями віртуалізація соціальної реальності, суттєво трансформуючи її, в кінцевому рахунку, перетворює цю соціальність в нову, не існуючу раніше дійсність.

Нова віртуальна реальність на основі Інтернету може проявлятися через ряд властивостей: породженням іншого реальності, тобто завжди існує якась реальність, яка породжує віртуальну реальність; актуальність (віртуальна реальність існує тільки "тут" і "тепер", поки активна породжує реальність); автономність (у віртуальній реальності існують власні тимчасово-просторові характеристики, свої закони життєдіяльності; для людини, що знаходиться в віртуальній реальності, немає внеположності минулого і майбутнього); інтерактивність (віртуальна реальність може взаємодіяти з усіма іншими реальностями як "онтологічно незалежна величина"); заглибленість (людина може занурюватися в ту чи іншу віртуальну реальність природним або штучним шляхом); нематеріальність впливу і умовність параметрів (об'єкти штучні і змінювані), а також ефемерність (свобода входу і виходу забезпечує можливість переривання та поновлення існування) [8].

Виходячи їх вище сказаного, можна зробити висновок, що комунікативний і соціальний простір пов'язані між собою. Інтернет невід'ємна частина комунікативного і соціального простору, який взаємодіє з зовнішньою і внутрішньою соціальним середовищем, де дає можливість не тільки для передачі інформації, але і для встановлення і підтримки соціальних зв'язків.

#### *Використана література:*

1. Бондаренко С. В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ / С. В. Бондаренко. – Ростов-на-Дону, 2004. – 399 с.
2. Бондаренко Т. А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации / Т. А. Бондаренко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 326 с.
3. Гидденс С. Социология / С. Гидденс – К. : Основы, 1999. – 726 с.
4. Естрина О. В. Социокультурное пространство: определение понятия / О. В. Естрина, Н. В. Дулина // Человек, Культура, Общество : Межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград : Волгоградский Политехник, 2007. – С. 8-17.
5. Максимова Н. Г. Электронный текст в ограниченном коммуникативном пространстве / Н. Г. Максимова // Вестник. – 2007. – № 4. – С. 193-196.
6. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л. : ACADEMIA, 1988. – 152 с.
7. Раскладкина М. К. Интернет как средство организации информационно-политического пространства / М. К. Раскладкина. – СПб., 2006. – 183 с.
8. Родин А. В. Коммуникационное пространство: морфология и трансформация / А. В. Родин // Studium. – 2008. – Т. 6. – № 1. – С. 1-16. [Электронный ресурс] <http://www.sarki.ru/studium/publ1/rodin.pdf>.

#### *Аннотация*

*В статье рассмотрены новые подходы к коммуникативному и социальному пространству, направленные на расширенный поиск понятий информационного общества. Также рассмотрены вопросы о влиянии Интернета на социальное и коммуникативное пространства.*

#### *Annotation*

*The article describes the new approaches to the communicative and social space, aimed at advanced search concepts of information society. Also consider the impact of the Internet on social and communicative space.*

---

# ЗАГАЛЬНОУНІВЕРСИТЕТСЬКІ КАФЕДРИ

---

## КАФЕДРА ЕТИКИ ТА ЕСТЕТИКИ

УДК 165.12:37.015.31:7

*Андрущенко Т. І.*

### НАУКОВІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

“Учитель сказал: К примеру, если, насыпая холм, я останавливаюсь, хотя мне надо еще высыпать последнюю плетушку, чтобы завершить работу, то эта остановка зависит от меня. Или, к примеру, если, ровная земля, я высыпаю сначала лишь одну плетушку, то это будет продвижение вперед, которое зависит от меня” [1].

Постійний рух, діяльність, творчість – ось секрет успіху, розвитку, сходження до вершин прогресу. Здавалося б, останнє делегується здебільшого матеріальному виробництву. Ми ж наголошуємо на тім, що все це – джерело і основа загального потоку життєтворчості людини. Не є виключенням і такий процес як розвиток естетичної свідомості. Як і все інше, вона розгортається в структурі духовного світу особистості через її безпосередню участь, через “насіпання гірки щоденно принесеною корзинкою ґрунту”, який треба добути. Власними зусиллями. Щоденно. Зупинимось на його розгляді більш детально.

Естетична свідомість – одна із найтонших складових духовного життя людини. Не випадково, дослідженням естетичного займалися найбільші філософи світу у розквіті своєї наукової кар’єри, вважаючи цю царину елітарною у філософії. Зробивши, за власним висловом, “коперниківський переворот” у філософії І. Кант зумів теоретично обґрунтувати механізм єдності всіх духовних сутнісних сил людини: її почуттів, розсудку і розуму, волі в естетичному [2]. Незацікавлений характер естетичного переживання в процесі вільної гри уяви звільняє людину від обмежень реального світу, реалізує “естетичну видимість”, яка є одночасно не реальністю і не фантазією, а особливим душевно емоційним станом, що дарує людині цілісність і свободу. Саме тому Ф. Шиллер називає красу “свободою у явищі” [3].

Природа заклала всі передумови для формування у людини естетичної свідомості, але її почуття, розум, воля здатні формувати свій чуттєвий досвід у структуру естетичної свідомості – естетичні почуття, смак, ідеал, естетичні теорії – лише в процесі культурно-історичної практики. “Поза живою естетичною практикою, поза повнотою сприйняття і переживання людини ніякі естетичні цінності не можна назвати дійсними” [4].

Справді, в процесі опанування певними здобутками культури наше вухо може стати музичним, а око художнім. Але в успішному навчально-педагогічному процесі ці органи відчуттів можуть навчитися читати і душевні порухи та мелодії сердець своїх маленьких вихованців. Тому проблеми формування естетичної свідомості у навчальному процесі для майбутнього педагога завжди були важливими, а сьогодні є вкрай актуальними.

Естетичну свідомість визначають як цілісне, емоційно забарвлене відображення дійсності в єдності її сутнісних визначень та чуттєвої своєрідності. Естетична свідомість може також визначатись як частина суспільної свідомості, одна з її форм, елемент структури. Естетична свідомість – це той духовний фундамент, який забезпечує гармонійну єдність та внутрішній взаємозв’язок різноманітних проявів духовного життя людини та суспільства в цілому. Духовно-практичне освоєння світу пов’язане саме з естетичною свідомістю. Естетичне має дуальну природу: воно не є ані виключно об’єктивною дійсністю, ані тільки сутнісними силами людини, воно є ідеальним продуктом суб’єктно-об’єктних відносин. Саме тому індивідуальний характер буття естетичного не виключає його соціально детермінованого змісту. Індивідуальне естетичне може отримати загальнолюдську значимість через мовну, знакову, образну об’єктивацію у різноманітних видах мистецтва, дизайні. Відображення оточуючого світу в естетичній свідомості супроводжується появою особливих складних переживань, що пов’язані з почуттями піднесеного (величного), прекрасного, трагічного та комічного. Естетичне як переживання, не завжди базується на інтелектуальному знанні. Причиною афективного у ньому може бути інтуїтивне, несвідоме, але завжди відносно чогось. Важливо зазначити, що в естетичному відношенні в однаковій мірі

оцінюються та переживаються і позитивні і негативні аспекти оточуючого середовища. Але своєрідність естетичної свідомості полягає у тому, що вона несе в собі складність та виразність емоційних вражень і в той самий час проникає в глибокі сутнісні зв'язки та відношення.

Естетична свідомість являє собою цілий комплекс почуттів, уявлень, поглядів, ідей. Це особливе духовне утворення, що характеризує естетичне відношення людини чи суспільства до дійсності. Виділяють наступні рівні естетичної свідомості: а) масової повсякденної естетичної свідомості; б) спеціалізованої естетичної свідомості. Масовий повсякденний естетичний рівень базується на узагальненому емпіричному досвіді. Носіями масової повсякденної естетичної свідомості є переважна більшість людей. Спеціалізована естетична свідомість має два рівні: носіями першого є люди, які займаються художнім мистецтвом, другий рівень спеціалізованої естетичної свідомості репрезентують фахівці у сфері мистецтва та естетики. Це теоретичний рівень естетичної свідомості. Він спирається на загальнофілософські уявлення про світ, людину та її місце у всесвіті.

Як відомо, філософія у вивченні будь-якого процесу чи явища дотримується таких основних наукових принципів: об'єктивності, системності, історизму, практики. Це стосується і процесу формування естетичної свідомості. Так наприклад, їх діалектичний взаємозв'язок легко прочитується при розгляді історичного формування і функцій естетичного ідеалу чи естетичних поглядів і теорій.

Так, естетичний ідеал, що носить конкретно-історичний характер і починає формуватися в юнацькому віці, як логічне продовження розвинених естетичних почуттів і смаку, та шліфується в процесі художньо-естетичної практики, виконує наступні функції: мобілізує енергію людської волі та почуттів, вказуючи напрям діяльності; створює можливість випередити дійсність, вказує тенденцію майбутнього; відіграє роль норми, взірця, належного; служить об'єктивним критерієм оцінки феноменів, з якими стикається людина в оточуючому світі. В свою чергу, базуючись на принципах об'єктивності, системності, історизму і практики, естетичні погляди й теорії формують художній метод і пов'язану з ним систему теоретичної художньої освіти, інститут художньої критики та систему естетичного виховання. Комплекс цих принципів лежить в основі наукового підходу до навчального і виховного процесу у вищій школі.

Сьогодні процес формування естетичної свідомості студентської молоді обумовлений потребами подолання обмеженості естетичного у раціоналістичній прагматичній ситуації, в яку потрапило суспільство, а особливо молодь на межі XX–XXI століть. Численні соціологічні дослідження молоді свідчать, що естетичні пріоритети перемістились на периферію ціннісних орієнтацій студентів, стали майже не помітними на тлі прагматичного світогляду. Це негативно позначається на емоційному стані молодих людей, їх ставленні один до одного, оточуючих і до самих себе. Естетичне в цій ситуації існує, скоріш, як своєрідна мода, захоплення. Воно відривається від етичних цінностей: мораль, істина, добро, й тому не може повною мірою забезпечити одвічно естетичне ставлення людини до дійсності. Повернення молоді до дійсних, а не ілюзійних естетичних цінностей є завданням, без вирішення якого неможливо говорити про розвиток творчості, високу духовну атмосферу, загальнолюдські цінності.

Під впливом швидкозмінної інформаційної революції "усталене естетичне", що склалось історично в духовному світі людини, активно руйнується; "нове естетичне", що мало б народитись як відтворення нової соціокультурної реальності, запізнюється. Натомість приходять "віртуальна-естетична реальність", що заміщає дійсно естетичне штучними, фантомними утвореннями. Люди, особливо молодь, втрачають можливість відчуття й пережити прекрасне, вони втрачають смаки, барви, а слідом за цим – настрої, творчість, соціальну активність, оптимістичний світогляд. Натомість суспільство охоплює своєрідна сірість, що, як морок, роз'їдає моральні, інтелектуальні, духовні сутнісні властивості людини, ставить їх перед безвихіддю й одночасно пропонує облудні варіанти її подолання – моральну розпусту, секс, алкоголь, розбій тощо. Звичайно, подібне є побічним продуктом інформаційної революції. Однак, воно існує, а тому потребує заміщення дійсними, а не уявними цінностями. Естетичне начало як одна із сутнісних сил людини має бути не лише захищеним від негативних впливів інформаційної революції, але й отримати нові напрями розвитку.

Необхідність серйозного наукового підходу до формування естетичної свідомості студентської молоді обумовлюється, також, необхідністю протидії масовій культурі, що активно пропагується нині засобами масової інформації, особливо через телебачення. Як відомо, масова культура представляє собою комплекс примітивних духовних цінностей, псевдокультур, потреб, серед яких чільне місце відводиться вульгарному прагматизму, сексуальній розбещеності, насильству та правовому нігілізму. Масова культура орієнтується головним чином на усереднені смаки невибагливої аудиторії, характеризується масовим стандартизованим виробництвом художньої продукції, прищепленням стандартних смаків і культурних запитів, вироблення стереотипів мислення, з метою маніпулювання свідомістю і поведінкою. Використовується вона й як засіб отримання максимального прибутку, відвернення від нагальних соціальних проблем, що існують у суспільстві, а також як засіб своєрідного зомбування людини в політичних цілях.

Сьогодні більша частина студентів знаходяться на периферії естетичного досвіду людської культури. Прагматичне дедалі заміщує собою естетичне у способі життя і духовному світі сучасного студента, відчувається брак естетичної культури, різке обмеження культурного простору сучасного студента. На жаль, такі значущі для структурування духовного світу особистості чинники, як національна культура, мистецтво, релігія, не посідають високого рангу в ієрархії актуальних проблем молоді. Зростання

освітнього рівня молоді не призводить автоматично до підвищення незадоволення наявними можливостями для задоволення культурних потреб.

Тому принципово, метою сучасної вищої школи залишається формування творчої інтелектуальної особистості. Розгортання, зміцнення естетичного як елемента свідомості молоді людини спонукає її до творчості в усіх сферах суспільної практичної діяльності. Увага до творчого аспекту діяльності в різних сферах ставить низку питань не тільки методологічного, а й загальнонаукового рівня. Тому сучасне розуміння естетичної творчості потребує дослідження і порівняння можливостей різних концепцій, в тому числі, соціокультурні та інтелектуально-евристичні.

“Естетичне” є визначальним поняттям, яке характеризує специфіку людської чуттєвості, що існує виключно як одиничний, персоніфікований акт у всесвітньо-історичному, а також педагогічному процесі, тому в період глобалізації та інформаційної революції головним завданням навчального і виховного процесів є розвиток творчих здібностей людини.

Говорячи про основні закономірності формування естетичної свідомості студентської молоді на початку третього тисячоліття, слід звернути особливу увагу на аналіз життєвих орієнтирів та соціальної ідентичності сучасної молоді. Такі проблеми, як нестабільність, кризовий стан, які охопили всі сфери життя, зростання тривожних емоційних елементів свідомості породжують суперечливі умови становлення особистості, вимагають нових психічних, організованих, виважених підходів щодо вирішення духовної кризи в молодіжному середовищі.

Поки буде існувати людське суспільство, держави будуть вирішувати вічні проблеми навчання і виховання, вести пошук закономірностей управління педагогічним процесом з метою досягнення кращих результатів.

Управлінську функцію у формуванні естетичної свідомості студента має взяти вищий навчальний заклад, адже період навчання – це момент, коли молода людина здійснює вибір смислу життя у відповідності з моральними та естетичними ідеалами. Відповідні організації управління цим процесом, форми і методи естетичного впливу на особистість, використання естетичних надбань педагогіки вищої школи України і країн зарубіжжя можуть істотно змінити ситуацію. Вирішальну роль в управлінні процесом формування естетичної свідомості у вищих навчальних закладах відіграє рівень розвитку естетичної теорії як основи естетичного виховання, тому що філософія вищої освіти спрямована на формування духовного складу людини-майстра, майбутнього професіонала.

Сьогодні проблема естетичного виховання сприяє формуванню розвиненої особистості. Естетичному вихованню притаманні дві сторони, що складають єдність: воно визначає естетично-ціннісну орієнтацію людини й у той же час розвиває її естетично-творчі здібності.

Мета естетичного виховання – людина, яка розкрила повноту своєї сутності, універсальна гармонійна особистість.

Таким чином, естетичне відношення людини до світу гармонійно поєднує всі духовні здібності людини, естетичне виховання постає як засіб управління: формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що є вищою естетичною цінністю.

Естетичне виховання має історичний характер. Так, наприклад, Ф. Шиллер увів сам термін “естетичне виховання” та вважав його за достатню умову для докорінних соціальних перетворень, коли завдяки естетичному впливу на психіку людини можуть бути розв’язані усі, навіть найважчі, соціальні проблеми.

Важливо зазначити, що естетичне виховання в усій сукупності своїх методів, засобів, форм триває протягом усього життя людини. Воно нейтралізує суперечності, що виникають через не співпадіння рівня естетичної культури людства та володіння нею окремою особистістю.

Серед основних рис естетичного виховання слід назвати: системність – цілеспрямованість та зв’язок з іншими видами та засобами виховання; активно-творчий характер діяльності особистості в естетичному перетворенні світу, що передбачає передачу суспільного досвіду; мінливість форм естетичного виховання, що обумовлене особливостями процесу соціалізації особистості; зв’язок з іншими аспектами розвитку суспільства, які впливають на його сутність та процес протікання; необхідність засвоєння правил, естетичних норм, естетичних знань.

Найбільш вагомими факторами, що зумовлюють стан естетичного виховання у вищих навчальних закладах є: естетична освіта, естетична інформованість; інтерес до мистецтва і здатність його естетично сприймати та оцінювати з точки зору загальнолюдського і національного естетичного ідеалу, естетичне середовище, естетично-моральні основи спілкування, естетичне ставлення до праці, участь студентів в різних видах художньо-естетичної творчості. Особливий вплив на розвиток естетичного почуття здійснює мистецтво.

Мистецтво розвиває вищі, найбільш рафіновані форми людського споглядання та спеціально культивує здібність інтелектуальної уяви, яка в нижчих формах свого розвитку виникає значно раніше незалежно від мистецтва, але потім стає тим підґрунтям, на якому виникають особлива художня творчість, інтуїція, фантазія, творче уявлення.

Визначаючи головні тенденції сучасної художньо-естетичної свідомості, слід зазначити, що в умовах сучасного світу естетизація настільки глибоко проникає в людське життя, що дійсність набуває рис, які раніше були характерні виключно для мистецтва. Під впливом процесів естетизації формується сучасна

естетична свідомість, яка орієнтується на: особливе, індивідуальне та одичне, виявляючи естетичну визначеність та слідує її логіці. Для неї характерні плюралізм, відкритість, незавершеність процесів, чутливість до прихованого, периферійного, комунікаційна коректність.

Одною з головних тенденцій художньо-естетичної свідомості є переоцінка цінностей. Кризово-перехідну ситуацію ХХ століття найбільш гостро відчувала художньо-естетична свідомість. Саме в художній культурі переоцінка всіх цінностей, ініційована Ф. Ніцше, здійснюється найбільш радикально з самого початку ХХ століття та пройшла декілька типологічних стадій: авангард, модернізм, постмодернізм і паралельно з ними – консерватизм. Сьогодні ми стикаємося з ситуацією, коли мистецтва більш не є витонченими мистецтвами, тобто носіями естетичного. Як результат ми маємо безкраю стихію посткультури, в якій володарює річ, що звільнилася з-під контролю утилітаризму, річ сама по собі зі своїми енергіями і тілом, що дає місце такому існуванню, сутність якого у тому, щоб не мати ніякої сутності. Все це створює відчуття принципово іншого етапу цивілізаційного процесу позначеного повним збентеженням художньо-естетичної свідомості перед ним. Але такі характеристики як невизначеність, постійне змінювання, ризик тепер стають визначальними для соціальної реальності, а разом з тим і для суспільної свідомості.

Відмовившись від традиційних загальнолюдських цінностей, чи не визнаючи їх, стверджуючи принципову аксіологічну релятивність, пост-культура на рівні ratio ініціює нову поліканальну багаторівневу естетику, яка виключає зі сфери мистецтва його фундаментальний традиційний принцип відображення.

Реальна практика організації естетичного виховання у вищих навчальних закладах України засвідчила, що часто залишається невикористаним виховний потенціал таких засобів естетичного виховання, як природа, предметне оточення, праця, краса людини і людського спілкування, багата мистецька спадщина.

Найважливішим завданням сучасної педагогіки є необхідність творчого розвитку молоді. Критерій ефективності виховного процесу співвідноситься із здатністю студента самостійно продовжувати процес власного творення і самовдосконалення. Формування естетичної свідомості, естетичне виховання – це не тільки вплив педагога і зовнішніх обставин, це і самовдосконалювання в процесі життя – самовиховання. Прагнення до творчості визначає всі форми людської діяльності, завдяки яким з хаосу виникає порядок і які відкривають або створюють систему, закон, зв'язок, значення. Таке устремління людини можна назвати як космогонічне зусилля, як інстинкт світотворення [5].

Найбільш вагомими факторами, що зумовлюють стан формування естетичної свідомості у вищих навчальних закладах є: естетична освіта і естетична інформованість; інтерес до мистецтва і здатність естетично сприймати його та оцінювати з точки зору загальнолюдського і національного естетичного ідеалу; естетичне середовище, загальний освітньо-культурний рівень розвитку, естетично-моральні основи спілкування, естетичне ставлення до праці, участь студентів в різних видах художньо-естетичної творчості, творчо-продуктивна праця, навколишнє середовище, поведінкова діяльність і побут.

“Учитель сказал: Если хороший человек учил людей семь лет, их можно посылать в сражение. Вести сражаются необученных людей – значит их бросить” [6].

#### *Використана література:*

1. Конфуций. Изречения. – Х., 2006. – С. 90.
2. Кант И. Сочинения: в 6 т. – М., 1961–1966. – Т. 5. – С. 118.
3. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 6. – М., 1957. – С. 281.
4. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. – К., 1979. – С. 201.
5. Гете Собр. соч. – М., 1937. – Т. 10. – С. 452.
6. Конфуций. Там само. – С. 29.

#### *Аннотация*

*В статье представлены структура, компоненты и особенности эстетического сознания, становление которого базируется на комплексе общенаучных методов и принципов, реализация которых в условиях высшей школе направлена на формирование творческой личности.*

#### *Annotation*

*The article presents structure, components and features of the aesthetic consciousness. The formation of the aesthetic consciousness is based on a complex of scientific methods and principles. Their implementation aimed at the forming of creative personality in high school.*

**СПЕЦИФІКА МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА**

Набуваючи життєвого досвіду, людина має справу з численними проявами моральних вимог, побажань, заборон та обов'язків. Їхніми формами та сферами вияву постає сім'я, колектив, виробництво, побут, тощо. Одні з них інтеріоризуються у відповідні особистісні цілі, завдання, вимоги які набувають статусу конкретного морального обов'язку (зокрема, батьківський обов'язок, вчительський), інші на деякий час, а то й назавжди, залишаються зовнішніми і неприйнятними. Наприклад, мало хто може сказати, що ця заповідь стала його моральним обов'язком: "Любіть ворогів ваших. Даруйте добро тим, хто ненавидить вас. Любіть один одного, будемо любити всіх, навіть ворогів і недоброзичливців наших. Але чи люблять вони нас чи ні, нам про це нема чого багато турбуватися; будемо про те тільки опікуватися, щоб нам їх полюбити. Не мати ворогів не можна, не можна, щоб нас усі любили. Але нам любити всіх дуже можна" [Лука 6:27].

Християнська мораль говорить нам про вищий моральний обов'язок кожного, а саме творити добро для інших незалежно від того хто вони для нас, і не зважаючи на те як до самих нас відносяться інші. Творити добро або зло стає основою морального вибору людини.

Моральний вибір – акт моральної діяльності, який полягає в тому, що людина, виявляючи свою суверенність, самовизначається стосовно системи цінностей і способів їх реалізації. Це рішення людини зробити відповідну моральну дію і досягти очікуваного результату, вольова установка людини, результат її попередньої духовно-емоційної діяльності, зокрема усвідомлення моральних завдань, конкретизації цілей, вибору відповідних засобів тощо.

В межах даної роботи зосередимося щодо морального вибору педагога у його не легкій соціальній і професійній діяльності. Хто ж такий педагог? Чи це людина, яка дає конкретні знання, чи людина, яка взяла на себе величезне завдання – виховувати людей? На це запитання конкретної відповіді поки що нема, адже скільки не було б пояснень цьому слову, конкретної відповіді ще ніхто не знайшов.

Педагог, як і будь-яка людина, свідомо чи несвідомо завжди оцінює прийняте ним рішення. У процесі усвідомлення власних дій вчитель отримує інформацію про ефективність обраної моделі поведінки. Моральна свідомість особистості педагога містить в собі ідеальне відображення культурного досвіду суспільства, яке необхідно реалізувати у сфері педагогічної діяльності, тобто транслювати далі у майбутнє, осилити власну духовність у майбутньому поколінні.

Справжній педагог – це завжди гуманіст, він орієнтований на ставлення до інших людей "не як до засобу, а тільки як до мети" (І. Кант) і вчить цьому своїх вихованців та колег. Тому він суворий і демократичний одночасно. Зрозуміло, що навіть найкращий вчитель – це жива людина, і в нього можуть бути помилки, промахи, прикрі зриви, проте з будь-якої ситуації він повинен знаходити гуманний моральний вихід. В центрі його морального вибору знаходиться безкорисливість, справедливість, доброзичливість і ніколи не виключно утилітарний розрахунок, зарозумілість, помста.

Педагог творить добро, причому робить це як словесно, так і особистим прикладом. В свою чергу педагогічна діяльність аналізується тими, на кого вона спрямована, відповідно діти, учні, студенти фіксують всі відтінки своїх взаємин з педагогом, з іншими вчителями.

Учитель спілкується з учнями в той період, коли вони на практиці осягають абетку соціальних відносин, коли в них формуються і закріплюються основні моральні установки. Світ дорослих діти осягають через призму поглядів улюбленого вчителя, який нерідко стає їх ідеалом на все життя. Вчитель, який допускає грубість, свавілля у поводженні з дітьми, який ображає їх гідність, не може користуватися авторитетом учнів. Вони, як правило, активно пручаються впливу такого вчителя навіть тоді, коли він буває правим.

Моральність вчителя, моральні норми, якими він керується у своїй професійній діяльності і житті, його ставлення до своєї педагогічної праці, до учнів, колег – все це має першорядне значення для духовно-морального розвитку і виховання учнів. Ніякі виховні програми не будуть ефективними, якщо педагог не виявляє собою завжди головний для учнів приклад морального і соціального образу індивідуальної поведінки

Варто сказати, що педагог не працює один, навколо нього знаходяться колеги які також впливають на процес навчання і виховання тому, морально-педагогічний вигляд педагогічного колективу є важливим фактором, що впливає на учнів як безпосередньо, так і опосередковано, через того, або іншого вчителя.

Педагогічний колектив - складне ціле, об'єднане спільними педагогічними завданнями, складене з людей, що розрізняються між собою за віком і досвідом, смаками й інтересами, фахом і педагогічним поглядам, моральним рівнем і інтелектом. Тут зустрічаються сімейні і несімейні, веселі і сумні, люди з різними типами нервової системи, характерами і темпераментами, з різним рівнем морального розвитку. Для того щоб колектив, зібраний з настільки різних людей, міг працювати як єдине ціле, необхідна узгодженість зусиль усіх його учасників.

Педагогічний такт є формою реалізації педагогічної моралі в діяльності вчителя, в якій збігаються думка і дія. В процесі морального вибору вчитель правильно вчинить якщо буде дотримуватися цього

такту.

Такт – це моральне поведінка в соціальній, міжіндивідуальній, професійній діяльності. У числі основних складових елементів педагогічного такту вчителя можна назвати шанобливе ставлення до особистості, високу вимогливість, уміння зацікавлено слухати співрозмовника і співпереживати йому, врівноваженість і самовладання, діловий тон у відносинах, принциповість без впертості, уважність і чуйність по відношенню до вихованців, учнів, студентів, колег, батьків тощо.

Педагогічний такт – це почуття міри в поведінці і діях учителя, що включає в себе високу гуманність, повагу до гідності учня, справедливість, витримку і самовладання в стосунках з дітьми, батьками, колегами по педагогічній діяльності. Педагогічний такт – одна з форм реалізації педагогічної етики.

Головною ознакою педагогічного такту є його належність до моральної культури особистості вчителя. Такт відноситься до моральних регуляторів педагогічного процесу та ґрунтується на морально-психологічних якостях вчителя.

Основними елементами педагогічного такту є: а) вимогливість і поважність до вихованця; б) уміння бачити і чути учня, співпереживати йому; в) діловий тон спілкування; г) уважність, чуйність педагога.

Професійний такт проявляється: а) у зовнішньому вигляді педагога; б) в умінні швидко і правильно оцінити ситуацію і в той же час не поспішати з висновками про поведінку і здібностях вихованців; в) в умінні стримувати свої почуття і не втрачати самовладання в складній ситуації; г) в поєднанні раціональної вимогливості з чуйним ставленням до учнів; д) у доброму знанні вікових та індивідуальних особливостей учнів; е) в самокритичній оцінці своєї праці.

Отже, тактовний педагог виходячи з власного морального виховання чинить у своїй буденній і професійній діяльності так, як цього вимагає педагогічна культура вчителя, що базується на загальнолюдських, гуманістичних та демократичних цінностях. Його моральний вибір не буде засудженим тоді, коли він буде виходити з ідеї добра і реалізований гуманними методами.

#### *Використана література:*

1. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 543 с.
2. Ковнеров О. Є. Соціально-філософські аспекти виникнення й призначення професійної етики // Вісник. – Д., 2008. – Вип. 17. – С. 144-150.
3. Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 191 с.

#### *Аннотация*

*В статье рассмотрены аспекты нравственной деятельности педагога. Показана специфика морального выбора в процессе трудовой и социальной деятельности педагога.*

#### *Annotation*

*The article considers a moral aspects activity of a teacher. The specific features of moral choices in the course of employment and social activities of a teacher.*

УДК 005.22:94

**Дорога А. Є.**

## **МЕТОДОЛОГІЯ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ АНАЛІТИКИ ТРАДИЦІЇ**

Принциповою рисою сучасної історичної свідомості є визнання творчого характеру людського буття: в історії діють не закони, а тенденції, свого роду “логіка ситуацій”, для осягнення якої необхідне ґрунтовне осмислення наявних соціальних рухів, особливостей формування, функціонування й розпаду традицій. Такий стан справ є результатом складного і суперечливого шляху зміни різних світоглядних форм осягнення історії.

Загальновідомо, що праосновою різних форм знання був міф. Тому розгляд форм історичної свідомості ми почнемо з міфології. Для людини традиційної культури міф – єдино вірне одкровення дійсності, а рівень міфотворення як продукування синкретичного знання про дійсність, що впорядковується в структурних одиницях міфу, відтворює первісний спосіб світосприйняття людиною свого місця в навколишній “природній” реальності.

Про історію в точному сенсі можна говорити лише там, де є історична свідомість. Історичне виявляється в усвідомленні своєї історії. Як справедливо нагадує в своїх роботах відома дослідниця філософії історії Т. І. Ящук, історія не може бути предметно визначена як певна величина. Вона – лише засіб, яким послуговуються для пригадування розуміння, реконструювання. У цьому звичайна свідомість вбачає відмінність історії людства від історії природи чи історії Землі [4].

У свідомості ж членів архаїчного суспільства поділу на “світ природи” та “світ історії” не існувало. Архаїчна історична свідомість ще вплетена і найтіснішим чином пов’язана з міфічною свідомістю. Міф був покликаний передавати абсолютну істину про священну історію, виступав своєрідною парадигмою її розуміння.

На своєрідність міфологічної історії неодноразово звертали увагу дослідники міфологічної

свідомості. Міфологічна історія сприймалась не як цікава й повчальна розповідь про минулі часи, а як "справжнє життя, зі всіма його страхами, надіями, очікуваннями, зі всією його реальною повсякденністю і суто особистою зацікавленістю.

Міф містив модель історичного процесу "від витоків часів", давав певний алгоритм і саме тому був взірцем для людської поведінки в теперішньому і в майбутньому. Час в структурі архаїчних уявлень не рухається, будь-які зміни зводяться до одноразових актів творення. Міфологічний час не мав характеристик плинності, був статичний та дискретний [3]. Таким чином, міфічний час ще не є історичним у сучасному значенні цього слова. І тільки на етапі розкладу міфологічної форми сприйняття реальності в ній виявляється процес поступового виокремлення власне історичного світу з світу природного. Це фіксується, звісно, у "непрозорих", перетворених формах [2].

Історія ж як особливий вид наукового знання була породженням античної цивілізації. Довготривала дія цілої низки факторів сприяла інтересу суспільства до власної історії, підготувала ґрунт для виникнення правильного опису історії і створила умови для переростання первісних наївних історичних переказів і записів в особливий вид наукової літератури. Визначним здобутком давньогрецької історичної свідомості є історіографія. Ця дисципліна виникла водночас із засадничими інноваційними змінами в європейській філософії та науці, що позначилися на європейській свідомості. П'яте століття до н. е. є також століттям Геродота, якого Цицерон називав "батьком історії" і Фукідіда, на якого ще у дев'ятнадцятому столітті посилались як на взірця.

Античний світ ще не знав загальної, універсальної історії. Історіографія на вагомість історичної перспективи не претендувала. Йшлося про хроніку, фіксацію подій, ведення літопису. Історизація культурної свідомості в специфічному європейському сенсі відбувається тільки з утвердженням християнства.

Важливим здобутком середньовічної версії історизму є відхід від міфологізованої циклічної схеми історичної еволюції, надання історії векторної спрямованості з виявом у модусах часу (минуле – теперішнє – майбутнє), заміна міфологічного часу історичним. Характерними рисами середньовічного історизму є також формування ідеї єдності всесвітньої історії як наслідок єдинородності людства, співвіднесення реального суспільного процесу зі Священним писанням, що є взірцем для досягнення історії земної.

Головною ознакою історичної свідомості доби Відродження стало відкриття історичності часу – вже не як сукупності дискретних моментів абстрактного часу, а як атрибуту руху матерії. Час став віддзеркаленням динаміки історичного розвитку.

Світоглядні зміни доби Ренесансу сприяли формуванню нового типу мислення, де в центрі уваги постало не співвідношення "людина – Бог", а співвідношення "людина – природа". Сама історія в той час ще не здобула статусу науки, залишаючись на рівні або дидактичної літератури, або виконуючи допоміжні функції в структурі інших наук, зокрема юриспруденції. Процеси ж, що традиційно тлумачаться як "перетворення історії в науку", відбувались у XVI–XVII століттях.

Субстанціалізм європейської філософії XVII ст., що претендувала на роль "нової" філософії, не дозволив їй ці претензії реалізувати. Але натуралістичний історизм XVII ст. ліг у підґрунтя теоретичних пошуків нової картини історії людства в епоху Просвітництва.

До найвагоміших здобутків філософсько-теоретичної думки Просвітництва слід віднести розробку ідеї прогресу як поступального сходження від нижчих форм соціально-історичного буття до вищих, актуалізацію проблем суб'єкта історичного процесу, надання історії статусу науки, концептуальне оформлення раціоналістичного детермінізму, хоча і не в систематизованій теоретичній формі. Системне ж теоретичне оформлення усвідомлення взаємопов'язаності та взаємозумовленості історичних подій і явищ отримує в рамках німецької класичної філософії.

Характерною ознакою німецької класичної філософії є визнання субстанційності історії. Продовжуючи просвітницьку традицію, Кант та Гегель засадничою основою історичного процесу постулювали розум, раціональне впорядкування історії. Але якщо в центрі уваги Канта перебувала ідея раціоналізованого пізнання та впорядкування історичного процесу крізь призму константності моральних конституцій, що й становить мету історії для Канта та Фіхте, то для Гегеля сутнісною ознакою історії є прогрес духу, сходження від нижчих щаблів до вищих в усвідомленні та розкритті свободи. Філософія історії Гегеля є значним кроком вперед від субстанціалізму до історизму.

Універсальні гегелівські принципи руху та розвитку, що реалізують себе через внутрішні суперечності, були застосовані Карлом Марксом до матеріальних систем. У концепції матеріалістичного розуміння історії ключем до розуміння людської культури є виробнича діяльність, праця. Історія – не наслідок випадковості, не плід діянь великих особистостей чи впливу надприродних сил; історія – витвір всієї людської діяльності й підкоряється чітко визначеним законам.

Звільнити історію від теологічних і метафізичних впливів, створити позитивну науку про суспільство поставила собі за мету плеяда дослідників на чолі з Огюстом Контом, засновником соціології та автором однієї з широковідомих версій філософії історії. Заслугою Конта є передусім постановка завдання наукової побудови філософії історії.

До безперечних здобутків позитивізму слід віднести реалістичний підхід до історії, опору на фактологію й емпірику, відмову від апіорних схем розвитку. Але позитивістські закони розвитку



запозичуються переважно з соціології та антропології, знаходячись поза історичною наукою.

На кінець XX ст. відбувається глибока трансформація історичної свідомості, принципів зміни в розумінні природи та методів історичного знання (а також форми його викладу та наступних інтерпретацій історичного тексту), предмету та способів історичного пізнання, починається інтенсивне використання в історичних роботах джерел літературного походження завдяки запозиченням із сучасного літературознавства теорій і методів. Останнє свідчить про принципову зміну розуміння характеру стосунку історика до джерела. Ця ситуація характеризується як постмодерністська.

Найсерйознішу перспективу щодо плідного синтезу нової культурної та нової інтелектуальної історії більшість дослідників передбачають у дослідженні проблем історичної свідомості, історичної пам'яті, історичної уяви та розробці концепції базового рівня історичної свідомості, що формується в процесі соціалізації індивіда як у первинних спільнотах, так і національними системами шкільної освіти.

Відкриття історичних форм свідомості, мінливості структури та стилю мислення, історичності найважливіших засад і цінностей – це принципова риса сучасної історичної свідомості. Такий стан справ є результатом складного і суперечливого шляху зміни різних світоглядних форм осягнення історії. Аналіз цього шляху необхідний для формування теоретико-методологічних принципів аналітики традиції.

#### *Використана література:*

1. Бойченко І. В. Філософія історії : підруч. для студ. вищ. навч. закладів / І. В. Бойченко. – К. : Т-во “Знання”, 2000. – 723 с.
2. Неклюдов С. Ю. Оборотничество / С. Ю. Неклюдов // Мифы народов мира : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – М., 1982. – Т. 2. – С. 235.
3. Токарев С. А. Мифология / С. А. Токарев, В. М. Мелетинский // Мифы народов мира : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – М., 1982. – Т. 1. – С. 12-20.
4. Яцук Т. І. Філософія історії : курс лекцій : навч. посіб. / Т. І. Яцук. – К. : Либідь, 2004. – 536 с.

#### *Аннотация*

*В статье прослеживаются основные этапы эволюции исторического сознания от мифологии до новой интеллектуальной истории; устанавливается перспектива синтеза новой культурной и новой интеллектуальной истории в контексте аналитики традиций.*

#### *Annotation*

*The article deals with evolution of historical consciousness from mythology to the new intellectual history; author sets term of the synthesis of a new cultural and intellectual history in the context of analysts traditions.*

УДК 179.9:37.013.73 (092)

**Лобанчук О. А.**

### **АРХЕТИП “ФІЛОСОФІЯ СЕРЦЯ” ЯК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Г. СКОВОРОДИ**

Останні психологічні дослідження про архетипні уявлення особистості чи етносу (або так звані праформи пізнання) є основою педагогіки, яка ставить своїм завданням формування високоінтелектуальної особистості на ґрунті національної культури народу (в тому числі мистецтва).

На думку видатного шведського філософа і психоаналітика Карла Густава Юнга, архетип – це несвідоме утворення, а точніше – змістова сторона колективного несвідомого, яке є підсумком життя роду та однаковою мірою притаманне всім його представникам.

Юнг пише: “Я вибрав термін колективне, оскільки йдеться про несвідоме, що має не індивідуальну, а загальну природу. Інакше кажучи, колективне несвідоме, яке за природою є понадособистісним, ідентичне в усіх людей і створює тим самим загальну основу духовного життя кожного. ...Несвідоме вважають чимось схожим на футляр, у якому міститься інтимно-особистісне, тобто приблизно тим, що Біблія називає “серцем” [7, с. 97].

Під архетипами розуміють деякі символічні схеми “колективного підсвідомого”. Йдеться про те, що людина, занурюючись у глибини власної психіки, знаходить у ній колективні уявлення людського роду. Коли індивід, пише К. Юнг, доходить до цих прообразів, то він починає говорити немовби тисячами голосів і завдяки цьому “підносить особисту долю до долі людства”.

Уперше в чіткій формі ідею прообразів пізнання та культури висловив Платон. Цю ідею розвинули стоїки. Думку про праформи як “дороговкази буття” знаходимо у працях Данте. З різних, але наближених за результатами, позицій про праформи буття писали Й. Кеплер, Й. Гете, а в наш час – В. Паулі та В. Гейзенберг. Ідею “одвічних формул”, в які вкладається усвідомлення життя, що намагається знову й знову знайти наперед задані йому риси, стверджує Т. Манн. У систематичній формі концепцію архетипів розвинув К. Юнг, хоча й надав їй психологічного вираження.

Праформи (або архетипи) характеризують розвиток соціокультурних явищ. Найвищі досягнення людства укорінені в усій історії. Це стосується і науки, і культури загалом, в якій наскрізними є архетипи

Істини, Добра й Краси. У найвиразнішій формі архетипи виступають у національних культурах.

Індивідуальне, як доведено ще К. Юнгом, найефективніше виявляється через архетипні уявлення особи чи етносу. Він навіть виявив особливий архетип "самості", того, що стосується виключно "Я" суб'єкта.

Для свідомості української культури стає характерним висунення на передній план не формалізму розуму, а того, що є корінням морального життя, "серця" як метафори інтимних глибин душі. Цей архетип "філософії серця" розкривається як принцип індивідуальності й орган відчуття Бога (П. Юркевич), як мікросвіт, вираження внутрішньої людини, основа людяності (Г. Сковорода), як шлях до ідеалу та гармонії з природою (Т. Шевченко), як джерело надії, передчуття, провидіння (П. Куліш) й ключ до "господи душі", її мандрівок у вічність, сферу добра і краси (М. Гоголь).

Філософія серця пов'язана з ідеєю двомірності буття, його поділом на "внутрішній" та "зовнішній" світ.

Представник української філософії, видатний український педагог, поет, представник етико-гуманістичного напрямку вітчизняного просвітництва. виходець Києво-Могилянської Академії Григорій Савич Сковорода так з'ясував сутність Праформи у суспільному поступі етносу:

"Головна мета життя людського, голова діл людських, є дух Праформи, людини, думки, серця. Кожен має свою мету, себто не кожен – головну мету, себто не кожен піклується про голову життя. Один піклується про черево життя, себто усі діло свої скеровує, щоб дати життя череву; інший – волоссю, інший – ногам і іншим членам тіла; інший – одягам й подібним бездушним речам; філософія, або любов до мудрості скеровує усе коло діл своїх до тієї мети, щоб дати життя духу нашому, благородство серцю, світлість думкам, або голові всього. Коли дух людини веселий, думки спокійні, серце мирне, – то й усе світле, щасливе, блаженне. Оце є філософія"[4, с. 130].

Сковорода вважав, що через поширення освіти можна зробити життя народу щасливим. У центрі його філософських поглядів стояли етичні питання – проблема людини, її природа, щастя. Щастя людини ставить у пряму залежність від її діяльності. Висунув концепцію про "сродну працю". Людина щаслива тоді, коли її життя відповідає своєму призначенню. Щастя полягає в "сродній праці", яка відповідає внутрішнім здібностям людини та приносить користь суспільству.

Шлях до щастя, на думку мислителя, лежить через самопізнання людиною своїх здібностей і нахилів до певного виду діяльності, кожен повинен пізнавати себе. По суті, принцип "сродної праці" і вчення про щастя фактично є двома сторонами етико-філософської концепції Сковороди.

Звертаються до "філософії серця" і сучасні філософи (І. Бичко, А. Бичко та ін.). Поза "філософією серця" дійсність для українства позбавлена сенсу, тому виявляє себе через "кордоцентризм" у різних спектрах життєдіяння – від розмаїтих жанрів фольклору до вищих, інтелектуальних рівнів культури, зокрема літератури, в якій образ "серця" здавна є наскрізним (Т. Шевченко, харківські романтики, Я. Щоголів, Ю. Федькович, І. Франко, О. Олесь, В. Сосюра, В. Стус, І. Драч).

Сковорода підкреслював важливе значення морального виховання. Головним завданням морального виховання вважав виховання людяності, благородства і вдячності.

Ідеї світича української духовності Г.С.Сковороди надихнули нас на створення інтегрованого курсу розвитку мовлення засобом інтеграції різних видів мистецтв під назвою "Святині рідної землі".

Розробляючи критерії добору мистецьких творів та текстів до зазначеного курсу, ми спиралися на дані новітнього вчення про архетипні уявлення особи чи етносу (або так звані праформи) пізнання.

Архетипи підсвідомості як деякі символічні схеми "колективного підсвідомого" дають можливість людині, занурюючись в глибини власної психіки, знаходити в ній колективні уявлення людського роду, і спираючись на них, творити власні самобутні неповторні образи.

Для свідомості української культури найхарактернішим є висунення на передній план не формалізму розуму, а того, що є корінням морального життя, "серця". Означений архетип "філософія серця" є глибинним, визначальним в українській культурі, тому правомірно покладений в основу добору текстового і мистецького матеріалів.

Будуючи систему комплексних вправ для розвитку словесної творчості засобом інтегрованої художньої діяльності [2], ми акцентуємо на:

- вірцях народної творчості (старовинних колискових, щедрівок, колядок, казках, міфах, легендах, піснях, думах, загадках, прислів'ях, приказках);

- текстах майстрів української літератури (поезіях, піснях, байках, оповіданнях, легендах, літературних казках, віршованих загадках) Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, І. Котляревського, Б. Грінченка, Олени Пчілки, Олександра Олеса, М. Вороного, С. Васильченка, Л. Костенко, В. Сухомлинського, С. Плчинди, О. Бердника, Г. Тютюнника, також науково-популярних текстах М. Грушевського, О. Субтельного, старовинних літописих;

- музичних творах – хорових (в т.ч. а cappella) та інструментальних різних жанрів (концертах, кантатах, романах, партесних піснеспівах) українських композиторів-класиків М. Березовського, А. Веделя, Д. Бортнянського, М. Лисенка, М. Леонтовича, Я. Степового, К. Стеценка, В. Косенка та сучасних митців – В. Степурка, В. Свирида, Ж. Колодуб, Ю. Рожавської, Л. Дичко та ін.;

- творах живопису, сучасної архітектури та пам'яток національного зодчества, а також історично значущих полотен, портретів видатних постатей України; пейзажних творів, (полотна І. Марчука,

В. Франчука, М. Тимченко, “золоті пекторальні тарелі” Г. Польового, побутове, прикладне мистецтво, перші проби пензля юних художників);

– різножанрових художніх творіннях, що являють собою синтез мистецтв – музики, живопису і красного письменства – твори Т. Шевченка, М. Чюрльоніса, М. Волошина, В. Лопати, В. Карамана.

Отже, креативні можливості означених видів художньої діяльності значно підсилюються за умови поєднання їх з грою, спостереженнями за природою, самим собою та іншими людьми, а також читацькою, дослідницькою діяльністю, які найбільш притаманні дітям молодшого шкільного віку.

Зіставляючи явища і факти різних видів мистецтв, учні вчаться проникати в глибинну сутність прекрасного, осмислювати, виражати те, що вражає уяву за допомогою власних імпровізованих розповідей, роздумів, словесних (графічних, хореографічних) малюнків, діалогів.

Великий просвітник ставив питання про вчителя, високо цінував учительську працю. Висував високі вимоги до вчителя, визначав його керівну роль у навчальному процесі. Серед основних рис вчителя виділяв любов і повагу до особистості учня, гідність, безкомпромісність, чесність, служіння добру. Безмежна любов до вихованців в нього поєднувалась з великою вимогливістю до них.

Сковорода підкреслював важливе значення морального виховання. Головним завданням морального виховання вважав виховання людяності, благородства і вдячності.

#### *Використана література:*

1. Варзацька Л. О. Розвивальне навчання / Директор школи, ліцею, гімназії. – К. : “Пед. думка”, 2003. – №№ 5-6. – С.47-60.
2. Варзацька Л. О., Лобанчук О. А. “Святині рідної землі” (Методичний посібник для вчителя). – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 304с.
3. Мацько Л. І. Українська мова: Посібник для старшокласників і абітурієнтів (Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко) – К. : Либідь, 1996. – 432с.
4. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс, читаний в українському народному університеті. – К. : Довіра, 1992 – 141с
5. Потебня О. О. Мова. Національність, Денаціоналізація: Статті і фрагменти. – Нью-Йорк : Вільна Укр. Академія наук у США, 1992. – 158с.
6. Сковорода Г. С. В духовному житті України/ матеріали Всеукраїнської наукової конференції у м. Тернополі 3-4 грудня 1992 р. – Тернопіль, 1994. – 166 с.
7. Юнг К. Архетип и символ. – М. : Знание, 1991. – 99 с.

#### *Анотація*

*Стаття посвячена архетипним представленням личности и этноса о праформах познания, которые являются основой современной педагогики, формирующей высокоинтеллектуальную личность на основе национальной культуры народа. Значительное созидательное влияние на развитии личности оказывают произведения искусства светочей украинской культуры, соединяя философский подход и народную мудрость.*

#### *Annotation*

*The article deals with the archetypal representations of identity and ethnicity of the initial forms of knowledge that are the basis of modern pedagogy, forming a highly intelligent person on the basis of the national culture of the people. Upbuilding significant impact on the development of the individual works of art have the lights of Ukrainian culture, combining philosophical approach and folk wisdom.*

УДК 17:291.1 (477)

**Магеря О. П.**

## **РЕЛІГІЙНО-ЕТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ФІЛОСОФСЬКІЙ ДУМЦІ**

Становлення вітчизняної релігійно-етичної думки органічно пов'язане з духовно-культурними й передусім філософськими традиціями українського народу. Ієрархічна будова Всесвіту в інтерпретації києворуських мислителів увінчується найвищою цінністю – всеблагим і всемогутнім християнським Богом та створеною ним людиною. Вона є створеною інакше, ніж долішний світ. Високе покликання людини пов'язане з творінням її за образом і подобою Божою. Людина є безсмертною, призначеною для духовного життя, вона наділена Божою благодаттю та душею.

Людину києворуські мислителі розуміли як істоту багатомірну, своєрідний “храм”, де присутній Бог, а головне призначення її має реалізуватись у служінні Богові. Людина – це богообраний посередник між Богом і світом. Здатність мислити єднає її з Богом, а наявність тіла – з матерією. Два шляхи здатен обрати кожен: життя або смерть. Шлях життя – це шлях вивільнення від смерті, покора Богові, виконання всіх настанов віросповідання; він адекватний спасінню людини. Це тяжка і водночас радісна духовна праця. Шлях смерті – це шлях гріха, гордоців, непокори, що веде до негараздів та вічних страждань.

Людина, покинута на саму себе, – зазначає києворуський мислитель Кирило Туровський (бл. 1130–1182 рр.), – легко забуває про “істинний розум” та Бога й підкорюється “чувственным узам”: “не тако печашеся о души, яко же о телеси” [1, с.148]. Людина перестає думати про ті безкінечні тортури, які

уготовані грішникам у потойбічному світі. Вона починає “заноситися”, чуючи добре про себе, й страждати, дізнаючись про погане. Людина очима своїми викликає похоть, а дух її сповнюється численними бажаннями. Вустами вона об’їдається, а руками ненаситно збирає багатства.

Щоб уникнути подібних “прогрішень”, людина, – на думку Кирила, повинна урівноважити власний розум богооткровенною істиною церкви, вірою. Розум, доповнений вірою й заснований на ній, є “струнким розумом”. Це поняття посідає центральне місце в етико-релігійних розмірковуваннях мислителя. Воно виражає його прагнення обмежити самодостатність мирської мудрості, морально християнізувати її позитивний зміст.

Потужне зростання уваги до цінності людини в українській етико-філософській думці пов’язане з утвердженням напрямку “громадського гуманізму” (кінець XVII–XVIII ст.). Найяскравіший представник цієї духовно-культурної течії Г. Сковорода (1722–1794) пов’язував із серцем. За своєю сутністю, своїм серцем людина уподібнюється Богові; пізнаючи себе, вона пізнає і Бога. Служіння йому й любов до нього є водночас і любов’ю до себе. Людина постає центром світу, в якому концентруються усі проблеми життя й діяльності. Тому принцип “пізнай самого себе” пронизує усю творчість філософа, означаючи пізнання людських природних здібностей, нахилів до певного роду діяльності (“сродної праці”) й життєвого покликання.

У своїх духовних пошуках Г. Сковорода спирався на символічно інтерпретовану Біблію. Тому його філософія набула рис християнського містицизму. Бог-Отець характеризується філософом як найвища цінність, абсолют, проте він вивищується над природою. Це всюдисуща, невидима натура, яка “усю твар пронизує і утримує; скрізь і завжди був, є і буде” [2, с. 141]. Подібно до цього, людське тіло є видиме; але прозорливого й стримуючого його розуму не видно. Страдницький життєвий подвиг Ісуса Христа інтерпретується Г. Сковородою як найвищий вияв моральної самопожертви. Через морально виправдану “зовнішню” смерть кожен зможе забезпечити очищення власної душі, відкривши шлях новому, обожненій внутрішній людині.

Бог у Т. Шевченка, геніального українського поета і художника (1814–1864) інтерпретується як ідеал добра і вищої справедливості, правди, уособлення людської совісливості та моральності. Шевченка мало цікавили теологічні догмати, питання сотворіння світу, первородний гріх, богослужбні канони тощо. Зі своєї найулюбленішої книги – Біблії митець черпав соціально-етичний пафос та поетичну насагу. Це джерело містило істину, з якою можна зв’язати свою суспільну поведінку й людську сутність. Особливе значення мало для нього Євангеліє у період заслання. Це була його основна духовна опора. “Единственная отрада моя в настоящее время – это Евангелие. Я читаю его без изучения, ежедневно и ежечасно”, – писав Т. Шевченко Варварі Рєпніній 1 січня 1850 року [3, с. 592]. Хоча приблизно у той же час поетом було написано відомий вірш “Якби ви знали, паничі!...”, в якому читаємо: “Хула всьому! Ні, ні, нічого!// Нема святого на землі...// Мені здається, що й самого// Тебе вже люди прокляли”.

Т. Шевченко схилиється перед образом Ісуса Христа як нетлінною цінністю, перед його немеркнучим подвигом. Син Божий мудро навчав: “Як в світі жить, людей любить, //За правду стать. За правду згинуть!”, “за волюньку, святую волю!”. Поет звертає увагу на Христа передусім як на ідеальне втілення ‘сутності людини – Божої подоби, “а на його самопожертву як на ту історичну дію, що морально зобов’язує кожну людину” [3, с. 596]. Для Шевченка у Христі немовби “знімається” дистанція між людиною і Богом. У зв’язку з цим доцільно згадати слова російського релігійного філософа С. Булгакова: “...И ныне Христос страдает и распинается с человеком и за человека, с ним со-умирает” [4, с. 143]. Глибоке обурення Т. Шевченка викликало спотворення світськими властями Російської імперії та клерикалами євангельського вчення, паразитування на ньому, використання Божого імені для виправдання негідних справ. Об’єктивну оцінку феноменові релігійності Т. Шевченка дав К. Чуковський, видатний російський поет і літературознавець: “В гневе он как пророк, в смиреннии как апостол; его ласка переходит в молитву, его кротость – в подвиг любви и прощения; каждое чувство он доводит до пафоса и религиозен в каждом своем слове: иным и не может быть великий национальный поэт, жрец и жертва своего народа, облагородивший, возвысивший, претворивший в красоту и святину все, что создала его родина” [5, с. 529].

Релігійно-етичний аспект філософських пошуків видатного українського мислителя – П. Юркевича (1827–1874) ґрунтується на засадах примату загальнолюдських цінностей. Його філософія зорієнтована на досягнення мети і сенсу існування людства, його духовних потреб, сакральних ідеалів вищого і вічного. Принципово заперечуючи абсолютизацію раціонально-інтелектуального начала у свідомості окремої людини, Юркевич наголошував на значущості емоційно забарвленого прагнення до вищого і святого у процесі духовного пізнання світу й самопізнання людства. Основними засобами збагачення вселюдської свідомості є філософія, наука і релігія. Проблема ціннісного ставлення людини до Бога постала не як випадковість, а як необхідність – у контексті одвічної потреби у самоосмисленні. Феномен релігійного світогляду та його ціннісних аспектів П. Юркевич досліджує у контексті звернення до людської особи в екзистенційному вимірі.

Релігія, за Юркевичем, ґрунтується на містичних засадах духовного людського єства, заглибленого у людське серце. Воно є для філософа найголовнішою цінністю людини, носієм її фізичних та духовних сил, стрижнем морального й релігійного життя, спонукою пізнавальної діяльності, джерелом невичерпного багатства внутрішнього світу. П. Юркевич називає серце “центром душевного і духовного

життя людини... У серці започатковується і народжується рішучість людини на ті чи інші вчинки; в ньому виникають різноманітні наміри і бажання; воно є місцем волі та її бажань” [6, с. 341]. У моральному відношенні людське серце постає “скрижалем, на якому викарбуваний природний моральний закон” [Там само]. П. Юркевич здійснив спробу пов’язати біблійне вчення про серце з християнським началом моральності й таким чином з’ясувати її значення для проблем практичної філософії. Він обстоював ідею гармонізації знання та релігійної віри, вбачаючи у вченні про серце глибинні основи релігійної свідомості людства.

Прагнення вселюдської свідомості підпорядкувати свій розвиток божественному ідеалові сприяє з’ясуванню й земних цінностей людського роду. Лише духовне піднесення людства від стану тваринного егоїзму до вершин релігійної свідомості здатне забезпечити досягнення на релігійних засадах стану вселюдської єдності. “Людина, – зазначає П. Юркевич, – починає свій моральний розвиток з рухів серця, яке б бажало усюди бачити добро, щастя, солодку гру життя, усюди хотіло б зустрічати істоти, що радуються, гріють одна одну теплотою любові, що є зв’язані між собою приязню та взаємним співчуттям. Тільки в цій формі здійсненого загального щастя воно уявляє собі світ, що є гідний існувати” [Цит. за: 7, с.200].

Проблема співвідношення національних та релігійно-етичних цінностей, їхньої ролі у соціокультурному розвитку України знайшли відображення у науковій творчості М. Драгоманова (1841–1895), видатного вченого і громадського діяча. Вчений неодноразово підкреслював, що першопричиною більшості соціальних рухів була боротьба за свободу віросповідання, несумісного з будь-яким нав’язаним іззовні домінуванням тієї чи іншої релігії. Об’єктивною основою виявлення нетерпимості, пов’язаної з примусом, на думку вченого є централізм у громадському, політичному та духовному житті. Це влада одного самодержця, однієї церкви, однієї релігії, однієї нації. На зміну цьому станові справ у суспільстві має прийти “універсалізм” – вільне об’єднання людей на основі вибору певної влади, що передбачає плюралізм у релігійному, духовному й соціально-культурному житті. Цілком справедливим видається висновок з “Чудацьких думок про українську національну справу”, в якому рельєфно виразились міць і толерантність думки М. Драгоманова про те, що: “... головне діло – поступ людини і громади, поступ політичний, соціальний і культурний, а національність є тільки ґрунт, форма та спосіб” [8, с. 558].

Аналізуючи невичерпний етико-аксіологічний потенціал вітчизняної філософської та суспільно-політичної думки, починаючи з доби Київської Русі й завершуючи духовною спадщиною велетнів революційної демократії ХІХ ст., правомірно констатувати дедалі зростаюче його значення для побудови у сучасних умовах справедливого, демократичного й толерантного українського суспільства. Зазначене у рівній мірі стосується процесів і явищ світської духовної культури та церковного життя у нашій державі початку другого тисячоліття.

#### *Використана література:*

1. Замалеев А. Ф., Зоц В. Л. Мыслители Киевской Руси. Изд. 2-е, перераб. и доп. – К. : Изд-во при Киевском госуд. ун-те издательского объединения “Вища школа”, 1987.
2. Сковорода Г. Вступні двері до християнської добронравності // Твори в 2 т. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1994.
3. Дзюба І. М. Тарас Шевченко. Життя і творчість. – К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008.
4. Булгаков С. Н. Размышления о войне // Звезда. – 1993. – № 5.
5. Чужовский К. Лица и маски. – СПб., 1914.
6. Юркевич П. Серце і його зачення в духовному житті людини за вченням слова Божого // Історія філософії України. – К., 1992.
7. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К., 1992.
8. Драгоманов М. П. Чудацькі думки про українську національну справу // Вибране (“мій задум сложить очерк історії цивілізації на Україні”). – К. : Либідь, 1991.

#### *Аннотация*

*На материалах философского наследия киевских мыслителей Г. Сковороды, Т. Шевченко, П. Юркевича и М. Драгоманова в религиозно-этическом аспекте проанализирован этико-аксиологический потенциал отечественной философской и общественно-политической мысли. Мировоззренческое значение этого аспекта закономерно возрастает на современном этапе строительства справедливого, демократического и толерантного украинского общества, есть в должной мере актуальным в оценке процессов светской духовной культуры и церковной жизни начала второго тысячелетия.*

#### *Annotation*

*Ethical and axiological potential of the national philosophical and political thought was analyzed in religious and ethical terms on materials of the philosophical heritage of the following Kyiv thinkers: H. Skovoroda, T. Shevchenko, P. Yurkevych and M. Drahomanov. Worldview value of this aspect increases regularly at the present stage of construction of a just democratic and tolerant Ukrainian society; it is sufficiently relevant in valuation of the processes of secular intellectual culture and church life of the beginning of the second millennium.*

## ВЧИНОК ЛЮДИНИ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ЇЇ САМОВИЗНАЧЕННЯ

Проблеми самовизначення через власні вчинки, значення здійснення того, чи іншого морального вибору в конкретних обставинах для формування й пізнання особистості та, врешті-решт, підстав для здійснення цього вибору займали та займають думки філософів, етиків та психологів різних часів. Відповіді на запитання "Чому індивід здійснює саме такий моральний вибір та як це на нього впливає?" сучасна наука шукає у співпраці цих галузей та міждисциплінарному підході.

Значення вчинків для формування особистості та розуміння того, якою вона є підкреслював ще Аристотель. У другій книзі "Нікомахової етики" він зауважував, що саме звичка чинити певним чином виробляє в людині чесноти, чи вади [1, с. 64]. Звикнувши діяти певним чином людина такою і стає. Єдиний шлях стати справедливим – почати чинити справедливо, шлях перетворення на мужнього героя – це раз за разом вчиняти мужні героїчні вчинки. Відповідно, так випрацьовується звичка до героїчності. Значно пізніше, так само як і Аристотель, особливої важливості вчинкам людини та результатам її діяльності надавав Г. В. Ф. Гегель, за словами якого "суб'єкт є ряд його вчинків" [2, с. 167].

Отриманий раніше досвід хоробрості робить вибір хороброї поведінки у майбутньому легшим, але обставини ніколи не будуть точно такими ж і, можливо, за нових обставин, людина поведе себе як боягуз. Індивід обирає себе в кожному конкретному вчинку, в кожних конкретних обставинах і цей вибір проявляє те, яким він є та ким він є. Кожна людина вписана в контекст свого власного, унікального, ні на що не схожого життя, тому вибір своїх вчинків, а значить і себе людина робить сама, в конкретних обставинах і щоразу. Відповідно, з одного боку, особистість, яка має звички діяти певним чином вже є сформованою, з іншого, вона перебуває у процесі постійного і нескінченного формування доти доки вона існує.

Особливого значення можливість обирати себе і своє життя набуває в сучасному світі. А. Хеллер порівнює сучасну людину із "конвертом без адреси" [5, с. 30]. В минулому призначення людини те, як вона мала себе удосконалювати та те, що вона мала робити в житті було визначено від її народження. Сучасні чоловіки та жінки не мають такого "вродженого" соціального призначення, тому "вони змушені раніше чи пізніше самі адресувати свій конверт" [5, с. 30]. Сучасна порядна людина обирає порядність і стає такою, коли залишається вірною собі.

В момент зустрічі індивіда з неоднозначними з точки зору моралі обставинами, він обирає себе, те яким йому бути, і розуміє себе через власні дії. Якщо хтось вважає себе чесним, але в життєвому контексті між чесністю та власною користю (при чому вона може полягати, як у матеріальних, так і нематеріальних речах, наприклад позитивній думці інших про мене) обирає другу, він більше не є чесним і вже неможливо продовжувати вважати себе таким. Герой п'єси Ж.-П. Сартра "За зачиненими дверима", Гарсен, вважав себе героєм, але одного разу вчинив як боягуз, він шукає для себе виправдань і каже: "Я не придумав цей героїзм. Я його обрав. Ми такі, якими хочемо себе бачити". На це він отримує таку відповідь: "Доведи, що це була не видумка. Лише вчинки визначають ціну наших бажань" [3]. Таке визнання себе "боягузом" вимагає власної рефлексії, та, як не дивно це звучить, мужності: я хотів би бути героєм, я розумію, що це правильно і треба діяти як герой, але я не такий, в цій ситуації я виявив свою слабкість, я вчинив як боягуз, отже зараз я і є боягузом.

Коли перед людиною постає запитання "як я маю діяти?", "що для мене важливіше та цінніше?", вона змушена реалізовувати себе та свою свободу через той чи інший вибір. Щоб пояснити, чому ж індивід робить саме такий вибір і саме такі вчинки в сучасній науці особлива увага приділяється психо-етичному дослідженню механізму прийняття моральних рішень та психологічних аспектів моральної свідомості людини (Г. Кахан (Британія), Н. Шейкел (Британія), М. Хаузер (США), Ф. Зімбардо (США), Дж. Грін (Британія), С. Шлейм (Нідерланди) та інші). Значна частина зазначених науковців велику увагу приділяє протистоянню між утилітаристською та деонтологічною моральними теоріями, або так званих "проблемі трамваю" та намагаються простежити зв'язок між моральними рішеннями та специфікою нервової системи.

Оскільки, людина обирає себе в кожному конкретному вчинку, завжди лишається надія, що наступного разу вона зробить інший вибір, і стане героєм. Надії на виправлення втрачаються тільки тоді, коли вже неможливо діяти і неможливо обирати. Вся трагічність ситуації Гарсена якраз і полягає в тому, що він вже помер і усвідомлює, що вчинив як боягуз. Можливості обрати себе іншого вже немає, він боягузом лишився на завжди. Доки ж людина продовжує робити вчинки, лишається можливість перетворення боягуза на героя. Людина отримує розвиток через подолання себе, подолання власних вже вироблених звичок.

Вибір того чи іншого вчинку має вплив не лише на саму людину та її життя, а також і на інших. Індивід обираючи себе створює приклад для інших, пропонує свій алгоритм поведінки людини як такої. У роботі "Екзистенціалізм – це гуманізм" Ж.-П. Сартр говорить про те, що обираючи себе, людина також обирає і всіх людей. Він зазначає, що "не має жодної нашої дії, яка, створюючи з нас людину, якою ми хотіли би бути, не створювала б в той же час образ людини, якою вона, на нашу думку, має бути" [4].

Один з найвідоміших сучасних психологів, Філіп Зімбардо, підкреслює значення наявної "соціальної

моделі" для здійснення людиною того, чи іншого вчинку. Він стверджує, що якщо індивід бачить приклади "злих" дій, йому легше робити теж саме, і, навпаки, якщо він бачить приклади героїчної поведінки, то легше стає героєм і сам. Поведінка індивіда залежить від впливів існуючих "соціальних моделей", але, в той же час, вона є і джерелом створення таких "соціальних моделей" поведінки для інших. Ф.Зімбардо приводить за приклад експеримент проведений Стенлі Мілгремом, в якому звичайні люди мали зіграти роль вчителів, при цьому, якщо учні (яких грали актори) давали не правильні відповіді, "вчителі" мали нажимати на кнопки, які включали струм, що бив учнів. У експериментах, в яких "вчителі" бачили, що перед ними декілька людей відмовилися уражати струмом "учнів" вони значно частіше також відмовлялися це робити. "Соціальні моделі" дуже важливі для прийняття морального рішення індивідом.

Вчинки є результатами вибору певного типу дії за конкретних обставин, фундаментом для якого служать підтримувани людиною принципи і норми, вони є способом самовизначення та самореалізації людини. Завдяки конкретним вчинкам соціум та сама людина розуміє ким вона є, це засіб самопізнання. В той же час, вчинки є і способом формування особистості, від того, як чинить індивід в конкретній ситуації залежить не тільки те, яким він є сьогодні, але і те яким він буде завтра. Коли індивід робить вибір у бік правильного, чи неправильного вчинку, він має враховувати не лише свої власні бажання, але і пам'ятати про те, що він обирає людину як таку.

#### *Використана література:*

1. *Аристотель. Этика* / Аристотель; пер. Н. В. Брагинской, Т. А. Миллер; вст. Ст. Ф. Х. Кесседи; Прим. Н. В. Брагинской, В. В. Бибикина. – Москва: ООО "Издательство АСТ", 2004. – 492, [4] с.
2. *Гегель Г. В. Ф. Философия права*: [Пер. с нем.] / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; [Авт. вступ. ст., с. 3-43, и примеч. В. С. Нерсисянца]; АН СССР, Ин-т философии. – М.: Мысль, 1990. – 524, [2] с., [1] л. портр. 22 см.
3. *Сартр Ж.-П. За закрытыми дверями: Пьеса в одном акте* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kyvaev.narod.ru/prov/Lintr/Satr.htm> - Назва з екрану.
4. *Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм* Ж.-П. кн.: Сумерки богов. М.: "Политиздат", 1989. – С. 319-344. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/satr01/> - Назва з екрану.
5. *Хеллер А. Два столпа современной этики* // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 28-36.

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается поступок как способ самоопределения личности. Поступки исследуются как результат выбора человека, они выявляют, что для него важно и правильно. Поднимается проблема когнитивного значения поступков, поскольку через них общество и сам человек понимают, кто он такой. В то же время, в статье акцентируется внимание на том, что через поступки личность и формируется: от того, как сегодня действует человек, зависит то, кем он будет завтра. Поднимается вопрос о том, что поступки конкретного человека влияют на формирование образа человека вообще и создают определенную "социальную модель".*

#### *Annotation*

*The article considers with an act as a way to self-determination. Actions are investigated as a result of the person choice, they reveal what is important and properly to the personality. The problem of the cognitive value of actions is considering, because through the actions, society and individual himself understand who he is. At the same time, the article focuses on the fact that the actions personality is formed and from that how people act today, depends who they will be tomorrow. The question that individual actions affect on the forming of human image in general and create a "social model" is investigated.*

УДК 378.091.12:005.92

**Шульга Т. Ю.**

## **НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Чільне місце у процесі здобуття вищої освіти займають питання щодо практичної підготовки студентів у педагогічному вузі. Практика забезпечує послідовність і безперервність формування умінь і навичок та професійне становлення майбутніх педагогів. Відповідно ВНЗ має забезпечити організаційно-педагогічні умови для професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя, вираженого в його здатності до постійного збагачення своєї духовної і професійної культури. Саме у відповідь на такі сучасні вимоги до вищої педагогічної освіти у нашому університеті Рішенням Вченої ради університету від 29.06.2011 р. "з метою модернізації практичної складової навчального процесу як невідомої ланки освітньо-професійної програми підготовки високоосвіченого фахівця" [5] з 2011–2012 н.р. впроваджено безвідривну навчальну культурологічну практику для студентів 1-2 курсів ОКР "бакалавр" всіх напрямів підготовки. Такий підхід до практичної підготовки студентів є досить нетрадиційним та інноваційним. Він поєднує, з одного боку, вплив на формування особистості випускника вищої школи, а з іншого, – враховує фахову специфіку підготовки та посилює педагогічну складову освіти.

Необхідність введення культурологічної практики актуалізована рядом загальнодержавних напрямів

реформування вищої освіти, що висвітлені у законах, постановах, роз'ясненнях, міжнародних документах державних органів управління.

Проведений аналіз основних діючих нормативно-правових документів у сфері освіти на дозволив виділити декілька загальних напрямів (обґрунтувань, принципів, завдань), що стали організаційним підґрунтям культурологічної практики.

У діючому Законі "Про вищу освіту" [1] зазначено, що зміст вищої освіти – це не тільки сукупність професійних компетенцій, а й "система світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, ... культури та мистецтва" (р. I, ст. 1). Далі підкреслюється, що "навчально-виховний процес має забезпечити студента орієнтуватися у гуманітарній та соціальній сфері" (р. VII, ст. 41) та "забезпечити інтелектуальний, моральний, духовний, естетичний і фізичний розвиток особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості" (р. VII, ст. 41).

Навчальна культурологічна практика сприяє розвитку творчого потенціалу та підвищенню рівня загальної культури студентів через ознайомлення з мистецько-культурними заходами, пам'ятками, музеями, театрами столиці, формує світогляд майбутнього вчителя, наповнює його професійну діяльність знаннями національної та світової культури [2].

У Листі МОН України "Про практичну підготовку студентів" зазначено, що "особлива ситуація склалася в педагогічній освіті: у переважній більшості нині діючих навчальних планів співвідношення між теоретичними заняттями і практикою становить 85-15 відсотків, що не може сформувати готовність випускника до педагогічної діяльності". Пропонується: "переглянути навчальні плани з метою відновлення та подальшого підвищення статусу практичної підготовки; забезпечити розроблення та впровадження у навчальний процес наскрізних та безперервних програм практик, нові системи практичної підготовки студентів" [7]. Введення культурологічної практики в НПУ імені М.П.Драгоманова. забезпечує оновлення названої системи. Як відомо, педагогічна діяльність включає у себе процес виховання особистості протягом всього періоду навчання: від дошкільного закладу до закінчення вузу. Тому важливим у підготовці майбутнього педагога є збагачення його культурно-духовного досвіду для того, щоб у подальшому передавати цей досвід своїм вихованцям. Деталізацію цього положення бачимо в Указі Президента України "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні": необхідно "поліпшити роботу з формування у учнівської та студентської молоді моральних цінностей, соціальної активності та громадянської відповідальності..." [6].

На Всесвітній конференції з вищої освіти (Париж, 2009 р.) було наголошено про необхідність "створення глобальних знань". У п. 2 комюніке конференції зазначено: "Стоячи перед складністю теперішніх і майбутніх глобальних викликів, вища освіта має соціальну відповідальність для покращення нашого розуміння багатограних проблем, які включають соціальний, економічний, науковий і культурний виміри і нашу здатність відповідати їм" і далі у п. 21: "Критерії якості мають відображати загальні цілі вищої освіти, зокрема виховання у студентів критичного і незалежного мислення та здатності до навчання впродовж життя. Вони повинні заохочувати інновації і різноманітність" [8]. У свою чергу вищий навчальний заклад з метою виконання поставлених завдань має постійно урізноманітнювати форми організації навчання. Проходження культурологічної практики передбачає знайомство: з музеями Києва (оглядові екскурсії, тематичні лекції, відвідування художніх виставок), з історико-архітектурними пам'ятками Києва (екскурсії, вивчення історії створення та побутування архітектурних пам'яток), з театральним життям столиці (відвідування театральних вистав з їх подальшим обговоренням, участь у київських мистецьких фестивалях), з творчістю видатних діячів культури (творчі зустрічі, вечори, круглі-столи, майстер-класи).

У "Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України" чітко визначено мету практики – "оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності (п. 1.1.)" [3]. У процесі проходження культурологічної практики студент набуває вмінь самостійно вивчати, аналізувати, оцінювати мистецько-культурні та історичні процеси, розвиває навички творчого підходу не тільки в оволодінні культурно-мистецької спадщиною, а й у вирішенні професійно-особистісних завдань, вчиться використовувати набутий досвід у практичній педагогічній діяльності.

Про необхідність модернізації навчального процесу стверджується у Державній національній Програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). Зокрема завдання реформування освіти передбачають:

- органічне поєднання у змісті освіти його загальноосвітньої та фахової складових відповідно до освітніх рівнів та особливостей регіонів України;

- орієнтація на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу;

- оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями.



Особливої уваги заслуговують принципи реалізації Програми:

– “гуманізація освіти, що 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;

– гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення;

– національна спрямованість освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин;

– нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості.

Таким чином, головна мета національного виховання, що визначена Програмою, – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури – корелює з завданнями культурологічної практики [4].

#### *Використана література:*

1. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
2. Навчальна програма “Культурологічна практика” для студентів ОКР “бакалавр” всіх спеціальностей / укладачі : Т. І. Андрущенко, В. Д. Бондаренко, А. Є. Дорога, Н. О. Савранська. – Затверджено на засіданні Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова 29 червня 2011 р., пр. № 10. – К., 2011.
3. Наказ Міністерства освіти і науки “Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” № 93 від 08.04.1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 “Про державну національну програму “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)”. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>
5. Наказ ректора Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова від 30 червня 2011 р. № 391 “Про впровадження навчальної культурологічної практики студентів”.
6. Указ Президента України “Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” № 926 від 30.09.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>
7. Лист МОН України № 1/9-93 від 07.02.09 року “Про практичну підготовку студентів” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/2728/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2728/)
8. Комюніке, Міжнародний документ від 08.07.2009 р. “Всесвітня конференція з вищої освіти – 2009: “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку” ЮНЕСКО, Париж, 5-8 липня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/952\\_011](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/952_011)

#### *Анотація*

*В статтє проанализирована нормативно-правовая база учебной культурологической практики для студентов ОКР “бакалавр” Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова. Сопоставлены общегосударственные направления в образовании с их реализацией в процессе проведения культурологической практики.*

#### *Annotation*

*The article deals with the legal framework of educational culturological practices for bachelor's degree students of National Pedagogical Dragomanov University. The author compares state education trends with their implementation in the culturological practice process.*

## **КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

УДК 37(091)(477):81-028.31

**Будняк Т. Г.**

### **ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ СКАРБІВ РІДНОГО СЛОВА У КУРСІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ**

Проблеми створення національної школи, пристосування її до потреб українського суспільства, його завдань, життя і обставин сьогодні актуальна, як ніколи. Для збереження і розвитку української держави

потрібна цілеспрямована діяльність в освіті і вихованні. Основою виховання інтелігентної людини має стати рідна мова і культура.

У курсі історії педагогіки провідними завжди були і є проблеми навчання і виховання підростаючих поколінь рідною мовою, її фундаментальне значення для духовного зросту кожної особистості і людського суспільства в цілому. Уже мислителі – уманісти епохи Відродження розглядали мову серед засад істинного виховання дітей і молоді. Їхня теза про необхідність навчання і виховання рідною мовою стала провідною не лише в гуманістичній педагогіці того часу, але й дала поштовх для подальшого свого розвитку вченими наступних поколінь. Основоположник педагогічної науки Я. А. Коменський у своїй системі виховання всебічно обґрунтував необхідність створення для дітей школи рідної мови. Ідея розбудови школи рідної мови як фундаменту подальшого духовного розвитку підростаючих поколінь була нагальною на той час не лише для чеського народу, а й інших слов'янських народів, що вели боротьбу за своє національне визволення, зокрема, і для нас, українців. Саме тому стали заповітними також і для нас його думки, викладені в 29 розділі “Великої дидактики”: “... всю молодь спочатку потрібно посилати в школу рідної мови”. І далі вчений робить висновок для світової педагогіки, який сформульований ним таким чином: “... наш узагальнений метод має на меті не одну лише безмежно улюблену німфу - латинську мову, а шукає шляхи розвитку однаковою чином і рідних мов всіх народів...” Я. А. Коменський доводить досить природній шлях навчання й виховання дітей через школу рідної мови як перший і основний ступінь: “... при нашому методі ми признаємося, що не можемо навчати по-латині того, хто не знає рідної мови, тому що останню мову ми призначили в ролі керівника до першої”. Педагог стверджує, що навчати дитину іноземній мові перш, ніж вона оволодіє рідною мовою – це те саме, якби, за його виразом, надумати навчати її їздити верхи раніше, ніж вона навчиться ходити. Якщо ж належним чином накреслені завдання будуть виконані в школі рідної мови, то, за переконанням Я. А. Коменського, людина одержує тверді основи для подальшого навчання, зокрема, вивчення іноземної мови.

У школі рідної мови, за накресленням Я. А. Коменського, діти в 6-12-13 років повинні навчитися тому, чим користуватимуться все життя:

- 1) легко читати все надруковане і написане рідною мовою;
- 2) писати спочатку красиво, потім швидко і, на кінець, вірно, згідно граматики рідної мови;
- 3) опанувати рідною мовою знання з основ математики, історії, географії, економіки, мистецтва, моралі.

Отже, за висновком педагога, така школа, забезпечуючи повний виклад матеріалу рідною мовою, закладає фундамент подальшого розумового, морального, естетичного, релігійного розвитку виховання людини.

Ці ідеї Я. А. Коменського в історії вітчизняної педагогіки найбільшою мірою були підхоплені і розвинуті К. Д. Ушинським. У статті “Рідне слово” педагог дає глибоке обґрунтування з філософського, педагогічного, психологічного боку проблему впливу рідного слова на все єство людини. Як відомо, ядром педагогічної концепції К. Д. Ушинського є принцип народності виховання. А принцип народності виховання лежав в основі вчення про рідну мову як центральний предмет шкільної освіти. Навчання дітей рідної мови, на його думку, має три мети:

- 1) розвиток тієї “природженої душевної здібності, яку називають даром слова”;
- 2) введення дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови;
- 3) пояснення їм логіки цієї мови, тобто граматичних законів у їх логічній системі.

Ці три мети, зауважував К. Д. Ушинський, досягаються не одна після другої разом. І що важливо, що він мріяв, саме про таку школу, де центральним місцем, у формуванні людини займатиме рідна мова. У нього об'єктивно поняття рідної мови виступає поряд з поняттям рідного дому, батьківської хати, материнського тепла, вітчизни. Тобто мова сприймається не просто як засіб комунікації і навіть не тільки як знаряддя формування думок, а значно інтимніше – як одне з головних джерел, що оживляють патріотичні почуття, як рецептор духовно-емоційного життя людини. Прилучення дитини до рідної мови педагог розглядає як входження її в суспільство, підключення до колективного розуму. Усвідомлення себе як людини, за переконанням К. Д. Ушинського, здійснюється через мову рідних дитині людей, а тому протягом усього свого життя кожен сприймає цю першу мову в оточенні спогадів про батька й матір, братів і сестер, про рідний дім. Тому, за висновком вченого, не можна позбавити людину рідної мови, бо це те саме, що підрізати коріння її духовності. Найяскравіше своє кредо щодо виховного значення рідної мови К. Д. Ушинський проголосив у згаданій уже статті “Рідне слово”: “Мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живущі й майбутні покоління народу в одно велике історично живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, але є якраз самим цим життям. Коли зникає народна мова - народу нема більше!”

К. Д. Ушинський дає цінні рекомендації по вивченню іноземних мов:

- 1) вивчення іноземних мов не повинно ніколи починатися надто рано і аж ніяк не раніше того, поки буде помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини;
- 2) іноземні мови треба вивчати одну за одною, а ніколи дві одночасно. Вивчення другої іноземної мови слід починати вже тоді, коли в першій дитина набуде достатньої свободи;
- 3) чим раніше вивчають з дітьми іноземну мову, тим ретельніше мають вивчати з ними одночасно рідну (використовуючи переклади).

Ще гірше вийде, вважає педагог, якщо дитина почне разом говорити кількома мовами, так що жодна не займе для неї місця природної мови. Якщо нам, писав він, вдалось пояснити значення рідного слова в розвитку дитини, то нема й потреби пояснювати наслідки, що виникають від такого змішування мов у дитинстві, при якому жодна з них не може бути названа природною. Зрозуміло само собою, що при такому змішуванні великий наставник роду людського – слово не матиме майже ніякого впливу на розвиток дитини, а без допомоги цього педагога ніякі педагогічні нічого не зроблять. Дуже актуальні для нашого сучасного виховання слова К. Д. Ушинського: “І для кого правильний розумовий розвиток, повнота духовного життя, розвиток думки, почуття, поезії в душі, національність людини, здатність її давати користь батьківщині, моральність і навіть релігія дітей ніщо в порівнянні з доброю паризькою вимовою, – ті даремно трудилися читати нашу статтю”.

Співзвучні думки про виховне значення рідної української мови знаходимо у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. У своїй школі, започаткувавши “уроки мислення на природі”, він реалізовував могутній вплив рідного слова на розум і душу дитини. Прослідковується та ж сама логічна послідовність в обґрунтуванні цієї проблеми, а головне в реалізації освітніх і виховних завдань рідного слова. В. О. Сухомлинський, обстоюючи актуальну на сьогоднішній день тезу-мудрість “Скільки я знаю мов, стільки раз я людина”, підкреслює у праці “Серце віддаю дітям”, що “багатство, втілене в скарбницю мов інших народів лишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси”. Він переконаний, що чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонше її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів. Він прагнув до того, щоб життєдайне джерело – багатство рідної мови – було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя. “Подорожуючи” до живого джерела думки і слова, його вихованці пізнавали одночасно емоційні, естетичні, смислові відтінки рідної мови.

Педагог дбав, щоб учні відчували красу мови, дбайливо ставилися до слова, дбали про її чистоту. В. О. Сухомлинський вважав мовну культуру людини джерелом її духовної культури. І саме через це найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань вважав красу і велич, силу і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити.

У тій же праці “Серце віддаю дітям” В. О. Сухомлинський яскраво і переконливо змальовує “подорожі” з дітьми в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, де слово ставало в руках педагога знаряддям, з допомогою якого він відкривав їм очі на багатство навколишнього світу. А діти, відчуваючи, переживаючи красу побаченого і почутого, сприймали найтонші відтінки слова і через слово краса входила в їхні душі. “Подорожі” в природу були першим поштовхом до творчості. У дітей з’являлося бажання передати свої почуття і переживання, розповісти про красу. Діти складали маленькі твори про природу. Ці твори стали в Павлівській школі дуже важливою формою роботи з розвитку мови і думки. Так з’явилися у школі альбоми “Наше рідне слово”, а згодом – цілі поетичні збірочки.

Думки видатних педагогів про виховне значення рідної мови сьогодні особливо актуальні для створення національної системи школи, для остаточного утвердження рідної української мови як державної мови.

Діяльність сучасного викладача спрямована на розв’язання основних освітніх і виховних завдань підготовки майбутнього вчителя: формування національної свідомості, що є важливим фактором духовного відродження та духовного становлення України, гуманізація змісту освіти, диференціація підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, інтеграція в міжнародну систему освіти; підготовка висококваліфікованих спеціалістів.

#### *Використана література:*

1. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво. Етапи і особливості. – К., 1997.
2. Вовк Л. П. Проблеми актуалізації курсу історії педагогіки : конспект лекцій. – К., 1993.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – В 2-х т. – М. : Педагогика, 1982.
4. Сухомлинский В. О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – К., 1979-1980.
5. Ушинський К. Д. Вибрані твори. – К. : Радянська школа, 1983. – Т. 1.2.

#### *Аннотация*

*В статье рассматриваются актуальные для настоящего идеи выдающихся ученых-педагогов о воспитательном значении сокровищ родного языка. Эти классические положения рассматриваются как фундамент в подготовке учителя, в воспитании детей и молодежи как будущего нашего народа.*

#### *Annotation*

*In the article current is examined for present of idea of prominent scientists-teachers about an educate value of treasures of the mother tongue. These classic positions are examined as foundation is in preparation of teacher, in education of children and young people as the future of our people.*

## ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

(на прикладі спеціальності “Фізичне виховання”)

Останнім часом в Україні відбуваються соціально-економічні, екологічні, демографічні, суспільно-політичні зміни. Сучасне українського суспільства будується на засадах гуманізму, свободи і соціальної справедливості, виникає необхідність виховання особистості, якій властиві відданість справі, зміцнення державності, усвідомлення свого громадянського обов'язку, національних і загальнолюдських цінностей та активна громадянська позиція.

Формування громадянської активності майбутніх вчителів сьогодні набуває особливої актуальності. Це дає можливість сучасним педагогам усвідомити і визначити цілі, методи та завдання громадянського виховання майбутньої еліти. Організація виховної роботи у ВНЗ включає в себе формування громадянськості майбутніх вчителів як їхньої професійної якості, вимагає врахування позитивного досвіду та усунення недоліків, що існують у сучасній масовій вузівській практиці.

Виховання громадянської активності, відданості державі, залучення юнаків та дівчат до нинішнього соціального простору у країні, на сьогоднішній день є проблемою загальнонаціонального масштабу.

І. Підласий у своїй статті у 1999 році показав рівень низької громадянської активності сучасної української молоді в умовах українського державотворення. Опитування учнів та студентів підтверджують найгірші сподівання. На запитання: “Чи хотіли б ви виїхати з України на постійне проживання в одну із західних країн?” більше 70% молодих людей відповіли ствердно. Отож, маємо яскраво виражене небажання пов'язувати своє майбутнє з Україною. На запитання: “Чи вірите ви, що Україна буде заможною, демократичною державою через десять років?” лише третина молодих сказала – “так”. Маємо відсутність патріотизму у молоді, а точніше – яскравий антипатріотизм. На запитання: “Чи будете ви захищати Україну в разі потреби?” майже 80% опитаних юнаків відповідають відмовою [6, с. 3].

З метою виявлення рівня громадянської активності сучасної молоді порівняно з 1999 роком нами було проведено анкетування, серед студентів всіх факультетів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. На питання: “Чи хотіли б ви жити в одній з європейських країн?” 65% респондентів відповіли позитивно. На запитання: “Чи сподіваєтесь Ви на краще майбутнє України?” лише 42% респондентів відповіли – “так”. На питання: “Чи станете Ви на захист своєї держави від внутрішніх та зовнішніх загроз?” майже 69% молодих людей відповіли негативно. Результати анкетування дають нам змогу зробити висновок, що патріотизм відсутній у сучасній молоді. Отже, виховання громадянської активності сьогодні є актуальним питанням – оскільки за 14 років практично мало чого змінилось.

Проблемою вивчення громадянської активності у XVII – XVIII столітті займалися такі зарубіжні вчені як Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, А. Фергюсон. Ці вчені розкрили сутність поняття “держави”, “громадянин”, “громадянське суспільство”. Український вчений М. С. Грушевський писав, що громадянськість особистості формується за умов внутрішнього морального почуття, та почуття відповідальності особистості перед державою.

Окремі аспекти процесу виховання громадянськості студентів завдяки фізичному вихованню розглядалися у працях В. А. Антілової, Е. Г. Буліч, Л. О. Мазур, які у своїх працях фізичне виховання розглядали як результат громадянської активності.

У працях О. Бачинської, О. Безкоровайної, І. Беха, М. Бургіна, О. Вар'яно, О. Вишневського, Т. Дем'янюк, Н. Дерев'яно, В. Іванчука, У. Кецика, Л. Корінної, В. Москальця, В. Оржехівського, В. Поплужного, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, К. Чорної розглянуто сучасні теоретичні засади громадянського виховання. О. Алексєєва займалася проблемою формування громадянської позиції сучасної молоді – майбутніх вчителів. Отже, чимало науковців розглядали цю проблему, але на сучасному етапі ця проблема невирішена.

Більшість науковців сходяться на тому, що громадянська активність – це структурно-змістовна якість особистості, яка формується та розвивається на основі власних ціннісних орієнтацій, громадянськості, культури та фізичного виховання, що спрямовує діяльність, поведінку, спілкування людини, на створення світу громадянських відносин та відображає характер інституціональної взаємодії з владою.

**Метою статті** є аналіз особливості виховання громадянської активності майбутніх вчителів фізичного виховання в умовах українського суспільства.

Педагогічна діяльність на практиці, як відомо, завжди цікавіша, багатша й складніша за теоретичні моделі, схеми, обставини. Поєднуючи особистісні та універсальні якості педагога, жива педагогічна діяльність вимагає від вчителя не тільки суто професійно-педагогічних знань, умінь, а й виявлення громадянської позиції, а саме громадянської активності.

Актуальність проблеми громадянської активності особистості, яка нерозривно пов'язана з

громадянськістю, особливої гостроти набуває на етапах кардинальних змін, оновлення, перебудови засад життєдіяльності суспільства й держави, що мали відбутися на початку 90-х років XX ст. в Україні. Цього не сталося передусім тому, що із втратою державного статусу на декілька століть Україна водночас втратила політичну еліту, яку фізично знищували її завойовники. Внаслідок цього українська нація поступово втрачала визначальні орієнтири своєї життєдіяльності, денаціоналізуючись [4, с. 30].

Причини багатьох проблем, з якими зіштовхується сучасне українське суспільство, тісно пов'язані з передісторією виховання молодого покоління до моменту оголошення України незалежною державою, адже система виховання УРСР не могла бути орієнтована на формування особистості як українського патріота, громадянина. Про громадянське виховання не йшлося навіть у виховних планах, програмах усесоюзного значення. Тоді вважалося, що всеохоплюючу роль у вихованні мало відігравати т. зв. комуністичне виховання, хоч його суті ніхто – навіть найвидатніші теоретики – не міг пояснити [1, с. 340].

Модернізація українського соціокультурного простору в XXI столітті відбилася на всіх сферах життєдіяльності. Перехід до громадянського суспільства позначив ряд питань, у тому числі й виховання громадянськості в умовах оновленої України. Досягнення цього результату передбачає не тільки засвоєння навчальних соціальних навичок і практичних вмінь, що забезпечують соціальну адаптацію й мобільність випускників до умов мінливого соціуму, але й громадянську позицію молодих людей, здатність до швидкої зміни соціальних ролей, можливість активної й творчої участі в соціальному процесі. Загальний напрям модернізації залишається єдиним для всієї країни – системні й органічні зміни в освіті з метою приведення її у відповідність до вимог сучасного життя, створення культури й механізмів постійного відновлення освіти, її цілеспрямованої орієнтації на актуальні й перспективні потреби особистості, суспільства й держави [5, с. 9].

Побудова громадянського суспільства змінює мету, зміст і методи підготовки кадрів у вищій школі. Сучасному суспільству потрібні фахівці з активною громадянською позицією. Це актуалізує завдання громадянської освіти й виховання, позитивного ставлення до таких понять, як моральна й правова поведінка, любов до Батьківщини, захист інтересів держави й особистості. Для досягнення професійного й соціального успіху майбутнім фахівцям недостатньо професійних знань, їм необхідні знання про свої громадянські права й свободи, здатність їх захистити, навички участі в соціальних проектах [5, с. 13].

Сучасний вчитель має володіти не лише такими професійно-моральними якостями як терпіння, чуйність, милосердя, повага до учнів, справедливість, які необхідні для здійснення професійно-педагогічної діяльності, а й якостями громадянина своєї країни, мати чітку громадянську позицію, бути активним громадяном своєї країни.

Виховувати громадянську активність майбутнього вчителя можна на державному та законодавчому рівні запроваджуючи різні програми, проекти, закони, передаючи значні владні повноваження на місцевий та регіональний рівні.

Згідно із Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Концепцією громадянської освіти та виховання”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI ст.) мета ВНЗ виходить за межі підготовки конкурентноспроможних спеціалістів і полягає в забезпеченні пріоритетності розвитку особистості та вихованні високосвідомого громадянина як творця, проектувальника власного життя [5, с. 14].

Наша країна приділяє велику увагу вихованню молоді, яка в майбутньому має бути активним державотворцем України. Тому у Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI ст.) особлива увага надається прищепленню молоді шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, які населяють Україну. Приоритетними напрямками державної політики щодо розвитку вищої освіти в Болонському процесі визначаються формування національних і загальнолюдських цінностей та інтеграція вітчизняної вищої освіти у європейський та світовий освітні простори [3].

Ми переконані, що громадянин повинен сумлінно виконувати не лише конституційні закони, але й професійні обов'язки, робити свій внесок у процвітання країни. Н. Бордовська, А. Реан розглядають громадянське виховання як формування в людини відповідального ставлення до родини, до інших людей, до свого народу й Батьківщини. Тому сьогодні з цим зростає роль ВНЗ, які на період навчання можуть створювати педагогічні умови розвитку моральних якостей, патріотизму, інтернаціоналізму, готовності до захисту Батьківщини, прояву активної життєвої позиції кожного студента, залучення до творчої продуктивної діяльності, що забезпечує їхню самореалізацію в соціальній і професійній діяльності. Отже, перед ВНЗ стоїть завдання виховати перш за все особистість. А не лише фахівця вузької спеціалізації [2, с. 62].

Тому заохочення у вихованні громадянської активності майбутніх вчителів відбувається завдяки засобам педагогіки. Важливо відібрати ті методи та прийоми, які сприятимуть розвитку самоорганізації та самоврядування студентів. Йдеться про практичні навички та їх застосування у життєвих ситуаціях. Адже формування громадянської активності включає в себе такі компоненти як участь у громадському житті, відповідальність, формування громадянської компетентності, ставлення до людей, ставлення громадянина до інститутів влади, вивчення демократичних цінностей. Саме тому практичним виконавцем, який дає змогу активізувати та проявити студентам себе як активного громадянина є студентське самоврядування.

**Висновки.** Ми робимо висновок, що проблема громадянського виховання та громадянської

активності існує ще до створення нашої держави. А таке питання як виховання громадянської активності у майбутніх вчителів є актуальним та головним в умовах українського державотворення.

Ми переконані, що наш український народ обрав для себе шлях створення незалежної, правової, демократичної, вільної країни. Перед студентами, а завтра інтелігенцією, на сьогоднішньому етапі стоять важливі завдання, метою яких є піднесення української спільноти до найвищого для сучасної епохи рівня цивілізації і культури. Виховання громадянської активності у майбутніх вчителів дає можливість їм вирішувати актуальні громадські питання, життєві проблеми аби зробити це життя гідним, сприятливим для нашого народу.

#### *Використана література:*

1. *Борисевичский М.* Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
2. *Гаязов А. С.* Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе : дис. ... докт. пед. наук / А. С. Гаязов. – Бирск, 1996. – 299 с.
3. *Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.).* – К. : Педагогічна преса, 1998.
4. *Костенко Л.* Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала. – К. : Видавничий дім “КМ Academia”, 1999. – 32 с.
5. *Козлова О. Г.* Керівництво громадянським вихованням студентської молоді : навч.-метод. посібник / О. Г. Козлова, Т. В. Гребеник. – Суми : Університетська книга, 2010. – 188 с.
6. *Підласий І.* Реалії сучасного українського виховання // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 3-5.

#### *Аннотація*

*В статье рассматриваются теоретические аспекты воспитания гражданской активности будущих учителей физического воспитания.*

#### *Annotation*

*The article deals with theoretical aspects of education of students' civic activity.*

УДК 355.588-052:37.091.12

**Гуменюк М. М.**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНОЇ СПРАВИ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ МОЛОДШИЙ СПЕЦІАЛІСТ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ГАЛУЗЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Професійна діяльність фахівців рятувальної справи відноситься до групи професій, для яких потреба в якісній підготовці професійних кадрів і постійному підвищенні їх професійної компетенції є особливо актуальною.

Підготовка майбутнього фахівця рятувальної справи до виконання ним посадових обов'язків в умовах сьогодення – складна, багатогранна проблема. Ґрунтовні знання майбутніх фахівців, їхні власні переконання і, значною мірою, ціннісні орієнтації здобуваються під час професійного навчання. У сучасних умовах, коли від компетентності та ініціативи працівника, його вміння організувати практичну діяльність залежить успіх справи, актуалізується завдання підготовки висококваліфікованих фахівців, які здатні творчо мислити, самостійно приймати правильні рішення. Одним зі способів вирішення даного завдання може виступати реалізація концепції неперервної освіти, яка покликана забезпечити гармонійний розвиток кожної особистості, виховати в кожній людині усвідомлену потребу в підвищенні рівня знань. Саме тому актуальним є обґрунтування засад неперервної професійної освіти майбутніх фахівців рятувальної справи з урахуванням новітніх тенденцій сучасної вітчизняної та світової педагогіки [2].

Теоретико-методологічні проблеми неперервної професійної освіти знайшли відображення у наукових працях вітчизняних учених: А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, А. Лігоцького, В. Манька, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Терещука. Проблемам професійної підготовки саме фахівців рятувальної справи присвячені праці вчених: М. Козяра, О. Бикової, М. Ковалія, В. Стрільця, Я. Повзика [2, 4, 6].

Проблема забезпечення неперервності в системі галузевої професійної освіти активно обговорюється урядовцями, науковцями, широкою громадськістю, а також всебічно досліджується й успішно втілюється в системі освіти України.

В нормативно-правових актах категорія “неперервність” вживається для розкриття технології та механізму підготовки фахівців: “У вищих навчальних закладах підготовка за напрямками і спеціальностями фахівців всіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами ступенево або неперервно” [1].

Неперервну професійну освіту науковці трактують значно ширше й відносять до трьох об'єктів (суб'єктів):

1. До особистості: людина навчається постійно в закладах освіти чи займається самоосвітою.
2. До освітнього процесу: забезпечення взаємозв'язку та наступності в змісті освітніх програм,

спрямованих на задоволення різних освітньо-професійних потреб, що виникають в окремому регіоні, а також у кожної людини.

3. До організаційної структури освіти: наявність такої мережі загальноосвітніх і професійних навчальних закладів та їх взаємозв'язку, які здатні забезпечити послідовність різних ступенів навчання та можливість переходу від одного ступеня до іншого [6].

Відповідно до принципу неперервності, система освіти повинна будуватися таким чином, щоб закінчення навчання на одному ступені поєднувалось із початком іншого [4] (Рис. 1).

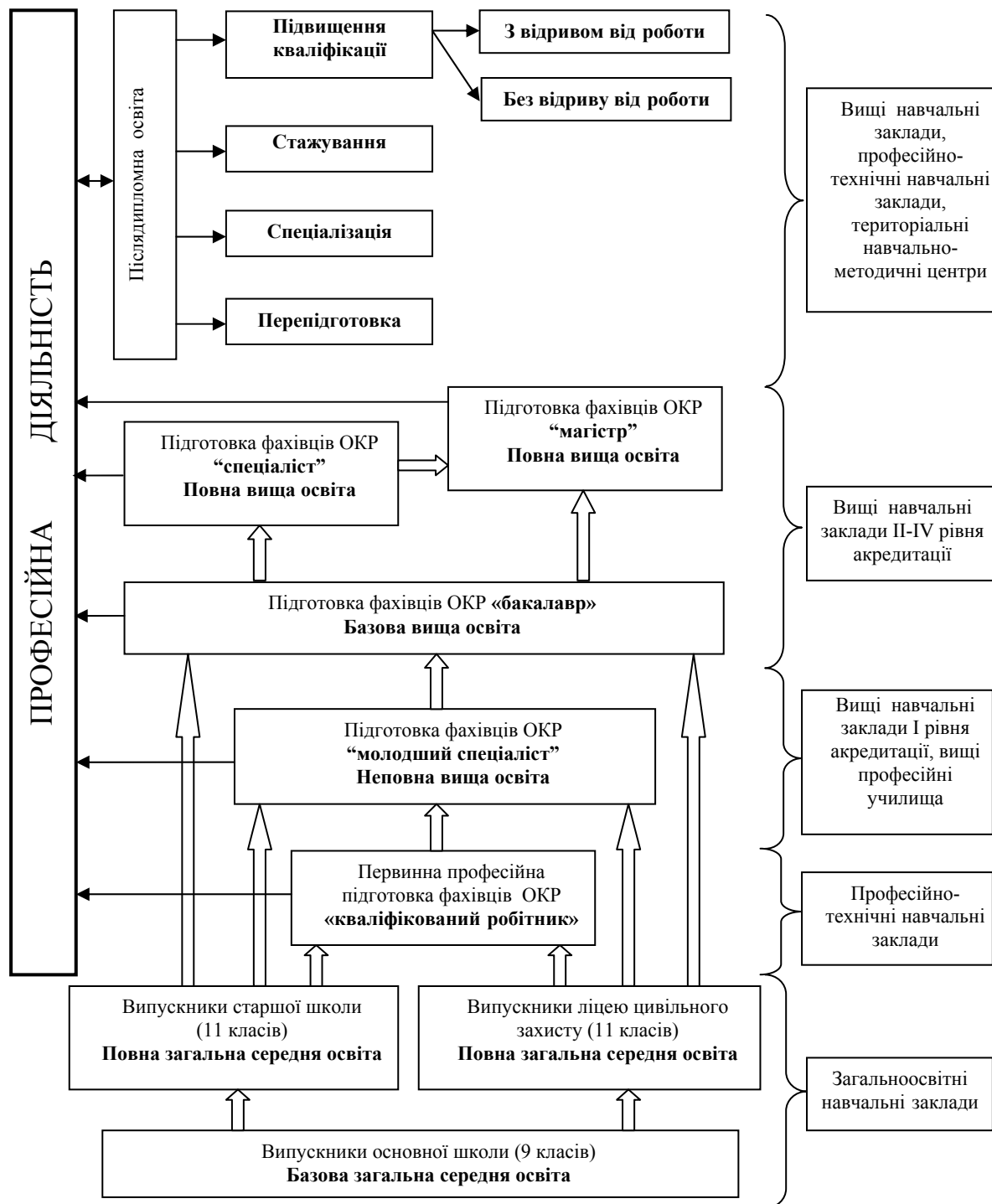


Рис 1. Структурна схема неперервної освіти у підготовці фахівців рятувальної справи

До структури галузевої професійної освіти з підготовки фахівців рятувальної справи включено:

- професійно-технічну освіту – підготовка кваліфікованих робітників;
- вищу професійну освіту – підготовка молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів та магістрів;
- післядипломну освіту.

До закладів професійно-технічної освіти, як правило, потрапляють випускники загальноосвітніх шкіл,

які не набрали необхідного прохідного мінімуму для вступу до вищого навчального закладу під час зовнішнього незалежного тестування. Випускник професійно-технічного навчального закладу, отримавши диплом кваліфікованого робітника, може набути вищу освіту, вступивши на загальних умовах до вищого навчального закладу. Таким чином, при переході з професійно-технічного до вищого навчального закладу (кваліфікований робітник – молодший спеціаліст, кваліфікований робітник – бакалавр) принцип неперервності реалізується не в повній мірі.

При переході випускників навчальних закладів I-II рівнів акредитації у вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації (молодший спеціаліст – бакалавр), ситуація значно краща. На законодавчому рівні закріплено, що підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст та визначено термін підготовки – 2 роки, якщо напрям підготовки співпадає [1; 5].

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст здійснюється у вищих навчальних закладах I рівня акредитації, а також може здійснюватись у вищому професійному училищі за умови акредитації відповідного напрямку підготовки та спеціальності.

Розглянемо особливості підготовки молодших спеціалістів за спеціальністю 5.17020301 “Організація та техніка протипожежного захисту” галузі знань 1702 “Цивільна безпека” кваліфікації 3119 “Технік з аварійно-рятувальних робіт”, що здійснюється у вищому професійному училищі. Підготовка фахівців рятувальної справи освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст проводиться у відповідності до інтегрованого навчального плану, який передбачає ступеневу підготовку. Так на другому ступені професійно-технічної освіти здійснюється підготовка кваліфікованих робітників за професією 5161 “Пожежний-рятувальник” із загальним терміном навчання 6 місяців. При цьому підготовка кваліфікованого робітника за вказаною професією триває 24 тижні і включає теоретичне та виробниче навчання в училищі, виробничу практику у базових підрозділах, складання кваліфікаційної пробної роботи та захист дипломної роботи. На третій ступінь підготовки молодших спеціалістів за відповідною спеціальністю зарахування відбувається на основі конкурсного відбору з осіб з числа кращих, щодо оволодіння професією, які завершили навчання на другому ступені та мають повну загальну середню освіту, а також випускники інших професійно-технічних навчальних закладів, працюючі робітники, особи з числа незайнятого населення, які мають належний рівень кваліфікації з професії 5161 “Пожежний-рятувальник”, повну загальну середню освіту та витримали конкурсний відбір. Навчання на третьому ступені продовжується 2 роки.

З метою закріплення та поглиблення теоретичних знань отриманих курсантами та учнями під час навчання на третьому ступені підготовки організовується та проводиться технологічна практика у базових підрозділах на посадах командира відділення, начальника караулу та державного інспектора з пожежного нагляду.

Після закінчення навчання випускники отримують дипломи державного зразка про здобуття неповної вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст.

Випускники, що здобули освітньо-кваліфікаційний рівень молодший спеціаліст мають змогу продовжити навчання у галузевих вищих навчальних закладах II-IV рівнів акредитації для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр. При цьому зарахування здійснюється на III курс навчання.

Аналіз наявних теоретичних наукових праць з цієї проблеми та існуючого практичного досвіду дозволяє визначити основні умови реалізації неперервної галузевої професійної освіти:

- створення відповідного освітнього середовища – інтегрованих навчальних об'єднань, які включають вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації; навчально-наукові комплекси в складі навчальних закладів різного типу;

- розробка галузевих стандартів професійної освіти, в яких має передбачатися інтеграція змістових модулів освітньо-професійних програм, що послугує методологічною базою неперервності та наступності підготовки фахівців рятувальної справи;

- укладання договорів між вищими навчальними закладами різних рівнів акредитації, в яких оговорюються вимоги до рівня підготовки випускників, умови вступу, та матеріально-фінансове забезпечення.

Сучасною тенденцією трансформації системи вищих навчальних закладів є включення вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації до складу університетів, академій, інститутів шляхом створення навчально-виробничих комплексів. Принципово важливим в цьому питанні являється включення до даних комплексів професійно-технічних та загальноосвітніх навчальних закладів (ліцеїв), що дозволить забезпечити неперервність галузевої професійної освіти та створить адаптивні умови для переходу випускника від одного ступеня освіти до іншого. Реалізація цих заходів є важливим кроком на шляху реформування системи професійної освіти.

У структурі неперервної освіти важливу роль відіграє система післядипломної освіти. Післядипломна освіта має за мету розвиток отриманих і придбання нових знань, навичок, умінь, якостей, поглиблення і зміцнення світоглядної, ціннісних орієнтації, розкриття всіх спроможностей людини в соціально-економічних умовах, що змінюються.

Післядипломна освіта фахівців рятувальної справи усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів включає: перепідготовку; підвищення кваліфікації; спеціалізацію та стажування [3]. Терміни, умови та зміст



післядипломної освіти визначаються для кожної посадової категорії осіб та регламентуються відповідними навчальними програмами, які затверджуються та погоджуються у встановленому законодавством порядку.

**Висновок.** Таким чином неперервність освіти у підготовці фахівців рятувальної справи забезпечується чітко визначеною її структурою, що включає: професійно-технічну освіту; вищу професійну освіту та післядипломну освіту. Кожна складова неперервної освіти виконує свої функції та конкретні завдання. Спільною ж є загальна мета професійної освіти – сприяння розумовому, фізичному і професійному розвитку особистості, формуванню необхідних особистісних і групових психологічних, морально-етичних та ділових якостей, що в подальшому забезпечить готовність фахівця рятувальної справи до виконання професійних обов'язків.

#### *Використана література.*

1. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg>.
2. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 532 с.
3. Наказ МНС України від 01.07.2009 року № 444 “Про затвердження Настанови з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту”.
4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – К. 2001. – Вип. 1. – С. 10-21.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року №65 “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні”.
6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 29-31.

#### *Аннотація*

*В статье рассматриваются условия непрерывности образования с учетом новейших тенденций современной педагогики. Описываются структура, составляющие, функции, задания и другие особенности подготовки специалистов спасательного дела образовательно квалификационного уровня младший специалист в системе непрерывного отраслевого профессионального образования.*

#### *Annotation*

*The terms of continuity of education taking into account the newest tendencies of modern pedagogics are examined in the article. A structure, constituents, functions, tasks and other features of preparation of specialists of life-saving, is described educationally qualifying level junior specialist in the system of continuous of a particular branch trade education.*

УДК 796.011.3-057.87

**Касацька Т. Є.**

## **ОСОБЛИВОСТІ ЦІННОСТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ**

Багатьма дослідниками доведено, що міцне індивідуальне здоров'я є передумовою до активності, найбільш повному ствердженні особистості, необхідною умовою для реалізації життєвої програми, досягнення особистого щастя та благополуччя. Здоров'я є найбільшою цінністю студентської молоді. Від нього залежить також благополуччя їх сімей, колективу, де вони працюють, суспільства, держави [1, с. 18]. Цьому питанню приділяється багато уваги.

На жаль, загальний рівень здоров'я студентської молоді погіршується рік від року. Приблизно третина студентів першого курсу одразу іде до спеціальної медичної групи. І до кінця року їх кількість збільшується ще приблизно на 3-4%. Тому дуже актуальним стає орієнтування студентів на особисте розуміння потреби цінності здоров'я, шляхів його збереження і самовдосконалення засобами фізичної культури і здорового способу життя.

Розуміння потреб студентів, їх мети і якостей, якими вони бажають оволодіти в процесі занять фізичним вихованням в ВНЗ, їх співпадання з освітньою програмою і є умовою реалізації цінностно-орієнтованого цілепокладання.

Саме знання цілей та критеріїв оцінки, навички цілепокладання, роблять студента суб'єктом діяльності. Сучасне життя вимагає від студента бути конкурентоспроможним, володіти необхідними компетенціями: соціальними (розуміння загальнолюдських і національних цінностей, іншої особистості, її права на власну думку, власне світобачення), полікультурними (знання, розуміння, поважання власної та інших культур, орієнтація в світовому культурному просторі), комунікативними (вміння спілкуватися, співпрацювати в колективі, прислухатися і враховувати чужу думку), діловими (бути ініціативним, активним, готовим відстоювати свою думку, працювати в умовах жорсткої конкуренції, мати критичне й

творче мислення). інформаційними (вміти здобувати й переробляти інформацію: самоорганізації і саморозвитку: бути готовим до постійного підвищення загальноосвітнього й професійного рівня, самоосвіти й самонавчання, самореалізації).

А особистісно-зорієнтоване навчання, як відомо, “надає кожному, опираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності і суб’єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності...” (С. Подмазін) [2, с. 165], здобуваючи, таким чином, відповідні компетенції.

Тому ми розуміємо цілепокладання як процес формування мети на основі врахування особливостей виконавців діяльності, в ході якого передбачається досягнення певних результатів. Мета заняття є основою ефективної діяльності викладача і студентів, що визначає характер їхньої взаємодії. Вона реалізується в спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу.

**Ціль дослідження:** визначення особливостей ціннісно-орієнтованого цілепокладання студентів в процесі занять фізичним вихованням.

**Методи дослідження:** аналіз літератури, анкетування, педагогічне спостереження.

**Результати досліджень і їх обговорення:** Саме з цілепокладання студентів ми розпочали свою роботу на початку учбового року. Їм була запропонована свобода волевиявлення, а саме яким видом спорту вони бажають займатись під час учбових занять. Крім того нами було проведено анкетування з метою визначення особистісних мотивів підвищення ціннісних орієнтацій, спрямованих на особистісне зростання в процесі занять фізичним вихованням. В анкетуванні приймали участь 84 студенти Інституту Екологічної безпеки Національного Авіаційного Університету.

Ми запропонували таку анкету:

1. Яким видом спорту хотів би займатись?( фітнес, футбол, волейбол, баскетбол, настільний теніс або спеціальна медична група).

2. Чи займався спортом раніше? (так, ні).

3. Які особистісні цілі переслідуєш займаючись фізичним вихованням?

а) укріпити здоров'я

б) корекція фігури

в) спробувати себе в різних видах діяльності

г) отримати певні рухові навички

д) розвинути свої здібності (вказати які)

е) отримати гарну річну (семестрову) оцінку

ж) навчитися бути активним

з) зрозуміти сильні і слабкі сторони свого характеру, індивідуальні особливості мислення, пам'яті, уяви

і) навчитися розуміти інших людей

к) навчитися ставити цілі, планувати й раціонально організовувати свою діяльність, оцінювати її хід і отримані результати

л) здобути впевненість в власних силах

м) взяти участь в змаганнях

н) покращити свій емоціональний стан

о) комунікативні

4. Плануєш додатково займатись фізичним вихованням у вільний час? (так, ні).

5. Як оцінюєш свій стан здоров'я? (здоров, маю вади здоров'я).

6. Чи впливає особистість викладача на мотивацію до занять? (так, ні).

7. Чи дотримуєшся Здорового способу життя? (так, ні).

Відповіді студенти підкреслювали або додавали щось своє.

Загалом цілі поділяються на:

а) особистісні – осмислення цілей навчання, набуття віри в себе, свої потенційні можливості; реалізація їх:

б) предметні – формування позитивного ставлення до предмета: знання основних понять, явищ і законів певної теми: вироблення умінь: вирішення типових чи творчих задач з теми;

в) креативні – складання збірника задач: малювання картини:

г) когнітивні – пізнання об'єктів оточуючої дійсності: вивчення способів вирішення можливих проблем; оволодіння навичками роботи з першоджерелами; постановка експерименту; проведення дослідів:

д) оргдіяльнісні – оволодіння навичками самоорганізації учбової діяльності: вміння поставити перед собою ціль, планувати діяльність; розвиток навичок роботи в групі; освоєння техніки ведення дискусій [3, с. 270].

До особистісних цілей можна віднести п. 3 питання (а, б, в, е, л, н), креативні п. 3 (г), когнітивні п. 3 (д), оргдіяльнісні п. 3 (ж, к, о).

За рівнем творчості їх поділяють на формальні(а,е), смислові(з, і, г) і творчі(в, м).

Нами були отримані наступні результати. З 84 опитаних студентів 23 за показниками здоров'я пішли до спеціальної медичної групи. 18 з них ніколи не займалися раніше спортом і з особистісних цілей виявили цікавість до укріплення здоров'я, гарної річної оцінки (95%), а також здобути впевненість у

власних силах (53%). Додатково займатись фізичним вихованням планують (24%) і дотримуються здорового способу життя (28%).

З 22 юнаків вибрали баскетбол 2 чоловіки, волейбол 7, футбол 9 і 4 настільний теніс. 15 з них мали попередній досвід занять спортом. Їх ціллю здебільшого були п. 3 (г, д, е, ж, л, м, о). З них планують додатково займатись фізичним вихованням 34%, і вважають що дотримуються здорового способу життя 24%.

З 29 дівчат 18 обрали фітнес, 1 баскетбол, 6 волейбол і 4 настільний теніс. Найбільше їх зацікавили п.3 (б, г, д, е, к, л, н, о). 13 займались спортом до вступу в ВНЗ. Планують додаткові фізичні навантаження 26% і 34% вважають що дотримуються здорового способу життя.

83% студентів вважають, що на мотивацію до занять фізичним вихованням впливає особистість викладача. Тобто студенти бажають співпрацювати в колективі, бути ініціативними, враховувати чужу думку, ставити цілі і добиватись їх.

Власне, цілі навчання проголошувалися завжди. Вони були і є невід'ємним атрибутом плану заняття. Їх виконання контролювалося і контролюється. Але значною мірою це формальний процес. Через кілька причин: а) відстороненість студентів від процесу цілепокладання; б) визначення цілей найчастіше через зміст предмета, діяльність викладача, рідше – діяльність студента чи розвиток його умінь в) узагальненість формулювання, його неконкретність, нечіткість; г) відсутність зв'язку цілей з цілями попередніх і наступних занять.

Суттєвою ж відмінністю цілепокладання в особистісно-зорієнтованому навчанні є:

- визначення й урахування викладачем цілей навчання студентів;
- оволодіння навичками цілепокладання стає обов'язковою складовою навчального процесу;
- студент бере безпосередню участь у визначенні цілей вивчення теми, курсу, предмета.

Цілі формулюються діагностично й операційно [4, с. 73], що передбачає визначення:

- переліку знань і умінь, якими студенти повинні оволодіти;
- переліку якостей, які будуть проявляти;
- визначення шляхів досягнення цілей;
- чітко окресленого кінцевого результату діяльності.

У цьому процесі потрібно розрізняти цілепокладання студента і викладача, який повинен не просто знати мету навчання конкретного студента, а й урахувати її й узгоджувати з метою вивчення предмета, курсу, теми.

Проблеми цілепокладання повинні постійно знаходитися в полі зору викладача. Як і всі інші важливі питання, що складають сутність особистісно-зорієнтованого навчання. Обговорення цілей навчання на рік сприятиме усвідомленню важливості, необхідності і ролі фізичного виховання в процесі збереження особистого здоров'я студентів.

**Висновки:** 1. Застосування цінісно-орієнтованого цілепокладання в фізичному вихованні студентів дозволить найбільш повно розкрити їх творчий потенціал, сприяти розвитку навичок самовдосконалення, самореалізації та підвищити мотивацію до занять.

2. Від свободи волевиявлення і можливості самостійно вибирати собі вид занять фізичним вихованням значною мірою залежить зацікавленість студентів до занять фізичним вихованням в ВНЗ.

3. Обговорення цілей навчання з викладачем, участь студентів у процесі цілепокладання сприяють розумінню студентами, що фізичне виховання може допомогти в реалізації їх життєвих планів і допомогти їм найбільш повно реалізувати свої життєві плани.

#### *Використана література:*

1. Раевский Р. Т. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов / Р. Т. Раевский, С. М. Канишевский ; под общ. ред. Р. Т. Раевского. – О. : Наука и техника, 2008. – 556 с.
2. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 249 с.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
4. Круцевич Т. Формування фізичної культури студентів у системі вищої освіти / Т. Круцевич, О. Марченко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – № 2. – 2009. – С. 78-81.

#### *Аннотація*

*В статті определены особенности ценностно-ориентированного положения целей студентов в процессе занятия физическим воспитанием.*

#### *Annotation*

*In the article the features of the valued-oriented position of aims of students are certain in the process of engaged in physical education.*

## ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ШВЕЦІЇ

Досвід організації педагогічної підготовки майбутніх учителів Швеції дає можливість стверджувати про позитивні тенденції її розвитку. Це перш за все діалогічний характер форм і методів організації навчального процесу, наскрізність педагогічної практики, визначення інваріанту її змісту та варіативність по курсах навчання, інтеграція педагогічної та науково-дослідної роботи, партнерські школи як умова діалогу між наукою і практикою.

Аналіз науково-теоретичних джерел – праць відомих шведських учених К. Альстрема, Е. Андерсона, Г. Берглунда, К. Бруслінга, Р. Берндтсона, Б. Грана, А. Лінке, О. Ольсона, К. Седерблада, Б. Хаммера, А. Херрлінга, Т. Хюсена та інших засвідчує інноваційні процеси цієї країни в галузі теоретико-практичної підготовки вчителя. Це актуалізує можливість впровадження креативних елементів цього досвіду в практику вітчизняної професійної освіти та потреби інтеграції педагогічної підготовки із світовими освітніми імперативами.

На основі авторського спостереження за характером організації практичної підготовки студентів університетів Мальме, Лунду, Хальмстаду, Крістіанстаду під час педагогічної практики та аналізу навчально-методичної документації, зокрема програм педагогічних практик означених університетів ("Praktiskskolan Programme"), виявлено специфічні особливості практичного компоненту загальної педагогічної підготовки. Вони полягають в диференціації педагогічних практик в партнерських школах та характері їх проведення.

Особливу роль у підготовці майбутніх учителів відіграють партнерські школи як бази організації та проведення фахових практик майбутніх учителів. Співпраця між викладачами вищих закладів освіти з підготовки учителів і студентами та вчителями партнерських шкіл відбувається на основі паритетних відносин (звідси термін: "партнерська школа") під час навчання та науково-дослідної роботи.

Характерною рисою педагогічної практики, яка складається з чотирьох етапів, є її наскрізність. За системою індикаторів шведського педагога О. Холмберга, фахова підготовка студентів-практикантів здійснюється на орієнтаційному, початковому, технологічному та професійному рівнях. Це розкриває динаміку якості практичної підготовки студентів.

Пропедевтична практика (орієнтаційний рівень педагогічної підготовки) – перший рік навчання – передбачає такі види робіт: ознайомлення з навчально-матеріальною базою школи, основними напрямками її діяльності; специфікою комплектації контингенту учнів у навчальному закладі; основною шкільною документацією (інструкціями, розпорядженнями, навчальним планом даної школи, річним планом її роботи, класним журналом, його веденням, особовими справами учнів); особливостями організації навчально-виховного процесу в різних класах обов'язкової середньої школи або вищої (старшої) середньої школи; спостереження та аналіз процесу організації дозвілля учнів, роботи гуртків, секцій, дитячих та юнацьких шкільних; виконання нескладних педагогічних доручень учителів партнерської школи; ведення щоденника спостережень з описом та аналізом; написання есе з проблем шкільного навчання за результатами практики.

Навчальна практика (початковий рівень педагогічної підготовки) – другий рік навчання містить у собі: відвідування уроків педагогів-наставників; проведення психолого-педагогічних мікродосліджень з вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів, діагностування причин неуспішності у навчанні; здійснення допомоги вчителям партнерської школи в організації та проведенні дозвілля школярів; самостійну розробку та проведення з учнями та їхніми батьками окремих видів виховної та просвітницької роботи; розробку під керівництвом учителів партнерської школи та проведення уроків за фахом; відвідувань та аналіз занять, які проводять інші студенти; ведення щоденника спостережень; презентація пропозицій щодо покращення результатів педагогічної діяльності; визначення теми та завдань дипломної роботи.

Навчальна практика в межах технологічного рівня – третій рік навчання передбачає: самостійне планування власної педагогічної діяльності; самостійну розробку та проведення занять з фахової дисципліни у відповідних класах партнерської школи (кількість і вимоги до занять узгоджуються з керівником цільової практики та вчителями партнерської школи); планування та здійснення корекційної роботи з невідстаючими учнями з метою підвищення якості їх пізнавальної діяльності; аналіз власної педагогічної діяльності, планування заходів її покращення; здійснення просвітницької роботи з батьками учнів за запропонованими вчителями партнерської школи напрямками; організацію та проведення дозвілля з учнями протягом їх вільного часу в школі (перерви, позаурочний час); участь у педагогічних нарадах, дискусіях, семінарах, підготовка доповідей чи повідомлень на запропоновані вчителями партнерської школи теми; написання теоретичної частини дипломної роботи.

Перехід від орієнтаційного рівня ("майбутній учитель-початківець") до професійного рівня ("майбутній учитель-професіонал") – четвертий рік навчання відбувається поступово під час виконання запропонованих програмою практики завдань, що обумовлюються цілями різних видів практики.

Узагальнений аналіз програм педагогічної практики для студентів різних спеціальностей

Стокгольмського університету й Школи Освіти Мальмського університету уможливив класифікацію видів робіт, що виконуються студентами, в контексті передбачуваних змін в якості навчально-методичної підготовки майбутніх учителів та формуванні відповідних особистісних характеристик.

Основними напрямками в організації практики студентів є самостійне планування, організація та реалізація діяльності на посаді вчителя середньої обов'язкової або старшої школи; вивчення і узагальнення системи роботи провідних педагогів партнерської школи, аналіз найбільш ефективних методів та прийомів навчання; самостійна підготовка до проведення різних типів уроків на основі сучасних технологій навчання; презентація виготовлених власноруч наочних посібників чи їх моделей; проведення виховної роботи в умовах полікультурного шкільного середовища на основі застосування різноманітних методів вивчення учнівського колективу, міжособистісних та гендерних відносин.

Завершується педагогічна практика написанням дипломної роботи (дисертації) – вагомою складовою діяльності студентів-майбутніх учителів. Студенти виконують дипломні роботи на базі партнерських шкіл, використовуючи дослідницький матеріал, зібраний протягом чотирьох рівнів практик. Їх рекомендації часто використовуються викладачами університетів та вчителями партнерських шкіл для удосконалення технології навчання та виховання учнів.

З 90-х років ХХ ст. як в Швеції, так і в Україні відбуваються процеси ініціативної педагогічної діяльності вчителів-практиків, керівників шкільних установ, організаторів освіти і вищої педагогічної школи. Вивчаються технології, які ґрунтувалися на засадах педагогічної майстерності. В підготовці вчителя в Україні виокремлюється досвід довузівської підготовки вчителя, науково-методичного забезпечення психолого-педагогічної підготовки, окремих курсів і методики підготовки виховної роботи; педагогічної майстерності, педагогічної творчості. Запроваджується безперервна педагогічна практика як невід'ємна частина професійно-педагогічної підготовки. Через завдання історії педагогіки засвоюються наукові цінності виховання і освіти, які лежать поза корпоративними, соціальними та національними інтересами. Інтегровані курси Швеції і курси філософії, культурології, філософії освіти, історії освіти і педагогіки в Україні сприяють залученню до педагогічних знань універсального, глобального характеру.

Вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителя в Україні та Швеції стверджує, що багато педагогічних ідей є оновленими світовими концепціями і теоріями і що досвід окремої країни чи регіону – це також не істина в кінцевому значенні.

#### *Використана література:*

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – [Для пед. спец. высш. учеб. заведений]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Вовк Л. П. *Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки* / Л. П. Вовк; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту раїни України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 331 с.
3. *An Evaluation of Swedish Research in Education* / Editors: Karl Erik Rosengren, Bo Ohngren. – Stockholm: HSFR, 1997. – 287 p.
4. *Arfwedson G. Didaktik for larare (Didactics for teachers)*, 4th edition / G. Arfwedson. – Stockholm: HLS Forlag, 1995. – 138 p.
5. *Holmberg O. Partner Schools* / Olle Holmberg // *Journal Malmo School of Education*, 2003 (May 13). – 4 p.
6. *Linde Goran. The Meaning of a Teacher Education Reform: national story – telling and global trends in Sweden* / Goran Linde // *European Journal of Teacher Education*, Vol.26, № 1, 2003. – P. 109-122.

#### **Аннотация**

*На основе изучения научно-методической документации, проведенных научных консультаций, бесед и интервью с профессорско-преподавательским составом, администрацией университетов Мальме, Лунда, Хальмстада, Кристианстада, осуществляемых автором во время стажировки в Швеции, исследована педагогическая практика в модели подготовки учителей в Швеции. Особенностью шведской модели практической подготовки является системный подход к организации педагогической практики, ее последовательность (четыре этапа) от первого до последнего курсов, что обеспечивает динамичность перехода от будущего педагога-новичка до будущего педагога-мастера.*

#### **Annotation**

*On the basis of researching the scientific and methodological documentation, having discussions and interviews with professors and teachers at the Universities of Malmo, Lund, Halmstad, Kristianstad undertaken by the author during in-service training in Sweden, it was studied the teaching practice in a model of teacher training in Sweden. The peculiarity of the Swedish model of practical training is a systematic approach of teaching practice, its through-holding from the first to the last course, which includes four levels and provides a dynamic transition from a future teacher-beginner to a future teacher-master.*

## ОСВІТА ЯК СУСПІЛЬНЕ ЯВИЩА

Характеристика освіти як суспільного явища потребує з'ясування її специфіки на рівні підготовки особистості до взаємодії із різноманітними соціальними інститутами.

Традиційно, освіта передбачає виховання підростаючого покоління відповідно до культури народу, допомагає засвоювати способи інтерпретації природних та соціальних реалій, сприяє формуванню самосвідомості. Розгляд освіти за інституційного підходу уможливорює тлумачення останньої як соціального феномену, що функціонує із метою підготовки особистості до активної участі у діяльності інших установ.

Інститут освіти об'єднує загальні характеристики різних періодів свого генезису; здатен до трансформації, прогресу чи регресу.

Зокрема, одним із різновидів соціального інституту вважав освіту Г. Спенсер [8]. Показуючи взаємозв'язок із формуванням особистості, він акцентував на її здатності підтримувати, регулювати і узгоджувати життєдіяльність останньої. Особливо дієвим в означеному контексті вважав розвиваючий і практичний характер навчання.

Про вплив освіти на соціальну структуру суспільства стверджував Е. Дюркгейм [3]. Він окреслив роль освітньої інституції для процесу оптимізації взаємодії людини із соціумом, забезпечення стійкості його функціонування, побудови взаємоузгодженої діяльності його представників.

Соціальний аспект освіти у процесі підготовки майбутнього покоління до практичного життя обґрунтував Дж. Дьюї [2]. Розглядаючи соціальний простір як сукупність проблемних обставин, він визначив мету навчання. На його думку, освіта повинна забезпечувати формування знань, які б сприяли умінням особистості долати реалії буття.

Отже, дослідження освіти у якості соціальної цілісності дозволяє виокремити наступні системоутворюючі ознаки:

- а) соціально-значущі функції навчання і виховання;
- б) суспільно-вироблені форми діяльності;
- в) регулятори діяльності - цілі.

Структура означеного явища розкривається на основі культурологічного підходу. Співставляючи культурні цінності історичної епохи та формальної освіти, дослідники визначають різновиди освітніх систем. Зокрема, Є. А. Подольська [7], застосовуючи методологію М. Вебера, зазначає про існування трьох основних освітніх систем: 1) традиційної; 2) фахової; 3) сучасної.

Домінуючою ідеєю сучасної освітньої парадигми є розвиток та формування особистості. З цією метою освіта аналізується на предмет рівня освіченості людини, виявлення закономірностей її розвитку, співвіднесення ідеалу освіченості із загальнолюдськими цінностями та ін.

Саме за допомогою аналізу індивідуальних здобутків людини сутність освіти розкриває Р. Пітерс. На його думку, освічену особистість характеризує наявність цілісного спектру знань, вміння застосовувати їх у процесі осмислення дійсності, діяти відповідно до прийнятих норм соціуму.

Освіта як фактор розвитку особистості, на відміну від системи освіти загалом, є більш складним утворенням. Вона враховує не лише потребу формування певного індивіда згідно існуючого ідеалу, але і його індивідуальний потенціал та прагнення. Тож, значення освіти для усвідомлення власного призначення суб'єкта, становлення його світогляду, ціннісних орієнтацій сприяє евристичному розумінню її сутності.

Визначення сучасного стану включеності освіти в особистісний сенс людини потребує виокремлення тих її якостей, формування яких не забезпечується регулярною системою освіти, однак без яких ускладнюється подальше її становлення. Тому дослідження типів освіченості тісно пов'язане з новачійним прочитанням цінностей попередніх епох.

Як показує аналіз наукових джерел, поява нової ціннісної парадигми суспільства сприяє наступним змінам в освіті: 1) переосмисленню завдань; 2) переорієнтації діяльності. За таких умов система освіти модифікується і набуває якісних перетворень. Це, в свою чергу, відображається і на механізмах становлення підростаючого покоління.

Осмислення освіти як суспільного феномену потребує розкриття її економічної сутності. А тому доцільно охарактеризувати знання у якості інтелектуального товару. Вперше в означеному контексті знання розглянув дослідник Ф. Махлуп. До складу поняття "економіка знань" він включив наступні групи [4]:

1. Освіта (44%);
2. Наукові дослідження та розробки (8,1%);
3. Засоби масової інформації (28,1%);
4. Інформаційна техніка (6,5%);
5. Інформаційні послуги (13,2%).

Із вищезазначеного контексту зрозуміло, що освіта є базисною основою існування економіки знань.

В сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства означена категорія набула розширеного



тлумачення. Як стверджує О. Мінаєва [5], під сутністю останньої розглядають певний тип економіки, в якому знання виступають центральним елементом, а процес їх виробництва визначається як джерело економічного зростання та конкурентноздатності.

Знання й інформацію у якості структурних елементів постіндустріального суспільства в II пол. XX ст. виокремив у концепції соціолог Д. Белл [1]. На його думку, основною ознакою постіндустріального суспільства слід вважати не трудову вартість, а саме теорію вартості, засновану на знаннях. Систематизація знань призводить до появи різноманітних інновацій. Навіть за умови продажу знання стають і надбанням споживача, і, водночас, залишаючись власністю їхнього виробника.

Знання необхідні для функціонування будь-якого суспільства. Економіку знань характеризує принципово нове осмислення самої сутності останніх. Тому пріоритетним фактором прийняття рішень в будь-якій сфері діяльності сучасного соціуму вважаються теоретичні знання як сукупність систематизованої інформації. Вказане завдання можливо реалізувати завдяки інституту освіти.

Тож, враховуючи роль освіти в суспільстві, її слід розглядати як:

- 1) цінність, що сприяє взаємодії соціальних суб'єктів у ході навчання;
- 2) інститут, що забезпечує підготовку індивіда до життєдіяльності у соціумі;
- 3) чинник відтворення соціальної структури суспільства;
- 4) якісну характеристику людини та показник її конкурентноздатності.

#### *Використана література:*

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 2004. – 788 с.
2. Дьюї Дж. Демократія і освіта / [пер. з англ.] ; Дж. Дьюї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
3. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм: [пер. с фр. Т. Г. Астаховой]; науч. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. – М. : ИНТОР, 1996. – 340 с.
4. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США / [пер. с англ.] ; Ф. Махлуп. – М. : Прогресс, 1966. – 462 с.
5. Минаева О. Н. Измерение экономики знаний : проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / О. Н. Минаева. – Режим доступа к статье с экрана: [www.econorus.org/consp/files/8cku.doc](http://www.econorus.org/consp/files/8cku.doc)
6. Миндели Л. Э., Пипия Л. К. Концептуальные аспекты формирования экономики знаний / Л. Э. Миндели, Л. К. Пипия // Проблемы прогнозирования. – 2007. – № 3. – С. 117.
7. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті: [монографія] / Є. А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Вид-во НФаУ, 2002. – 236 с.
8. Спенсер Г. Синтетическая философия / [пер. с англ.] ; Г. Спенсер. – К. : Ника-Центр, 1997. – 512 с.

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается образование как общественное явление. Выясняется специфика образования на уровне подготовки личности к взаимодействию с разными социальными институтами. Определяется понятие образования на основе его роли в обществе.*

#### *Annotation*

*Education as public phenomenon is examined in the article. The specific of education at the level of preparation of personality turns out to co-operating with different social institutes. The concept of education is determined on the basis of his role in society.*

УДК 37(091)(477-25)"20"

**Назаренко О. В.**

### **ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВЦІВ-ПЕДАГОГІВ КИЇВСЬКОГО ІНО У 20-Х РОКАХ ХХ СТ.**

Вітчизняна педагогіка 20-х років ХХ ст. характеризувалася впливом педагогічних ідей західноєвропейських країн. Тенденція відмови від дореволюційної системи освіти й виховання зумовила активне вивчення та використання науковцями досягнень зарубіжної педагогіки й створення на їх основі різноманітних педагогічних напрямів в Україні. В центрі уваги були питання розвитку особистості дитини, розгляд теорії "вільного виховання", проблеми трудового загартування. У зв'язку з цим актуальності набули педагогічні погляди зарубіжних учених кінця XIX – початку XX ст. (М. Монтесорі, Г. Шарельмана та ін.), а також праці Й. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо та ін.

Історико-педагогічні дослідження науковців КІНО, присвячені розвитку школи в країнах Західної Європи та Америки, були найавторитетнішими в українській педагогічній науці того часу. Це праці С. А. Ананьїна, Г. Є. Журавівського, Б. С. Манжоса, О. Ф. Музиченка, В. П. Роднікова та ін.

Значна частина їх публікацій присвячена розгляду німецького педагогічного досвіду. Це пояснюється більшим прогресом Німеччини в розвитку педагогічної думки порівняно з іншими європейськими країнами. До того ж, розвиток української й німецької школи відбувався в схожих соціально-економічних умовах. Українські педагоги досліджували повоєнний стан німецької школи та післяреволюційний стан

радянської школи, намагаючись їх аналізувати та порівнювати.

Так, проблеми педагогічної науки в Німеччині детально розглянуті в праці С. А. Ананьїна. Вчений виділяв такі проблеми: відсутність єдиної системи народної освіти, політичне виховання дітей, проблема пріоритетності впливів, загальноосвітня чи професійна школа; робота сільського вчителя, визначення цілей виховання; питання педагогічної психотехніки; комплексне навчання. Причиною відсутності єдиної системи народної освіти в Німеччині С. А. Ананьїн назвав неузгодженість у поглядах через класову боротьбу, що відбувалася в німецькому суспільстві. Проблема політичного виховання також зумовлена існуванням трьох основних точок зору, жодну з яких вчений не вважав цілком правильною. Перша полягала в аполітичному вихованні, друга – у формуванні в учнів твердих політичних переконань, а прихильники третьої позиції відстоювали об'єктивізм учителів у викладенні різних політичних поглядів [1].

Говорячи про існування різних поглядів на мету виховання в педагогічній думці Німеччини, С. А. Ананьїн акцентує увагу на підпорядкованості мети виховання суспільній ситуації. Характерно, що дослідник описав ситуацію в педагогіці Німеччини, яка згодом відбувалась і в радянській педагогіці: мету виховання педагоги змушені були визначити по-іншому, відповідно до програм уряду, який прийшов до влади.

Особливості формування школи в Радянському Союзі та в Німеччині в складних суспільно-економічних умовах досліджував також О. Ф. Музиченко [7]. Він вважав корисним використання досвіду розвитку німецької школи в післявоєнний час, тому звернув увагу на такі її позитивні досягнення, як турбота про вдосконалення методики, регулярна організація лекцій для педагогів. Проте вчений не розділяв деякі погляди європейських педагогів, наприклад, позицію про необхідність роздільного навчання хлопців та дівчат, звернувши увагу на поширеність в СРСР спільного навчання школярів обох статей.

Поряд із дослідженням педагогічних ідей Німеччини, в працях вчених інституту аналізувалися педагогічні ідеї інших країн (зокрема Великобританії та США) та можливості їх використання в Україні. Зарубіжні наукові концепції, які є складовими педагогічного світогляду, стали предметом дослідження Б. С. Манжоса. Зосередившись на теоретичному охопленні процесу навчання, вчений спинився на розгляді німецької структурної теорії, якій протистояв американський біхевіоризм. Ці концепції мали протилежні погляди на суть процесу навчання, в якому були виокремлені дві проблеми: проблема пам'яті та проблема успіху. Американські педагоги вважали, що успіху в навчанні досягають несвідомо, випадково. Німецькі вчені дотримувались думки про те, що в процесі навчання наявні попередні акти свідомості, розуміння ситуації. Б. С. Манжос спробував оцінити дві теорії з позиції марксистської концепції і вважав за доцільне використання результатів дослідів обох сторін [5].

Висвітлення американської педагогічної думки широко представлено в працях ученого. Він регулярно переглядав педагогічну періодику та друкував статті, присвячені останнім досягненням американських педагогів. Це особливості застосування проектного навчання, а також шляхи його впровадження у вітчизняній педагогічній практиці. Завдяки таким публікаціям українські вчителі мали змогу отримати більш повне уявлення про нові методи навчання.

Активне впровадження ідей трудової школи у вітчизняну школу 20-х років зумовило звернення науковців інституту до розгляду зарубіжної педагогічної думки з цього питання. Помітний внесок у висвітлення розвитку ідей трудового виховання, починаючи з Античності і до XX ст., належить С. А. Ананьїну. Вчений проаналізував погляди класиків зарубіжної та вітчизняної педагогіки та визначив чинники, які впливали на розвиток теорії трудового виховання. Так, обґрунтувавши принципи трудового виховання в українській педагогіці, С. А. Ананьїн звернув увагу на їх відмінність від російської педагогічної думки: політехнізм в основі російських навчальних планів та спрямованість на професійну освіту в українських школах [2].

Характеристика різних теорій трудового виховання міститься у праці В. П. Роднікова. Вчений розглядав ідеї трудової школи в творчості зарубіжних педагогів: В. Лайя, О-Ши, Кершенштейнера, Р. Зейделя. Він запропонував шляхи впровадження трудової педагогіки в Україні: організувати навчання в школах на основі самодіяльності учнів; підвищити рівень навчання ручній праці в школах таким чином, щоб праця була в основі всього шкільного курсу; організувати при школах майстерні, де діти будуть навчатись найпростішим ремеслам; розвивати в школярів навички до колективного співробітництва [8].

Вивчаючи історію розвитку трудового виховання, вчені інституту у вищезгаданий період низку праць присвятили педагогічним ідеям Й. Песталоцці. Так, значення педагогічної діяльності Й. Песталоцці для розвитку освіти висвітлив Г. М. Іваниця. Вчений розкрив найголовніші дидактичні принципи, висунуті великим педагогом (природовідповідності, наочності, послідовності й наступності, демократизації, зв'язку навчання з життям). Особливо цінними він вважав погляди вченого про необхідність творчості, самодіяльності й активності учнів у процесі навчання: "Замість сліпого механічного засвоєння Песталоцці кладе в основу педагогічної роботи творче ознайомлення дитини з навколишнім життям" [4, с. 18]. Характерно, що Г. М. Іваниця акцентував увагу на тих питаннях педагогічної спадщини Й. Песталоцці, які були менш висвітлені українськими дослідниками. Це погляди щодо важливості виховання ініціативних, самостійних працівників, здатних мислити, а саме людей, які будуть розуміти процес у цілому, а не виконувати свою роботу механічно [4].

Питання розвитку педагогічних ідей Й. Песталоцці у вітчизняній педагогіці досліджував



О. Ф. Музиченко. Прослідковуючи розуміння та використання в дореволюційний період ідей педагога, О. Ф. Музиченко звернув увагу на наочне навчання. Таке навчання, за Й. Песталоцці, передбачає надання переваги ознайомленню з довкіллям, використанню справжніх речей (екскурсії, використання предметів побуту та ін.), а не малюнків. О. Ф. Музиченко підкреслював, що ідеї великого педагога вітчизняні вчителі не завжди правильно реалізували, в результаті чого знижувалась якість навчання. Так, постійне пояснення вчителем усього, що діти бачать, розвивало їхню увагу й не сприяло встановленню зв'язків між явищами. Траплялося, що використання наочності в одних педагогів обмежувалось лише стінами школи, у інших, навпаки, воно виходило за її межі, зазначив О. Ф. Музиченко [6]. Отже, вчений дійшов висновку, що важливо глибше вивчати спадщину Й. Песталоцці для того, аби взяти з неї все корисне для педагогічної науки.

Таким чином, історико-педагогічні дослідження учених КІНО 20-х років ХХ ст. були зосереджені переважно на вивченні сучасної зарубіжної педагогічної думки та педагогіки ХІХ ст. Але були й великі праці, в яких вони висвітлювали питання розвитку педагогіки західноєвропейських країн, починаючи з педагогічної думки в стародавній Греції та Римі. Поряд із вищезгаданою працею С. А. Ананьїна, присвяченій розвитку ідей трудового виховання, слід відзначити посібник "Нариси з історії педагогіки" Г. Є. Жураківського, який дістав високу оцінку як тогочасних, так і сучасних дослідників. Посібник був значним внеском у розвиток історико-педагогічних досліджень, зважаючи на те, що з початку 20-х років у ВНЗ більше вивчали курс "Сучасні педагогічні течії" ніж курс "Історія педагогіки". Тому він цінний для вивчення саме історії розвитку школи.

Висвітлюючи історію розвитку педагогічної думки в Стародавній Греції та Римі, вчений детально описав систему освіти і виховання в різних прошарках давньогрецького суспільства, акцентуючи увагу на вихованні дітей різних вікових груп, на змісті освіти в різних типах шкіл, а також на особливостях сімейного виховання. В праці розкрито педагогічні погляди античних мислителів – Цицерона, Квінтіліана, Плутарха й особливо Платона та Аристотеля.

Варто зазначити, що в період активного висвітлення педагогічного досвіду зарубіжних країн історії української педагогічної думки приділялось недостатньо уваги. Особливо наприкінці 20-х років, коли зміни в політичному житті України вплинули на характер публікацій педагогів, які стали набували ідеологічного та пропагандистського характеру. Тому слід відзначити дослідження Г. Є. Жураківського про розвиток освіти в Україні у ХVІІІ ст. Вчений був переконаний, що недостатня увага до вивчення української історії в навчальних закладах є великою проблемою, тому зробив спробу ліквідувати цю прогалину.

У праці окреслено історичні передумови освітньої діяльності Київської громади (переважно університетської молоді), яка ставила завдання поширити освіту в Україні, особливо серед селянства, та завдяки цьому зупинити наступ процесів ополячення та русифікації українського народу. Автор оцінив як діяльність польського студентства в напрямку поширення освіти рідною мовою серед українських селян, так і зростання національної самосвідомості серед студентів Київського університету [3].

Отже, історико-педагогічні праці вчених Київського ІНО у 20-х роках ХХ ст. засвідчують глибоке вивчення ними зарубіжного педагогічного досвіду в різні історичні періоди, починаючи з часів Античності, а також звернення до проблем розвитку української школи та педагогіки. Висвітлюючи розвиток педагогічної науки в світі, вчені закладу звертались як до загального історико-педагогічного аналізу, так і до розвитку окремих педагогічних ідей, до розгляду спадщини видатних педагогів. Це були оригінальні праці, які заклали основу подальших досліджень історико-педагогічного напрямку у вітчизняній науці.

#### *Використана література:*

1. Ананьїн С. А. Актуальні педагогічні питання на Заході // Рад. освіта. – 1924. – № 1-2. – С. 85-97.
2. Ананьїн С. А. Трудове виховання: його минуле й сучасне / С. А. Ананьїн. – К. : Книгоспілка, 1924. – 148 с.
3. Жураківський Г. Є. До питання про джерела освітньої діяльності старої Київської громади // Записки КІНО. – 1930. – № 6. – С. 125-136.
4. Іваниця Г. М. Песталоцці й початкове навчання // Рад. освіта. – 1927. – № 2. – С. 10-24.
5. Манжос Б. С. Дві теорії навчання // Шлях освіти. – 1928. – № 12. – С. 200-220.
6. Музиченко О. Ф. Ідеї Песталоцці на Україні й у Росії // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 57-73.
7. Музиченко О. Ф. Сучасна школа в нас та за кордоном // Рад. освіта. – 1924. – № 12. – С. 93-97.
8. Родніков В. П. На порозі к делу // Пролетарська освіта. – 1920. – № 3-4. – С. 23-26.

#### *Аннотація*

*В статті розглядаються дослідження в галузі історії педагогіки викладачів педагогічних дисциплін Київського інституту народної освіти. Проаналізовані твори учених, присвячені розвитку зарубіжної та української педагогічної думки в різні вікові періоди, а також розвиток окремих педагогічних ідей та поглядів.*

#### *Annotation*

*In the article examined research in industry of history of pedagogics of teachers of pedagogical disciplines of the Kievan institute of folk education. Labours of scientists, devoted development of foreign and Ukrainian pedagogical idea in different age-old periods, are analysed, and also development of separate pedagogical ideas and looks.*

**МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли загострюються проблеми культурного і духовного відродження України, формування моральної культури майбутніх вчителів слід розглядати як найголовнішу передумову становлення української державності.

Актуальність проблеми виховання моральної культури особистості вчителя обумовлена гостротою стану моральності в українському суспільстві. У багатьох наших сучасників спостерігається поверхове і пасивне ставлення до іншої особистості, відсутність людяності, невміння поводитися в суспільстві. З огляду на це сучасні вчені (І. Бех, О. Сухомлинська) наголошують на необхідності формування в особистості загальнолюдських моральних якостей. Для морального оздоровлення суспільства необхідне вдосконалення системи морального виховання в освітніх структурах. Передумовами морального виховання та розвитку моральної культури особистості є формування в неї відкритості, спрямованості на іншого, потреби у морально-психологічному взаєморозумінні, що зазначено в працях Т. Аболіної, І. Бека, І. Данилюка, В. Єфименко.

Постановка проблеми обумовила **мету статті** – визначення сутності поняття моральна культура та проблема її виховання у студентів вищих навчальних закладів в системі підготовки вчителя іноземної мови.

Аналізу поняття моральної культури присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених різних наук, до них належать: філософські (М. Булатов, В. Лекторський, Є. Маркарян, Г. Межуєв, Є. Юдін), психологічні (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, П. Гальперін, М. Каган, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Ротенберг, С. Рубінштейн), педагогічні (О. Батюшкіна, В. Давидов, І. Лернер, В. Ледньов, Я. Пономарьов). У працях І. Бека, Є. Бондаревської, О. Горожанкіної, І. Зязюна, В. Козакова, М. Ковтун, О. Олексюк, В. Петрової, Л. Чорної розглянуто науково-теоретичні засади формування особистості студента вищого навчального закладу, зокрема моральної культури.

Великий внесок у формування наукових уявлень про моральне виховання та моральну культуру зробили К. Байша, І. Бех, Л. Бурдейна, Г. Васянович, І. Грязнов, В. Діуліна, В. Костів, С. Крук, В. Плахтій, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинська, Л. Хоружа. В їх працях зазначається, що моральна культура особистості – це наслідок морального розвитку людини, що характеризується рівнем засвоєння моральних цінностей, причетністю до їх створення, збереження та реалізації в практичній діяльності.

Проведений аналіз досліджень та джерел дає нам можливість зазначити, що на сьогоднішньому етапі накопичений певний досвід із підготовки вчителя до морального виховання. Проте, залишається не визначеною проблема особливостей процесу формування моральної культури особистості в системі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, відсутні науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективного здійснення означеного процесу.

Розкриття сутності поняття “моральна культура” потребує аналізу понять “культура” та “мораль”. Поняття “культура” тлумачать по-різному. У загальному контексті та найбільш ґрунтовніше, на нашу думку, поняття культура визначено у педагогічному словнику С. У. Гончаренко. Культура (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [2]. Отже, виховання і розвиток особистості відображено у феномені культури.

Мораль, за визначенням І. Даниленка, є не тільки універсальним вселюдським регулятором життя людини, а й показником його соціальної зрілості [3]. Мораль визначає, якою людина повинна бути в суспільстві. В моралі підкреслюється, насамперед, теоретичне уявлення, абстрактно виражене, соціально зумовлене бачення морально досконалого суб'єкта, а в моральній культурі – практично здійснюваний процес морального розвитку людини і суспільства, реальний рівень їхньої моральної зрілості [6].

Моральна культура особистості містить засвоєний досвід людства, який допомагає поводитися морально у традиційних ситуаціях, а також творчі елементи свідомості – моральний розум, інтуїцію, що сприяє прийняттю моральних рішень в проблемних ситуаціях. Як зазначає В. І. Лозова, “Моральна культура – найголовніший компонент духовного життя людини, який характеризує її досягнення в оволодінні основами моралі, як сукупності принципів, вимог, норм, правил, які регулюють дії в усіх сферах її життя, у формуванні моральної свідомості, розвитку моральних почуттів, виробленні звичок моральної поведінки особистості” [5].

Моральна культура являє собою складну структуровану систему. Г. Р. Гуменнікова виділяє чотири складові частини моральної культури: когнітивний, потребово-емоційний, регулятивний, дієво-практичний. Когнітивна складова представлена у першоосновах моральної культури двома блоками: знання в галузі моральності та уявлення в галузі людських стосунків; потребово-емоційний компонент автор розглядає, як емоційний бік духовно-морального життя людини, що включає потреби, мотиви, поведінка, емоції, почуття. Регулятивний компонент являє собою конкретний спосіб здійснення задумів

прояви почуттів, а також ступінь їх перетворюваності в норму. Дієво-практичний компонент передбачає уміння, навички, дії, саму поведінку, тобто уміння реалізувати моральні знання на практиці. У першоосновах моральної культури він представлений трьома блоками, що включають: уміння будувати взаємовідносини з оточуючими, навички етикету й елементи етики стосунків, поведінкова і моральні дії [3].

Виховання моральної культури розглядається не лише як один з напрямів загального виховного процесу, а як цілісний інтегрований механізм повноцінного розвитку і становлення особистості майбутнього вчителя. Стратегія виховної дії щодо розвитку особистості студента, – зазначає І. Д. Бех, – має вибудовуватись із основного соціокультурного постулату сучасності. Головною справою людства, нормою його життя виявляється вирішення моральних проблем. Це для багатьох із нас незвичайна позиція, але вона єдино правильна. Наші нинішні негаразди (і економічні в тому числі), на нашу думку, – результат нехтування цим постулатом. Отже, всі зусилля мають бути спрямовані на те, щоб організація життєдіяльності молодшої людини була вчинковою [1]. Отже, наголошується на необхідності визначення соціальних і моральних завдань, що ставить суспільство перед студентською молоддю, вирішення яких відкриє простір для дослідження більш часткових, ситуативних проблем удосконалення системи освіти і, зокрема, виховання моральної культури майбутніх вчителів.

Моральна культура вчителя є найголовнішою передумовою не лише оволодіння педагогічною майстерністю, але і загального професійного самовдосконалення. Така закономірність зумовлена декількома обставинами. По-перше, моральна культура майбутніх учителів є невід'ємною частиною духовно культури суспільства, студентська молодь покликана розширювати та примножувати її соціально-культурний зміст. По-друге, зростання моральної культури вчителя сприяє його чинному ставленню не лише до об'єктів, що мають соціально-культурний зміст, але й до наукових знань, що містять в собі безцінні надбання соціокультурного досвіду людства [4].

Посилення етико-психологічної підготовки майбутніх вчителів, спрямовання на регулювання системи моральних відносин на різних рівнях педагогічного процесу і налагодженню здорового морально-психологічного клімату шкільного колективу є об'єктивною необхідністю удосконалення всієї системи освіти. Особливої уваги заслуговує дослідження найбільш оптимальних шляхів підготовки вчителя до взаємодії з учнями на доброзичливих гуманістичних засадах в різних підсистемах навчально-пізнавальної, репродуктивної і творчої діяльності.

Виховання моральної культури особистості вчителя – складний та багатогранний процес, який включає педагогічні та соціальні впливи. З точки зору педагогічної теорії процес морального виховання являє собою сукупність цілеспрямованих і послідовних дій студентського та педагогічного колективів і виховного оточення поза межами учбового закладу. Моральне виховання, за визначенням В. І. Лозової, це цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на оволодіння моральною культурою, яка визначає ставлення вихованців до навколишнього світу [5]. Метою цього процесу є моральна культура особистості вчителя.

Важливе місце у системі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання учнівської молоді займає засвоєння основних закономірностей процесу морального виховання: єдність виховання і самовиховання (правильно організоване виховання, звичайно, стимулює самовиховання, відкриває шляхи до вдосконалення особистості); залежність результатів від способів організації суспільно-корисної діяльності учнів; залежність ефективності роботи від міри активності вихованців; залежності результатів виховання від характеру спілкування вихованців із оточуючими людьми; єдність і взаємозв'язок методів і засобів виховання.

В умовах вищого навчального закладу завдання кожного студента полягає в тому, щоб виховувати в собі високі моральні якості, досягти значних успіхів в оволодінні своєю спеціальністю, долати особисті недоліки. Водночас молода людина не повинна залишатися байдужою до негативного у поведінці своїх товаришів, однокурсників.

Важливо, щоб студенти знали моральні вимоги щодо професій, які вони опановують, і якості, які повинні виховати в собі, щоб відповідати цим вимогам. Засвоєння норм професійної етики допомагає молодій людині швидше професійно адаптуватися.

**Висновки.** Отже, моральна культура є найголовнішим компонентом життя особистості, який проявляється у сукупності принципів, норм, правил, почуттів, що регулюють її дії в усіх сферах життя. Формування всебічно розвиненої особистості майбутнього вчителя іноземних мов вимагає здійснення цілеспрямованої виховної роботи в різних напрямках: моральному, правовому, екологічному, трудовому, економічному, естетичному, фізичному та ін. У процесі формування майбутніх фахівців чільне місце належить вихованню моральної культури особистості, що передбачає застосування педагогічних принципів та основних положень гуманістичної педагогіки та педагогіки співробітництва. Саме завдяки формуванню моральної культури перебудовується сама людська особистість відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей. Саме тому виховання моральної культури особистості студентів вищих навчальних закладів в системі підготовки вчителя іноземних мов стає наразі одним із пріоритетних напрямів роботи всієї системи університетської освіти України.

#### *Використана література:*

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К. : Либідь, 1998. – 204 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гуменнікова Г. Р. Першооснови моральної культури особистості. – К., 1995.
4. Донцов А. В. Моральна культура вчителя : монографія. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 240 с.
5. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид. – Х., 2002. – 400 с.
6. Павловская О. А. Нравственность. Личность. Трудовой коллектив : монография. – Минск : Наука і тэхніка, 1991. – 96с.

#### *Аннотация*

*В статье приведен анализ и сущность понятия “моральная культура”. Рассмотрена проблема воспитания нравственной культуры у студентов высших учебных заведений в системе подготовки учителя иностранных языков.*

#### *Annotation*

*The analysis and the essence of the concept of ‘moral culture’ are given in the article. The problem of education of moral culture among the students of higher education institutions in training teachers of foreign languages is viewed in the article.*

УДК 33:[378.091.12:811.111]

**Пристапа В. В.**

### **ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

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 спеціаліста. 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 – мезоекономічні відносини, та регіоном, державою (макроекономічні відносини). Таким чином, сформована економічна компетентність є передумовою 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, оскільки їх освітній потенціал та змістове наповнення значною мірою перетинається з соціально-економічними проблемами суспільства, що, в свою чергу, формує певне економіко-контентне поле.

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 вищевказаного 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

вирішені 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, цілий) являє собою:

- а) процес або дію, що має своїм результатом цілісність;
- б) об'єднання, з'єднання, відновлення цілісності.

Отже, під поняттям “інтеграція” маєтись на увазі сторона процесу розвитку, пов'язана із об'єднанням різномірних 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 удосконалюються.

На думку І. Зимньої, іноземна мова як академічна 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 будь-якої компетентності, в тому числі й економічної, оскільки береться до уваги фактичний текстовий матеріал, який може мати різноманітний контент.

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:

- а) орієнтованих на досягнення студентами економічної компетентності;
- б) прогрес студентів у вивченні іноземної мови та розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

Перша група цілей інтегрованого курсу відображається у наступних завданнях:

- 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 наповнили навчальну програму окремими модулями, які мають економічний контент та тісно пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, наведемо приклад практичної роботи над темою. “Корпоративна соціальна відповідальність в інженерії” (8 годин).

Завданням практичних занять було ознайомитись з новими реаліями ведення бізнесу в інженерії відповідно до світових стандартів; ознайомитись з наявною практикою корпоративної соціальної відповідальності в Україні та світі на прикладі компаній мобільного зв'язку (Київстар, Астеліт, Водафон); зрозуміти зв'язок компаній мобільного зв'язку зі стейкхолдерами; навчитись робити нефінансову звітність компанії мобільного зв'язку; розглянути переваги, які надає впровадження корпоративної соціальної відповідальності у компанії всередині країни та на зовнішній арені. Під час практичних занять студенти мали проаналізувати звітність компаній мобільного зв'язку, які є у відкритому доступі в мережі Інтернет та зробити порівняльний аналіз ефективності використання коштів на проведення соціальних заходів. Аналіз відбувався з декількох позицій:

- ефективність та корисність проведених соціальних заходів для стейкхолдерів;
- ефективність та корисність проведених заходів для громад;
- кошти, які були витрачені на проведення соціальних заходів, доцільність;
- опосередкована реклама компанії;
- покращення іміджу компанії;
- очікувані економічні результати.

Під час практичних занять студенти ознайомились з новим видом діяльності компаній, в тому числі й мобільного зв'язку. Оскільки корпоративна соціальна відповідальність вже поширена в світі та закріплена в нормативних документах (Глобальний договір ООН), то поступово вона стає обов'язковою умовою

ефективного функціонування компанії. Окрім теоретичних знань студенти опрацювали процедуру складання нефінансової звітності та аудиту фінансової звітності компаній. Оскільки корпоративна соціальна відповідальність має бінарний характер: зв'язок підприємства зі стейкхолдерами, то студенти повинні були проаналізувати корисність компанії для громад та суспільства в цілому, низку заходів, які ті проводили для стейкхолдерів, це допомагало розвивати морально-ціннісний компонент економічної компетентності.

Інтеграція академічних дисциплін “Ділова англійська мова” та “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.

Наведемо приклад практичної роботи з формування означеної компетентності. Серед педагогічних технологій, які сприяють ефективному розвитку економічної компетентності, ми обрали проектну.

**Проектна робота на тему:  
“ВПЛИВ ЕКОНОМІКИ НА ІНФОРМАТИЗАЦІЮ СУСПІЛЬСТВА”**

Назва проекту:	Вплив економіки на інформатизацію суспільства		
Стислий опис проекту:	Проект призначений для студентів спеціальностей “Радіотехніка”, “Радіозв’язок”, “Мобільні та телесистеми”. Проект формує у студентів цілісне уявлення про процеси, які відбуваються в суспільстві XXI століття інформатизації та впливу економіки на повсякденне життя. У процесі роботи над проектом, студенти проводять роботу зі збору та обробки інформації, її осмислення й аналізу. У процесі дослідження студенти мають дати дефініції таких категорій як “глобалізація”; з’ясувати, яку роль відіграє інформація у сучасному суспільстві; які можуть виникати економічні, політичні та інші бар’єри, що можуть заважати розвитку інформатизації. Результати дослідження будуть представлені у вигляді презентацій та доповідей.		
Орієнтовна тривалість проекту:	4 тижні		
Очікувані результати:	Очікується, що по завершенню проекту студенти будуть: знати: – загальні економічні принципи функціонування суспільних відносин світової економіки; – процеси виконання проекту. вміти: – користуватись економічним аналізом при виявленні рівня інформатизації суспільства; – удосконалювати власну пізнавальну діяльність; – орієнтуватись в сучасній інформації та свідомо робити вибір, пов’язаний з життєвими ситуаціями; – оволодівати та систематизувати знання, які відносяться до інформаційних процесів в технологічних та соціальних системах; – виховувати в собі почуття відповідальності за результати власної праці.		
Дидактична мета:	По завершенні проекту студенти зможуть використовувати набуті знання, вміння та навички в практичній діяльності та повсякденному житті для: виконання типових економічних ролей; вирішення практичних завдань, пов’язаних з життєвими ситуаціями; надання оцінки подіям з економічної точки зору; здійснювати самостійний пошук, аналіз та використовувати інформацію економічного характеру.		
Проблемні питання, які закладають канву проекту:	Ключове питання: – Які економічні процеси впливають на інформатизацію суспільства? Проблемні питання: – Яку роль відіграють ресурси Інтернет в задоволенні інформаційних потреб? – Яку роль відіграє економіка в житті сучасної людини? – Як процес глобалізації впливає на соціальне життя суспільства? – Які існують позитивні та негативні сторони інформатизації суспільства? – Як пов’язана інформатизація суспільства з економічними процесами?		
Оцінювання:	Проміжні етапи оцінювання		
	До початку роботи над проектом	В процесі виконання проекту	По завершенні роботи над проектом
	Стартова презентація, формулювання ключового проблемного питання проекту; оцінювання навчальних знань студентів у формі фронтальної бесіди, мозкового штурму.	Питання, групові самооцінки, ведення записів в журналах учасників проекту, поточні перевірені роботи.	Представлення результатів дослідження у вигляді презентацій, буклетів, вікі-статей. Рефлексія в блоці проекту. Захист проекту.
Опис методів оцінювання:	<b>Стартова презентація викладача</b> – спрямована на розвиток у студентів критичного мислення й навичок самоуправління процесом власного навчання (аутодидактика). В процесі стартової презентації викладач використовує методику мозкового штурму, в результаті чого студенти разом з викладачем формують проблемне ключове питання проекту. <b>План просування груп в проекті</b> складається спільно зі студентами перед початком роботи над проектом, це дозволяє викладачу оцінити рівень розуміння студентами навчального матеріалу, корегувати план дій. <b>Анкети самооцінки</b> – очікується, що студенти двічі (перед початком і по завершенні проекту) зможуть оцінити власні знання з досліджуваної тематики. <b>Мозковий штурм</b> – дозволяє взаємодіяти всім учасникам проекту, покращує комунікативні навички. <b>Журнали учасників проекту</b> – в процесі виконання проекту студенти роблять записи, в яких фіксують етапи роботи, роздуми, спостереження, посилання на джерела інформації.		

	<p><b>Рефлексія студентів/викладача</b> – студенти обмінюються ідеями, знайомляться з ідеями учасників інших груп проекту, аналізують власні успіхи/невдачі, повідомлять про нові знання, вміння, навички, які сформувались у процесі роботи над проектом.</p>	
	<p><b>Необхідні навчальні знання, вміння, навички:</b>          – розуміння категорій “інформація”, “глобалізація”;          – навички пошуку інформації в друкованих виданнях, мережі Інтернет;          – навички створення презентацій у форматі Power Point MO;          – навички створення діаграм.</p>	
<b>Робота над проектом:</b>	<p>На початковому етапі роботи над проектом викладач надає допомогу кожній з груп щодо вибору ролей, обговорення тематики проекту, способу пошуку інформації, стратегії та методів дослідження. Підсумком має стати план дій. Кожна з груп заповнює таблицю самооцінки відповідно до ходу дослідження.          наступним кроком є збір інформації відповідно до проблеми дослідження та обговорення її в групах, розробляють інструментарій дослідження. Обговорюють можливі альтернативи відповіді на ключове проблемне запитання. Анкета самоконтролю допоможе учасникам проекту усвідомити рівень саморозвитку.</p>	
<b>Оформлення результатів проектної діяльності:</b>	<p>Оформлення результатів проектної діяльності планується у вигляді презентації та вікі-статті, тому необхідно обговорити зі студентами критерії оцінювання презентації (європейські вимоги до оформлення презентацій) та вікі-статті.</p>	
<b>Захист проекту:</b>	<p>Захист проекту відбувається на семінарському занятті. В ході захисту кожна група представляє власні матеріали дослідження та відповідає на проблемні питання. Очікується, що захист проектів дозволить дати відповідь на ключове проблемне запитання.</p>	
<b>Диференціація навчання:</b>	<b>Студенти, які мають проблеми із засвоєнням навчального матеріалу</b>	<b>Академічно успішні студенти</b>
	<p>У процесі роботи над проектом, студенти виконують завдання, які їм під силу на основі продуманого алгоритму дій. Вони можуть користуватись допомогою інших учасників групи, викладачів. такі студенти мають відчуті свою значущість у спільній справі, відчуті себе успішними.</p>	<p>В ході роботи можливі різноманітні шляхи вивчення матеріалу, які може студент обирати самостійно. Студенти, які мають високі академічні показники можуть виходити за межі проекту та проводити більш глибокі дослідження, тим самим розширюючи поле діяльності проекту.</p>
<b>Ресурси, які необхідні для виконання проекту:</b>	<p><b>Технічне забезпечення:</b>          – комп'ютер;          – мережа Інтернет;          – програми електронної пошти;          – веб-браузер;          – текстові редактори;          – мультимедійні системи.</p>	
	<p><b>Матеріали на печатній основі:</b>          Голобуцкий А., Шевчук О. Судный век: Информатизация, глобализация, терроризм и ближайшее будущее человечества. – К., 2004          Дятлов С. А. Информационная парадигма социально-экономического развития // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – СПб. : Изд-во СПбУЭФ, 1995. – № 3-4. – С. 17-30.          Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004.          Социально-экономические проблемы информационного общества / под ред. д.э.н., проф. Л. Г. Мельника. – Сумы : ИТД “Университетская книга”. 2005. – 430 с.          Рубанець О. М. Інформаційне суспільство: когнітивний креатив постнекласичних досліджень : монографія. – К. : ПАРАПАН, 2006. – 420 с.</p>	
	<p><b>Електронні ресурси:</b>  <a href="http://www.univer.omsk.su/omsk/socstuds/glob/economic.html">http://www.univer.omsk.su/omsk/socstuds/glob/economic.html</a>;  <a href="http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Bi/2010_5_1/30-32.pdf">http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Bi/2010_5_1/30-32.pdf</a>;  <a href="http://www.e-ukraine.biz/ukraine2.html">http://www.e-ukraine.biz/ukraine2.html</a>;  <a href="http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileva/2011_47/Gileva47/P30_doc.pdf">http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileva/2011_47/Gileva47/P30_doc.pdf</a></p>	

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.

*Використана 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.
6. Державний комітет статистики України. – Режим доступу // [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=28011575&cat\\_id=43169](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=28011575&cat_id=43169)
7. Світова організація праці/ режим доступу// <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>

#### **Аннотация**

*Автор рассматривает возможность формирования экономической компетентности будущих инженеров в процессе изучения курса “Деловой английский язык” и предоставляет практические изложения формирования отмеченной компетентности.*

#### **Annotation**

*An author examines possibility of forming of economic competence of future engineers in the process of study of course “Business English” and gives practical expositions of forming the noted competence.*

УДК 37.01:39-054(477)“20”

**Лебединець Г. М.**

### **ПРОБЛЕМА ЕТНОПЕДАГОГІКИ В НАУКОВИХ ПОШУКАХ ДОСЛІДНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

У сучасній педагогічній науці виділяється окрема галузь етнопедагогіка, яка досліджує конкретні етнічні традиції виховання, які для підростаючого покоління кожної нації є найважливішим складником національної культури.

Значення етнопедагогіки особливо зростає в умовах глобалізації суспільства, коли виникає загроза руйнування самобутності культур і зникнення етносів під дією тотальної уніфікації. Ці зміни ставлять перед системою освіти низку складних завдань: згуртування багатонаціонального українського суспільства, об'єднаного єдиними цінностями; виховання у дітей та молоді високої свідомості, толерантності, поваги до представників інших етносів і їх культур. У зв'язку з цим, для подальшого розвитку народної освіти, нам варто звернутися до проблем національного виховання, які розглядаються в наукових дослідженнях працівниками вищих навчальних закладів України.

Усі найвидатніші педагоги світу визнавали, що виховання дитини завжди має ґрунтуватися, насамперед, на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже пізніше відбувається знайомство з традиціями інших народів [5]. Саме такі питання повинна впроваджувати етнопедагогіка в навчальний процес. Саме це вона і намагається робити, завдяки дослідженню етнопедагогічних проблем педагогічної спадщини О. Духновича, Г. Сковороди, К. Ушинського, І. Котляревського, етнопедагогічним поглядам учених, педагогів, письменників, істориків, етнографів України: Л. Глібова, М. Грушевського, М. Драгоманова, М. Коцюбинського, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка. Серед основних напрямів досліджень проблем етнопедагогіки необхідно виокремити такі: теорія і практика родинної етнопедагогіки (Б. Ш. Алієва, Р. А. Аліхонова, А. А. Григор'єва, У. С. Портнягін, В. В. Чепак та ін.), етнопедагогічна підготовка вчителів та викладачів різних типів навчальних закладів (Т. В. Анісенкова, Л. С. Берсенєва, В. П. Бех, Л. П. Вовк, Г. В. Давидова, В. Б. Євтух, Ю. П. Руденко, А. Н. Яковлев та ін.), етнопедагогічна культура народів (М. Ю. Айбазова, С. П. Біловолова, В. А. Ніколаєв та ін.), методологія етнопедагогіки (Г. І. Батуріна, Г. М. Волков, К. Ж. Кожаметова, А. А. Марушкевич, О. Л. Христова та ін.), етнопедагогіка міжетнічної толерантності (Ш. М. Арсалієв, В. Б. Євтух та ін.), етнопедагогічна освіта (Г. Горинь, В. Качкан, Р. Кирчів, О. Ковальчук, Д. Козак, П. Кононенко, В. Коротєєва, К. Кутельмах, Г. Лозко, Н. Мельничук, В. Мосіяшенко, В. Ніколаєв, С. Павлюк, Н. Рєпа, Ю. Руденко, Р. Скульський, М. Стельмахових, С. Стефанюк, Є. Сявакко, В. Ткач, М. Харитонов та ін.), порівняльна етнопедагогіка (К. Кожаметова, Л. Федорова та ін.).

Вперше термін “етнопедагогіка” з'явився у середині 70-х років ХХ століття, його запропонував відомий чуваський педагог Г. Волков, як науку про народну педагогіку, пов'язуючи її з народним етносом, національним характером, який склався в того чи іншого народу під впливом історичних умов [2].

До тезаурусу етнопедагогіки можна віднести термін “народна педагогіка”. Поняття “Народна педагогіка” ввів у науковий обіг К. Ушинський, який теоретично і практично довів, що ця галузь народних знань є золотим фондом педагогіки. Вчений обґрунтував положення про пріоритет системи народного виховання, що генерує менталітет, характер, психологію, традиційну родинно-побутову культуру, спосіб життя. В Україні ж термін “народна педагогіка” вперше вжив О. Духнович у 1857 р., який у праці “Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских” високо оцінив досвід народного виховання, наголосив на значущості в педагогічному процесі родинних традицій, фольклору, народного мистецтва.

Поява етнопедагогіки як самостійної галузі науково-педагогічного знання – закономірний процес,



викликаний існуванням такого феномена, як народна педагогіка. Наявність значного об'єму теоретичного і практичного матеріалу в області традиційного народного виховання вимагало його вивчення, узагальнення і застосування в практиці навчання і виховання студентів.

Університетська освіта завжди визначала динаміку соціального розвитку світової спільноти, яка живиться інтелектом особистостей, здатних створювати наукові пошуки і сприяти їх послідовникам творчо осягати обране проблемне поле.

Кращі педагоги ХХ ст. широко використовували арсенал народної педагогіки. На її ґрунті побудована педагогічна система А. С. Макаренка. Видатний український педагог Г. Ващенко особливу увагу приділив національному виховному ідеалу. Це питання вчений висвітлює у своїх працях "Виховання любові до Батьківщини", "Виховання пошани до батьків і старших" і "Виховний ідеал"[1]. Палким прихильником народної педагогіки був В. О. Сухомлинський, який написав книгу "Батьківська педагогіка", яка стала поштовхом для створення своєрідної енциклопедії сімейного виховання[3].

Велике значення для розвитку української народної педагогіки, особливо в окресленні її методологічних засад, має фундаментальна двотомна праця "Украинский народ в его прошлом и настоящем", створена за участю таких видатних вчених, як Ф. Вовк, М. Грушевський, М. Ковалевський, Ф. Корш, А. Кримський, М. Туган-Барановський, О. Шахматов та ін.

Кожна історична доба внесла свою частку в розвиток народної педагогіки. Щоб глибше осмислити характерні тенденції розвитку наукової роботи з питань етнопедагогіки на певному етапі історії, потрібно розглядати їх в контексті суспільно-політичного і загальнокультурного процесу, виокремлюючи те найважливіше, що засвідчувало новаторські пошуки дослідників [4].

Дух народної педагогіки завжди був присутній у кожній українській школі, хоча суспільство, педагогічна громадськість в радянські часи ще не повністю осмислювали все її значення. У цьому зв'язку надзвичайний інтерес викликає період останніх десятиріч ХХ століття, який був використаний в Україні для висвітлення культурно-національних досягнень [6]. Були видані: праця Ю. Ступака "Виховне значення українського фольклору" (1960), праця В. Горленка "Нариси з історії української етнографії" (1964), книжка О. Кравець "Сімейний побут і звичаї українського народу" (1966), стаття В. Мирного "Народна педагогіка в прислів'ях та приказках" (1968).

Злет етнопедагогічних досліджень спостерігається в період 1970–1980-х років, про що свідчить кількість проведених досліджень з цього питання: праця Л. Граціанської "Нариси з народної математики України", монографія М. Гайдая "Народна етика в фольклорі східних і західних слов'ян. Проблеми добра і зла" (1972), монографія С. Бабишина "Школа та освіта Давньої Русі IX – перша половина XIII ст." (1973).

У 1971 році М. Г. Стельмаховичем було видано книгу "Мудрість народної педагогіки", в якій автор досліджував проблеми української етнопедагогіки та її місце у вихованні та навчанні дітей. За словами М. Г. Стельмаховича, народна дидактика – це відображення здобутків народу в галузі освіти й навчання, що виражається у його поглядах на принципи, зміст і методи навчання та втілення в народній практиці форм і методів озброєння підростаючих поколінь знаннями, вміннями й навичками, розвитку їхніх пізнавальних сил і здібностей. [5]

Монографія Є. Сявавко "Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку" написана у 1974. У своїй праці науковець досліджує народне виховання в Україні на основі фольклорних, етнографічних, архівно-літературних матеріалів в різні історичні епохи. Етнопедагогіка висвітлюється в тісному зв'язку з життям українського народу, його боротьбою за соціальне визволення.

Наукова цінність праці Є. Сявавко полягає в тому, що в ній вперше проаналізовано джерела, традиції, ідеали, основні принципи та засоби, напрями виховання народної педагогіки в історичному розвитку, показано її взаємодію з педагогічною наукою.

Вагомим внеском в подальшу розробку актуальних проблем української етнопедагогіки стали надруковані в 1981 р. монографії Н. Гаврилюк "Картографування явищ духовної культури (за матеріалами родинної обрядовості українців)" та Г. Довженко "Український дитячий фольклор".

Праця Н. Гаврилюк має вагоме значення для етнографії дитинства. Дослідниця прослідкувала й зафіксувала регіональні особливості родинної обрядовості як складової народної педагогіки. Це дало можливість проаналізувати ментальну поведінкову модель батька й матері, визначити їх педагогічні функції та систему засобів щодо соціалізації дитини, а також сімейні коди родинної обрядовості на першому етапі виховання.

Монографія Г. В. Довженко "Український дитячий фольклор" присвячена дитячому фольклору як одному з діючих виховних засобів народної педагогіки.

Упродовж 1980-х років було опубліковано серію статей В. Скуратівського у республіканській газеті "Молодь України" в рубриці "Роду нема переводу", присвячених аналізу народних виховних традицій.

Офіційний курс на перебудову, демократизацію, гласність (1985) мав свій вплив на українську етнопедагогіку. В цей період постала гостра потреба перебудови освіти й виховання в Україні на засадах етнопедагогіки [4]. Коло дослідників, популяризаторів української етнопедагогіки значно розширюється: О. Воронська, Н. Гамаль, С. Горбенко, О. Губко, М. Когут, В. Каюков, Д. Потребенник, М. Самсонюк, М. Хмелюк.

В цей час відбулося активне відродження козацьких виховних традицій у Запорізькій, Дніпропетровській та західних областях України. Козацька педагогіка сприяла формуванню у

підростаючих поколінь синівської вірності рідній землі, духовності, героїко-патріотичних традицій козацької державності, поваги до старших. Проблема козацької педагогіки була сповна висвітлена у дослідженні Ю. Д. Руденка "Українська козацька педагогіка".

З 1990-х років розпочався новий період етнопедагогічних досліджень, який репрезентують фундаментальні праці: В. Г. Кузь "Виховний комплекс "школа-дитячий садок" (1990), "Школа – центр виховання" (1991), З. О. Сергійчук "Основи національного виховання" (1993); П. П. Кононенко "Концепція національної системи освіти // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції" (1997).

У монографії Р. Чмелика, присвяченій вивченню структури і функцій малої української сім'ї, проаналізовано виховну функцію та окремі аспекти народно-педагогічного досвіду українців.

О. Івановська в своєму дослідженні надала важливу інформацію про роль звичаєво-правничого інституту у сімейно-шлюбних відносинах, сімейно-родовому житті українців (перші правні дії в житті новонародженого, етапність дошлюбних відносин молоді, усиновлення тощо).

Виховний і навчальний досвід став золотим фондом наукової педагогіки, предметом наукового аналізу й наукового обґрунтування. Думки видатних педагогів про народну педагогічну творчість стали основоположними для дослідної роботи в цій галузі.

Результати дослідження проблеми етнопедагогіки в наукових дослідженнях працівників ВНЗ кінця ХХ ст. свідчать про те, що ціннісні орієнтації вчителя, представлені у роботах видатних педагогів, є свого роду генетичною підставою стратегічних задач розвитку сучасної освіти. Осмислення найбагатшої спадщини вітчизняної педагогіки дозволяє зробити висновок про гуманістичну спрямованість її сфери відносин.

Етнокультурне виховання й до сьогодні привертає до себе увагу все більшої кількості вищих навчальних закладів, педагогів-практиків, науковців. Робота з етнопедагогіки, широко проводиться Рівненським державним гуманітарним університетом, напрямом роботи якого є "Етнокультура Волинського Полісся", Кіровоградським державним педагогічним університетом імені В. Винниченка (напрямом роботи "Культурологічний підхід у дослідженні етнопедагогічної компетентності вчителя"); Львівським національним університетом імені Івана Франка (напрямом "Етнопедагогічні польові дослідження" на прикладі Карпат); Сумським державним педагогічним університетом імені А. С. Макаренка (напрямом "Ідеї української етнопедагогіки в сучасному навчально-виховному процесі"); Мелітопольським державним педагогічним університетом (напрямом "Впровадження ідей козацької педагогіки в навчальний процес"); Прикарпатським національним університетом імені Василя Стефаника (напрямом "Родинна етнопедагогіка") та багатьма іншими вищими навчальними закладами України.

Пропагуючи на практиці ці ідеї, вітчизняна педагогіка й освіта сьогодні зобов'язані зробити все можливе для відродження і поширення цінностей, що забезпечують нашому народові справжню духовність.

#### *Використана література:*

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974.
3. Лазарук А. Батьківська педагогіка Василя Сухомлинського: аксіологічний ракурс проблеми // Початкова школа. – 2004. – № 5. – С. 3-5.
4. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка. – Суми : Університетська книга, 2010. – 174 с.
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
6. Сявков Є. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. – К. : Наукова думка, 1974. – 150 с.

#### *Анотація*

*В статье рассматриваются проблемы этнопедагогики в научных исследованиях сотрудников высших учебных заведений Украины, особенности народной педагогики как неотъемлемой части дальнейшего развития научной педагогической теории и практики.*

#### *Annotation*

*The article deals with the issues of ethnopedagogics in academic work of lecturers of Ukraine and peculiarities of folk pedagogics as an integral part of further development of scientific pedagogical theory and practice.*

УДК 37.016:37.017

**Шевченко А. Ф.**

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ”**

Як свідчать реалії сьогодення, сучасний рівень інтеграції суспільних, гуманітарних, технічних наук та швидке зростання інформаційних потоків призводять до об'єктивної неможливості охопити всі сфери людської діяльності в освітньому процесі. У зв'язку з цим, пріоритетним стає можливість побудови

навчання в рамках категорій суб'єктності та комунікативної природи педагогічної взаємодії, що спонукає до необхідності переосмислення існуючих традиційних підходів організації навчання у вищій школі.

Не винятком стає курс "Методика виховної роботи", саме він є тією зв'язуючою ланкою між теоретичними питаннями проблем виховання та практичними аспектами організації виховної діяльності. І не дивлячись на те, що сучасна методика виховної роботи бачиться і планується як суто класичний курс теоретичного спрямування, тим не менше історія цього питання свідчить про інші тенденції. І це природно, що методика організації виховної роботи у працях радянських науковців 60-90 рр. (І. Козлов, М. Болдирев, Ю. Азаров, Е. Костяшкін, Н. Щуркова, Л. Рувинський та ін.) так чи інакше торкалась проблеми виховного колективу як форми функціонування цілісності навчального процесу. Разом з тим, не залишалась поза увагою і підготовка вчителя до виховної діяльності, яка ототожнювалась то з мистецтвом виховання чи педагогічною технікою, а то з майстерністю педагогічного впливу.

Сучасні тенденції у конструюванні змісту навчального курсу з методики виховної роботи безпосередньо пов'язані з науковими доробками Є. Смяглікової, С. Заозерської, Н. Коняєвої, Т. Нікандрової, О. Седих, Л. Маленкової, О. Томілець, І. Трухіна, С. Карпенчук, Л. Байкової, Л. Гребенкиної, О. Єремкиної, В. Сластьоніна та ін. Головні ідеї яких полягають у тому, що:

1. Простежується тісний взаємозв'язок між методикою виховної роботи, соціальними технологіями (професійно-педагогічного спілкування; вирішення педагогічного конфлікту; виховної діяльності; управлінням виховним процесом) та педагогічними інноваціями в освіті.

2. Методика виховної роботи вивчається на старших курсах у процесі організації теоретичних і практичних занять, активної тренінгової, консультативної та самостійної роботи студентів в системі взаємодії викладач – вчитель – методист.

3. Досягнення поставленої мети практичних занять можливо лише за умови різнобічної орієнтації майбутнього вчителя на всі сфери педагогічної діяльності. Тоді студент має всі шанси здійснити порівняльну характеристику виховної системи низки шкіл; ознайомитись з методикою індивідуальної та колективної виховної роботи, опанувати основами педагогічних технологій; вивчити систему психологічної діагностики; розібратися в питаннях самоврядування і творчого самовиховання особистості в учнівському колективі.

4. Тематика лабораторно-практичних занять має висвітлювати актуальні проблеми виховання в сучасній школі, як на уроці, так і в позаурочній діяльності вчителя-предметника. Так само для методики виховної роботи на часі питання виховання в системі позашкільної освіти та організації дитячого дозвілля. Не повинна методика оминати і проблеми професійної діяльності основних суб'єктів виховного процесу: класних керівників, кураторів, вихователів, організаторів і лідерів дитячих об'єднань та організацій, заступників директорів шкіл з виховної роботи.

5. Структура курсу "Методика виховної роботи" передбачає два цикли, кожний з яких має бути пов'язаний з організацією самостійної практичної діяльності студента. Перший цикл спрямований на вивчення основ методики виховної роботи та підготовку до практики. Другий – пов'язаний із засвоєнням більш складного теоретичного матеріалу з опорою на вже існуючий у студентів досвід спілкування з вихованцями.

Отже, сучасна дисципліна "Методика виховної роботи" відображає прикладну галузь теорії виховання, яка досліджує особливості організації виховного процесу в існуючих різноманітних освітньо-виховних закладах, дитячих об'єднаннях та організаціях; розробляє рекомендації зі створення системи виховної роботи в освітньому чи виховному закладі; визначає шляхи підвищення ефективності використання педагогічних технологій у вихованні.

Природно, що конструювання змісту навчальної програми з такої дисципліни має спиратися на загальні підходи у забезпеченні теоретичної готовності вчителя, враховувати специфіку фаху під час формування організаторських та комунікативних умінь у виховній роботі. Але також на часі, технологічні моменти у виховній діяльності, педагогічна техніка та майстерність вчителя-вихователя, тобто такий адаптований педагогічний досвід, який пов'язаний з функціонуванням виховної системи навчального закладу і передбачає механізми адаптації до умов професійної діяльності.

Вимагає уваги і процес організації засвоєння змісту курсу "Методика виховної роботи", хоча б враховуючи ту закономірність, що вміння до виховної роботи є первинними у змісті підготовки вчителя, так, наголошуємо первинними і складними у порівнянні з викладанням. І ця обставина виявляє низку суперечностей, свідченням цього є близько 230 монографічних та дисертаційних досліджень лише за останні два роки, але так чи інакше, питання підготовки майбутнього вчителя до опанування методикою виховної діяльності залишається на часі актуальним.

Аналізуючи психолого-педагогічні дослідження в цьому аспекті, ми погоджуємось з тим, що сучасний вчитель – це фахівець в організації виховного середовища (школи, класу, дитини), а його основні професійні дії спрямовані на соціальне управління процесом становлення особистості дитини. І такий процес ні що інше як цілеспрямована взаємодія всіх соціальних інститутів виховання (сім'я, школа, позашкільні навчальні заклади, дитячі, громадські та релігійні організації та ін.) яка має випереджуючий характер. Акцентуючи увагу на соціальному управлінні процесом становлення особистості ми маємо на увазі два види педагогічної діяльності (викладання та виховну роботу), основними технологічними кроками яких мають стати: цілепокладання, діагностування, проектування, прогнозування, планування,

інформування, організація діяльності учнів, забезпечення своєчасного контролю, оперативне внесення коректив та аналітична діяльність. Така педагогічна технологія соціального управління дозволяє визначити структуру педагогічної діяльності, розставити акценти в методичних питаннях, посприяти прискоренню процесу професійної адаптації молодого вчителя.

Вище викладене свідчить про те, що особливу роль у викладанні дисципліни “Методики виховної роботи”, в змістовому аспекті, має відігравати принцип фундаментальності, реалізація якого досягається своєрідним зануренням в предмет виховної діяльності. Головними завданнями такого занурення вважаємо: всебічне вивчення теорії питання, аналіз виховного процесу сучасного конкретного навчального закладу; виявлення педагогічних шляхів удосконалення теорії та практики виховання. А технологія засвоєння педагогічних знань, в основу якої покладені різні рівні інтелектуальної діяльності студентів, дає можливість організаційно оформити таку взаємодію студента з його об’єктом пізнання.

В організаційному аспекті – викладання дисципліни безпосередньо пов’язане з активністю викладача як фахівця з педагогічного супроводу перших самостійних кроків студента – практиканта. А саме: з’ясування мети та визначення завдань професійної діяльності; чітке та системне планування роботи; пошук необхідної навчальної чи наукової інформації та її продуктивне опанування; використання методів дослідно-пошукової роботи для розв’язання поставлених завдань; вироблення власної позиції із приводу отриманого завдання; обґрунтування та захист авторського проекту; здійснення самоаналізу та самоконтролю.

Отже, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, вдосконалення викладання дисципліни “Методика виховної роботи” безпосередньо пов’язане з дотримання певних умов. Так серед них відзначимо:

Змістові: дидактичне обґрунтування планування змісту занять та об’єму матеріалу враховуючи мету та завдання предмету вивчення; виконання завдань здійснюється за індивідуальним проектом та темою-проблемою, яка обов’язково є складовою курсового проектування, бакалаврської (дипломної) чи магістерської роботи; розробка навчально-методичної картки заняття, що передбачає наявність методичних вказівок, алгоритмів, завдань, питань, тем для доповідей та співдоповідей та інших додаткових засобів навчання та контролю знань, умінь, навичок.

Організаційні: педагогічний супровід самостійної роботи студента-практиканта в системі викладач – вчитель – методист; організація практичних занять обов’язково в період педагогічної практики з урахуванням специфіки виховної діяльності навчального закладу.

#### *Використана література:*

1. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Позакласний час. – 2012. – № 4. – С. 6-10.
2. Вовк Л. П. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки : збірник / Л. П. Вовк, О. С. Падалка ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 188 с.
3. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко : кн. для учителя / сост. и авт. вступ. ст. В. М. Коротов. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
4. Коротов В. М. Развитие гуманистических взглядов и убеждений : кн. для учителя / Виктор Михайлович Коротов. – Самара : Самар. ун-т, 1994. – 103с.
5. Кульневич С. В. От стратегии самоорганизации к тактике личностного воспитания // Известия Южного отд. РАО. – Выпуск II: Личностно-ориентированное образование в контексте культуры. – Ростов н/Д. Изд-во РГПУ, 2000. – С. 13-24.

#### **А н н о т а ц и я**

*В статье рассматривается вопрос усовершенствования преподавания дисциплины “Методика воспитательной работы”.*

*На современном этапе развития педагогической науки усовершенствование преподавания вышеуказанной дисциплины непосредственно связано с соблюдением содержательных и организационных требований.*

#### **A n n o t a t i o n**

*In the article the question of improvement of teaching of discipline is examined “Method of an educate work”.*

*On the modern stage of development of pedagogical science the improvement of teaching of discipline is directly related to the observance of rich in content and organizational requirements.*

УДК 377.36:008

**Шекера Н. Є.**

## **ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

У сучасних умовах удосконалення системи вищої технічної освіти ключовим питанням є відродження її культурно-творчих завдань. Необхідність такого оновлення пов’язана з тим, що існуюча система не забезпечує вирішення поставленого завдання – формування культури майбутніх спеціалістів, у якій

поєднуються високий професіоналізм і духовне багатство. Сьогодні чітко усвідомлюється, що освіта й культура, розвиваючись у взаємодії, забезпечують творчий взаємозв'язок моральних, художніх, інтелектуальних якостей особистості, необхідних майбутньому фахівцю. Вихід на нові стандарти загальнокультурної підготовки полягає у вихованні студентів творчого підходу до навчально-виховного процесу.

Сьогодні ця проблема гостро відчувається в багатьох вищих технічних навчальних закладах. Розвиток суспільства та громадських відносин свідчить, що вища освіта повинна готувати майбутнього спеціаліста до виконання як професійних, так і культурних функцій. Саме структура й функції майбутньої професійної діяльності визначають основні напрями загальнокультурної підготовки студентів у процесі викладання різних дисциплін.

Новий підхід у галузі виховання полягає в тому, щоб організувати процес формування особистості спеціаліста з вищою освітою на основі взаємозв'язку, взаємного проникнення всіх видів виховання, покликаних формувати загальну культуру особистості.

Отже, **метою наукової статті** є проаналізувати особливості підвищення рівня загальнокультурної компетентності студентів технічних коледжів.

Історичний аналіз загальнокультурної підготовки студентів вищої технічної школи, що впливав на педагогічні підходи до проблеми становлення особистості, показує наступне. Ця проблема почала обговорюватися в кінці XIX на початку XX ст.ст. у зв'язку з появою нових вищих технічних шкіл. Культурологічні ідеї були тісно пов'язані з розв'язанням проблем формування професійних якостей майбутнього фахівця. Вихованців дореволюційних вищих технічних закладів освіти вирізняли досконале озброєння зі своєю майбутньою професійною діяльністю, можливість приймати самостійні інженерні рішення. Проблемою культурної підготовки майбутніх спеціалістів займалися такі вітчизняні діячі як В. І. Вернадський, С. Г. Войслав, В. П. Гриницький, М. Е. Жуковський, Д. С. Зернов, В. Л. Кирпичов, А. І. Коновалов, Д. І. Менделєєв, В. Я. Олександров, Н. П. Петров, Д. П. Рябушинський та ін. Вони підкреслювали, що у майбутнього спеціаліста повинна бути розвинена здібність "переходити" від одного виду техніки й технології до іншого, схильність до технічної творчості, образотворчої та наукової фантазії.

Ця проблема розглядається також у теоретичних працях В. І. Відгофа, Г. С. Гуна, Т. О. Завершинської, Г. Г. Квасова, А. І. Комарової, М. З. Короткова, Л. М. Попова, матеріалах досліджень О. М. Карпуніної, Н. О. Кильдишової, О. Е. Коротковського, А. В. Нікітіна, А. К. Радзявичуса, Т. М. Синецької, методологічних статтях Л. М. Кадцина, Н. Б. Кирилової, О. І. Половинкіна.

Оскільки вищий технічний навчальний заклад – це лише ланка в ланцюжку соціальних інститутів, де формують культуру майбутнього спеціаліста, тому реформування вищої технічної освіти розглядається як багатоаспектна проблема, яка має важливе соціальне й наукове значення і потребує нового педагогічного мислення, використання сучасних педагогічних підходів та забезпечення гуманітарного впливу на індивідуальний розвиток кожного студента.

Культурний підхід до організації освітнього процесу у вищому технічному навчальному закладі на початку третього тисячоліття розглядається на базедності широких фундаментальних і глибокосистематизованих спеціальних знань. Він спрямований на оволодіння основами правової, політичної, естетичної, професійної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації дослідження і впровадження у свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головними є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість.

Під загальнокультурною підготовкою розуміємо процес, у якому єдність змісту, форм, засобів і методів освіти стимулює духовний розвиток майбутніх спеціалістів. Основними завданнями цього процесу є формування базової професійної культури, виховання здатності до сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних потреб та інтересу до вдосконалення культури спілкування, визначення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурного самопізнання. А. А. Бахтін стверджував, що "три галузі людської культури – наука, мистецтво й життя – набувають єдності лише в особистості". Усе це вимагає розробки нової системи освіти, яка покликана охопити всі сходинки культурного зростання, морального й художнього становлення особистості, всі рівні її духовної зрілості й морально-культурної гідності: від бездуховності, культурної неосвіченості до свідомої, високодуховної поведінки й формування професійної здібності творити за законами краси.

Зміст загальнокультурної підготовки студентів у вищому технічному навчальному закладі, насамперед, відбиває процес прогресивних змін якостей особистості майбутнього спеціаліста. Цей прогрес можливий лише за умови дотримання системності і структурної гнучкості в побудові змісту загальнокультурної підготовки у вищій технічній школі та визначенні системи педагогічного впливу на особистість студента в класичній тріаді – освіта, навчання, виховання, де провідним визнається виховання.

У сучасній концепції вищої освіти містяться два положення, що мають відношення до формування загальної культури особистості: гуманізація та гуманітаризація освіти. Відповідно до першого положення припускається збільшення навчальних годин на дисципліни, пов'язані з підвищенням загальної культури особистості: підключення необхідних для цього компонентів в усі цикли предметів та їх перегляд в одному напрямі, створення неформальної сфери освіти з гуманітаризованим змістом.

Згідно з другим положенням, гуманізація освіти (за Є. Л. Ляховичем) означає глобалізацію в

трансляції культур. При цьому способи і зміст трансляції повинні бути зорієнтовані на сучасне досягнення загальнолюдської духовності, інтелекту й моральності. У свою чергу, соціалізація людини в межах загальноосвітнього процесу повинна бути спрямована на пошук і реалізацію нових способів розкриття і формування його індивідуальних можливостей.

Діяльність суб'єктів педагогічного процесу під час вивчення гуманітарних дисциплін, які сприяють формуванню загальної культури, мотивується їхніми уявленнями про професійні цінності, а тому може спонукатися й управлятися різними формами мотивації, що відрізняються за змістом і рівнем узагальнення. Виділяємо три рівні мотивації, які утворюють єдину систему (за В. А. Якуніним). Першому рівню узагальнення (з точки зору соціальної значущості) відповідає професійна спрямованість – ставлення студентів до обраної спеціальності, що виступає як кінцева мета навчання. Другому рівню відповідають навчальні мотиви – система ставлень до різних аспектів навчального процесу, які є засобом досягнення кінцевої мети. Третій рівень – ставлення до культури, що включає оцінку її важливості для професійної підготовки та вибірково-пізнавального інтересу до неї і також є засобом досягнення кінцевої мети навчання. Таким чином, в ієрархічній системі мотивації студента виявляється його ціннісне ставлення до професії, навчання і культури.

Орієнтиром системи змісту вищої технічної освіти з формування вільно мислячої, творчої особистості майбутнього фахівця як носія духовно-моральної культури є нова концепція вищої технічної освіти, змістовними компонентами якої є фундаменталізація і гуманітаризація.

**Висновки.** Загальна культура, сформована гуманітарною освітою, передбачає комплекс загальнонаукових, загальнокультурних, художньо-естетичних знань, що складають духовно-моральний та інтелектуальний зміст особистості, за допомогою якого визначаються її життєві інтереси.

В основі сучасних перетворень мають відбуватися зміни, насамперед в освітній сфері, основним принципом яких є підготовка спеціаліста, здатного вдосконалювати свої професійні якості, відтворювати й розширювати свій життєвий досвід, перетворювати матеріальні умови життя суспільства, його культуру, накопичувати і створювати нові цінності. Тому освіта передбачає підвищення рівня культури особистості, її духовно-моральне збагачення. Через систему освіти кожне покоління мусить постійно переходити на більш високі щабелі культури, корелюючи з базовими загальнолюдськими вічними цінностями.

#### *Використана література:*

1. Бахтин М. М. Что такое культура. – М., 1990. – 54 с.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.
3. Библер В. С. Школа диалога культур: введение в программу // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические проблемы. – М.: Наука, 1994. – С. 239-252.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Троянская С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 19-23.

#### *Аннотация*

*В статье рассматриваются особенности повышения уровня общекультурной подготовки студентов технических колледжей.*

#### *Annotation*

*In the article the features of the increase of the level of general cultural competence of the students of technical colleges are examined.*

# ЗМІСТ

## ІНСТИТУТ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

<b>Яшанов С. М., Трезуб О. Д.</b> РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ.....	3
<b>Макаренко А. І.</b> РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ З МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ .....	5
<b>Олексюк-Казо Л. М.</b> КРЕАТИВНЕ РУКОДІЛЛЯ .....	6
<b>Попова Г. Д.</b> ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	8
<b>Савенко О. О.</b> МАРКЕТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	10
<b>Слабошевська Т. М., Смекалін І. М.</b> МЕДІАОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ .....	12
<b>Шамчук М. Ю.</b> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ З ОСНОВ ПІДПРИЄМНИЦТВА .....	14
<b>Невмержицька А. Л.</b> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДСЕСТЕР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ .....	16
<b>Андреев Д. Я.</b> ІНТЕРАКТИВНІ РІШЕННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	18
<b>Конопля О. В.</b> ПРОБЛЕМИ ТА ЗНАЧЕННЯ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ .....	20
<b>Лабзенко Л. С.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ .....	22

## ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

<b>Анохіна Т. О.</b> ЛАКУНИ ЯК ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ТЛУМАЧЕННЯ У ВІДТВОРЕННІ КУЛЬТУРЕМ .....	24
<b>Бойченко І. Ф.</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОНІЇ В РОМАНІ АРТУРО ПЕРЕСА-РЕВЕРТЕ “ТІНЬ ОРЛА” .....	26
<b>Бригинська О. М.</b> НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ БУФАЛО .....	28
<b>Гарбузюк К. С.</b> РОЛЬ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	30
<b>Горбач О. В.</b> СИНТАКСИЧНА ФУНКЦІЯ СКЛАДНИХ НЕОЛОГІЗМІВ (на матеріалі лексики маркетингу сучасної німецької мови) .....	32
<b>Григораши А. М.</b> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ ДУША У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ БІОГРАФІЧНОМУ РОМАНІ (на матеріалі книги В. В. Врублевської “Шарітка з Рунгу”) .....	34

<b>Дерев'янко М. М., Кравченко О. В.</b>	
СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ СТАТЕЙ В АНГЛОМОВНІЙ ПРЕСІ.....	36
<b>Довбня Г. О.</b>	
СПЕЦИФІКА ЛЕКСИЧНИХ ІННОВАЦІЙ В ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	38
<b>Єленіна З. І.</b>	
СЕМАНТИЧНА ЕВОЛЮЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: ТЕОРІЯ ТРОПІВ .....	39
<b>Микитенко А. В.</b>	
СЛОВОТВОРЧІ ПРОЦЕСИ УТВОРЕННЯ ІМЕННИКІ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ПРЕСІ (суфіксальний спосіб).....	42
<b>Сокорчук В. М.</b>	
ЯВИЩЕ ОМОНІМІЇ ДІЄСЛІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ .....	44
<b>Жданова О. Л.</b>	
ВПРОВАДЖЕННЯ НАУКОВИХ ІДЕЙ М. М. БАХТІНА У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США.....	46

### **ІНСТИТУТ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

<b>Огороднійчук З. В., Дубовик О. М.</b>	
ВИВЧЕННЯ СТАНУ ХВИЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС СКЛАДАННЯ ЕКЗАМЕНІВ.....	48

### **ІНСТИТУТ МАГІСТРАТУРИ, АСПІРАНТУРИ І ДОКТОРАНТУРИ**

<b>Багрій Т. В.</b>	
ПОГЛЯДИ НА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ОРЕСТА НОВИЦЬКОГО .....	50
<b>Гончарук А. О.</b>	
НАУКОВА КОНЦЕПЦІЯ О. Г. МОРОЗА (1940–2007 рр.) .....	51
<b>Мельник П. Ю.</b>	
МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ .....	53
<b>Смікал В. О.</b>	
РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ .....	55

### **ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ**

<b>Гурець О. В.</b>	
СПЕЦИФІКА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ .....	58
<b>Коробецька С. Ю.</b>	
ЖАНРОВО-СТИЛЬОВИЙ СИНТЕЗ ЯК ОЗНАКА СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОРКЕСТРОВОЇ МУЗИКИ.....	60
<b>Щолокова О. П.</b>	
ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД В СТРУКТУРІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН .....	62
<b>Гризоглазова Т. І.</b>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	63
<b>Проворова Є. М.</b>	
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	65



<b>Козинко Л. Л.</b>	ТРАНСМІСІЯ ФОЛЬКЛОНІХ ТАНЦЮВАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕКТИВІВ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ УКРАЇНИ.....	67
<b>Лоцман Р. О.</b>	ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В РІЗНИХ СПІВАЦЬКИХ МАНЕРАХ.....	69

## ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

<b>Виноградна О. В.</b>	ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ КОНСУЛЬТАЦІЇ .....	72
<b>Зубалій Н. П.</b>	ФОРМУВАННЯ В ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	74
<b>Каськов І. В.</b>	ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	76
<b>Котелевець О. С.</b>	ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА .....	78
<b>Литвинчук Л. М.</b>	ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ .....	79
<b>Чабайовська М. І.</b>	РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	81
<b>Шиловцева Г. Г.</b>	ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА – ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	83
<b>Василенко Т. Я.</b>	АГРЕСИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	84

## ІНСТИТУТ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

<b>Мельникова О. О.</b>	РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	87
-------------------------	--	----

## ІНСТИТУТ ПОЛІТОЛОГІЇ ТА ПРАВА

<b>Жабінець Н. В.</b>	ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ.....	92
<b>Плахтій Ю. В.</b>	ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ „ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ В ОСВІТІ” ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....	93
<b>Погоріла Л. П.</b>	НАУКОВІСТЬ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ПРИНЦИП СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ З ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН .....	95
<b>Постол К. А.</b>	ПРАВОВИЙ СТАТУС ГРОМАДСЬКИХ ОБ’ЄДНАНЬ ЯК СУБ’ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ.....	97
<b>Рубанчук Г. С.</b>	ВИДИ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА УКРАЇНИ.....	99

<b>Субіна О. О.</b> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В 21 СТОЛІТТІ.....	101
--	-----

## ІНСТИТУТ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ЕКОЛОГІЇ

<b>Агапшук С. С.</b> СПОСОБИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСКУСІЇ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ.....	103
<b>Білявський С. М.</b> СИСТЕМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ АДВЕНТИЧНОЇ ФРАКЦІЇ ФЛОРИ КИЇВЩИНИ ТА МІСТА БІЛА ЦЕРКВА .....	105
<b>Бровдій В. М.</b> БІОЛОГІЧНЕ РОЗМАЇТТЯ ЗЕМЛІ, ЙОГО РОЗПОДІЛ ТА ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ.....	107
<b>Волошина Н. О.</b> ЗДОБУТКИ НАНОТЕХНОЛОГІЇ У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ БІОЛОГІЧНОГО ЗАБРУДНЕННЯ.....	109
<b>Головко Л. В.</b> ІНСТИТУТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВИХ ВІДНОСИН.....	111
<b>Єжель І. М.</b> ВИКОРИСТАННЯ КРИТЕРІЮ ШАПІРО УІЛКА ДЛЯ КОРЕЛЯЦІЙНОГО АНАЛІЗУ БІОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ <i>CALLUNA</i> <i>VULGARIS</i> (L.) HULL ВІДНОСНО ВМІСТУ В ҐРУНТІ ОБМІННОГО КАЛІЮ .....	113
<b>Івченко І. С.</b> НАСЛІДКИ ДЕНДРОХОРІОНОМІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ.....	116
<b>Кобернік С. Г.</b> ПІДГОТОВКА ШКОЛЯРІВ ДО ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ З ГЕОГРАФІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНО РОЗРОБЛЕНИХ ЗАВДАНЬ.....	118
<b>Кокойло Ю. О.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ У ЗДОРОВИМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	120
<b>Кузнєцова Л. М.</b> ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗІ ЗНИЖЕННЯ ДЕСТРУКТИВНОГО СТАНУ ФРУСТРАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ .....	122
<b>Кухельна Н. В.</b> ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ “ПРИРОДНИЧІ НАУКИ”.....	124
<b>Лисенко О. І.</b> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК МОТИВАЦІЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ.....	126
<b>Мельниченко Н. В.</b> ПРИРОДНИЧІ НАУКОВІ ШКОЛИ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ .....	129
<b>Мозговий А. А.</b> КОНФЛІКТИ МІСЬКОГО РОЗВИТКУ .....	130
<b>Настека Т. М., Царенко О. М.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ <i>ARMENIACA VULGARIS</i> LAM. У ЛІСОСТЕПУ УКРАЇНИ .....	132
<b>Лагутенко О. Т.</b> ВИВЧЕННЯ ОСНОВ БІОМЕТРІЇ В КУРСІ “ГЕНЕТИКА З ОСНОВАМИ СЕЛЕКЦІЇ” ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	134

<b>Поліщук М. О.</b>	
КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ВИДІВ РОДУ EUONYMUS L. (CELASTRACEAE R. BR.) В ЛІСАХ ЗАХІДНОЇ ЧАСТИНИ ПРАВОБЕРЕЖНОГО ЛІСОСТЕПУ УКРАЇНИ .....	136
<b>Романенко О. В.</b>	
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ТУРИЗМОЗНАВСТВО” В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ .....	138
<b>Сидоренко О. Б.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НИЗЬКИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ В УЧІННІ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ .....	140
<b>Скиба М. В.</b>	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНСТИТУЦІОНАЛЬНИХ ЗМІН В ТРАНСФОРМАЦІЙНІЙ ЕКОНОМІЦІ .....	142
<b>Смирнов І. Г.</b>	
ТУРИСТИЧНИЙ КЛАСТЕР ЯК КОНСОРЦІУМ ІСТОРИЧНИХ МІСТ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА СЛОВАЧЧИНИ .....	144
<b>Федоренко Ю. Ю.</b>	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ У НАВЧАННІ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ .....	146
<b>Царенко О. М., Настека Т. М.</b>	
ЕКОЛОГО-МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДСТАВНИКІВ РОДИНИ ТАМАРИКСОВИХ (TAMARICACEAE) .....	148
<b>Цуруль О. А.</b>	
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ .....	150

## ІНСТИТУТ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

<b>Гальченко В.</b>	
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ .....	152
<b>Корень А.</b>	
СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	154

## ІНСТИТУТ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ

<b>Бушуєва Т. В.</b>	
МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА-ДІАГНОСТА .....	156
<b>Зайчикова Т. В.</b>	
ПРОФІЛАКТИКА ВИГОРАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	158
<b>Кашир Ю. М.</b>	
СПЕЦИФІКА СЕКСУАЛЬНИХ ФАНТАЗІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ...	160
<b>Склярченко О. М.</b>	
ВПРОВАДЖЕННЯ КОГНІТИВНО ПОВЕДІНКОВОГО ПІДХОДУ У ПСИХОТЕРАПІЇ ....	161
<b>Співак Н. В.</b>	
РОЛЬ ПАМ'ЯТІ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ ДІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	163
<b>Сюсель Ю. В.</b>	
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ІНТЕРНЕТ-СПОЖИВАННЯ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ .....	165

<b>Усачова Л. В.</b>	САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА .....	167
<b>Федоренко А. Ф.</b>	ПСИХОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	169
<b>Ханецька Т. І.</b>	СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ПСИХОЛОГА .....	171
<b>Ляшенко О. А.</b>	ЗМІСТОВНА НАПОВНЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ВИКЛАДАЧА .....	173
<b>Циліорик С.</b>	СУЧАСНИЙ СТАН ЕМІГРАЦІЇ З УКРАЇНИ: ПОЛІТИЧНИЙ АКЦЕНТ .....	175
<b>Ставицька С. О.</b>	АНАЛІЗ ДЕЯКИХ АСПЕКТІВ ДУХОВНОСТІ ЛЮДИНИ .....	176
<b>Ставицький Г. А.</b>	ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕТНІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ .....	178
<b>Ольшеська Я. О.</b>	СУБ'ЄКТИВНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ ВІДНОСИН “ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ” .....	179
<b>Отич Д. Д.</b>	Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ЧИННИК КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	181
<b>Пилипенко Н. Г.</b>	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	183
<b>Іванова О. В.</b>	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ПЕРЕКОНАНЬ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	185
<b>Носенко В. В.</b>	ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКЗИСТЕНЦІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ .....	187
<b>Першина А. В.</b>	СТРАТЕГІЇ ПРОЦЕСУ АККУЛЬТУРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ ЗА КОРДОНОМ .....	189
<b>Поліщук Ю. Б.</b>	ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	190
<b>Хоменко К. В.</b>	ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	192
<b>Хомчук О. П.</b>	АВТОНОМНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ДЕТЕРМІНАНТА ВПЕВНЕНOSTІ У СОБІ В ПІДЛІТКІВ .....	195
<b>Щілінська Г. В.</b>	МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ АСПЕКТ ВИЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА СПОСІБ СПІЛКУВАННЯ .....	196
<b>ІНСТИТУТ УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ</b>		
<b>Даниленко О. В.</b>	МИХАЙЛО ЧЕРЕШНЬОВСЬКИЙ – МИТЕЦЬ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ США .....	199
<b>Калита О. М.</b>	СХЕМИ І ТАБЛИЦІ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКІЙ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНІЙ .....	201

<b>Пилипенко Л. В.</b>	
МАТЕРІАЛЬНО-ПОБУТОВЕ СТАНОВИЩЕ ІНВАЛІДІВ ВІЙНИ В УРСР (1943–1950 рр.) .....	203
<b>Поворознюк С. І.</b>	
ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНИХ НАВИЧОК ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ .....	205
<b>Подобєд О. А.</b>	
ВІРТУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНІ ЕКСКУРСІЇ ЕТНОГРАФІЧНИМИ МУЗЕЯМИ СВІТУ .....	206
<b>Даниленко С. В.</b>	
В. Ф. ДУРДУКІВСЬКИЙ – ДИРЕКТОР ПЕРШОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ (1917–1921 рр.) .....	208

## ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ ТА ЕКОНОМІКИ ОСВІТИ

<b>Бицюра Ю. В.</b>	
СУПЕРЕЧНОСТІ ФОРМУВАННЯ АКЦІОНЕРНОЇ ВЛАСНОСТІ В УКРАЇНІ .....	211
<b>Кохно Д. О.</b>	
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО КАПІТАЛУ В УКРАЇНІ .....	213
<b>Петришина Н. В.</b>	
МОДЕРНІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОГО СЕКТОРА НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ .....	215
<b>Підопригора Л. А.</b>	
СОЦІАЛЬНА ФУНКЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАСНОСТІ В ЕКОНОМІЦІ УКРАЇНИ.....	217
<b>Седляр М. О.</b>	
ПРОБЛЕМИ ВЕНЧУРНОГО ФІНАНСУВАННЯ В УКРАЇНІ .....	219
<b>Хом'яков Л. К.</b>	
ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ В КУРСІ МАКРОЕКОНОМІЧНОГО АНАЛІЗУ .....	221
<b>Череда І. С.</b>	
ВЕКТОРИ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ У СВІТОВЕ ГОСПОДАРСТВО .....	223
<b>Шульга О. А.</b>	
АГРОХОЛДИНГИ В УКРАЇНІ: ШАНСИ ТА ЗАГРОЗИ .....	224

## ІНСТИТУТ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИЙ

<b>Бевз В. Г.</b>	
ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	227
<b>Працьовитий М. В., Климчук С. О.</b>	
НОРМАЛЬНІ ВЛАСТИВОСТІ S-КОВОГО ЗОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОГО ЧИСЛА В ТЕРМІНАХ АСИМПТОТИЧНОГО СЕРЕДНЬОГО ЗНАЧЕННЯ ЦИФР .....	229
<b>Працьовитий М. В., Жабровець О. В., Свинчук О. В.</b>	
ІНОТЕГРУВАННЯ НЕПЕРЕВНИХ ФУНКЦІЙ, ГРАФІКИ ЯКИХ Є СВМОАФІННИМИ АБО КВАЗІСВМОАФІННИМИ .....	231
<b>Працьовитий М. В., Сухоліт Ю. Ю.</b>	
ПРО ОДНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ТРІЙКОВОЇ СИСТЕМИ З ДВОМА НАДЛИШКОВИМИ ЦИФРАМИ .....	234
<b>Василенко Н. А.</b>	
ПРО РОЗПОДІЛ ЗНАЧЕНЬ НЕПЕРЕРВНОЇ НІДЕ НЕ ДИФЕРЕНЦІЙОВНОЇ ФУНКЦІЇ СЕРПІНСЬКОГО .....	237
<b>Волянська О. Є.</b>	
ІННОВАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ .....	240

<b>Павлова Н. Ю., Дегода В. Я., Кожушко Б. В.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПЕРАТУРНОЇ ПОВЕДІНКИ ЛЮМІНЕСЦЕНЦІЇ ТА ПРОВІДНОСТІ МОНОКРИСТАЛІВ ZNSE .....	242
<b>Требенко Д. Я., Требенко О. О.</b>	
ПРО ВВЕДЕННЯ ПОНЯТТЯ МНОГОЧЛЕНА ВІД БАГАТЬОХ ЗМІННИХ В КУРСІ “АЛГЕБРА І ТЕОРІЯ ЧИСЕЛ” .....	244
<b>Замрій І. В.</b>	
МНОЖИНИ ЧИСЕЛ З ПОСЛІДОВНІСТЮ ФІКСОВАНИХ $\overline{Q_3}$ -СИМВОЛІВ ТА З ОБМЕЖЕННЯМ НА ВЖИВАННЯ ЦИФРИ .....	246
<b>Науменко А. А.</b>	
ЕКСТРЕМАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ .....	250
<b>Сокорчук В. М.</b>	
ЯВИЩЕ ОМОНІМІЇ ДІЄСЛІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ .....	251

## ІНСТИТУТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

<b>Костюк Ю. С.</b>	
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЛОКОМПЛЕКТНИХ ШКОЛАХ .....	254

## ІНСТИТУТ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ І НАУКИ

<b>Білінська О.</b>	
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З АГРЕСИВНИМИ ПІДЛІТКАМИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ .....	256
<b>Долинська Л. В.</b>	
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	257
<b>Зінченко А. В.</b>	
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІЗОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ХВОРИМИ НА ЕПІЛЕПСІЮ .....	259
<b>Кочергін В. В.</b>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОЛОГІЇ РЕЛІГІЙ У КОНТЕКСТІ ЇЇ СПІВВІДНОШЕННЯ З РЕЛІГІЄЗНАВСТВОМ .....	261
<b>Лисянська Т. М.</b>	
СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК” ТА “ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ” ЯК ФУНКЦІЇ ЦЬОГО ПРОЦЕСУ .....	263
<b>Мозгова Т. А.</b>	
СВОЄРІДНІСТЬ ДІАЛОГУ В ПРОСТОРІ ЯПОНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ .....	265
<b>Назаренко М.</b>	
ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “НОСТАЛЬГІЯ” .....	267
<b>Ременець О. В.</b>	
ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНЕ ЗНАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ .....	268
<b>Сагайдак С. П.</b>	
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РІВЕНЬ РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	270
<b>Сковронський Б. В.</b>	
ТВІР МИСТЕЦТВА ЯК СЕМІОТИЧНИЙ ФЕНОМЕН .....	272
<b>Скрипнікова С. В.</b>	
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КАТОЛИЦЬКИХ ОСВІТНІХ ЦЕНТРАХ .....	274

<b>Строяновська О. В.</b> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ .....	275
<b>Темрук О. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	277
<b>Целковський Г. А.</b> КОГНІТИВНО-РЕЛІГІЄЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ МОВИ РЕЛІГІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ .....	279
<b>Чорнойван Я. В.</b> АДМІНІСТРАТИВНА СИСТЕМА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ БАГАЇ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ТА ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ (на прикладі України) .....	281
<b>Шамша І. В.</b> ТЕНДЕНЦІЯ СИНТЕЗУ ОДИНИЧНОГО Й ВСЕЗАГАЛЬНОГО У ФЕНОМЕНОЛОГІЇ ЧАСУ ЕДМУНДА ГУССЕРЛЯ .....	282
<b>Шкіль Л. Л.</b> ЛЮДИНОВИМІРНІСТЬ ПІЗНАННЯ У ФІЛОСОФІЇ МІШЕЛЯ ФУКО .....	284
<b>Алієва Е. Ю.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЄВОГО ВИБОРУ .....	286
<b>Ваксютенка П. С.</b> ЛЮБОВ ЯК МЕТАФІЗИЧНА РЕАЛІЯ .....	288
<b>Василевська О. І.</b> ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ .....	289
<b>Власенко І. А.</b> ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	291
<b>Войнов О. В.</b> ЧЕСТЬ ЯК ФЕНОМЕН У СВІТІ БУДЕННОГО, ГРАНИЧНОГО ТА МЕТАГРАНИЧНОГО БУТТЯ .....	293
<b>Гладуш Г.</b> ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ .....	295
<b>Горянська А. М.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	297
<b>Гришина А. В.</b> ПЕСОЧНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ .....	299
<b>Іщенко І. М.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ .....	301
<b>Качур К. Л.</b> РУЙНУВАННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ МОДЕЛІ СІМ'Ї У СУЧАСНОМУ СВІТІ.....	303
<b>Ковтун Т. С.</b> СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СХІДНИХ МОДЕЛЕЙ ЛЮДИНИ .....	305
<b>Конончук С.</b> МЕТОД ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ.....	306

<b>Косцова М. В.</b>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ .....	308
<b>Литвин Я. М.</b>	
РОЗРОБКА ПОНЯТТЯ “ДОСВІД” В ПРАЦЯХ ВАД. ІВАНОВА.....	310
<b>Лясковська І. Л.</b>	
ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ .....	311
<b>Микитенко А. П.</b>	
ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	313
<b>Могила А. С.</b>	
ДИНАМІКА СУБ’ЄКТИВНОГО РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ СОЦІАЛЬНИХ СТРАХІВ .....	316
<b>Петренко В. Є.</b>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ РІЗНИХ ТИПІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	318
<b>Портяна О. В.</b>	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	320
<b>Свищо В. Ю.</b>	
ФІЛОСОФІЯ МОВИ Д. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО .....	322
<b>Смірнова О. Д.</b>	
КУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ЦІННІСНО-РЕФЛЕКСИВНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ .....	324
<b>Юхимик Ю. В.</b>	
ГЛАМУР: СИМУЛЯТИВНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ.....	325
<b>Туренко В. Е.</b>	
ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ СХІДНОПАТРИСТИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ ЛЮБОВІ.....	328
<b>Чорний О. В.</b>	
ВПЛИВ РИНКОВИХ ВІДНОСИН НА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....	330
<b>Якушко К. О.</b>	
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ .....	332

#### КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

<b>Грива О. А.</b>	
МІСЦЕ ТА РОЛЬ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ В ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	334
<b>Собянина Г. Н.</b>	
ОПТИМИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	336
<b>Макієнко С. А.</b>	
КОМПОНЕНТИ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАЦІЯХ .....	338
<b>Рязанова Г. А.</b>	
УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ .....	339
<b>Савельева-Рат Е. А.</b>	
МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	341



<b>Чижова Н. О.</b>	
ІНТЕРНЕТ ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ ПРОСТІР ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА .....	344

## ЗАГАЛЬНОУНІВЕРСИТЕТСЬКІ КАФЕДРИ

### КАФЕДРА ЕТИКИ ТА ЕСТЕТИКИ

<b>Андрущенко Т. І.</b>	
НАУКОВІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ .....	346
<b>Грицаєнко П. М.</b>	
СПЕЦИФІКА МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА .....	350
<b>Дорога А. Є.</b>	
МЕТОДОЛОГІЯ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ АНАЛІТИКИ ТРАДИЦІЇ .....	351
<b>Лобанчук О. А.</b>	
АРХЕТИП “ФІЛОСОФІЯ СЕРЦЯ” ЯК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Г. СКОВОРОДИ .....	353
<b>Магера О. П.</b>	
РЕЛІГІЙНО-ЕТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ФІЛОСОФСЬКІЙ ДУМЦІ .....	355
<b>Савранська Н. О.</b>	
ВЧИНОК ЛЮДИНИ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ЇЇ САМОВИЗНАЧЕННЯ .....	358
<b>Шульга Т. Ю.</b>	
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА .....	359

### КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>Будняк Т. Г.</b>	
ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ СКАРБІВ РІДНОГО СЛОВА У КУРСІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ .....	361
<b>Войчун О. В.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ (на прикладі спеціальності “Фізичне виховання”) .....	364
<b>Гуменюк М. М.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНОЇ СПРАВИ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ МОЛОДШИЙ СПЕЦІАЛІСТ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ГАЛУЗЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ .....	366
<b>Касацька Т. Є.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ ЦІННОСТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ .....	369
<b>Кошарна Н. В.</b>	
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ШВЕЦІЇ .....	372
<b>Лещенко Н. А.</b>	
ОСВІТА ЯК СУСПІЛЬНЕ ЯВИЩА .....	374
<b>Назаренко О. В.</b>	
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВЦІВ-ПЕДАГОГІВ КИЇВСЬКОГО ІНО У 20-Х РОКАХ ХХ СТ. ....	375
<b>Петляєва В. В.</b>	
МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	378
<b>Пристапуна В. В.</b>	
ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	380

**Лебединець Г. М.**

ПРОБЛЕМА ЕТНОПЕДАГОГІКИ В НАУКОВИХ ПОШУКАХ ДОСЛІДНИКІВ  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. .... 384

**Шевченко А. Ф.**

ДО ПИТАННЯ ПРО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ  
ДИСЦИПЛІН “МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ” ..... 386

**Шекера Н. Є.**

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ..... 388

*Наукове видання*

# ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ – ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП УНІВЕРСИТЕТУ

## Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів

Автори опублікованих матеріалів несуть **повну відповідальність** за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Верстка та оригінал-макет – *Л. А. Куліш*



Підписано до друку 25 листопада 2013 р. Формат 60х84/8.

Папір офсетний. Гарнітура Arial Narrow.

Умов. друк. арк. 50,38. Облік.-видав. арк. 45,35.

Наклад 500 прим. Зам. № 666

Віддруковано з оригіналів.

---

Видавництво

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.