

СПЕЦПРОЕКТ:

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції

Рівне – Київ – Дніпропетровськ • 30–31 травня 2013 р.

У шести томах

Том 5

Наукові дослідження з педагогіки, психології та філології

Дніпропетровськ
Видавець Біла К. О.
2013

УДК 37+80+159.9

ББК 73

С 71

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова оргкомітету:

Корецький М. Х. – д. держ. упр., професор, Заслужений діяч науки і техніки України, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне.

Члени оргкомітету:

- Бакуменко В. Д. – д. держ. упр., професор, Заслужений діяч науки і техніки України, проректор з наукової роботи Академії муніципального управління, м. Київ;
- Дацій О. І. – д. е. н., професор, Заслужений працівник освіти України, директор Науково-навчального інституту регіонального управління та місцевого самоврядування Академії муніципального управління, м. Київ;
- Бутко М. П. – д. е. н., професор, завідувач кафедри менеджменту організацій та державного управління Чернігівського державного технологічного університету;
- Шепель Ю. О. – д. філол. н., професор, професор кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара

С 71 Спецпроект: аналіз наукових досліджень : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 30–31 трав. 2013 р. : у 6 т. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2013.

ISBN 978-617-645-132-7

Т. 5 : Наукові дослідження з педагогіки, психології та філології. – 2013. – 112 с.

ISBN 978-617-645-137-2

У збірнику надруковано матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Спецпроект: аналіз наукових досліджень».

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 37+80+159.9

ББК 73

ISBN 978-617-645-132-7

ISBN 978-617-645-137-2 (Т. 5)

© Авторський колектив, 2013

Загальна педагогіка та історія педагогіки

К. пед. н. Лахтин А. Ю., Стародубцев А. В.

Бийский технологический институт (филиал)

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет

имени И. И. Ползунова», Российская Федерация

НАУКА И ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Воспитание как сложное, объективно существующее явление изучается многими науками. Каждая наука в одном и том же объекте изучения выделяет свой предмет исследования – ту или иную форму бытия объективного мира, ту или иную сторону процесса развития природы и общества. Исторический материализм, например, рассматривает воспитание как частный момент развития общества, его производительных сил и производственных отношений; история как частный момент истории классовой борьбы и классовой политики; психология – в связи с изучением становления личности развивающегося человека. Самостоятельность любой науки определяется, прежде всего, наличием особого, собственного предмета исследования, наличием такого предмета, который специально не исследуется никакой другой научной дисциплиной.

В общей системе наук, в общей системе «вещей и знаний» педагогика выступает как единственная наука, имеющая своим предметом воспитание человека. Изучение всякой науки начинается с уяснения таких вопросов: как возникла и развивалась эта наука, и какие специфические проблемы она исследует?

В самом деле, каждая наука имеет свою историю и достаточно определённый аспект природных или общественных явлений, изучением которых она занимается, и знание которых имеет большое значение для осмысления её теоретических основ.

Без этого оно не могло развиваться. Поэтому растёт количество образовательно-воспитательных учреждений, расширяется сеть народных школ, дающих необходимую подготовку детям, открываются специальные учебные заведения

по подготовке учителей и начинает преподаваться педагогика как особая научная дисциплина. Всё это давало большой толчок развитию педагогической теории.

Возникнув как наука о воспитании детей и молодёжи, педагогика по мере расширения границ воспитания и сферы действия субъективных факторов в жизни общества всё более становится наукой об общих закономерностях воспитательного воздействия на людей всех возрастов.

Развиваясь, всякая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием и осуществляет дифференциацию своих исследований. Этот процесс коснулся и педагогики. В настоящее время понятием «педагогика» обозначается целая система педагогических наук.

Педагогика как наука подразделяется на ряд самостоятельных педагогических дисциплин:

Общая педагогика, исследует основные закономерности воспитания человека; раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, его роль в жизни общества и развитии личности, процесс образования и обучения.

Возрастная педагогика, изучающая особенности воспитания людей на различных этапах возрастного развития; она подразделяется на профессионально-технического, высшего образования и др.

Специальная педагогика – дефектология, изучающая особенности развития, обучения и воспитания аномальных детей, которая в свою очередь распадается на ряд отраслей: вопросами воспитания и обучения глухонемых и глухих детей занимается сурдопедагогика, слепых и слабовидящих – тифлопедагогика, умственно отсталых – олигофренопедагогика, детей с расстройствами речи при нормальном слухе – логопедия.

Частная методика, исследующая специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию определённого предмета (иностранного языка, математики, биологии, физики, химии и др.).

История педагогики, изучающая развитие педагогических идей и практики воспитания в различные исторические эпохи.

Этапы развития педагогики. Интенсивно развиваются, как самостоятельные, такие отрасли педагогической науки, как педагогика профтехобразования,

педагогика высшей школы, военная педагогика, исправительно-трудовая педагогика. Складываются такие части педагогики, как школоведение, педагогика семейного воспитания, педагогика детских и юношеских организаций, педагогика культурно-просветительной работы.

Обособление и формирование педагогики как науки были вызваны к жизни растущими потребностями общества в создании специальных учебно-воспитательных учреждений, в теоретическом осмыслении и обобщении стихийно складывающегося опыта обучения и воспитания подрастающих поколений, специальная подготовка их к жизни. Образование и воспитание, таким образом, превратились в объективную потребность общества и стали важнейшей предпосылкой его развития.

Вот почему на определённой ступени развития человеческого общества и, в частности, в более поздний период рабовладельческого строя, когда производство и наука достигли значительного развития, воспитание выделяется в особую общественную функцию, т.е. возникают специальные воспитательные учреждения, появляются лица, профессией которых стало обучение и воспитание детей. Это имело место во многих древних странах, но более или менее достоверные сведения о школах для мальчиков дошли до нас из Египта, стран Ближнего Востока и античной Греции.

К. ист. н. Палкин В. А.

*Донецкий областной институт последипломного педагогического образования,
Украина*

ИДЕИ КЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ НОВОГО УЧИТЕЛЯ XXI ВЕКА

У прогрессивно мыслящих представителей общества уже наблюдается понимание, что настоящая реформа образования это не только совершенствование материальной базы школы, увеличение количества компьютеров, интерактивные технологии. Даже при наличии всего этого, не реализуется главная

цель – в образовательном процессе не происходит становление Человека в человеке, а именно эта эволюционная, жизненно важная задача требует безотлагательного решения. Рыночная идеология врывается в образовательный мир: иметь, богатеть, брать от жизни все, заботиться о своих личных интересах. Школа нередко превращается в рынок образовательных услуг, сборщика необъявленных налогов с родителей, продавца знаний, а, нередко, и просто оценок. Акцент на знание, «научение» и уменьшение внимания к вопросам нравственного воспитания на фоне разобщения в семье и безкультурия в обществе приводят к юношеской инфантильности и негилизму, росту детской преступности, наркомании, суицидов. Статистика свидетельствует, что в Украине растет количество правонарушений среди школьников, особенно в сфере оборота наркотиков. Остается высоким уровень детского алкоголизма, значительно количество безнадзорных детей. Повсеместным явлением стало сквернословие в школе, на улице, в семье. А ведь еще К. Д. Ушинский высказывал твердое убеждение, «что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов ...» [8, с. 95]. Вот почему назрел и становится все более востребованным переход от традиционной образовательной парадигмы к гуманистической. Очень важно, что сегодня от обсуждения в СМИ и социальных сетях, на конференциях и педагогических чтениях наметились практические шаги, направленные на реализацию этой прогрессивной идеи. В Киеве 11 марта 2013 г. состоялось заседание Ассоциации ректоров педагогических университетов Европы, где был презентован проект Педагогической Конституции Европы. Этот важный документ призван объединить европейские университеты педагогического профиля для разработки единой педагогической стратегии с целью воспитать нового учителя для объединенной Европы XXI века. Базовыми ценностями этого документа стали ценности классической педагогики: творчество знаменитого чешского педагога Я. А. Коменского, немецкого мыслителя Ф. Дистервега, французского просветителя Ж-Ж. Руссо, российского писателя и педагога Л. Н. Толстого, грузинского педагога Ш. А. Амоношвили, белорусского мыслителя Скорины и др. Основу Конституции составили

идеи украинской педагогики, четверо представителей которой Н. Пирогов, К. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский по известным рейтингам входят в девятку выдающихся педагогов мира.

Как сказано в этом документе «мы должны возродить в европейском пространстве красоту человека во всем величии историзма, современности, направленности в будущее. Проводником этого возрождения должен быть ЕГО ВЕЛИЧЕСТВО УЧИТЕЛЬ, духовную основу которого определяют вечные человеческие ценности вера, надежда и любовь» [5, с. 2].

Как реализовать эту важную цель, как воспитать такого Учителя, как помочь ему наполнить жизнь ученика жизнью? Как повернуть его внимание от отметки, заносимой в дневник ученика, к его личности? Одна из проблем связана с подготовкой и воспитанием учителя, способного стать духовным наставником личности. Для этого сам учитель должен быть личностью. «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее будет всегда зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: – писал К. Д. Ушинский, – влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [8, с. 32].

Однако практика показывает, что сегодня педагогические ВУЗы, нередко ограничиваются вооружением будущих педагогов профессиональными знаниями, умениями и навыками и мало внимания уделяют формированию личностных, профессионально значимых качеств учителя. Опросы студентов киевских педвузов показывают, что только 20% выпускников собираются работать по специальности, 27% – считают учебное заведение (любого типа) главным носителем моральных ценностей [4].

Существует философский принцип: подобное воспитывается подобным – нравственность воспитанника – нравственностью учителя, духовность – духовностью. Именно об этом писал В. А. Сухомлинский: «На ребенка оказывают влияние многие люди и явления жизни. Миссия школы, наша с вами важнейшая задача, дорогой коллега, – бороться за человека, преодолевать отрицательные

воздействия и давать простор положительным. А для этого необходимо, чтобы личность учителя оказывала наиболее яркое, действенное и благотворное влияние на личность ученика» [6].

На это же постоянно обращает внимание в своих работах академик Ш. А. Амонашвили: «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. ...Учитель всегда великий. Он не есть обычный человек, а есть явление надобщественное. Пусть труд его не заметен земным глазом, но небеса видят пот души учителя» [1, с. 39].

Что же реально необходимо для обновления системы образования? Главное, это осознание учителем своей миссии. Общество, понимая какая серьезная задача стоит перед учителем, должно помогать, поддерживать, или хотя бы не мешать ему. Только, осознав свою профессию как миссию, учитель сможет найти в себе силы и способности постоянно стремиться к собственному духовному росту, самообразованию, оказывая в этом помощь своим воспитанникам. Серьезную поддержку укреплению внутреннего стержня учителя окажут работы классиков педагогики В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, Я. А. Коменского, Н. И. Пирогова, Я. Корчака, М. Монтессори, Дистервейга и др. Погружение в идеи классической педагогики поможет учителю:

- глубже понять себя, свое предназначение в семье, профессии, отечестве;
- найти путь к собственному «Я», различая такие пласты человеческой жизни, как физический, душевный, духовный и помочь в этом своим ученикам;
- внутренне приобщиться к национальной духовной традиции: религии, фольклору, искусству, литературе, философии;
- осознать неповторимость каждого прожитого дня и реальную радость бытия;
- создавать в школе и вокруг нее культурную среду.

Еще раз обратимся к В. А. Сухомлинскому: «Самой главной чертой педагогической культуры должно быть чувство духовного мира каждого ребенка, способность уделить каждому столько внимания и духовных сил, сколько

необходимо для того, чтобы ребенок почувствовал, что о нем не забывают, его горе, его обиды и страдания разделяют» [7, с. 79].

Одной из серьезных проблем духовно-нравственного воспитания считается совершенствование его содержания – той системы ценностей, воспитание которой обеспечивает духовно-нравственное взросление молодого человека. Под содержанием духовно-нравственного воспитания понимается тот духовный и нравственный опыт, который приобретается ребенком и «вращивается» учителем в процессе педагогического взаимодействия.

Важнейшей формой, в которой аккумулируется жизнь детей в школе, является урок. Каким он должен быть? В условиях, предъявляемых к размерам статьи, хотелось бы обратить внимание лишь на некоторые моменты. Известно, что успех урока зависит от многих причин, большая часть которых находится в плоскости межличностных отношений. Именно там проявляются духовные законы, лишь отчасти изученные психологической наукой.

Если подойти к рассмотрению урока с позиции духовности, то он из формы организации учебно-воспитательного процесса перерастает в часть совместной жизни учителя и ученика, в которой происходит взаимный процесс обучения и обогащения. В ходе урока соприкасаются не только отдельные личности, а отдельные духовные миры разных людей. Если учителю не удаётся получить доступ во внутренний мир ребёнка, то урок лишь коснётся его сознания, не оставив никакого следа, будет тягостным и утомительным. Энергетически он истощает силы либо учителя, либо учеников, либо и тех и других одновременно [2, с. 94–95].

В духовном пространстве учителя облагораживаются дети, взрослеют, обучаются и воспитываются, но только в том случае, если появляется духовная общность. «Мне становится ясно, что с душевного общения, в котором человек отдает свои богатства, свою внутреннюю красоту другому человеку, – писал В. А. Сухомлинский, как раз и начинается творение человека человеком» [7, с. 179].

Важная духовная составляющая урока, без которой не возникает духовной общности, – его человечность. Урок готовится для конкретных ребят, поэтому кроме суммы знаний в нём должны присутствовать живые человеческие отношения,

искренняя заинтересованность учителя в детях, в их судьбах. «Урок – не только перекладывание знаний из головы учителя в головы детей, утверждал В. А. Сухомлинский. Это, прежде всего, отношение ребёнка к знаниям, но также и отношение ребёнка к вам, воспитатели. На уроке, по моему твёрдому убеждению, должно наиболее полно и ярко раскрываться отношение человека к человеку как высшей ценности» [7, с. 177].

Ощувив важность и привлекательность предмета, учитель обязательно найдёт способы донести знания детям. Поэтому задача учителя – творца найти такие методы и приёмы, которые позволили бы без искажений претворить идеальный прообраз урока в реальные события в классе, создать то эмоционально-интеллектуальное поле напряжения, в котором происходит обретение духовно-нравственных смыслов и ценностей. Все это предполагает использование в педагогическом процессе методов, развивающих не только мышление, но и эмоциональный мир человека. Учитель энергией своей мысли питает энергию мысли ученика. Если же он, излагая материал, испытывает скуку, то дети её испытывают в три раза больше, защищаясь нежеланием учиться и плохим поведением [2, с. 94–95].

Важно, чтобы на таком же высоком уровне проходило общение учителя с учениками во внеурочное время, чтобы к такому взаимодействию были подключены родители, чтобы светом, интересными развивающимися детскими передачами наполнились программы телевидения, чтобы в издательствах выходило больше интересных, захватывающих детских книг. Только так можно добиться цели – воспитать благородного человека.

Решить проблему воспитания учителя XXI века невозможно без повышения престижа учительского труда. Социологические опросы показывают, что профессия учителя сегодня не является престижной. Согласно данным опроса, проведенного в конце 2011 года институтом Горшенина, престижной эту профессию называет 20,3% респондентов. Только 24,5% опрошенных считают, что эта профессия дает возможность заработать себе на жизнь, объясняя свою позицию крайне низким уровнем оплаты тяжелого и ответственного труда преподавателя со стороны государства [3].

Как актуально звучат в этой связи слова классика педагогики К. Д. Ушинского: «Хорошее народное образование обходится не дешево! Но следует еще сообразить, что обходится народу дороже – образование или невежество? Мне кажется, что никакая производительная издержка не должна пугать государства; а возможно ли сомневаться в том, что народ грамотный ... будет предприимчивее, трудолюбивее, расчетливее, а вследствие этого производительнее и богаче народа, подавленного невежеством и предрассудками ... Хорошие семена образования дороги; но зато и родят они сторицей» [8, с. 140].

Кроме проблем с материальной обеспеченностью среди важных причин, которые не позволяют профессию учителя назвать престижной, были названы низкий уровень подготовки современных педагогов, отсутствие уважения к труду учителя со стороны части учащихся. Другими словами, школьный учитель, испытывает не только материальный, но и часто психологический дискомфорт.

Таким образом, переориентация учителей от традиционно-авторитарных подходов на гуманное педагогическое мышление, изменение сознания педагогов есть важнейшая задача развития образования в современных условиях, стержневой вопрос новой – гуманно-личностной педагогики, призванной поднимать уровень отечественного образования в XXI веке. Сделать это возможно, лишь повернувшись лицом к ценностям классической педагогики. «Держатели Истины Школы, – пишет Ш. А. Амонашвили, – говорят с нами на языке Будущего. Чтобы их понять, надо войти в это вечное Будущее, откуда они ведут с нами неспешный диалог» [1, с. 77].

Список использованных источников:

1. Амонашвили Ш. А. Истина школы / Ш. А. Амонашвили. – Артемовск: Лаборатория гуманной педагогики, 2008. – 80 с.
2. Бак В. Ф. Солнечный ветер педагогической любви / В. Ф. Бак. – Днепропетровск: Днепропетровский областной Центр гуманной педагогики им. Ш. А. Амонашвили, 2011. – 134 с.
3. Данные Всеукраинского социологического опроса на тему «День учителя в Украине» (сентябрь 2011 года) [Электронный ресурс] // Материалы информационного сайта института Горшенина. – Режим доступа: <http://www.newsland.com/news/detail/id/792908>
4. Как повысить престиж профессии учителя [Электронный ресурс] // Материалы информационного сайта общественно-политического и делового еженедельника «Комментарии». – Режим доступа: <http://www.gazeta.comments.ua/?spec=1320998830>

5. Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2013. – № 19. – 23–30 бер.
6. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gumannaja-pedagogika.ru/offers>
7. Сухомлинский В. А. Переиздание. Антология гуманной педагогики / В. А. Сухомлинский. – М.: Изд-й Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
8. Ушинский К. Д. Переиздание. Антология гуманной педагогики / К. Д. Ушинский. – М.: Изд-й дом Шалвы Амоношвили, 2002.– 224 с.

К. филос. н. Ронжина Н. В.

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
г. Екатеринбург*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ЭКОНОМИКА:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА
К ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМУ ОБЩЕСТВУ**

Вопрос, связанный с взаимодействием образования и экономики в процессе истории решался по-разному. Как правило, это было связано с развитием материальной сферы, экономическими интересами общества. Современный этап перехода к постиндустриальному обществу не представляет собой исключения. В настоящее время активно развивается новая междисциплинарная научная отрасль, как экономика образования. С. Г. Струмилин еще в 20–30-е гг. XX в. осуществлял комплексный анализ образовательной системы, ее влияние на производительность труда и эффективность производства в целом. Он утверждал, что затраты на образование «окупаются с лихвой уже в первые полтора года, а в течение следующих 35,5 лет государство получает... чистые барыши на этот капитал в размере 73% годовых» [6, с. 29].

В дальнейшем, в 1960–1970-е гг. теоретическая модель экономики образования была развита в трудах В. А. Жамина и С. Л. Костянина и других авторов. Они определяли экономику образования как науку, изучающую характер проявления и специфику действия экономических законов в одной из отраслей народного хозяйства – в образовании. Эта наука призвана исследовать движение материальных и денежных средств, направляемых обществом на расширенное воспроизводство квалифицированной рабочей силы через систему образования [2, с. 53].

Весомый вклад в решение вопросов интеграции образования и производства, педагогики и экономики вносят современные отечественные концепции взаимодействия образования и рынка, открытости, социального партнерства, высшего рабочего образования, разрабатываемые отечественными педагогами (Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, И. П. Смирнов, В. А. Поляков и др.). Исходные теоретико-методологические положения концепции высшего рабочего образования изложены в монографии Г. М. Романцева «Теоретические основы высшего рабочего образования». Одной из ее ведущих идей выступает мысль о необходимости коренных изменений в сфере отношений, которые складывались между развитием экономики и профессиональным образованием рабочих [4]. Производственные потребности диктуют образованию свои правила игры, выдвигая требования научения рабочих не к простому освоению современных технологий, а к их *самостоятельному освоению*. Это обусловлено активизацией действия закона перемены труда, конкретно выражаемой в возрастании роли такого качества личности рабочего, как профессиональная мобильность [7].

Все авторы признают, что образование занимает особое место в системе общественного разделения труда. Образование – это уникальный, деликатный и мощный инструмент, который можно и нужно использовать для создания эффективной экономической системы в регионах, для обеспечения конкурентоспособности национальной экономической системы в условиях выхода из глобального кризиса [3, с. 140]. Это единственная отрасль, которая удовлетворяет запросы населения в образовательных услугах и специализируется на воспроизводстве главной производительной силы общества – квалифицированных работников для всех отраслей материального и нематериального производства. Именно этим предопределяется приоритетность образования. Главным фактором воспроизводства становится не накопление материальных благ, а накопление знаний и умений. Сохранение и развитие базы знаний возможно только при высоком уровне образования рабочей силы и ее хорошей профессиональной подготовке, что неразрывно связано с ростом инвестиций в эту сферу экономики [1].

О том, что постиндустриальное производство развивается на фундаменте всемерного использования потенциала, заключенного в прогрессе теоретического знания – это положение Д. Белла, основателя концепции постиндустриализма, сегодня принимается большинством ученых. Новая экономика уверенно становится в настоящее время не столько экономикой, основанной на информации, сколько экономикой, основанной на знаниях. И вот здесь возникает вопрос о теории, философии современного образования.

Еще С. И. Гессен говорил, что педагогика является наукой об образовании, а, соответственно, профессиональная педагогика выступает методологической основой, теоретическим обоснованием профессионального образования. Профессиональная педагогика – это универсальная педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно-развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.

Сегодня основная задача профессиональной педагогики как науки – сформировать вектор направленности профессионального становления личности в современную постиндустриальную эпоху, пронизывающий всю жизнь индивида, получающего образование [5, с. 239].

Обосновывая профессиональную педагогику как науку, мы неоднократно говорили о том, что ее предметом выступает не сам образовательный процесс (процессуальный подход), не система образования (системный подход), а человек в этой системе и этом процессе, т. е. предметом профессиональной педагогики как науки является компетентно развитая личность в системе профессионально-образовательных отношений. Сразу встает вопрос: как в современных образовательных учреждениях сформировать такую личность? Предлагается новый метод профессиональной педагогики – метод компетентностного проектирования, который по сути уже заложен в ныне действующих Федеральных государственных образовательных стандартах. Данный метод диктует и специальные технологии, т. е. поэтапное формирование знаний, умений, навыков, владений и компетенций будущего специалиста, профессионала. Это, в свою

очередь, диктует необходимость выработки специфических компетенций, требований к работнику. И на первом плане как раз стоит требование фундаментальности, универсальности труда.

К. Маркс говорил об универсальном рабочем; мы сегодня говорим, что любой работник должен обладать универсальными качествами, необходимыми в любой деятельности, в любой сфере общественной жизни. Это такие требования, как компьютерная грамотность, креативность (творчество), коммуникативность, мобильность (готовность к изменениям), способность к саморазвитию, самообразованию.

Это не полный перечень требований к современному работнику, но это общие черты современного труда, и работник должен быть готов к этим переменам. Думается, что помимо формирования ключевых и профессиональных компетенций настало время подумать и о формировании особого профессионального мышления наших обучающихся, формирования готовности к грядущим изменениям, выработки мотивации, позволяющей изменяться и развиваться в соответствии с новыми требованиями. Как сегодня часто можно услышать, что профессиональное образование должно готовить таких специалистов, чтобы наша страна смогла перейти от «догоняющей» модели экономики к производящей, инновационной, соответствующей требованиям времени, чтобы не остаться «на задворках» цивилизации.

Это правильные красивые слова, а в действительности, требования, предъявляемые к профессиональному образованию, поднимут нас совершенно на другой уровень. И главное в этом процессе будет то, насколько мы сами будем готовы к этим изменениям. Вот здесь и встает проблема формирования нового профессионального мышления, соответствующего этой новой «планке». Сегодня работодатель, не глядя порой на диплом, тестирует потенциального работника в рамках этих требований (что умеешь, чем владеешь, способен ли к обучению, насколько коммуникабелен и т. д.), а это, на наш взгляд, и есть первое проявление нового экономического закона универсальности труда. В наступившем

столетии сфера образования приобретает особый статус, так как человечество сможет выжить только как обучающаяся цивилизация.

Поэтому, в условиях информационного постиндустриального общества и значительного повышения роли образования данный сектор общественной жизни следует рассматривать как *единый полифункциональный комплекс*, выполняющий целый ряд важнейших функций. В ряду этих функций:

- обеспечение различных отраслей экономики квалифицированными кадрами;
- создание новых информационных и производственных технологий;
- проведение научных исследований и т. п. [10, с. 143]. Но в центре всех этих преобразований – формирующаяся, компетентно развитая личность.

Подводя итог, следует отметить особую роль профессиональной педагогики, как самостоятельной педагогической науки, в сфере взаимодействия с экономикой и оказания непосредственного влияния ее на современные экономические процессы через формирование новой философии, методологии профессионального образования, через комплексную программу формирования новой компетентной личности XXI века.

Список использованных источников:

1. Ботнева Н. Ю. Образование и его влияние на рост экономики / Н. Ю. Ботнева, В. Н. Филаткин // Проблемы системной модернизации экономики России: социально-политический, финансово-экономический и экологический аспекты; под общ. ред. В. В. Тумалева: сб. науч. ст. – СПб.: НОУ ВПО Институт бизнеса и права, 2010. – Вып. 9. – 558 с.
2. Жамин В. А. Экономика и образование / В. А. Жамин, С. Л. Костанян. – М.: Знание, 1970. – 48 с.
3. Пястолов С. М. Задачи проектирования образовательного сектора / С. М. Пястолов, А. В. Балашев, С. А. Толмачева // Экономический вестник Ростовского экономического университета. – 2009. – Т. 7. – № 2. – С. 138–146.
4. Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.-проф. ун-та, 1997. – 334 с.
5. Ронжина Н. В. Предмет профессиональной педагогики / Н. В. Ронжина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2011. – № 5–6. – Т. 17. – С. 236–239.
6. Струмилин С. Г. Хозяйственное значение народного образования / С. Г. Струмилин. – М.: Экономическая жизнь, 1924. – 63 с.
7. Чапаев Н. К. Экономика образования – точка соприкосновения педагогических и экономических традиций: в поисках интегративного предмета / Н. К. Чапаев // Право и образование. – 2008. – № 11. – С. 100–113.

Чернявська Л. В.

Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара, Україна

ІДЕЯ ВСЕБІЧНО ОСВІЧЕНОЇ ЛЮДИНИ В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

На даному етапі особливої актуальності набуває особистісно-орієнтований підхід до навчання і виховання, який передбачає цілісне і системне знання про людину як суб'єкта і об'єкта освіти. Даним питанням займається педагогічна антропологія, яка узагальнює різні знання про людину в аспекті навчання і виховання та спирається на антропологічну аксіоматику, на основі якої будується теорія і методологія проблем становлення і розвитку особистості.

Концепція європейської освіти, орієнтована на принципи всебічного розвитку індивіда і гуманістичні цінності, починається з Академії Платона і Лікея Аристотеля. Саме там закладаються основи розуміння освіти як процесу перманентного засвоєння духовних основ людського буття. Мислителі всіх народів завжди схилилися до даної концепції.

Вперше системно розглядав питання необхідності вивчення природи людини нарівні з завданнями її виховання чеський педагог-гуманіст Я. А. Коменський. Він обґрунтував демократичну і гуманістичну ідею загальнолюдського виховання як невід'ємного права кожної людини та необхідної умови єднання людей на загальнолюдських засадах. Результатом педагогічного процесу є досягнутий вихованцем рівень його особистісного індивідуального розвитку, включаючи самосвідомість, самовизначення, потреби і здібності до подальших саморозвитку, самоосвіти, самовиховання.

Французький мислитель Ж.-Ж. Руссо також наполягав на необхідності виховання, що відповідає законам природи. Головним завданням виховання він вважав розвиток заданих природою властивостей і якостей людини не під впливом культури, а під впливом природних умов. Разом з тим, основними напрямками виховання Ж.-Ж. Руссо проголошував інтелектуальне, моральне, релігійне і політичне.

Німецький філософ І. Кант, говорячи про систему освіти, наголошував, що вона повинна сприяти максимальному прогресу наукових знань і поширенню культури розуму. Головна суть його поглядів полягає у відповідності з трьома здібностями людини: пізнання, відчуття задоволення і незадоволення, здатність бажати. Людина повинна дотримуватися наступних принципів: чесності, порядності, совісті і відповідальності, поваги до закону, порядку і справедливості. Особистість за Кантом – не тільки свобода, але і її обмеження, тобто підпорядкування самостійної поведінки розуму і моралі.

Г. Ф. В. Гегель в своїй роботі «Феноменологія духу» об'єднав виховання людства з розвитком і вдосконаленням конкретного індивіда. Він вважав, що людське в людині формує дух його народу – історія, втілена в мові, звичаях, релігії, політичному ладі та ін. Освіта за Гегелем, – це піднесення людини до духу і, відповідно, до свободи, бо свобода і є «субстанцією духу». Гегель розуміє феномен освіти як процес залучення конкретно-історичного індивіда до наявної системи культури. Людина є тим, що і як вона робить, і що виходить в результаті її діяння. А діяння залежать від рівня освіченості. Інстинктивно вона не володіє тим, чим вона повинна бути, їй належить отримати це через освіту.

Російський педагог К. Д. Ушинський займався проблемою антропологічного обґрунтування педагогічного знання. Він писав: «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна перш за все пізнати її в усіх відношеннях». Мова йде про всеосяжне виховання, що охоплює людину, природу і обставини існування, історію і культуру. Найвищою ціллю виховання Ушинський вважав всебічний розвиток особистості, формування гармонійних взаємовідносин особистості і суспільства. Ціль виховання повинна бути взята з потреб, що їх породжує суспільне життя. Вона трактується як виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість; залучення людини до культури, розвиток у неї творчої індивідуальності; виховання соціально компетентної, автономної особистості, здатної до позитивних змін і вдосконаленню себе і навколишньої дійсності.

Дійсно, ціль виховання надзвичайно тісно пов'язана з поняттям всебічного розвитку людини, що є необхідною складовою будь-якої педагогічної системи.

Найвище призначення виховання – сформувати досконалу людину. Ідеали досконалої особистості характеризують всебічно і гармонійно розвинену людину. Поняття всебічний розвиток означає розвиток людської особистості з усіх боків, всесторонньо; поняття гармонійний – гармонію усіх сторін, їх пропорційність, погоджену єдність.

Всебічний та гармонійний розвиток особистості передбачає дотримання єдності та взаємодії п'яти частин виховання. Традиційними складовими частинами виховання називають розумове, фізичне, трудове, моральне й естетичне.

Розумове виховання спрямоване на розвиток пізнавальних мотивів. Воно озброює вихованців знаннями основ наук, формує науковий світогляд, виробляє вміння і навички культури розумової праці і т. п.

Фізичне виховання сприяє зміцненню здоров'я, повноцінному фізичному розвитку особистості, розвитку основних рухових якостей, підвищенню розумової і фізичної працездатності, вихованню моральних якостей, гармонії тіла і духу.

Трудове виховання формує працелюбну особистість, яка свідомо і творчо ставиться до праці, як життєвої потреби, вищої цінності людини і суспільства.

Моральне виховання вирішує такі завдання, як формування моральних понять, суджень, почуттів і переконань, навичок і звичок поведінки, що відповідають нормам суспільства.

Естетичне виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вироблення умінь творити прекрасне у повсякденному житті.

Чітко просліджується виділення ідей всебічного розвитку особистості та ідеалів освіченості вченими країн Заходу, які поруч з формуванням в особистості високих людських якостей, уміння встановлювати контакти, розуміти себе й інших людей, акцентували увагу на морально-психологічних аспектах міжособистісних стосунків, на показі можливостей соціального партнерства, а також вбачали у меті виховання виховання законослухняної людини, яка поважає закони і норми моралі демократичного суспільства, знає свої права та обов'язки і відповідально ставиться до їх виконання.

Звертаючись до класичних ідей освіти та університету, запропонованих ще в 19 ст. німецьким філософом Вільгельмом фон Гумбольдом, можна сказати,

що параметрами до формування всебічно освіченої людини, яка навчається в університеті і отримує еталонні знання, виступають елітарність, свобода, гармонічність навчання і наукових досліджень.

Видатний релігійний мислитель і літератор Генрі Ньюмен, в свою чергу, наголошував на тому, що всебічно освічена особистість може сформуватись, навчаючись в такому закладі, де створюється «атмосфера інтелекту» за допомогою діяльності бібліотек, музеїв, академій, наукових спільнот. Ньюмен перелічує якості всебічно освіченої і шляхетної людини: *«розвинений інтелект, витончений смак, відкритий, неупереджений, безпристрасний розум, шляхетна та чемна манера триматися в житті»*, що відзначаються як природні якості великого знання та об'єкт університетської освіти.

Іспанський мислитель Х. Ортега-і-Гассет центральною функцією формування всебічно розвиненої людини вважав її залучення до культурних галузей знання. «Передусім, із середньої людини варто зробити культурну особистість, піднявши її на рівень часу».

Ідея всебічного розвитку людини діставала різні інтерпретації в філософських і педагогічних системах залежно від особливостей історико-культурної ситуації. Уявлення про всебічно розвинутого індивіда неоднозначні. У побутовій свідомості це може бути талановита людина, здатна до різних видів діяльності, яка відрізняється від тих, хто проявляє свої здібності лише в одній галузі. Всебічний розвиток людини не є професійним принципом організації навчання й виховання, як сукупність правил, що регулюють діяльність і спілкування.

Ярушак М. І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка, Україна

МАРКО ГРУШЕВСЬКИЙ ЯК ДОСЛІДНИК ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ

У статті розглядається роль Марка Грушевського, як одного з перших дослідників дитячого життя. На підставі його праці «Дитина у звичаях і віруваннях українського народу» проаналізовано розвиток дитини починаючи від зачаття.

Висвітлюється життєвий і творчий шлях не тільки, як церковного діяча, а як педагога. Розкриваються особисті спогади з дитинства, розповіді родичів, уривки розмов із селянами, переказ досвіду як священика.

Метою даної статті є висвітити творчий шлях Марка Грушевського, як дослідника дитячого життя.

Проблемі дитинства присвячено чимало праць наукового та науково-популярного характеру. Проте, лише у деяких із них розглядалися окремі питання, пов'язані зі статевовіковими характеристиками дітей. Так, наприкінці ХІХ ст. з'являються публікації, що мають характер локального висвітлення родильних звичаїв та обрядів, «дитячої» фольклорної традиції, народної дитячої медицини тощо. Незважаючи на описовість, фрагментарність та відсутність спеціального аналізу, ці праці є «золотим фондом» української етнографічної науки загалом та етнографії дитинства зокрема. Спроба наукового осмислення та інтерпретації окремих фактів та явищ у сфері дитинознавства притаманна студіям М. Сумцова. Коротку характеристику родильних обрядів українців подав Ф. Вовк, а народні уявлення про статеву зрілість зафіксовані А. Онищуком. Обряди та звичаї, що стосуються вагітності, родин, хрестин, колискові пісні, дитячі ігри були зібрані В. Кравченком на Поліссі. Описовий нарис етнографічного характеру М.Дерлиці включає окремі записи про родильний обряд, колискові пісні, забави з дитиною, факти дитячого побуту, заклички до птахів, дощу, окремі ігри тощо. Деякі фрагментарні дані, що стосуються дитини, зустрічаємо у записах Ф. Колесси та І. Франка. Важливою віхою в аспекті етнографічного вивчення дитини і дитинства була праця Марка Грушевського. Вона становить значний науковий інтерес як у плані охоплення діапазону явищ (від вагітності до підліткового віку), так і новаторською методикою збору матеріалів.

Жінка й дитина посідали визначальне місце у світогляді українського народу, в його моралі й естетиці життя, в психології українського соціуму минулого. Однак ця тема ще не досліджена достатньою мірою. Велике значення мала свого часу праця Марка Грушевського. Читаючи текст Марка Грушевського, вкотре вже думаєш про те, яку велику і живодайну народну культуру було втрачено у війнах, голодоморах, виселеннях, асиміляціях, нищенні природного

і суспільного середовища села... Нажаль те, що раніше з повагою називалося «колективною мудрістю народу», нині зневажене й забуте через невігластво й лінощі нащадків, які бачать тільки миготливі вогники новацій. Крім професійних філологів та етнографів ніхто не здатен зануритися у світ народних прислів'їв, оповідок, казок. І все-таки «добре, розумне, вічне» знаходить зрештою свій шлях до тих, хто його потребує. Знайде цей шлях і праця Марка Грушевського.

Народився М. Ф. Грушевський 25 квітня (7 травня за новим стилем) 1865 р. в с. Худоліївці Чигиринського повіту, що на Київщині, в сім'ї дячка місцевої церкви св. Параскеви. Коли Маркові було чотирнадцять років і він навчався в Черкаському духовному училищі, помер його батько. В семінарії він знайомиться із своїми чотириюрідними братами – Григорієм Івановичем, Григорієм Миколайовичем і Олександром Гнатовичем. Родина Грушевських завжди була дружньою, незважаючи на віддалений ступінь спорідненості. Марко Грушевський став учасником національно орієнтованої семінарської громади і там познайомився ще з одним своїм чотириюрідним братом – Михайлом Грушевським, який у 1888–1889 роках очолював цю громаду [1]. З 1889 року, по закінченні семінарії, вчителював у церковнопарафіяльній школі села Худоліївки (1889–1890), служив учителем і псаломником у селі Чорнявка (1890–1893; Черкаського повіту Київської губернії, нині село Черкаського району Черкаської області), псаломником в Андріївській церкві в Києві (1893–1894). Через спроби втілювати в життя громадівські принципи зазнав переслідувань з боку царської влади, тому повернувся на Чигиринщину, де вчителював у селах Мордва (1895–1896, нині село Красносілля) та Головківка (1896–1897, нині обидва села Чигиринського району). В 1897 році висвячений на священника, служив у Михайлівській церкві села Суботова.

За роки праці на Чигиринщині зібрав багатий матеріал з історії, фольклористики та етнографії краю. Саме тут Марко Грушевський разом із дружиною Марією зібрав унікальну колекцію українських ляльок-оберегів і вишиванок. Вона збереглася й до сьогодні – зокрема у внучки Грушевських, Валерії Левчук. Марко Грушевський веде активне листування з Михайлом Грушевським розповідає про зібраний матеріал і просить фахової допомоги. Михайло

Грушевський радиться з Іваном Франком, Володимиром Гнатюком, Федором Вовком. Врешті упорядником першої частини цього дослідження стає етнограф і мовознавець Зенон Кузеля. Після опрацювання ним рукопису у 1906–1907 роках у Львові у видавництві Наукового товариства імені Т. Шевченка вийшла книга в двох томах матеріалів до українсько-руської етнології під спільною назвою «Дитина у звичаях і віруваннях українського народу. Матеріали з полудневої Київщини, зібрав Мр. Г. Обробив др. Зенон Кузеля». Ця праця стала однією із перших у світі досліджень з етнографії дитинства. Іван Франко дав досить високу оцінку: «Отсе пребагата збірка матеріалу про дітей в українському селі: вірування й забобони, гігієна й спосіб виховання, забави й щоденні заняття, становище в родині і в громаді – все це просліджено від перших об'яв вагітності матері тиждень за тижнем, рік за роком аж до парубоцтва й дівочення. Матеріал збирано на досить тісній території містечка Суботова і сусідніх слобід, та проте комплекс його завдяки уважливості збирача і його щирій прихильності до життя народного вийшов такий багатий, що ні в яким письменстві нема подібної книги з таким різnorodним матеріалом...» [4, с. 238].

Багаторічні записи Марка Грушевського становили своєрідну енциклопедію народної педагогіки в її найделікатнішій частині: родинні стосунки у передчутті великої події – народження дитини; освячені традицією ритуали, що супроводжують народження і «прийняття» дитини в родину; плекання дитини і тонкощі поводження з нею та практика виховання відповідно до її зростання за роками і виникнення щоразу нових потреб та здібностей.

Багато уваги приділено колориту дитячої мови та її розвитку в процесі пізнання життя й спілкування з дорослими. Великий матеріал зібрано й описано в розділах, присвячених дитячим лялькам, іграшкам і забавам: як вони розвивали уяву, вигадливість, смак, самодіяльність, – мимоволі думаєш про те, що за сучасних умов дитина стає пасивним споживачем стандартної продукції, а не активним творцем свого предметного світу, жертвою перевиробництва ширвжитку, коли не потрібні ні спалахи власної кмітливості, ні вміння рук, – і навряд чи це сприяє вільному розвитку дитячої душі.

Можливо, саме в пастушому віці Марко Грушевський отримав першу інформацію про народні іграшки і перший досвід їх виготовлення усілякої зброї, млинків, музичних інструментів та розморочування морок. Згодом автор сам грався так зі своїми дітьми і отримував від цього неабияку насолоду, судячи з докладного опису дії іграшок і як з ними гралися дівчатка і хлопчики. Цей досвід згодом склав основу дослідження «Дитячі забавки та гри усякі» [3].

До найбільших здобутків Марка Федоровича Грушевського потрібно віднести докладні розмови селян без редагування, про те, мати чи не мати дитину, про шляхи та засоби оволодіння дитиною мови, вміння сидіти, ходити, радість від того, що дитина починає впізнавати родичів, про хворих і неповноправних дітей, діалоги між дітьми, розмови дорослих з дітьми. Такий підхід дозволив зібрати багатий матеріал, який і сьогодні має свою вагу в педагогічній, етнологічній, фольклористичній, психологічній та медичній науках. У замилюванні дитиною і її світом поєднується світський та релігійний світогляд Марка Грушевського: «У шість тижнів дитина ще як янгол, не знає ні добра, ні зла. Мале дитяточко плаче і не хлипає, не зітхає, не одхлипує, бо воно ще не знає ні ляку, ні переполоху, ні образи, ні жалю. Як воно сміється, як спить, то кажуть, що то в нім дух благий тоді сидить і веселку пускає, янгол так її забавляє і тішиться, що ще нікому нічого не винна. Як колиска сама колихнеться, то вірять, що то янгол її поколихнув... І велике дитя буває як янгол. Велика дитина, а як засне та подивишся на нього: чисте янголя. А як уразиш його чи зобідиш словом або й однімеш що в його, та воно скривиться й заплаче, що так у серці заколує. Спробуй коли сказати дитині «я в тебе маму візьму», як тоді воно погляне й скривиться! Не живий, то встав би, пожалів його! Воно таки що янголя, невинне нікому нічого, гріх і дратувати таке!» [2, с. 209].

Праця «Дитина в звичаях і віруваннях українського народу» читається, як художній твір. Читач занурюється у світ дитинства, у потужну ауру любові і турботи, якою огортали дитину прості селяни. Відчуття себе невід'ємною частиною цього світу, спорідненість із ним, невідмежованість власної історії і дитинства є причиною вплетення автобіографічних фрагментів у працю і однією з

головних причин, чому простому священикові, який не мав спеціального досвіду польових досліджень і фахової освіти, вдалося створити настільки глибоке, комплексне дослідження народної дитячої субкультури, що воно викликає захоплення у дослідників від часу першої публікації до сьогодні.

Сьогодні відчувається велика потреба у віднайденні таких етнографічних досліджень, які б могли не лише поінформувати про певні звичаї чи обряди, але і зробити так, щоб вони залягли у свідомість читача як емоційно близька і прийнятна для нього інформація.

Список використаних джерел:

1. Антонович М. / М. Антонович, О. Кониський, М. Грушевський // Український історик. – 1984. – №1–4. – С. 50–51.
2. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу. – К.: Либідь, 2007. – 253 с.
3. Дитячі забавки та гри усякі. Зібрані по Чигиринщині Київської губернії Мр. Г. // Київська Старовина. – 1904. – № 7–9. – С. 51–105.
4. Франко І. Я. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу (рецензія) / І. Я. Франко // Зібрання творів в 50-ти томах. – К.: Наукова думка, 1982. – Т. 37. – С. 238.

Теорія і методика професійної освіти

Артёменко Н. А., Узунян С. А.

*Колледж ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации»*

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КОЛЛЕДЖА В СТРУКТУРЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Профессиональное развитие педагогических работников предполагает систематическое воздействие на персонал в течение их трудовой деятельности в образовательном учреждении, ориентированное на достижение целей ОУ СПО и максимальное использование потенциальных возможностей педагогов.

В условиях, когда происходит динамическое развитие новых технологий и непрерывное техническое переоснащение современных производств, работодатель всё в большей степени предъявляет требования не к конкретным знаниям и умениям, а к компетенциям педагогических работников. Современные аналитики отмечают, что «качество подготовки специалистов изменится тогда, когда знания будут даваться с привязкой к реальности, а учебный процесс станет креативным и увлекательным, что без современных технологий невозможно». На сегодняшний день для педагога-медика, являющегося высококлассным профессионалом в своей медицинской специальности, осознание своей недостаточной компетентности происходит в основном в области педагогического знания, в вопросах использования современных технологий и методов обучения. Как показывает опыт, для педагогов-медиков необходима педагогическая помощь и на начальном этапе педагогической деятельности, и дальнейшее педагогическое сопровождение в течение всего времени работы в образовательном учреждении, что позволит им эффективно осуществлять преподавательскую деятельность. Одновременно с педагогическими компетенциями преподавателям профессионального цикла необходимо регулярно повышать и профессиональные компетенции в области медицины, в том числе проходить стажировку в профильных организациях не реже 1 раза в 3 года, что закреплено в новом законе об образовании и ФГОС третьего поколения.

Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников колледжа, входящего в структуру Ростовского государственного медицинского университета, включает систему внутреннего профессионального обучения, систему внешнего профессионального обучения и программу индивидуального самообразования. Система внутреннего профессионального обучения включает следующие формы: школа начинающего преподавателя, школа педагогического мастерства, мастер-классы, открытые занятия, целевые и тематические семинары, педагогические чтения в вузе, научно-практические конференции в колледже и вузе, профессиональные конкурсы, открытые лекции и посещение занятий профессорско-преподавательского состава РостГМУ, неделя науки в колледже и др. Среди организационных форм фор-

мирования профессиональной компетентности педагогических работников большое значение отводится самообразованию, разработке инновационных тем. Новые перспективы перед преподавателями колледжа появились с открытием в вузе кафедры педагогики ФПК и ППС: прохождение цикла тематического усовершенствования «Основы педагогики и психологии в системе среднего медицинского образования», участие в педагогических конференциях разного уровня, обмен опытом через систему вузовских педагогических чтений, возможность публикаций в кафедральных сборниках. Колледж как структурное подразделение медицинского вуза, имеющего собственную клинику, может направлять педагогов профессионального цикла в отделения и лаборатории для освоения современных медицинских технологий в рамках стажировки. Преподаватели-клиницисты также имеют возможность заниматься исследовательской деятельностью по внедрению инновационных сестринских технологий, вопросам адаптации молодых специалистов и др.

Система внешнего профессионального обучения включает участие в работе международных, региональных конференций, семинаров, обучение в аспирантуре, на курсах повышения квалификации, переподготовка, получение второго высшего образования.

Преподаватели колледжа имеют уникальную возможность повышать профессионально-педагогическую компетентность на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов вуза, используя различные формы и сроки обучения (семинары, курсы тематического и сертификационного усовершенствования, стажировки программы профессиональной переподготовки и др.). За последние 6 лет все педагоги колледжа повышали свою квалификацию по специальности и по вопросам педагогики и психологии неоднократно, используя различные формы обучения.

Эффекты этой деятельности – разработка учебно-методического обеспечения учебных дисциплин и профессиональных модулей ОПОП, подготовка публикаций, выступление на конференциях разного уровня (региональных, федеральных, международных), участие в профессиональных конкурсах, за последние 6 лет более 150 публикаций в специальных и педагогических сборниках и

периодической печати, участие в федеральных конкурсах программного и методического обеспечения ОУ СПО, защищено 3 диссертации, 2 педагога обучаются в заочной аспирантуре, 5 – прошли переподготовку. Преподаватели колледжа работают по индивидуальным проектам над инновационными педагогическими и специальными темами.

С целью апробации современных инновационных технологий и пропаганды передового педагогического опыта проводятся мастер-классы:

- методика проектов;
- методика проведения практического занятия с применением современных информационных технологий;
- методика проведения комбинированного урока;
- методика проведения лабораторного занятия с использованием активных методов обучения;
- методика проведения лекции с применением современных информационных технологий;
- организация самостоятельной работы студентов с использованием рабочих тетрадей;
- использование принципов андрогогики при обучении студентов по очно-заочной форме;
- методика использования фрейм-алгоритмов.

Одним из направлений деятельности методической службы колледжа является управление процессом повышения профессионально-педагогической компетентности, анализ и мониторинг, обеспечение системы менеджмента качества (функционирующей в вузе и колледже как структурном подразделении вуза) информацией по оценке результативности управления качеством в колледже. Для осуществления мониторинга этого процесса мы используем разнообразный диагностический инструментарий: технологическую карту системного анализа и оценки эффективности учебного занятия, отчёт и отзыв преподавателя на программу повышения квалификации, описание передового педагогического опыта и др.

Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников колледжа носит планомерный характер, построена в едином пространстве с вузом в соответствии с системой менеджмента качества. Освоение инновационной педагогической деятельности, повышение профессиональной и педагогической квалификации способствует развитию педагогического профессионализма. В результате этой деятельности осуществляется повышение уровня квалификации педагогов, накопление в коллективе инновационных педагогов, способных вывести учебное заведение на качественно новый уровень развития, соответствующий социальным и личностным потребностям обучаемых и заказчиков специалистов.

К. пед. н. Ахьямова И. А.

*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,
Российская Федерация*

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

В последние десятилетия перед педагогической наукой и образовательной практикой возникла необходимость решения серьезной проблемы – подготовить студенческую молодежь к ответу на современные социальные вызовы. С одной стороны, это ориентация на европейские и мировые ценности, включенность в неформальные социальные сети, выход в виртуальную сферу. С другой – затрудненность процессов самоидентификации и социализации, социокультурной преемственности, солидаризации в обществе, делающая общение молодежи весьма противоречивым, часто конфликтным, тем самым «размывающая» основы для взаимодействия в решении важнейших социальных задач.

Социальная успешность современного молодого человека в условиях постиндустриального общества на высоком культурном уровне обеспечивается в том числе через формирование культуры общения, позволяющей молодому человеку

стать яркой индивидуальностью, в полной мере «человеком культуры», для которого базовыми потребностями являются поиск идентичности и возможность самотворчества в постоянно меняющемся мире.

Культура невербального общения есть часть общей культуры и культуры общения личности, системное личностное образование, которое определяется уровнем развития внутренних ресурсов (когнитивных, эмоциональных, творческих, деятельностных). Культура невербального общения не только предписывает членам социума определенные правила демонстрации чувств и намерений, но и позволяет понимать невербальное поведение свое и других, оптимизировать взаимодействие субъектов и воздействие их друг на друга, активно и осмысленно использовать пространство социума и его стимулы.

Особую роль в данном контексте приобретает проблема формирования культуры невербального общения студенческой молодежи в рамках специально организованного в образовательной среде вуза социально-педагогического процесса, учитывающего влияние закономерностей и множества объективных и субъективных факторов.

Несмотря на закономерно возрастающий интерес исследователей к проблеме невербального общения и к различным граням коммуникативной культуры в педагогике, культура невербального общения объектом специального научного исследования не была, а исследование ее проблематики в теории и методике профессионального образования представляется особенно актуальным.

Для проведения исследования была разработана система критериальных признаков, базирующихся на выявленной сущности формирования культуры невербального общения молодежи, которыми являются ценностный, личностный, ресурсный и поведенческий критерии.

Концептуальным основанием формирования культуры невербального общения студентов вуза в исследовании выступила идея о необходимости педагогически обусловленного целенаправленного последовательного осуществления перевода стихийного применения невербальных средств общения на уровень осознания и соответствия культурным нормам и требованиям социума.

Процесс формирования культуры невербального общения студенческой молодежи в вузе включал: на поисково-констатирующем этапе определение и апробацию методик для отслеживания результатов по выбранным критериям, установление по взятым за основу критериям и показателям исходных уровней сформированности культуры невербального общения студенческой молодежи; на коррекционно-формирующем этапе реализацию модели и отслеживание динамики сформированности культуры невербального общения студентов; на аналитико-оценочном этапе опытно-экспериментальной работы анализ полученных результатов и определение эффективности разработанной концепции.

На первом этапе диагностировался исходный уровень культуры невербального общения у студентов первого курса. Учитывалось, что культура невербального общения как системное личностное образование не поддается прямой диагностике на основе какой-либо одной методики. Более точный результат можно получить лишь при сопоставлении различных данных.

Результаты поисково-констатирующего этапа эксперимента позволили сделать вывод о том, что сформированность культуры невербального общения у студентов (экспериментальной группы), начинающих обучение на первом курсе, находилась, преимущественно, на низком (эмпирическом) уровне (86%). Репродуктивный, предполагающий большую степень осознанности, уровень сформированности культуры невербального общения, был выявлен у 14% испытуемых (экспериментальной группы), продуктивно-творческого (высокого) уровня студенческая молодежь не демонстрировала вообще.

Второй этап опытно-экспериментальной работы был связан с апробацией модели формирования культуры невербального общения студенческой молодежи. На этом этапе решались задачи развития мотивации к повышению культуры невербального общения через корректировку ценностно-смысловых установок; формирование системы знаний в области культуры невербального общения; развитие личностных качеств, необходимых для проявления культуры невербального общения; выработку умений и навыков осмысленного невербального

поведения, осмысленного использования невербальных средств, проектирования общения с учетом выявленных их смыслов в условиях учебно-воспитательного процесса и в деятельности.

Наиболее действенной внеучебной формой приобщения студентов к культуре невербального общения на этом этапе стали мастер-классы «Искусство говорить молча» и «Как лучше узнать собеседника», пробуждающие интерес и мотивирующие на осознанное отношение к невербальному общению.

Студенты, участвующие в эксперименте, осмысливали роль культуры невербального общения в профессиональной деятельности, продолжая отрабатывать практические навыки невербального общения и наращивая индивидуальный невербальный репертуар. В ходе учебной практики студенты наблюдали за невербальными проявлениями воспитанников, создавали невербальные стимулы, организовывали пространство среды различной направленности.

На 4–5 курсах, когда степень профессиональной готовности повысилась, понимание важности культуры невербального общения побудило студентов выбрать элективный курс «Культура невербального общения специалистов социальной сферы», в процессе изучения которого студенты осваивали диагностические, обучающие, развивающие, превентивные, корректирующие технологии и методики. Практическое освоение приемов невербального общения проходило в формах мини-тренингов, деловой и ролевой игры, практикумов.

Большую роль в процессе формирования культуры невербального общения студенческой молодежи играла воспитательная работа, способствующая приобщению студентов к нормам, правилам, культурным особенностям невербального общения, корректировке ценностных ориентаций. На формирование культуры невербального общения студентов повлияло привлечение ресурсов научной деятельности, что выражалось в их подготовке и участии в работе конференций, семинаров, круглых столов. Выступления с докладами, дискуссии на научные темы стали для студентов важной вехой в освоении навыков невербального общения, культуры его проявления перед аудиторией.

Таким образом, на коррекционно-формирующем этапе происходило непрерывное и поэтапное усложнение форм и способов профессиональной подготовки студентов вуза.

Результаты распределения респондентов по уровням сформированности культуры невербального общения позволили сделать вывод, что в процессе реализации разработанной модели и создания соответствующих условий произошли существенные изменения в распределении респондентов по уровням. За все годы обучения показатели сформированности культуры невербального общения студентов вуза, демонстрирующих высокий и средний уровень, в экспериментальной группе выросли на 15% и 53%, а в контрольной – на 6% и 17% соответственно.

Анализ динамики показателей по ценностному, личностному, ресурсному, поведенческому критериям уровня сформированности культуры невербального общения на аналитико-оценочном этапе показал, что динамика формирования культуры невербального общения молодежи в экспериментальной группе намного существеннее, чем в контрольной.

Важным свидетельством результативности применения предлагаемой концепции является достоверное превышение в ЭГ в сравнении с КГ доли испытуемых, у которых наблюдался эффект достаточной сформированности культуры невербального общения (не ниже средней). Проверка значимости различий была проведена с помощью углового ϕ^* -критерия Фишера в соответствии со стандартной схемой обработки результатов эксперимента. Было доказано преимущество альтернативной гипотезы над нулевой, и принята гипотеза о том, что доля лиц, у которых была сформирована достаточная культура невербального общения, в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе, при этом их различия не случайны, существенны и являются следствием использования разработанной автором концепции формирования культуры невербального общения студентов вуза.

Балаєва К. С.

*Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

**СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ
(теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури)**

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів свідчить про значну увагу науковців до її дослідження.

Зокрема, В. Луговим проведено фундаментальне дослідження становлення та розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні. Автор розкриває сутність освіти і її місце в системі культури; генезис функцій освіти; робить елементарно-структурний аналіз та модель освіти; аналізує освітні технології та оцінки в освіті, також автор аналізуючи структуру системи підготовки вчителів, обґрунтовує перспективи її вдосконалення та шляхи розвитку [5].

У монографії «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 р.)» В. Майборода узагальнює досвід вищої педагогічної школи, розкриває особливості діяльності вищих педагогічних навчальних закладів у цей період [6].

Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні розглядає О. Глузман. У монографії «Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования» (1998 р.) вчений дійшов висновку, що дослідження історичного досвіду вітчизняних і зарубіжних університетів дозволить науково обґрунтувати та розробити концепцію педагогічної освіти в умовах реалізації методичної системи професійно-педагогічної освіти; визначити ціннісні орієнтири, зміст, структури та функції системи підготовки педагогів в університетах зарубіжних країн; визначити перспективи розвитку вітчизняної університетської освіти [3].

Проблеми загально педагогічної підготовки вчителя в історії вищої школи (XIX – перша чверть XX ст.) досліджено Н. Дем'яненко. Автор виділяє чотири етапи процесу загально-педагогічної підготовки, розробляє та обґрунтовує періодизацію процесу загально-педагогічної підготовки, виявляє суперечності, провідні ідеї та подає теоретичні основи авторської концепції загально педагогічної підготовки вчителя в сучасних соціально економічних умовах.

Крізь призму загально педагогічної підготовки вчителів автор охарактеризує та аналізує роботу педагогічних закладів, де здійснювалась підготовка вихователів.

В обґрунтованих хронологічних рамках дослідження (XIX – перша третина XX ст.) автор виокремлює такі основні періоди та етапи: XIX – початок XX ст. (1800–1859 рр., 1860–1969 рр., 1870–1904 рр., 1905–1916 рр.); 1917–1919 рр.; 1920–1933 рр. (1920–1924 рр., 1924–1929 рр., 1929–1933 рр.).

Формування і розвиток загально педагогічної підготовки вчителя у вищій школі України XIX – початку XX ст. охоплює, за розробленою Н. Дем'яненко періодизацією, чотири основних етапи. Перших два відповідають становленню і розвитку вищих педагогічних закладів освіти та загально педагогічної підготовки вчителя на базі університетів. Два наступних етапи пов'язані з початком утворення мережі самостійних закладів вищої педагогічної освіти.

Об'єктивний ретроспективний логіко-системний аналіз архівних матеріалів, педагогічної і політичної літератури з досліджуваної проблеми дало змогу Н. Дем'яненко виявити такі провідні тенденції, особливості і закономірності загально педагогічної підготовки XIX – першої третини XX ст.: загально педагогічна підготовка є загальною і єдиною для кожного вчителя, незважаючи на різну основну спеціальність; прагнення до забезпечення органічної єдності теорії і практики у загально педагогічній підготовці; започаткування основ багаторівневої загально педагогічної підготовки; упровадження ідей інтеграції та диференціації у систему та зміст загально педагогічної підготовки вчителя; професіоналізація загально педагогічної підготовки вчителя; педагогізація навчально-виховного процесу педвузу, що полягала в багатопредметності педагогічного

циклу і різноманітності видів практики; наявність різних видів педагогічної практики і їх взаємообумовленість; створення зразкових, дослідних навчально-виховних закладів та педагогічних комплексів; організація педвуз як педагогічного центру регіону з метою систематизації й управління всім комплексом впливав на формування особистості вчителя і учнів; різноманітність форм і методів опанування майбутнім учителем основ педагогічної майстерності, введення елементів педагогічної техніки в довузівську, вузівську та післявузівську підготовку; зростання в кінці досліджуваного періоду виховного аспекту в підготовці вчителя [4].

Важливим джерелом для нашого наукового пошуку є монографія О. Аніщенко «Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: Історія та сучасність» (2003 р.), в якій проаналізовано історію розвитку професійної освіти жінок в Україні зазначеного вище періоду та здійснено класифікацію жіночих професійних навчальних закладів. На основі архівних і літературних документів, матеріалів науковцем складено хронологічну таблицю, в якій систематизовано основні факти і події з історії розвитку жіночої професійної освіти в Україні у 1839–1916 рр.; виявлено загальні тенденції розвитку жіночої професійної освіти в Україні у зарубіжному контексті та особливості її законодавчого забезпечення. Дослідниця здійснила аналіз змісту і форм організації професійного навчання жінок, що є цінним фактичним матеріалом для нашого дослідження [1].

Проблемам фахової підготовки вихователів дітей дошкільного віку в умовах упровадження ступеневої системи навчання у ВНЗ присвячена монографія Г. Беленької «Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання». Дослідниця вважає, що результатом навчання студентів у педагогічному ВНЗ повинна стати професійна компетентність, що забезпечить належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання своїх функціональних обов'язків. Г. Беленька зазначає, що професійна компетентність вихователя – багатогранне поняття, що охоплює різні сфери компетенції – оздоровчо-профілактичну, навчально-розвивальну, методичну, виховну, просвітницьку тощо.

Важливим для нашого дослідження є думка дослідниці про те, що у сучасних складних соціально-економічних умовах розвитку суспільства треба глибоко і всебічно розглянути альтернативні підходи до наукової проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців з дошкільної освіти [2].

Проведені у монографіях дослідження відтворюють цілісну картину пошуків і шляхів становлення та розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, однак лише частково порушує питання методів та новітніх технології організації навчального процесу професійної підготовки майбутніх вихователів.

Список використаних джерел:

1. Аніщенко О. В. Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: Історія та сучасність: монографія / О. В. Аніщенко. – Ніжин: Наука-Сервіс, 2003. – 251 с.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г. В. Беленька. – К.: Світоч, 2006. – 304 с.
3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография / А. В. Глузман. – К.: Поисково-изд.-е агентство, 1998. – 252 с.
4. Дем'яненко Н. М. Загально педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія / Н. М. Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – 382 с.
5. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий; за ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
6. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 р.): монографія / В. К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 195 с.

Мулик К. О.

Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЕКСПРЕСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Експресивні здібності викладача та його психологічні особливості представляють собою справжню єдність, що розвивається і виявляється у педагогічній діяльності, у безпосередньому спілкуванні з учнями.

Експресивний вчитель реалізує в педагогічній діяльності неповторні особливості своєї творчої індивідуальності, які стають професійними якостями

і характеристиками. Такі педагоги, з широким діапазоном емоційних реакцій, здатні творчо передати учням багатство людської культури [2].

При визначенні структури та змісту експресивних здібностей ми спиралися на те, що майстерність педагогічного спілкування, культура мовлення, техніка мовлення, мають інтегральний характер, а їх цілеспрямований розвиток відбувається на основі ліквідації дублювання і узгоджується з курсами педагогіки і психології.

Під експресивними здібностями вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін ми розуміємо сукупність якостей особистості, що сприяють засвоєнню, використанню й передаванню педагогічної інформації під час комунікативно-емоційної взаємодії з учнями в процесі їх навчання шляхом застосування всього арсеналу виразних засобів (вербальних, невербальних, елементів артистичних здібностей).

Структура – це внутрішня упорядкована організація цілісної системи, що характеризується специфічним способом взаємодії утворюючих її компонентів [1]. Структура активно впливає на складові, інтегрує, перетворює їх, що обумовлює виникнення нових властивостей, не притаманних їй раніше. Властивості об'єкта, як цілого, визначаються властивостями структури об'єкта, його особливими інтегративними зв'язками, а не тільки властивостями його окремих елементів [3].

Основною функцією структури в складі цілого є формування більш удосконаленої системи, до якої вона належить як елемент, реалізація вже наявних функціональних властивостей системи сприяння розвитку кожного елементу. Кожна структура належить до складної ієрархії структур, утворююче ціле [3].

При виокремленні компонентів експресивних здібностей ми брали до уваги освітньо-кваліфікаційну характеристику майбутніх учителів суспільно-гуманітарного напрямку підготовки. Ми ознайомились з ОКХ фахівців за наступними спеціальностями: соціальний педагог, вчитель української мови та літератури, іноземних мов, історії, філософії та психології.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) спеціаліста є державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображується

цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі освіти та вимоги до його компетентності, інших важливих якостей та властивостей.

ОКХ встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника вишу з даної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до якостей особистості, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування.

Об'єктами професійної діяльності вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін є загальноосвітні школи, соціальні служби для молоді, центри соціальної допомоги, консультативні служби, що здійснюють психолого-педагогічну допомогу сім'ям, дитячі та юнацькі громадські об'єднання, заклади літнього відпочинку дітей.

Ми проаналізували загальні вимоги до якостей спеціаліста суспільно-гуманітарного напрямку:

- здатність до ефективних комунікативних взаємодій;
- здатність проявляти делікатність та тактовність у спілкуванні, комунікабельність, креативність;
- уміння створювати довірливу атмосферу при консультуванні, сприяти душевному полегшенню;
- уміння користуватись інструментарієм індивідуальної і групової комунікації в різних соціально-педагогічних ситуаціях;
- уміння добирати організаційні засоби і форми процесу;
- уміння враховувати гендерні особливості мовлення: мелодику, ритм, темп, тембр;
- уміння володіти навичками говоріння;
- уміння застосовувати комунікативні навички;
- уміння приймати рішення в різноманітних ситуаціях.

Психолого-педагогічний і методологічний аналіз сутності та структури експресивних здібностей як одного з видів педагогічних здібностей показує, що їхньою невід'ємною частиною є уміння, що дозволяють вчителю адекватно і виразно передати учням необхідну інформацію, знання. Засобом виразності

виступає образність, оперування мовленнєвими формами, використання приказок, фразеологізмів, що допомагають яскраво і лаконічно виразити думку та почуття, невербальні засоби спілкування.

Таким чином, спираючись на сучасні психолого-педагогічні, методологічні дослідження з питання розвитку педагогічних здібностей та освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівців суспільно-гуманітарного напрямку ми виокремили наступні компоненти експресивних здібностей майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін:

1. Проектувальні експресивні здібності (здатність обирати необхідні виразні засоби для успішної взаємодії з учнями; здатність спрогнозувати мовленнєву діяльність з учнями).

2. Організаційні експресивні здібності (здатність організовувати контакт з учнями шляхом оперування комплексом невербальних проявів; здатність орієнтуватися в обстановці; здатність забезпечити активну діяльність учнів, здатність до саморегуляції).

3. Артистичні здібності (здатність ефективно використовувати виразні засоби в процесі педагогічного спілкування; здатність виразити та передати учням необхідні емоції, думки, відчуття за допомогою мовлення, міміки і пантоміміки; здатність «перевтілюватись», «відчувати» партнера).

Компоненти експресивних здібностей охоплюють різні сторони педагогічного артистизму, що виявляються в діяльності вчителя і сприяють формуванню образу педагога. Пантомімічний образ викладача – візуальний портрет, створений поглядом, посмішкою, пластичністю і темпоритмом рухів, їхньою красою і гармонійністю. Вербальний образ викладача – портрет духовного плану, що складається за рахунок багатства його мовлення, ритмічності й енергетики фраз.

Експресивні здібності допомагають педагогу суспільно-гуманітарного напрямку створити атмосферу педагогічного мистецтва на уроці, де вчитель використовує всю сукупність психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, які супроводжуються професійною захопленістю, розвиненим педагогічним мисленням і інтуїцією.

Список використаних джерел:

1. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат-во, 1980. – 368 с.
2. Булатова О. С. Искусство современного урока: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М.: Академия, 2006. – 256 с.
3. Савенкова Л. О. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: монографія / Л. О. Савенкова. – К.: Б.И., 1997. – 128 с.

**К. х. н. Филиппова В. А., к. х. н. Лысенкова А. В.,
Чернышева Л. В., Прищепова Л. В.**

*Гомельский государственный медицинский университет,
Республика Беларусь*

ПОДГОТОВКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Интеграционные процессы в мировом образовательном пространстве приводят к тому, что с каждым годом количество иностранных студентов в вузах Республики Беларусь возрастает. На сегодняшний день «география иностранных студентов», обучающихся в Гомельском медицинском университете, достаточно широка. Специальность врача получают представители 23 стран: Индии, Сирии, Пакистана, Шри-Ланки, Йемена, Ливана, США, Перу, Ганы, Нигерии и др.

Как известно, успешное обучение студентов требует создания учебно-методической базы. Разработка учебно-методической литературы для иностранных студентов, обучающихся на английском языке, сопряжена с различными трудностями. Так, иностранные студенты имеют различный социальный статус и различный уровень базовой подготовки. Не маловажным фактором, который необходимо учитывать при работе с иностранцами, является различный специфический подход к процессу обучения естественнонаучным дисциплинам в национальных школах прибывающих к нам студентов.

Важнейшим аспектом работы с иностранными студентами является разработка учебно-методических комплексов (УМК) на английском языке. УМК должны содержать учебные программы, составленные с учетом специфики

обучения иностранных студентов, учебники и учебно-методические пособия, справочно-информационные материалы по изучаемым вопросам, а также специальные методические пособия для организации самостоятельной работы студентов.

К сожалению, использование имеющихся учебников и учебных пособий в ряде случаев ограничено, а зачастую, невозможно, что обусловлено целым рядом причин:

- отсутствием англоязычных учебных пособий, содержание которых соответствовало бы действующим учебным планам и традициям подготовки в белорусских медицинских вузах;

- изменениями как в содержательной части преподаваемой дисциплины и языке ее изложения (номенклатуре и терминологии), так и методологии ее преподавания. Последнее обусловлено также необходимостью соотнесения содержания дисциплины с языковыми реалиями предполагаемой сферы деятельности будущих специалистов за рубежом;

- спецификой, которую накладывают те или иные новые инновационные формы организации учебного процесса;

- специфическими требованиями к содержанию подготовки будущих врачей, обусловленными традициями, условиями жизни, социальными отличиями каждой страны в отдельности;

- различным уровнем исходной подготовки по естественнонаучным дисциплинам у иностранных студентов.

Многолетняя работа с иностранными студентами позволила сформулировать основные требования к учебно-методической литературе, используемой в педагогическом процессе. УМК должен:

- отвечать современному уровню развития химии, медицины, биологии, биохимии и других смежных дисциплин;

- содержать материалы, представленные в новых учебниках и пособиях, издаваемых как в нашей стране, так и зарубежом;

- учебные пособия и справочные материалы должны быть написаны на английском языке, но соответствовать структуре и содержанию типовых учебных программ для медицинских вузов Республики Беларусь;

- учитывать культурологических аспекты курса и профессиональную направленность подготовки студентов;

- содержать терминологию, номенклатуру и понятийный аппарат, который в целом соответствуют современным требованиям ИЮПАК и принятой в настоящее время в англоязычной научной и учебной литературе практике;

- иметь ярко-выраженную медико-биологическую направленность;

- позиционировать общую химию, как научно-методологическую базу изучения других дисциплин химического и биохимического направления (биоорганическая химия, клиническая биохимия, фармакология и пр.);

- включать справочно-информационную часть, необходимую для выполнения заданий для самостоятельной работы, а также подробный глоссарий к тексту пособия расширен в некоторых темах и вопросах общей химии.

Учитывая конкуренцию на рынке образовательных услуг, и необходимость внедрения конвертируемой системы подготовки врачей, которая позволила бы повысить мобильность студентов в рамках системы высшего образования других стран, учебник для иностранных студентов должен быть написан исключительно простым, понятным и химически адекватным языком.

На кафедре общей и биоорганической химии Гомельского государственного медицинского университета в течение последних лет проводится работа по созданию учебно-методического комплекса для студентов, обучающихся на английском языке. В него вошли:

- учебное пособие по общей химии, включающее изложение теоретического материала, образцы выполнения практических заданий и решение типовых задач;

- тестовые задания для самоконтроля и упражнения для самостоятельной работы;

- лабораторные мануалы, содержащие методические рекомендации по выполнению лабораторных работ.

При подготовке УМК мы руководствовались государственной программой подготовки врачей по общей химии в Республике Беларусь, но в то же время микроструктура разделов в большой степени соответствовала традициям современных зарубежных учебных пособий.

К. филол. н. Фролова Н. А., к. филол. н. Алещанова И. В.

Камышинский технологический институт (филиал)

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет»,

Российская федерация

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА «ГОВОРЕНИЕ» НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Предметом исследования в данной работе выступают условия развития навыка говорения, применяемые в условиях коммуникативно-направленного обучения. Целью работы является рассмотрение упражнений направленных на формирование навыка говорения на иностранном языке у студентов высшего профессионального образования. В ходе работы используются методы критического анализа учебных пособий, научной и методической литературы по проблеме; методы прогнозирования и моделирования. Теоретической основой стали зарубежные и отечественные исследования последних лет в области методики-дидактики преподавания иностранного языка.

Овладение студентами навыками говорения на иностранном языке означает для них достижение элементарной коммуникативной компетенции. Это позволит будущему специалисту: устанавливать и поддерживать контакт в разговоре; сообщать и запрашивать информацию; побуждать партнера к неречевым и речевым действиям; выражать свое мнение и побуждать собеседника к ответной реакции; обосновывать мнение и предлагать собеседнику высказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету речи, ситуации; побуждать собеседника к выражению своих чувств.

В качестве условий, необходимых для формирования навыков говорения у обучающихся мы выделяем: постоянную речевую практику; ориентирование всех упражнений на речевую деятельность; использование аутентичного материала; активизацию речемыслительной активности; речевой характер занятий.

Исходным моментом любой деятельности, а, следовательно, и речевой, является мотив, который побуждает к деятельности и направляет ее. В условиях удалённости от страны изучаемого языка бывает трудно мотивировать студентов

к говорению. В этой связи успешному формированию навыков говорения должна способствовать интенсификация всего учебного процесса. Одним из таких путей является рациональный подбор и использование эффективных приемов проработки языковых средств. При этом учебное пособие как основное средство обучения ИЯ, требует грамотного использования и более глубокого понимания его функций, особенностей его содержания и структуры, понимания значимости упражнений, умение ориентироваться в них. Упражнения становятся основным непосредственным материальным средством организации деятельности студента и преподавателя, обучающихся друг с другом или обучающегося и учебника при самостоятельной работе.

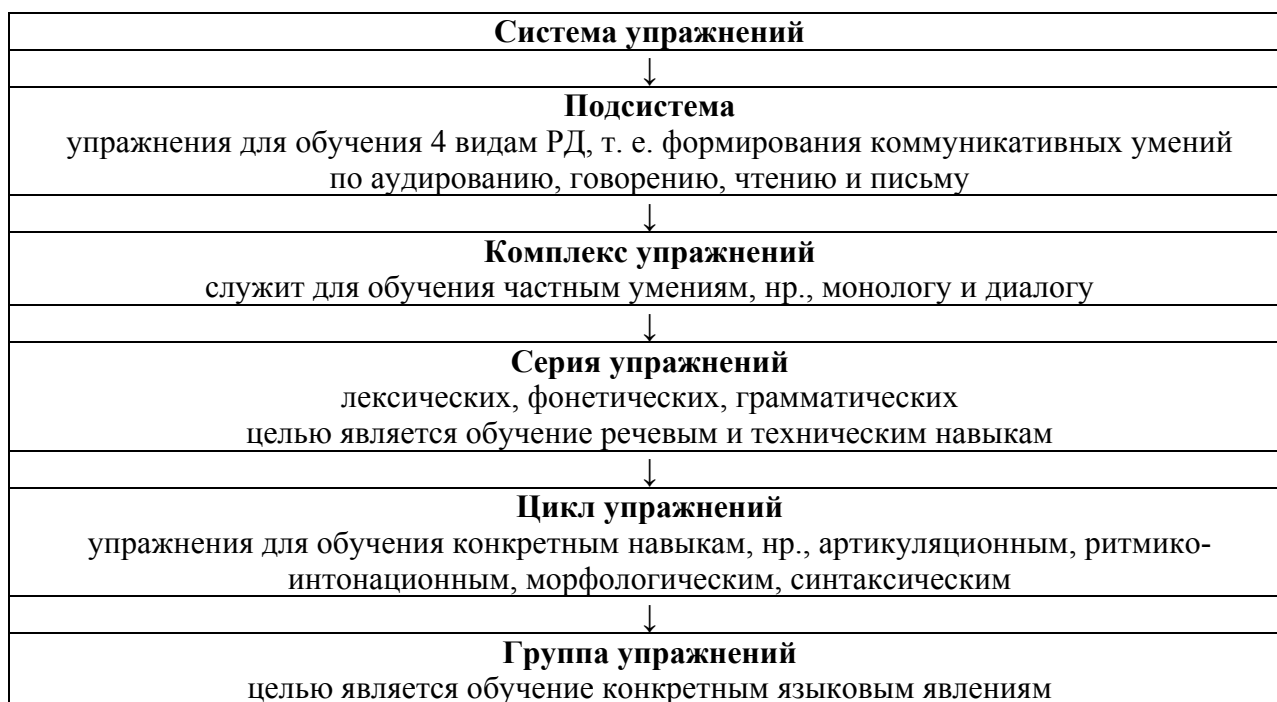
Упражнение – трактуется нами как малый сценарий акта общения, в котором задана программа действий говорящего и слушающего, а также читающего. Мы выделяем 3 основные группы упражнений, которые подготавливают устную коммуникацию; строят и структурируют коммуникационный процесс; моделируют коммуникацию. Все упражнения, в свою очередь, следует разделить на две большие группы: упражнения для формирования навыков и упражнения для развития речевого умения. Такими упражнениями соответственно являются условно речевые и речевые. Каждый тип должен быть адекватен той цели, который он служит. Это значит, что качества упражнений каждой категории должны соотноситься с содержанием намеченной цели.

Разные качества упражнений по-разному важны для их адекватности, ибо наличие или отсутствие каких-либо качеств определяет разную меру дискурсивности упражнения. Дискурсивность мы определяем по четырём параметрам: 1) наличие речевой задачи; 2) наличие ситуативной отнесённости фраз; 3) заданность речевой деятельности; 4) наличие опор различного характера. Каждый из параметров по своему характеру может быть различен, а упражнение – обладать разным набором параметров.

Следовательно, подобранная система упражнений для развития каждого вида речевой деятельности должна быть направлена на реализацию всех указанных функций общения, если цели, зафиксированные в программе, не вносят в них ограничение. В нашем понимании система упражнений на развитие речевых

навыков и умений – это такая организация учебных действий, которая предполагает определённую последовательность упражнений с учётом нарастания языковых и операционных трудностей. Мы выдвигаем следующие требования к системе упражнений: выполнение действия должно быть целесообразным (соответствовать и заданным целям, и природе явления); последовательность должна соответствовать стадиям становления навыков и умений (от имитативных упражнений – к самостоятельному продуцированию).

То есть, система упражнений должна представлять собой совокупность необходимых типов, видов и разновидностей заданий, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которое учит закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности. Мы предлагаем следующую иерархическую последовательность дидактических стратегий:



Таким образом, чтобы развить у студентов навыки говорения на иностранном языке преподавателю необходимо создать предпосылки к активному образовательному процессу, подготовить учебно-дидактическую базу, в том числе, подобрать оптимальные учебно-методические материалы, содержащие необходимый комплекс упражнений, осознав их типологию и полноту и содержания.

К. е. н. Курносенко Л. В.

*Одеський регіональний інститут державного управління
Національної академії державного управління при Президентові України*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

У сучасному світі людський капітал є головною суспільною цінністю і передумовою економічного зростання, оскільки конкурентні переваги економічної системи досягаються не тільки за рахунок природних і матеріальних ресурсів, а й за рахунок знань, інформації, інновацій, джерелом яких виступає людина.

У науковій літературі проблемі компетентісного підходу в освіті приділяли значну увагу вітчизняні вчені П. Г. Щедровицький, М. Н. Саткін, І. Я. Лернер, Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко та інші.

Аналіз джерел по даній проблемі, особливо в історичному аспекті, показує всю складність і суперечливість трактувань як самих понять «компетенція», «компетентність», так і заснованого на них підходу в навчанні.

Авторами поняття «ключові компетенції», як і розробниками відповідної концепції є відомі ідеологи сучасного менеджменту Гері Хамел і Крішнарао Прахалад, які досліджували цю проблему в контексті підвищення конкурентоздатності бізнес-структур. На думку авторів концепції, «компетенції – це певне внутрішнє знання, недоступне безпосередньому сприйняттю як співробітників, так і споживачів компаній, вони знаходять своє вираження в споживчій вартості кінцевого продукту через ефективність використання здібностей і ресурсів у виробничій та організаційній системі» [3].

Найпоширенішим в сучасній вітчизняній науці є розуміння компетентності як інтегральної характеристики особистості, яка визначає здатність останньої вирішувати проблеми, що виникають у реальному житті у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального і життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей.

В Україні серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені орієнтиром для виявлення результативності навчального процесу, є: навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна, загальнокультурна, оздоровча та громадянська [2]. У матеріалах Болонського процесу підкреслено, що результатом освіти «повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично-орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе і інших».

Найповніше поняття «компетентність» розкривається в сукупності таких дефініцій: компетентність виражає інтелектуальну відповідність особи тим завданням, вирішення яких обов'язкове для працюючої на цій посаді людини; компетентність виражається в кількості і якості завдань, сформульованих і розв'язуваних особою в її основній роботі (на основному відрізку праці або в області основних її функцій); компетентність є одним з основних компонентів особистості або сукупністю відомих властивостей особистості, що виражається в результативності вирішених проблемних завдань; компетентність є однією із властивостей прояву особистості й міститься в ефективності рішення проблем, що зустрічаються в сфері діяльності людини й здійснюваних в інтересах даної організації [1]. З наведеного вище можна зробити висновок, що поняття «компетентність» може наповнюватися різним змістом, але завжди воно визначається успішним результатом виконання поставлених перед індивідом завдань і тісно пов'язано із ціннісними орієнтаціями людини.

Проблема побудови механізму формування компетентностей майбутніх фахівців в системі сучасної вищої освіти обумовлена рядом особливостей вітчизняного культурно-освітнього середовища, яке сформовано під впливом класичної університетської традиції, де головними елементами змісту більшості використовуваних освітніх теорій і концепцій виступають об'єкти і знання про них. Відповідно і компетентність у вітчизняній освіті розглядається як спосіб

діяльності у відношенні до певних об'єктів. Якщо звернутися до світового досвіду формування компетентнісних моделей, яке здійснювалося під впливом неокласичних уявлень позитивізму та прагматизму, сучасної теорії менеджменту, тестології, то виявляється, що головним елементом змісту даних моделей є дія, яка співвідноситься не з об'єктом, а з ситуацією, проблемою. Відповідно об'єкти набувають іншого сенсу, це вже не природні феномени, які можуть бути осмислені, описані і класифіковані, а матеріальні свідчення оволодіння відповідною компетенцією (звіти, аналітичні записки, сертифікати тощо). Поняття компетентності вітчизняною наукою трактується як таке, що потребує пояснення і осмислення, натомість західна наука розглядає його як феномен, породжений соціальним діалогом в суспільстві між освітніми інституціями, працедавцями, споживачами послуг, який відповідає певному суспільному запиту, породженому постійними змінами в соціально-економічній системі. Дані зміни обумовлюють не лише розуміння сутності компетентнісного підходу але й стратегію його втілення у практику навчання.

Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати. Таким чином, кожна компетентність побудована на поєднанні пізнавальних ставлень і практичних навичок, знань і вмінь, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Список використаних джерел:

1. Кязрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кязрст // Актуальные проблемы психологии труда: сб. статей / отв. ред. М. Котик. – Тарту, 1980. – 160 с.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К., 2003.
3. Прахалад К. Ключевая компетенция корпорации / К. Прахалад, Г. Хамел // Вестник СПбГУ. – 2003. – Вип. 3 (№24). – С. 18–41.

К. пед. н. Павлова Ю. А.

Геологический колледж ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Российская Федерация

О ПЕРСПЕКТИВАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Одной из наиболее волнующих проблем образования в настоящее время является организация совместного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников.

Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд особенностей, которые касаются различных аспектов образовательного процесса, таких как: учебно-методическое обеспечение учебного процесса; использование специальных Интернет-технологий; индивидуальное сопровождение, консультирование студентов по организационным и учебным вопросам; методическая работа с преподавателями и т.д. Стоит отметить, что наиболее необходимым педагогическим условием с нетипичным студентом является повышение психолого-педагогической грамотности преподавателей, так как знание особенностей работы с такими студентами повышает уровень ее эффективности.

Значимо также развитие интеграции для нормально развивающихся студентов, поскольку эта форма организации обучения позволяет целенаправленно готовить их к безусловному принятию человека с особыми социальными и образовательными потребностями, формировать толерантное отношение к человеческой «инакости», закладывать культурную норму формирующегося гражданского общества – уважения к различиям между людьми. Со стороны нормально развивающихся студентов возможны проявления негативного отношения к ребенку, имеющему ограниченные функциональные возможности, т. е. неприятие другого только за то, что он выглядит, думает, поступает иначе. Актуальность этой проблемы возрастает при совместном обучении студентов с нормальным и нарушенным развитием. Поэтому для успешного осуществления интегрированного обучения необходимо формирование у студентов с разными функциональными возможностями умения строить взаимодействия на основе

сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их особенности такими, какие они есть.

Студенты с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, но каждому студенту необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель интегрированного обучения, сохранив во всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь.

В Геологическом колледже СГУ студентам с ограниченными возможностями здоровья кроме электронных учебных пособий, и информационно-справочных материалов, выдаются учебники и учебные пособия в печатном (бумажном) виде из фонда библиотеки. Для создания наиболее эффективных условий адаптации и интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья в студенческую среду колледжа ведется работа по социально – психолого-педагогическому сопровождению студентов с ограниченными возможностями здоровья. Преподавателям колледжа по результатам работы со студентами предоставляют рекомендации по организации учебного процесса для студентов с ограниченными возможностями физического здоровья.

Стипендиальное обеспечение студентов осуществляется в соответствии с «Положением о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки студентов, аспирантов и докторантов» СГУ. Одной из основных задач социальной работы со студентами Геологического колледжа СГУ является формирование адресной системы социальной помощи малообеспеченным, многодетным студентам, а также студентам с ограниченными возможностями здоровья.

Студенты зачастую не владеют информацией о детях с ограниченными возможностями здоровья. Незнание о наличии или отсутствии в учебном заведении детей с проблемами развития не свидетельствует об их отношении к интеграции. Это скорее является признаком отсутствия знаний по данному вопросу. Для выяснения личного отношения к интересующей проблеме мы задали студентам колледжа следующие вопросы: «Как Вы лично относитесь к совместному обучению обычных студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в одном образовательном учреждении?»; «Готовы ли они лично

обучаться вместе со студентами, которые имеют ограниченные возможности здоровья?». Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. Распределение респондентов по отношению к интегрированному обучению

Отношение к интеграции	(в %)
Положительное	57
Безразличное	30
Отрицательное	13
Лично готов к интеграции	75

Показательно, что более половины респондентов готовы к совместному обучению в одной группе со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья, в процентном отношении таких студентов даже больше, чем положительно настроенных.

Таким образом, интеграция студентов с ограниченными возможностями здоровья в Геологическом колледже СГУ проводится эффективно, так как соблюдаются следующие условия:

- проводится совместная работа со всеми студентами группы;
- преподавателям, работающим с интегрированными студентами, обеспечивается постоянная методическая помощь.

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті

Григоровська С. Л.

Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка, Україна

**ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ
«ПРОФЕСОР ХІГГІНС. АНГЛІЙСЬКА БЕЗ АКЦЕНТУ»
ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

У сучасній системі освіти все більше набуває популярності використання інформаційних технологій, дистанційне та мультимедійне навчання. Все більше викладачів та працівників освіти використовують комп'ютерні можливості як

допоміжний метод навчання тому чи іншому предмету, включаючи й іноземні мови. Особливості комп'ютера дозволяють передати йому частину функцій керування викладача. Комп'ютер пропонує вибір різноманітних навчальних програм, матеріалів і процедур навчання; пред'являє, відповідно до програми навчання, певний навчальний матеріал, забезпечує тренувальну діяльність з формування певних різновидів розмовної діяльності, вмінь і навичок; аналізує і оцінює якість навчальної діяльності учня; вносить корективи в процес роботи учня.

Проблеми створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов досліджували різні науковці (П. І. Сердюков, П. Г. Асоянц, Г. С. Чекаль, Т. І. Коваль, О. М. Кужель ті інші). Дослідники розповіли про переваги комп'ютеризованого навчання іноземних мов та подали короткий аналіз найвідоміших автоматизованих навчальних курсів для вивчення іноземних мов, особливо англійської мови.

Та досі не було так детально описано і охарактеризовано програму «Професор Хіггінс. Англійська без акценту», яка, на нашу думку заслуговує особливої уваги, як ефективний інструмент вивчення англійської мови самостійно.

Тому метою нашого дослідження ми ставимо опис програми «Професор Хіггінс. Англійська без акценту» та можливості її використання для самостійного вивчення англійської мови.

Навчальна програма поділяється на два розділи: фонетика і граматики. Основною відмінністю цієї програми від інших є те, що її автори пропонують почати навчання не з вивчення та засвоєння лексики, а з найменших «клітин» мови – звуків. Детально розглядаються всі види голосних та приголосних. Правильність вимови можна розглянути на малюнках і схемах. Засвоївши цей розділ, можна переходити до наступного рівня – транскрипції. Наступний щабель – слова, фрази, правила наголосу та інтонуювання, властиві англійській мові. Весь теоретичний матеріал з фонетики одразу ж відпрацьовується на практиці, що дає, безумовно, кращий результат. Результат відпрацювання програма автоматично оцінює в балах.

Продовжити роботу над вимовою і базовою лексикою пропонується за допомогою вправ з розділу «Аудіювання». Для вміння розуміти будь-яку англійську мову на слух і розширенню словникового запасу служить підрозділ «Розмовник», в якому містяться діалоги на стандартні побутові теми. Крім них, представлені такі пласти мови, як скоромовки, прислів'я, а також поетична мова в 97 віршах англійських поетів. З особливостями американського варіанту англійської можна познайомитися, прослухавши оповідання Р. Кіплінга.

Курс граматики включає 130 незалежних уроків. Кожний урок присвячений одному із розділів граматики. Уроки складаються з двох частин. Перша знайомить учня з граматичною конструкцією, а друга містить декілька вправ, використовуючи які, учень може потренуватися та перевірити, наскільки добре він його зрозумів. Крім того практичні вправи містять прислів'я, скоромовки, діалоги. У словнику є переклад та транскрипція всіх слів фонетичного курсу.

Слід розглянути одну із вправ, яка пропонується даною програмою у розділі «ГраMATика». Наприклад: Unit 4 Present tenses. У даному підрозділі міститься 4 види завдань, які допоможуть, попрактикувавши, оволодіти даним матеріалом.

Вільям збирається у ділову поїздку. Маргарита запитує про його плани. Використовуйте дані слова для того, щоб скласти запитання.

What firms to visit?

When to leave for the Airport?

Whom to meet there?

Що стосується фонетичних вправ, то вони спрямовані на тренування покращення англійської вимови через прослуховування звуків, англійських приказок чи віршів. Користувачам пропонується, наприклад, прослухати, відтворити та вивчити новий вірш одного з англійських поетів, а також поповнити свій словниковий запас новою лексикою, яка була використана в тій чи іншій фонетичній вправі.

Наприклад, програма дає можливість прослухати вірш «Night» by William Blake, повторити за диктором і відслідкувати правильність власної вимови (рис. 1).

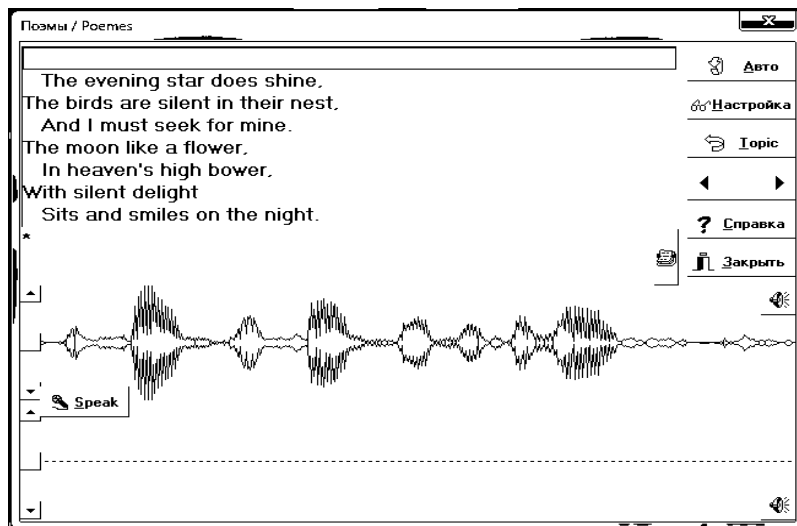


Рис. 1. Прослуховування віршів

Застосування комп'ютерної програми у навчанні усного та писемного спілкування англійською мовою відкриває нові можливості у навчальному процесі. Однак при цьому слід зазначити, що комп'ютерна програма не є альтернативою посібника, але може бути використана як додатковий матеріал для закріплення і повторення вивченого матеріалу вдома та самостійного оволодіння англійською мовою.

Секлетов А. В., Тучков К. М.

*Поволжский государственный университет телекоммуникаций
и информатики, г. Самара, Российская Федерация*

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В век информационных технологий потребность общества в образовании становится все более и более ощутимой. Компьютерные системы самых различных видов играют огромную роль в жизни человека двадцать первого столетия. За обеспечение взаимодействия человека и компьютера отвечают информационные технологии – широкая область деятельности, направленная на внедрение вычислительной техники в жизнь человека, а также на нахождение

эффективного применения этой техники в различных сферах деятельности. Одной из таких сфер деятельности является образовательная система. И, на сегодняшний день, информационные технологии в образовании – очень важная тема различных форумов и конференций.

Образовательные технологии, безусловно, имеют большой потенциал. Уже сейчас задействованы некоторые методы обучения на их базе.

Самым большим достижением является система дистанционного образования. При дистанционном обучении происходит обмен учебной информацией с помощью современных средств на расстоянии. Помимо сети часто применяются телевизионно-спутниковые, а так же кейс-технологии на основе бумажных носителей, которые представляют собой учебно-методические пособия, называемые рабочими тетрадями, сопровождаемые тьютором.

Важным элементом образовательных технологий является электронный учебник. Сохраняя все преимущества своего бумажного предшественника – доступность, последовательность и логичность, он имеет и ряд достоинств по сравнению с ним. Главное достоинство – наглядность. Цифровая версия может быть дополнена элементами мультимедиа – более наглядными иллюстрациями, различного вида анимацией, приложениями в виде видео- или аудиофайлов. Некоторые учебники может содержать интерактивные тесты для закрепления изученных тем. Стоит учесть и комфорт при обращении с электронной книгой – учащийся имеет возможность настроить учебник «под себя» – изменить шрифт, размер и положение иллюстраций и т. д.

Также создаются образовательные порталы – сетевые узлы, обеспечивающие пользователю доступ к широкому спектру ресурсов определенной направленности. Так, большинство вузов имеют свои порталы. С помощью них студенты могут найти то, что непосредственно касается их образования – общую информацию об учебном заведении, учебный план, расписание занятий. А внутри портала вуза может быть создан образовательный портал.

Широко используются при обучении электронные энциклопедии. Существуют и онлайн-энциклопедии. Самой известной из них является «Википедия»,

которая на данный момент насчитывает уже более миллиона статей на русском языке и более четырех миллионов в англоязычной версии.

Существуют и другие, более специфичные способы информатизации образовательной системы. В общем, внедрение информационно-коммуникационных технологий в сферу образования имеют достаточно много положительных сторон. Главное достоинство заключается в том, что они учат человека обращаться с вычислительными машинами – без этого знания в современном мире очень тяжело существовать. Но сегодня широкому внедрению инноваций в сферу образования мешает ряд проблем.

Главной проблемой является техническое оснащение учебных заведений. Она заключается в том, что приобретение полного комплекта необходимых для обучения технологий является очень дорогостоящим; закупка же минимального количества не обеспечивает должного качества знаний и информатизации учреждения. При этом, технические средства постоянно совершенствуются, что создает необходимость постоянного их обновления, требующего дополнительных затрат на приобретение.

Другой проблемой является острая нехватка специалистов в области информационных технологий. Хотя за последние годы ситуация значительно изменилась в положительную сторону, она все еще оставляет желать лучшего. Нередко, даже при наличии специализированного оборудования, преподаватель не может реализовать весь его потенциал, что также сказывается на качестве обучения. Решение этой проблемы заключается в переподготовке кадров, однако этот процесс может занять достаточно долгое время, а также вызвать дополнительные затраты.

Перевод учебной литературы в цифровую версию – достаточно трудоемкий процесс. Здесь играет роль и создание приложений для каждого конкретного случая, и оптимизация содержания под конкретные условия применения.

Впрочем, так или иначе, но большинство этих проблем решаемы. Школы и университеты постепенно оснащаются необходимым оборудованием, медленно, но уверенно создаются цифровые учебники, совершенствуются способы взаимодействия с электронной информацией.

Самой главной задачей в области образования на сегодня является создание единого интерактивного образовательного пространства. Уже сейчас проводятся первые попытки организации такой структуры – так, в школах появляются электронные журналы, в вузах – электронные приемные. Это все упрощает взаимодействие человека с определенной областью и дает площадку для более крупных проектов. Таким проектом может являться объединение в одну информационную среду большого количества знаний и интеграция информационных образовательных систем в одну крупную сеть.

Таким образом, внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс образования – очень перспективное и важное направление. Оно играет роль и помощника – облегчает процесс обучения, делает его интересным, и учителя – дает человеку понятие о функциях электронной машины в современном обществе и учит его правильно работать с компьютерной техникой.

К. пед. н. Сікора Я. Б.

Житомирський державний університет імені І. Франка, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ ВЕБ-КВЕСТ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИКИ

Нині важливого значення набувають методи та засоби навчання, зорієнтовані не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на формування умінь самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів, зокрема, освітніх Інтернет-ресурсів. Одним з популярних і сучасних видів освітніх Інтернет-технологій є веб-квест.

Проблемі розробки та використання веб-квестів у навчальному процесі присвятили свої доробки М. Андреева, О. Гапеева, Б. Додж, Т. Марч, М. Шаповалова, В. Шмідт та ін.

У класичному розумінні веб-квест (web-quest) – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інтернет-ресурси [1]. Як зазначає В. Шмідт, веб-квести – це міні-проекти, засновані на

пошуку інформації в Інтернеті. Завдяки такому конструктивному підходу до навчання, студенти не тільки добирають і упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з їх майбутньою професією [2]. Веб-квест характеризується відсутністю готових до виконання знань, алгоритмів розв'язання задач, певним зануренням у пошукову діяльність і зв'язком з реальним життям.

Тематика веб-квестів, що використовуються в навчальному процесі, може бути найрізноманітнішою. М. Шаповалова розрізняє два основні типи веб-квестів: короткострокові (розраховані на одне-три заняття) і довгострокові (охоплюють декілька місяців занять, семестр або цілий навчальний рік) [3].

Структуру веб-квесту, як правило, складають чотири обов'язкові розділи:

1. Вступ – формулювання проблеми, опис теми і мети веб-квест-проекту, обґрунтування його цінності.

Згідно уявленням Т. Марча, веб-квест повинен мати інтригуючий вступ, чітко сформульоване завдання, яке провокує мислення вищого порядку, розподіл ролей, що забезпечує різні точки зору на проблему; обґрунтоване використання інтернет-джерел [4]. Обов'язково вказуються терміни проведення роботи.

2. Завдання – розподіл ролей, обов'язків учасників проекту, визначення форми представлення кінцевого результату, умов його оптимального досягнення.

Б. Доджем визначені види навчальних завдань для веб-квестів:

- переказ – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел у новому форматі: створення презентації, плаката, розповіді;
- аналіз – пошук і систематизація інформації;
- компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури;
- оцінка – обґрунтування певної точки зору з проблеми;
- детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів;
- переконання – схиляння на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб;

- планування і проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов;
- самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості;
- журналістське розслідування – об’єктивний виклад інформації (розподіл думок і фактів);
- творче завдання – створення п’єси, вірша, пісні, відеоролика;
- наукове дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел [5].

Доцільно готувати завдання різного ступеня складності для студентів з різним рівнем знань.

3. Виконання – опис процедури (етапів) роботи, ресурсів, необхідних для виконання завдання (посилання на інтернет-ресурси і будь-які інші джерела інформації, а також допоміжні матеріали, які дозволяють більш ефективно організувати роботу над веб-квестом). У той же час, викладач не повинен обмежувати студентів у самостійному доборі джерел інформації.

Фактично, у результаті навчання за цією технологією студенти повинні створити власний веб-квест – веб-сторінку (окремий документ у мережі Інтернет, який має свою адресу, або у локальній мережі навчального закладу), чи веб-сайт (група взаємопов’язаних веб-сторінок, присвячена конкретній тематиці).

4. Оцінювання – представлення критеріїв і параметрів оцінки роботи над веб-квестом з моменту оголошення завдання. Це мотивує діяльність студентів на конкретний результат, стимулює досягнення успіху. У цілому ж оцінювання студентських робіт має зводитися до таких трьох головних критеріїв: розуміння теми, результат роботи, творчий підхід.

Критерії оцінювання веб-квестів, розроблені Т. Марчем і Б. Доджем, спрямовані на визначення ступеня реалізації поставлених завдань у кожному розділі веб-квесту [4; 5]: вступ; тема завдання; порядок виконання роботи; використання інтернет-ресурсів; оцінка; висновок; дизайн.

Включення в освітній процес комп’ютерних квест-проектів з інформатики дозволяє: розвивати навички інформаційної діяльності людини; формувати

позитивне емоційне відношення до процесу пізнання, підвищити мотивацію навчання, якість засвоєння знань по предмету, що вивчається; розвивати творчий потенціал студентів; формувати уміння оволодіння стратегією засвоєння навчального матеріалу; розвивати уміння працювати з новою інформацією, вибирати істотну, висловлювати її своїми словами.

Список використаних джерел:

1. Гапеева О. Л. WebQuest технологія у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу / О. Л. Гапеева // Науковий вісник НЛТУ України: зб. наук.-техн. праць. – 2011. – Вип. 21.1. – С. 335–340.
2. Шмідт В. В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / В. В. Шмідт. – Режим доступу: <http://www.winner.se-ua.net/page26/1/10/>
3. Шаповалова М. Г. Веб-квест-технологии как одно из условий реализации деятельностного подхода в обучении информатике [Електронний ресурс] / М. Г. Шаповалова. – Режим доступу: <http://www.ito.edu.ru/2010/Rostov/I/3/I-3-7.html>
4. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests [Електронний ресурс] / Т. March. – Режим доступу: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>
5. Dodge B. Rethinking the WebQuest Taskonomy: A New Taxonomy of Authentic Constructivist Tasks [Електронний ресурс] / В. Dodge. – Режим доступу: <http://www.webquest.org/act/tappedin.htm>

Скляр Е. Ю., Артеменко Н. А.

Колледж ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ WEBИНАРОВ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА СПО

В статье представлен опыт использования Web-сервиса (FirmBook) при проведении сетевых мероприятий между педагогом и студентами.

При современном информационном развитии общества в области коммуникации для организации интерактивного общения и обучения в реальном времени в сети Интернет существует необходимость использования в образовании технических средств. Сетевое взаимодействие – это способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационных, методических, кадровых ресурсов. Оно возможно при определенных условиях: совместная деятельность участников сети; общее информационное пространство; механизмы,

создающие условия для сетевого взаимодействия. Квалифицированные педагогические кадры, способные использовать в своей работе, новое компьютерное оборудование, и современные прикладные программные средства, важное условие.

В данной статье модель сетевого взаимодействия представлена на примере Web-сервиса FirmBook. Сервис представляет собой средство информационного и технологического интерактивного взаимодействия пользователей с программно-аппаратной системой на серверах компании. Данный web-сервис предназначен для организации вебинаров. Вебинар – это интерактивный семинар, который проводится в интернете и может служить отличным инструментом для консультаций, обучения и обсуждений. Вебинар (от англ. «webinar», сокр. от «Web-based seminar») – онлайн-семинар, лекция, курс, презентация, организованные при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции.

В число возможных мероприятий входят:

- теле- и видеоконференции;
- видео в режиме реального времени;
- текстовый чат;
- презентации (Power Point) и слайдовые презентации;
- проведение опросов и голосований;
- демонстрация удаленного рабочего стола;
- совместное использование приложений и многое другое.

Каждый участник находится у своего компьютера, каждый ведущий у своего компьютера, вне зависимости от географии и месторасположения. Участникам необходим доступ в Интернет и гарнитура (наушники, микрофон). Ведущим вебинара – доступ в Интернет, web-камера (можно и без нее) и гарнитура. Web-сервис представляет средство информационного и технологического интерактивного взаимодействия пользователей с программно-аппаратной системой на серверах компании, а также создание автоматической записи трансляции мероприятия позволяет организовать видеоархив материалов и разместить его в различных видео-форматах в сети Интернет. Проведение занятий в виртуальном кабинете на основе web-сервиса, позволяет преподавателю и студентам, пространственно

удаленным друг от друга, общаться в синхронном режиме. В дальнейшем фиксировать процесс проведения занятия в виде видеозаписи и ее использования.

В работе на основе Сервиса FirmBook была использована модель, когда преподаватель работает в аудитории, но ведет трансляцию занятия через виртуальный кабинет сервиса. Обучающиеся в сетевом режиме подключаются к прямой трансляции через Интернет, выходя по ссылке указанной преподавателем заранее в рассылке. Проведение занятия может быть открытым, без входа в виртуальный кабинет под паролем, то есть иметь гостевой доступ и закрытым, когда все участники входят в виртуальный кабинет под своим логином и паролем. Участники учебного процесса могут в конце занятия скачать материалы для повторного изучения. Организация сетевого взаимодействия дает возможность студентам непосредственно из дома получать консультации и выполнять задания. При обсуждении выполнения задания консультироваться не только с педагогом, но и друг с другом. Сервис дает возможность снять статистику (количество и время пребывания) студентов, которые присутствовали на виртуальных занятиях. Опрос студентов можно провести устно с подключением web-камер или в чате. Использование данной модели взаимодействия позволяет провести сетевое общение с участниками в реальном времени посредством подключения web-камер и гарнитуры (наушники, микрофон). Вебинары успешно были проведены на базе колледжа РостГМУ для студентов очно-заочной (вечерней) формы обучения специальностей 060301 «Фармация» и 060604 «Лабораторная диагностика при сетевом консультировании по дисциплине «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности» во внеаудиторное время. Объяснение сопровождалось презентацией. Работа со студентами велась в чате.

Таким образом, появляется возможность:

- хранить любые нужные файлы в медиа-библиотеке, делиться файлами с пользователями;
- общаться с участниками с помощью видео и голоса, подключать других участников во время разговора;
- работать прямо из браузера (устанавливать дополнительное ПО не требуется);

- записывать вебинары;
- приглашать участников заранее через Email или прямо во время вебинара;
- проводить опросы и тестирования, загружать результаты в виде файла;
- общаться с участниками с помощью общего и индивидуального чата;
- управлять правами всех участников вебинара;
- показывать слайды, картинки, документы, видео или экран вашего компьютера.

Основы HTML конструирования Закрытый

ОТКРЫТЬ

Организатор:
[Елена Скляр](#)

Начало:
06 мая 17:40

Статистика:
[Посетители](#) | [Чат](#)

Расскажи друзьям: [ВКонтакте](#) [Facebook](#) [Twitter](#)

[8 участников](#) осталось **12 свободных мест** + [Добавить места](#)

На вебинаре будут рассмотрены вопросы:

- создание маркированных списков;
- создание нумерованных списков;
- создание таблиц.

Из опыта выступлений можно сказать, что у студентов есть свойство опаздывать на запланированные вебинары. Поэтому в течение первых 5–7 минут нет смысла начинать основную тему встречи. Лучше провести проверку связи участников с помощью чата, поговорить на отвлеченные темы. Специфика вебинаров накладывает некоторые особенности при подготовке презентации. В отличие от обычных «живых» встреч у преподавателя меньше возможностей повлиять на участников с помощью своих личных данных. Остается голосовое и визуальное сопровождение презентации на экране (с помощью вебкамеры не просто передать невербальный контакт). Так что в презентациях для вебинаров можно использовать больше визуальной информации, чем при традиционных мероприятиях.

Использование вебинаров способствует развитию профессиональной компетентности педагога в области использования ИКТ и дистанционного обучения. Мероприятия, проводимые в форме вебинаров, могут включать в себя сеансы голосований и опросов, что обеспечивает полное взаимодействие между аудиторией и ведущим.

Загальна психологія, історія психології

К. психол. н. Андрєєва І. А.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Горлівський інститут іноземних мов, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПІДПРИЄМСТВОМ

Сучасні наукові розробки з питань управління дійшли висновку, що отримання максимального прибутку можливо лише через збіг інтересів та мети фірми з інтересами безпосередніх виконавців, тобто персоналу організації. Стратегічне управління передбачає визначення керівництвом плану майбутнього розвитку та перспектив підприємства залежно від чинників макро-, мезо- та мікрорівня. Проблема стратегічного управління сучасними організаціями є особливо актуальною для постсоціалістичних країн з багатьох причин: протиріччя в економічних та соціальних процесах; неспівпадіння з методикою та тактикою їх проведення; відсутність розвиненої теоретичної бази дослідження проблеми психології стратегічного управління та інші.

Особливо важливим в період сучасних, численних економічних та соціальних змін є психологічна готовність керівників та працівників сучасних підприємств до таких явищ, як кризи. Наявність стратегічного управління організацією стає запорукою успішного розвитку підприємства, прогнозування можливостей та масштабів економічного його зростання, передбачення кризових ситуацій та підготовка до них [3]. Сучасний рівень конкурентної боротьби вимагає чіткого розрахунку міри відповідності всіх організаційних ресурсів меті та завданням організації. Будь яка організація – це система сукупних взаємозв'язків та взаємообумовлених чинників, правильне використання яких складає основу стратегічних управлінських кроків.

Особливо важливим стає питання організації ефективної роботи підприємства у часи реорганізацій в економіці та суспільстві. Рівень макросередовища

значною мірою визначає форми та засоби існування підприємств та робітників. В межах стратегічного управління це можуть бути: складання прогнозу розвитку підприємства з урахуванням всіх ресурсів підприємства, це формування психологічної готовності персоналу до стратегічних кроків, які завжди пов'язані з певними змінами в організації. Такий механізм зумовлено тим, що будь яка стратегія передбачає організацію взаємодії співробітників таким чином, щоб враховувались можливості, перспективи, засоби діяльності суб'єктів, проблеми, труднощі, конфлікти, які перешкоджають виконанню основних завдань.

За даними Р. А. Фатхутдінова, М. Портера досягнення конкурентних переваг продукції, що випускається підприємством, над продукцією конкурентів безпосередньо залежить від типу обраної управлінської стратегії, яка дозволяє їх реалізувати для досягнення поставлених цілей [1]. Специфіка підприємства, його завдання визначають вибір стратегії забезпечення конкурентних переваг своєї продукції, для кожного з них воно носить індивідуальний характер і напрям залежить від його цілей і можливостей. Все це можливо при наявності організаційної структури управління, процедур, функціональних обов'язків, сформульованого переліку функцій, наявність розробленої системи відповідальності.

Слід визнати, що проблема планування системи управління існує вже понад сто років і не втратила своєї актуальності. Вчених, менеджерів перш за все, хвилює питання відповідності ресурсів організації завданням, цілям фірми та її стратегії. Основними ресурсами організації, які виявляються в подальшому особливо значущими в її можуть бути: матеріальні, трудові, фінансові, інформаційні, людські або інтелектуальний капітал. За якісними ознаками до організаційних ресурсів можна віднести фінансові, фізичні, людські та організаційні ресурси. Автори 17-модульної програми для менеджерів В. Н. Гунин, В. П. Баранчєєв розрізняють людські (людей), матеріальні, енергетичні, фінансові, інформаційні, технологічні та часові ресурси [4].

Але, цілі будь-якої організації передбачають перетворення ресурсів для досягнення результатів. Основні ресурси, використовувані організацією, це люди, капітал, матеріали, технологія і інформація. П. Друкер зауважує на тому, що тільки людські ресурси можуть виробляти економічні результати. Всі інші ресурси підкоряються законам механіки [2].

Слід також відмітити, що економістами, менеджерами доведена економічна вигідність стратегічного управління персоналом. Такими науковцями, як: Ю. М. Лапигін, А. Файоль, А. П. Романов, І. Ансофф доведена економічна вигода стратегічного управління підприємством, яка визначається наступними характеристиками: збереження людських, фінансових та інших ресурсів організації; заощадження коштів на вихід із кризового стану; збереження команди професіоналів; стабільна та ефективна робота підприємства з отриманням прибутку [2; 3].

Отже, завдання керівника в конкретній ситуації домогтися такого співвідношення і мобілізації ресурсів, які призвели б до досягнення мети з мінімальними витратами.

Список використаних джерел:

1. Зуб А. Т. Стратегический менеджмент: Теория и практика: учеб. пособ. для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 415 с.
2. Катькало В. С. Исходные концепции стратегического управления и их современная оценка / В. С. Катькало // Российский журнал менеджмента. – 2003. – № 1. – С. 7–30.
3. Клейнер Г. Б. Словарь основных понятий стратегического планирования / Г. Б. Клейнер. – М.: КОНСЭКО, 1998. – 198 с.
4. Попов С. А. Стратегическое управление: 17-модульная программа для менеджеров. «Управление развитием организации». Модуль 4 / С. А. Попов. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 344 с.

Психологія праці; інженерна психологія

Капацина А. О.

Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦІЙ МЕНЕДЖЕРА ПО РОБОТІ З КЛІЄНТАМИ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Набір ключових компетенцій, які роблять фахівця здатним виконувати свою роботу на належному рівні, є моделлю компетенцій. Майже кожна організація прагне розробити власну модель компетенцій для менеджерів різних

структурних підрозділів. Зокрема, на нашу думку, модель компетенцій для менеджерів по роботі з клієнтами та менеджерів з продажу має такий вигляд:

1. Досвід практичної роботи.
2. Уміння планувати роботу.
3. Уміння переробляти інформацію.
4. Використовування прав і влади.
5. Знання правових питань.
6. Економічні знання.
7. Знання комерції та фінансування.
8. Професійні знання.
9. Уміння знайти вихід в стресовій ситуації.
10. Уміння вирішувати постачальницькі питання.
11. Самостійність.
12. Рівень культури.
13. Здатність зрозуміти суть справи.
14. Здатність вирішувати складні задачі.
15. Прагнення до нового.
16. Цілеспрямованість.
17. Відповідальність за рішення і його виконання.
18. Наполегливість і завзятість.
19. Самооцінка.
20. Старанність, дисциплінованість.
21. Вимогливість до себе.
22. Комунікабельність.
23. Підвищення кваліфікації.
24. Уміння налагоджувати ділові відносини.
25. Допомога колегам по роботі.
26. Врахування інтересів співробітників.
27. Уміння сприймати критику.
28. Виконання своїх обіцянок.
29. Ввічливість і тактовність.
30. Спрямованість на діло.
31. Працездатність.
32. Діловитість.
33. Відношення до роботи.
34. Дотримання дисципліни і порядку.
35. Упевненість в кінцевому успіху справи.
36. Усвідомлення користі для підприємства.
37. Стійкість моралі.
38. Клієнт-орієнтація

Кожна компетенція (знання, вміння та навички у конкретній професійній сфері) описується у семи рівнях розвитку, які можна визначити, спостерігаючи

за роботою менеджера. Наприклад, компетенція «Вміння планувати роботу» може бути описана таким чином:

1. Не вміє планувати навіть просту роботу.
2. Погано справляється з плануванням роботи.
3. Недостатньо добре вміє планувати.
4. Уміння планувати роботу розвинуто в середньому ступені, задовільно планує роботу.
5. Вміння планувати роботу в необхідній мірі.
6. Добре вміє планувати роботу.
7. Чудово уміє планувати роботу.

Компетенція «Цілеспрямованість» містить в собі такі рівні розвитку (від найнижчого до найвищого):

1. Цілеспрямованість практично відсутня. Живе без певної мети, тільки сьогоднішнім днем.
2. Звичайно якоїсь або далекої мети в житті не ставить, будь-які плани є тільки на найближчий місяць.
3. Поставлену цілі в житті і в роботі швидше можна називати мріями, оскільки вони нереальність.
4. Час від часу ставить перед собою мету на декілька місяців життя і старається її досягти.
5. Ставить цілком реальну здійсниму мету звичайно на найближчий рік життя.
6. Має систему тактичних (на найближчі роки) цілей життя, проявляє достатню завзятість для їх досягнення.
7. Виключно сильно розвинута цілеспрямованість. Ставить перед собою як стратегічні на все життя цілі, так і тактичні на найближчі роки. Проявляє рідкісну завзятість і винахідливість для їх досягнення.

На нашу думку, формування компетенцій відбувається за наступною моделлю (рис. 1).

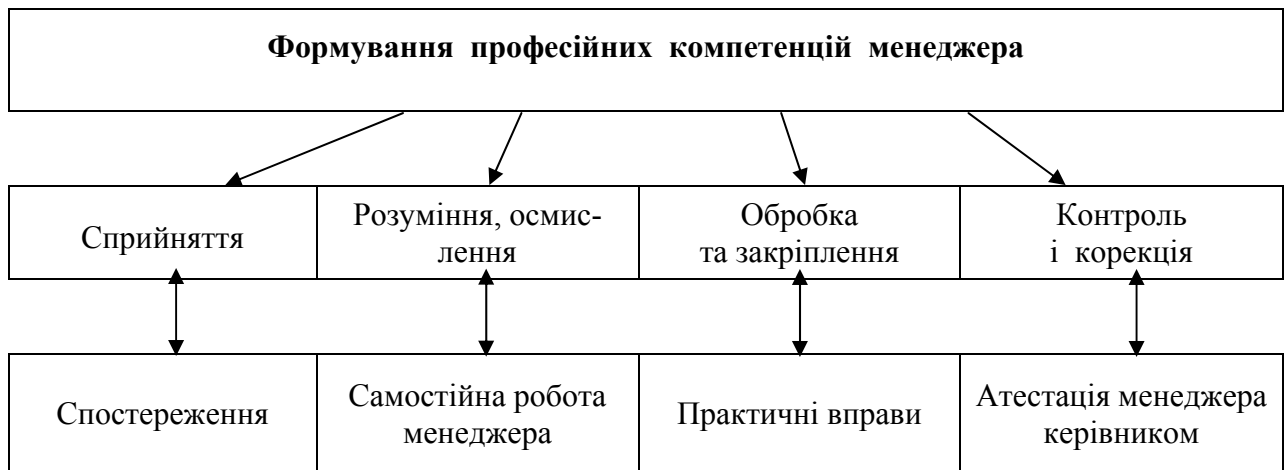


Рис. 1. Модель формування професійних компетенцій менеджера по роботі з клієнтами

Отже, щоб компетенція була сформована, менеджеру спочатку необхідно спостерігати за роботою більш досвідченого фахівця. Після розуміння та осмислення сприйнятого менеджер під контролем наставника починає самостійно виконувати професійні функції. У разі звершення помилкових дій відбувається їх корекція. Після того, як компетенція сформована, відбувається атестація менеджера керівником.

Скляренко О. М.

Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВОЇ ФОРМИ РОБОТИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЖИТТЄТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Перед сучасною психологічною наукою постає багато завдань теоретичного и практичного характеру. Одним з головних таких завдань є забезпечення умов для повноцінного розвитку особистості та її функціонування у межах соціокультурного середовища, що постійно змінюється. Сучасне життя щодня ставить перед людиною нові перспективи і задачі, транслює нові цінності, ідеї, задає новий ритм життю, насиченому різними подіями. Тому сучасна людина повинна не тільки адаптуватися, але й вміти чинити опір складним ситуаціям,

переборювати перешкоди, використовувати адекватні стратегії виходу з кризових ситуацій, ставити перед собою нові цілі, досягати поставлену мету, не втративши при цьому унікальності та цілісності своєї особистості. Вирішенням усіх цих питань займаються науковці з різних галузей психологічних знань, але ж найбільш повно ця проблематика представлена дослідниками, що працюють в руслі розробки концепції життєтворчості особистості.

Згідно з цією концепцією, особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить життєтворчість – духовно-практична діяльність особистості, направлена на творче проектування і здійснення її життєвого проекту. Розробляючи, коригуючи і здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість опановує мистецтво жити – особливе уміння, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості і володінні системою засобів, методів і технологій життєтворчості [1–5].

Сучасні вчені вважають проблему життєтворчості однією з провідних, вказуючи на актуальність розробки різних її аспектів. В ряді робіт зроблені спроби системного аналізу досліджень з проблем життєтворчості, узагальнюючи концептуальні положення психології життєтворчості. Вказано, що: життєтворчість особистості є фундаментальною психологічною категорією, і спрямована на творення себе, побудову власного життя виходячи зі своїх особистісних властивостей, внутрішнього світу, світогляду, цілей, прагнень, розуміння смислу життя; людина є суб'єктом свого життя та життєтворчості, вона свідомо та активно будує своє життя на основі сформованих уявлень про своє минуле, теперішнє та майбутнє (суб'єктивної картини життя); життєве самоствердження особистості, її життєтворчість є результатом прийнятих нею рішень, здійснення вільних виборів з високим ступенем активності, нешаблонності та оригінальності, яку особистість проявляє при виконанні її соціальних ролей; вузловим моментом життєтворчості є розробка стратегії, провідну роль при створенні життєвої стратегії відіграють смисложиттєві орієнтації та життєві цінності; життєва програма втілюється в життя завдяки розробці життєвих планів; життєтворчість характеризується моральним та духовним наповненням, пов'язана із самовдосконаленням

особистості; у будь-якої психічно здорової людини є життєтворчий потенціал, можливість розвитку життєтворчих здібностей, вміння самовдосконалюватися, усвідомлено та творчо керувати своїм життєвим шляхом [1; 2; 5].

В роботах сучасних дослідників феномен життєтворчості конкретизується в поняттях «життєтворчі здібності», «життєтворча активність». Життєтворчість особистості розглядається як специфічний вид активності, активності найвищого, суб'єктного рівня – життєтворча активність. Провідними внутрішніми психологічними чинниками життєтворчої активності особистості виступають: адаптація, рефлексія, творчість і пізнання. Зовнішні психологічні чинники її розвитку відображаються в організаційних умовах і побудові середовища спрямованого психологічного впливу. Розвиток прикладних аспектів життєтворчої активності відбувається за допомогою технології життєтворчості – творчого холістичного психотренінгу – комплексного психотехнічного засобу, адекватного внутрішній структурі й динамічним особливостям процесу життєтворчості. Його особливостями виступають: холістичний підхід до взаємодії як центральної ланки процесів соціально-психологічної адаптації; використання інтегративних можливостей творчих процесів і спрямованої творчої активності особистості, що цілісно сприяє гармонізації особистісного розвитку через розвиток здатності до самовираження й самопізнання в продуктах власної життєтворчості [5–7].

До показників життєтворчих здібностей можна віднести: осмисленість життя, життєстійкість, цілеспрямованість, пластичність, прагнення до особистісного зростання, креативність, рефлексивні здібності [3].

Таким чином, в процесі використання тренінгових форм роботи треба враховувати наступне: поняття «життєтворчість» має складну багаторівневу структуру та свої психологічні особливості і закономірності; адекватним методом для розвитку життєтворчих здібностей та підвищення життєтворчої активності особистості є використання холістичного психотренінгу; у зв'язку із складністю поняття «життєтворчість», тренінгова робота з цього напрямку повинна складатися з низки тренінгових сесій, пов'язаних між собою; при складанні тренінгової сесії необхідно враховувати вищезазначені компоненти та показники життєтворчої активності.

Список використаних джерел:

1. Богданова Н. Г. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз: наук. видання / Н. Г. Богданова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
2. Большакова А. М. Життєтворчі здібності як детермінанта мотивації досягнення і оптимістичності атрибутивного стилю / А. М. Большакова // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України «Наука й освіта». – О., 2002. – № 5. – С. 29–33.
3. Большакова А. М. Опитувальник життєтворчих здібностей / А. М. Большакова // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – К.: Політехніка, 2010. – № 2 (29). – С. 70–75.
4. Жизнь как творчество: Социально-психологический анализ / [В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др.]. – К.: Наукова думка, 1985. – 302 с.
5. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія / В. М. Ямницький. – О.: ПНЦ АПН України; СВД М. П. Черкасов, 2006. – 362 с.
6. Ямницький В. Психологічні особливості й механізми групового психотренінгу / В. Ямницький // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – О., 2002. – Вип. 11–12. – С. 189–197.
7. Ямницький В. Теоретико-методологічні аспекти психотренінгу / В. Ямницький // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України «Наука й освіта». – О., 2002. – № 5. – С. 70–74.

Медична психологія

К. биол. н. Щербакова А. Э., Ларкович Е. Д.

Сургутский государственный педагогический университет,

Российская Федерация

РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ И СТРУКТУРА ТРЕВОГИ

И ДЕПРЕССИИ У СТУДЕНТОВ

СУРГУТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Состояние психического здоровья подрастающего поколения имеет важное значение для обеспечения и поддержания устойчивого развития общества. Вместе с тем число случаев его нарушения неуклонно растет. Многочисленными исследованиями показано, что проблема тревожных и депрессивных расстройств является актуальной в настоящее время [2; 3].

По официальным данным Всемирной организации здравоохранения депрессиями в мире страдают около 5–8% населения [3].

По результатам исследований многих авторов, депрессия во все большей степени поражает подростков, у которых депрессивные расстройства становятся одной из наиболее часто встречающихся форм психической патологии [1; 6; 7]. Отмечено неуклонное увеличение распространённости как тяжёлых, так и неглубоких депрессивных расстройств среди подростков на протяжении последних десятилетий. Согласно данным недавно проведённого в Европе исследования (ЕБВ, 2003), 8% всех девушек и 2% всех юношей в возрасте 16 лет отвечали критериям тяжёлой депрессии, в то время как депрессией средней степени страдало уже большее число подростков – 14% девушек и около 5% юношей. По данным М. М. Weissman и соавт., (1999) 4% лиц в возрасте от 12 до 17 лет и 9% лиц – до 18 лет страдают депрессией.

По данным Российского мониторинга экономического положения и здоровья (РМЭЗ), нервные расстройства и депрессии наблюдаются у 4% российских детей в возрасте от 0 до 17 лет. При этом распространённость депрессии увеличивается с возрастом, особенно в подростковый период. Стоит отметить, что если в детстве различия по признаку пола в распространённости депрессии практически не наблюдаются, то среди подростков она чаще встречается у девочек (14% против 8% соответственно для подростков женского и мужского пола) [4; 5].

Целью исследования являлось изучение распространённости и структуры тревожности и депрессии у студентов Сургутского государственного педагогического университета.

Организация и методы исследования. Исследования проводились в 2012 году на базе научно-исследовательской лаборатории «Здоровый образ жизни и охрана здоровья» при Сургутском государственном педагогическом университете. В исследовании приняли участие 100 девушек и 77 юношей педагогического университета с 1 по 5 курс. Средний возраст респондентов составил $18,7 \pm 0,8$ лет. Северный стаж – $16,46 \pm 0,48$ лет.

Состояние аффективной сферы (тревогу и депрессию) оценивали по шкале депрессии Бека (BDI) и опроснику личностной и реактивной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина.

Систематизация материала и статистические расчеты проводились с помощью программ «Statistica 8.0». При анализе таблиц сопряженности использовали z -критерий. Для оценки межгрупповых различий использовали критерий U – критерий Манна-Уитни (сравнение 2 выборок испытуемых). Степень взаимосвязи между признаками оценивали с помощью r – коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты. Частота встречаемости и структура тревоги и депрессии представлены на рис. 4, 5 и в табл. 3, 4. Статистически значимые гендерные различия установлены при анализе частоты встречаемости высокой и низкой личностной тревожности (рис.1а). Высокая личностная тревожность чаще встречалась у девушек ($p=0,000$), тогда как процент низкой личностной тревожности был больше в группе юношей ($p=0,014$).

При анализе реактивной тревожности статистически значимые отличия установлены между девушками и юношами по показателю высокой реактивной тревожности ($p=0,016$) – 28,09% и 11,69% соответственно (рис. 1 б).

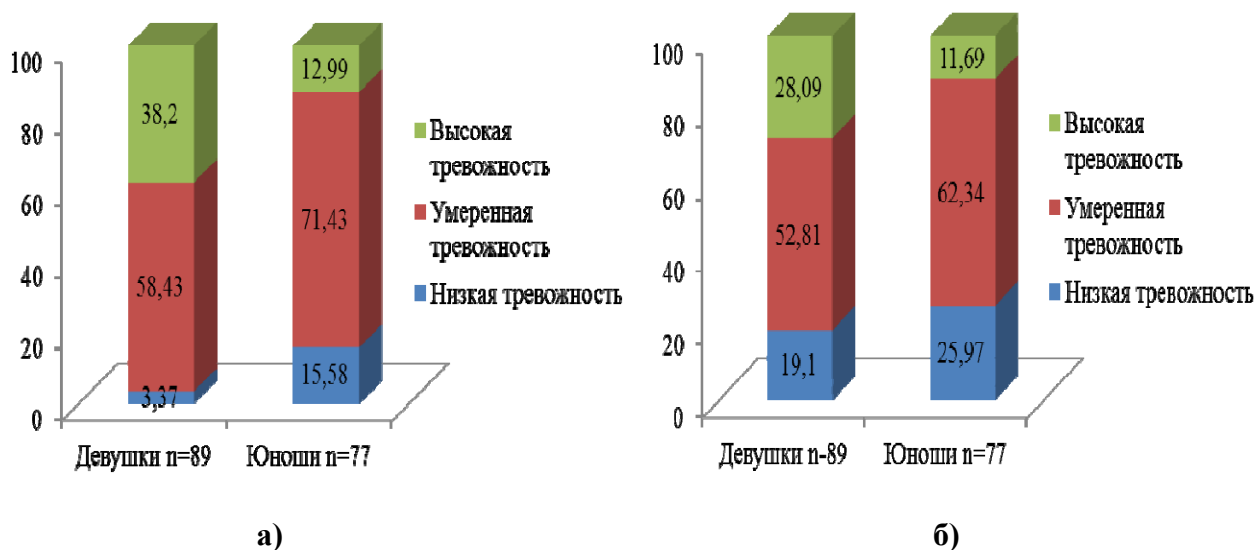


Рис. 1. Распределение студентов по уровню тревожности, %:
а – личностная, б – реактивная

По средним значениям показателей личностной и реактивной тревожности, представленным в табл. 1, установлены достоверно большие значения в группе девушек. При этом следует отметить, что средние значения соответствовали умеренной тревожности как личностной, так и реактивной в обеих группах.

Таблица 1. Показатели тревожности у девушек и юношей по Ч. Д. Спилбергеру – Ю. Л. Ханину (M±m)

Показатель	Девушки n=89	Юноши n=77	Достоверность различий
РТ	40,67±1,09	35,49± 0,92	p ₁₋₂ =0,000
ЛТ	44,12±1,03	37,23± 0,80	p ₁₋₂ =0,000

Примечание: здесь и в таблице 2 p₁₋₂ – достоверность различий между девушками и юношами.

Таким образом, у девушек достоверно чаще встречалась высокая личностная и реактивная тревожность по сравнению с юношами. Анализ среднестатистических показателей тревоги был так же больше в группе девушек. У юношей достоверно чаще встречалась низкая личностная тревожность по сравнению с девушками.

Распространенность депрессивных расстройств представлена на рис. 2, 3 и в табл. 2.



Рис. 2. Распространенность депрессивных расстройств у девушек на Севере, %

Установлено, что у 58% девушек и 62,34% юношей не выявлено депрессии. Остальные респонденты имели депрессивные расстройства различной степени выраженности (рис. 2, 3).

Выраженная депрессия у девушек достоверно чаще встречалась, чем у юношей ($z=2,063$, $p=0,039$). Другие степени проявления депрессивных расстройств (легкая, умеренная и тяжелая депрессия) не имели статистически значимых отличий по гендерному признаку.



Рис. 3. Распространенность депрессивных расстройств у юношей на Севере, %

Средние значения когнитивно-аффективной и соматической шкал были в пределах нормы. У девушек по среднее значение показателей соматических симптомов депрессии достоверно выше ($p=0,000$), чем у юношей. При этом по сумме когнитивно-аффективного и соматического компонентов депрессии у девушек среднее значение соответствовало легкой депрессии – $10,85 \pm 0,85$ (табл. 2).

Таблица 2. Показатели депрессии по шкале А. Бека ($M \pm m$)

Показатель	Девушки n=100	Юноши n=77	Достоверность различий
C-A	$6,6 \pm 0,54$	$5,45 \pm 0,50$	$p_{1-2}=0,130$
S-P	$4,25 \pm 0,37$	$2,31 \pm 0,28$	$p_{1-2}=0,000$
Σ	$10,85 \pm 0,84$	$7,57 \pm 0,69$	$p_{1-2}=0,004$

Для установления степени взаимосвязи показателей тревоги, депрессии и северного стажа был выполнен корреляционный анализ.

Установлены достоверные прямые связи тревоги и депрессии при значении $\alpha < 0,01$ у девушек и юношей. У девушек установлена наиболее высокая связь показателей личностной тревоги и депрессии.

Выводы.

1. Частота встречаемости высокой личностной тревоги среди студентов составила 38% и 13% – у девушек и юношей соответственно. Низкая тревожность встречалась у 3% и 16% девушек и юношей соответственно. Средние значения соответствовали умеренной личностной и реактивной тревожности как в группе девушек, так и юношей. Депрессивные расстройства различной степени выраженности встречались у 42% девушек и 38% юношей. Среднее значение по сумме симптомов по шкале Бека у девушек соответствовали легкой депрессии при достоверно больших значениях соматического компонента, по сравнению с юношами.

2. Гендерные особенности тревоги и депрессии указывают на большую выраженность их у девушек по сравнению с юношами как по уровню высокой тревожности, так и по частоте встречаемости депрессивных расстройств.

Список использованных источников:

1. Гурьева В. А. Психология и психопатология аффективных расстройств (нозологические и возрастные аспекты, принципы терапии) / В. А. Гурьева, В. Я. Гиндикин, Е. В. Макушкин. – МБА, 2005. – 276 с.
2. Кислицына О. А. Социально-экономические факторы риска психических расстройств подростков / О. А. Кислицына // Социология здоровья и медицины. – 2009. – С. 92–99.
3. Кравченко Н. Е. Современные представления о депрессивных расстройствах настроения в подростковом возрасте и некоторых проблемах их терапии / Н. Е. Кравченко // Терапия психических расстройств. – 2007. – № 3. – С. 4–20.
4. Смулевич А. Б. Депрессия как общемедицинская проблема / А. Б. Смулевич // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2006. – № 3. – С. 4–10.
5. Ульев А. В. Проблемы роста депрессивных расстройств в условиях социально-экономической нестабильности и пути их минимизации / А. В. Ульев // Управление общественными и экономическими системами. – 2009. – № 1. – С. 5–10.
6. Collishaw S. Time trends in adolescent mental health / S. Collishaw, B. Maughan, R. Goodman, A. Pickles // Journal of the Child Psychology and Psychiatry. – 2004. – 45: 1350–1362.
7. Depressed adolescents grown up / [Weissman M. M., Wolk S., Goldstein R. B., Morean D., Adams P. et al.] // Journal of American Medical Association. – 1999; 281: 18: 1707–1713.

Шпанько Т. С.

Харківська державна академія фізичної культури, Україна

АРХЕТИП ЗАМКНЕНОГО КОЛА В РОМАНІ Ф. КАФКИ «ЗАМОК»

Зрозумілим і природним є неоднорідний інтерес до творчої спадщини Ф. Кафки. В його творах неправдоподібно відбувається посеред буденного життя. Реальне життя виглядає нереалістично; тексти відбивають внутрішній стан автора, вони ніби продовжують його внутрішній стан, самовідчуття. Внутрішній стан Ф. Кафки повен розчарувань, тужливий і безрадісний. Все це звичайно відобразилось в творах Ф. Кафки. Однак властиве йому світосприйняття збіглося і з суспільним світосприйняттям того часу, в якому жив Ф. Кафка.

В своїх творах Ф. Кафка демонструє модерністське уявлення про незмінність людської природи і однотиповості конфліктів, неможливості змінити одну-єдину ситуацію, незважаючи на всі намагання героїв.

Майже всі герої новел, притч і романів Ф. Кафки, яким би шляхом не намагалися здійснити, подолати замислене, всі наближаються до одного й того ж – до смерті. Виходить, що чим би не займалася людина, їй доведеться пройти по своєму колу, колесу свого життя і вона підійде до смерті, зайде до тупику і після цього коло замкнеться. Тому почуття невдоволеності з'являється ще на початку шляху. Таким чином, можна зробити висновок, що всі дії людини даремні і в результаті не приведуть ні до чого іншого. Ми можемо сказати, що мандрування лабіринтом життя є поверненням в початковий стан людини. Так і в романі ми бачимо постійну ситуацію лабіринту, причому поза видимого впливу ірреальної сили.

Художній світ Ф. Кафки існує в локальному просторі, замикаючись в кімнатах, населених пунктах з чітко визначеними межами. Так само окреслені межі

внутрішнього світу його героїв – вони рідко виходять за межі своїх функціональних зацікавлень. В цьому Ф. Кафка бачить закономірність буття, більш того – закон існування. Закон обмежує все і вся незримими для звичайної людини наказами. Закон сам незримий, однак він загальний і всемогутній. Він робить людину сліпою жертвою свого узаконеного свавілля. Загадковість вихідної точки його дії настільки залякує жертву, що перетворює технологічний процес жертвоприношення на містичний обряд в її власних очах. Ірраціоналізм – фундамент буття світу Кафки.

В романі «Замок» світ також виглядає ірреальним, жахливим, незважаючи на присутність деталей реального життя. У Ф. Кафки немає фантастики в звичайному сенсі цього слова. Просто знайомий всім повсякденний світ перетворюється, стає жахливим і чужим. Сон і дійсність зливаються в одне ціле.

У Ф. Кафки абсурдний герой живе в абсурдному, алогічному світі. Герої Ф. Кафки постійно перебувають в стані пошуку, пошуку виходу, пошуку себе, свого «ego». Цей пошук надзвичайно ускладнений, небезпечний, без видимих рішень.

В романі «Замок» не тільки К. опинився в колі, замкненому колі, але й багато хто з героїв. К. прагне увійти до кола «посвячених», наблизитися до тих, хто вже пройшов свій шлях, досягнув свого «центру», який рівнозначний посвяченню, «ініціації». К., опинившись в колі, постійно перебуває в стані пошуку.

Дж. Уестон в герої «the quest myth» бачила відроджуючу силу, переможця зими. Дж. Харисон пов'язувала «quest myth» з ініціацією, соціальним народженням героя, ритуал якого був у давнину одним із найважливіших. Герою потрібно було залишити родину, щоб ствердити себе як особистість, пройти через соціальне народження (ініціацію). Про міфи-пошуки писав і Н. Фрай, який намагався зібрати в єдине ціле стародавні формули й подати всю літературу як розвинуту з достатньо конкретного міфу. В основі цього міфу – міф про від'їзд героя на пошуки пригод. Міф цей стоїть в тісному зв'язку із порами року і є, в кінцевому результаті, міфом про здійснення всіх людських бажань. Самі міфи визначають не тільки образну систему творів, але й жанр. В міфах і казках герой не завжди сам вирушав на пошуки пригод-випробувань, іноді він був об'єктом переслідувань богів.

З давніх давен, колу і всьому округлому приписували такі поняття як мир, щастя, коло вважалося об'єктом, яке включало в себе гармонію. Однак, як все гармонійне Кафка перетворює в дисгармонійне, реальне в ірреальне, так і коло, яке повинне символізувати щирість та ясне майбутнє, перетворює на темне коло, яке нам нагадує про кола пекла.

Само по собі замкнене коло є психологічним бар'єром, який не в змозі пройти К., а блукання по спіралі, лабіринтом села, цього кола, наштовхує нас на думку про неможливість подолання свого шляху.

В романі «Замок», загадкову споруду, яка стоїть на горі, можна сприймати як центр всесвіту, бо всі події відбуваються навколо нього. Простір села, по якому безперестанно і безнадійно мандрує головний герой, розростається до величезних розмірів і має при цьому строго замкнену топологію. Ці два простори представляють собою єдине ціле і разом з тим межа між ними зовсім розмитта. К. вдається здійснювати свій пошук тільки в просторі села, бо замок залишається далеким і незримим.

К. постійно знаходиться в просторі, який дуже близький до «центру», однак він не в змозі туди потрапити. Він не володіє магічними предметами, він не сподівається на допомогу згори. Всі його дії – безрезультатні, а всі шляхи приводять до того ж місця.

Модерністи активно використовували міфологію, щоб за її допомогою вказати й описати власну і суспільну поведінку, зобразити процеси, які відбувалися в суспільстві.

Мотив самотності, приреченості (ці мотиви, до речі, є одними з складових моментів кола і лабіринта, оскільки людина, опинившись в центрі лабіринту чи кола, відчуває себе самотньою і залишеною всіма) пронизує майже всі твори Франца Кафки. Замкнене коло – кафкіанський архетип, який первісно був архетипом «квесту», пригод, ініціації. У Ф. Кафки цей архетип існує разом з поняттями безвихідності, на відміну від традиційних квестів, що закінчувалися перемогою чи відродженням героя.

Женчук О. М.

Івано-Франківський національний медичний університет, Україна

**РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТІВ «СВІТЛО» / «ТЬМА»
(«ŚWIATŁO» / «CIEMNOŚĆ») У РЕЛІГІЙНІЙ КАРТИНІ СВІТУ**

Вивчення значення лексем певного народу ґрунтується на концептологічному аспекті, що допомагає виявити і зрозуміти семантичну структуру слів, які представлені у певній картині світу.

Концепти конструюють наше знання про живі істоти та об'єкти, що є базою когнітивної сутності, яка дозволяє пов'язати зміст зі словом, яке ми вживаємо. Дослідження у межах когнітивної лінгвістики (А. Вежбицька, Т. А. Космеда, Ю. С. Степанов, В. Н. Телія) вказують на те, що концепт тісно пов'язаний з асоціативним простором лексеми і проявляється в певному співвідношенні до мовної картини світу, в даному випадку релігійної.

Для концепту характерна складна, багата структура. Цей термін, поширений у філософії та логіці, в останні десятиліття переосмислювався у соціальній, психологічній та культурній парадигмі. Концепти відтворюють досвід конкретної людини та всього людства, це носії культурної пам'яті народу, які поступово переходять із чуттєвого образу в мисленнєвий. Концепт – це «оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, відображеної в людській практиці».

Релігійна картина світу тлумачиться здебільшого як сукупність знань, думок, уявлень про світ, які відображаються, на думку Г. В. Колшанського, у «особливостях пізнавальної діяльності людини, пов'язаної з різними географічними, історичними, виробничими факторами тощо» [4]. Вона знаходить своє відображення у релігійних текстах, Біблії, молитвах, середньовічних текстах, де репрезентуються і з якими асоціюються досліджувані нами лексеми «світло» / «тьма» («światło» / «ciemność»).

Семантико-сміслові трансформації навколо опозиції концептів «світло – тьма» («światło – ciemność») найчастіше асоціюються в нашому уявленні в опозиціях: «добро» / «зло», «рай» / «пекло», «життя» / «смерть», «надія» / «безнадія». «Світло» у релігійній тематиці сприймається насамперед як відкритий простір (тобто «життя»), як чистота і непорочність (тобто «добро»), як зразок для наслідування (тобто «рай»), як прояв надії. І навпаки, лексема «тьма» сприймається свідомістю як закритий простір (тобто «пекло»), як гріх (тобто «зло») чи як закінчення життєвого шляху (у значенні «смерті») або ж зневіра (тобто «безнадія»).

Великий тлумачний словник сучасної української мови за ред. В. Т. Бусла подає визначення лексем «світло» і «тьма» [3], які частково співпадають з визначеннями «światło» і «ciemność» у польському словнику за ред. В. Дорошевського [5]. Це свідчить про те, що кожен етнос має свою мовну картину, яка характерна саме для нього.

У Біблії лексема «тьма» («ciemność») найчастіше набуває таких значень:

- «глибока, суцільна темрява»:

А земля була пуста та порожня, і темрява була над безоднею... (1-ша кн. Мойсеєва, Буття, Створення світу, 1.1)

Ziemia zaś była bezładem i pustkowiem: ciemność była nad przepaścią...

І Бог назвав світло : «День», а темряву «Ніч»... (1-ша кн. Мойсеєва, Буття, Створення світу, 1.5)

I nazwał Bóg światło dniem, a ciemność nazwał nocą...

- невідомість, незнання (ciemność):

«Народ, що в темноті сидів, світло велике побачив, а тим, хто сидів у країні смертельної тіні, засяяло світло» (Новий Заповіт, Єв. від св. Матвія, 5.16)

«Lud, który był w ciemności, ujrzał światło wielkie, i mieszkańcom cienistej krainy śmierci, światło weszło»

- «ciemność» в значенні «зло»:

«Я Світло для світу. Хто йде вслід за Мною, не буде ходити у темряві той, хто матиме світло життя»... (Новий Заповіт, Єв. від св. Івана, 8.12)

«Ja jestem światłością świata. Kto idzie za mną, nie będzie chodził w ciemność, lecz będzie miał światło życia»...

«...дякуючи Отцеві, що вчинив нас достойними участі в спадщині святих у світлі, що визволив нас із влади темряви й переставив до Царства Свого улюбленого Сина...» (Новий Заповіт, Послання св. апостола Павла до колосян, 1.12–13)

«... dziękując Ojcu, który nas uzdolnił do uczestniczwa w dziele świętych w światłości. On uwolnił nas spod władzy ciemności i przeniósł do królestwa swego umiłowanego Syna...»

Лексема «світло» («światło») вживається у значені:

- «добро»:

I побачив Бог світло, що добре воно, – і Бог відділив світло від темряви... (1-ша кн. Мойсеєва, Буття, Створення світу, 1.3)

Bóg widząc, że światłość jest dobra, oddzielił ją od ciemności...

- «напрям, дорога»:

Ви світло для світу. Не може сховатися місто, що стоїть на верховині гори. І не запалюють світильника, щоб поставити його під посудину, але на свічник, – і світить воно всім у домі. Отак ваше світло нехай світить перед людьми, щоб вони бачили ваші добрі діла та прославляли Отця вашого, що на небі...(Новий Заповіт, Єв. від св. Матвія, Проповідь на горі, Завдання апостолів, 5.14)

Wy jesteście światłem dla całego świata. Nie może się ukryć miasto położone na górze. Nie zapala się też światła i nie stawia pod korcem, ale na świeczniku, aby świeciło wszystkim, którzy są w domu... Tak niech świeci wasze światło przez ludzi aby widzieli wasze dobre uczynki i chwalili Ojca waszego, który jest w niebie...

Стає очевидним, що репрезентація лексем «світло» / «тьма» («światło» / «ciemność») в релігійній картині світу не вичерпується тільки мовними засобами, «відмінною особливістю реалізації систем у мові є водночас той факт, що один і той самий зміст може бути переданий у мові альтернативними засобами» [2]. Як бачимо, досліджувані лексеми мають системний характер відношень, набуваючи при цьому переносні чи навіть контекстуальні значення. Вони не існують і не творяться окремо, а взаємодіють між собою, в деяких випадках доповнюють значення одне одного, допомагають зрозуміти їх семантичне навантаження.

У результаті нашого дослідження ми дійшли висновків, що семантика лексем «світло» / «тьма» («światło» / «ciemność») виконує своєрідну роль у релігійній картині світу. Відкриваються перспективи подальшого лінгвістичного аналізу лексем в конкретних мовно-комунікативних і прагматичних вимірах на базі національної культури та релігійної картини світу.

Список використаних джерел:

1. Барабаш О. Проблематика мовної картини світу в поглядах сучасних польських лінгвістів / О. Барабаш // Актуальні проблеми дослідження граматики та лексикології: матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. – Вінниця, 2006. – 252 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. П. Бусел. – К.: Ірпінь: Перун, 2004. – 276 с.
4. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1975. – 232 с.
5. Słownik języka polskiego / Pod. red. W. Doroszewskiego. – Warszawa: PWN, T. I–XI. – 1958–1969.

Германо-романські мови

К. филол. н. Бекеева А. Р.

Российский университет дружбы народов, г. Москва

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ ЯЗЫКА МАОРИ В НОВОЗЕЛАНДСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Историческое функционирование социально-коммуникативных систем английского языка и коренного населения маори не могло не отразиться на лексике английского новозеландского национального варианта английского языка. Наличие заимствований из языка маори является важной чертой национально-культурного своеобразия лексических единиц новозеландского национального варианта английского языка.

Первые обитатели Новой Зеландии не воспринимали себя как национально-этническую группу в силу отсутствия контактов с народами из других стран. До заселения островов европейцами у маори не было специального названия их народа. Маори идентифицировали себя по племенам и типу каноэ, на которых их предки прибыли в Новую Зеландию из Полинезии. Уклад жизни маори сильно изменился после открытия новозеландских островов европейцами. Именно это путешествие положило начало периоду активного освоения островов европейцами, первыми из которых стали китобой, миссионеры и торговцы, обустроивавшие свои небольшие и немногочисленные поселения в основном вдоль береговой черты.

С 1769 г. первые поселенцы называли маори *New Zealanders* ‘новозеландцы’ вследствие исторической привязанности коренного населения к данной стране. В коммуникации с европейцами маори представляли себя как *tangata maori* ‘обычный народ’, чужестранцев – *tangata pora*, белых людей – *tangata ma*, иностранцев – *tangata turua*. Слово *rakeha* в значении ‘белый европеец’ вошел в активный обиход в 1815 г.

Существенный вклад в активизацию заимствований из языка маори внес британский мореплаватель Дж. Кук. Он изучал не только новозеландские острова, но и язык коренного населения. Дневник путешественника был посвящен описанию его знакомства с маори. Знакомство с бытом и культурой населения обусловило потребности номинации окружающей среды и заимствований на начальном этапе колонизации. В записях Дж. Кука впервые были зарегистрированы такие слова из языка маори, как: *pa* – защитная деревня, крепость, *patu* – короткая дубинка, которую маори использовали в рукопашном бою, *haka* – танец маори, *kumara* – сладкий картофель. Дж. Кук и его экипаж вели подробные и точные записи увиденного: необычных птиц (*fan-tail* – трубастый голубь), рыб, деревьев (*cabbage tree* – капустное дерево, *manuka* – чайное дерево) и растений.

После подписания соглашения в 1840 г. между маори и представителями метрополии началась массовая колонизация Новой Зеландии. Вследствие

колониально-эксплуататорской политики маори оказались согнанными со своих исконных земель. Длительное время маори боролись против колониального угнетения. Большинство заимствований из языка маори приходится на колониальный период.

Заимствование как результат языковых и культурных контактов служит основным источником пополнения словарного состава языка. Можно выделить 3 основных этапа заимствований из языка маори в новозеландский национальный вариант английского языка: 1) ранние лексические заимствования, относящиеся к 1840–1880 гг.

Слова из языка маори были заимствованы на ранних этапах колонизации, преимущественно – для обозначения растений, деревьев, животных и птиц: kiwi, moa, tui, weka, takahe, pukeko, kokako, kotuku, korimako, piwakawaka – породы птиц; haruka, moki, terakihi – разновидности рыб; manuka, totara, kauri, pohutakawa, nikau, ponga, rata, matai – породы деревьев; katipo – ядовитый паук.

Согласно данным лексикографических источников Новой Зеландии, в период с 1880–1970 гг. процессы заимствований из языка маори в данный период были незначительными. Третий этап заимствований из языка маори начинается с 1970 х гг. по настоящее время.

В процессе заимствований возникают определенные трудности, связанные с несовпадением фонетических систем контактирующих языков, недостаточным владением языком маори экзогlossной несбалансированной языковой ситуацией. Английский язык и язык маори принадлежат к разным функциональным системам. Длительное время языковая политика государства ограничивала использование и изучение языка маори в учебных учреждениях.

Последние десятилетия характеризуются многочисленными заимствованиями из языка маори в связи с социально-экономическими преобразованиями в Новой Зеландии, направленными на возрождение языка и культуру маори с 80-х гг. XX века. К примеру, в двуязычном новозеландском словаре П. М. Райана (1995) зафиксировано 20 тыс. слов языка маори с переводом на английский

язык. Кульминационным моментом во всей истории заимствования из языка маори считается 1987 г., когда язык коренного населения страны получил статус государственного языка.

Следующие слова также происходят из языка маори: aotearoa – земля белых длинных облаков, tangata whenua – люди земли, iwi – племя, kai – еда, whanau – семья, mokoruna – внук, tupuna – предок, wero – вызов, manuhiri – гость, rangatira – вождь, лидер, mana – авторитет, ruku – живот, tapu – табу, koha – подарок, whare – дом, pai – хороший, hoa – друг, aroha – любовь, ahau – я, кое – ты, ora – жизнь, kugi – собака, kia ora – приветствие, wahine – женщина, tane – мужчина, tamariki – дети, tama – сын, tamahine – дочь, piupiu – льняная рубашка, kumara – сладкий картофель, roto – озеро, waiata – песня, korero – речь, haangi – земляная печь маори, rewena – традиционный хлеб маори.

В английском языке Новой Зеландии имеют место серьезные изменения в лексическом составе благодаря, в первую очередь, интерференции со стороны языка маори. Большинство заимствований в новозеландском национальном варианте английского языка из языка маори придают лингвокультурологическую специфику и самобытность.

Бойчук О. І.

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, Україна;

Буковинський державний фінансово-економічний університет, Україна

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСЕМИ «CITIZEN»

Лексема «citizen» є доміантною лексемою, що вербалізує концепт «citizen», який виступає одним із базових концептів представлення життя людини у суспільстві. Даний концепт може трактуватися, як ментальна одиниця котра показує способи вивчення певного етносу в мовній картині світу, шляхом дослідження національних (етнічних) концептів, які представляють особистість в окремому суспільстві [1, с. 379].

Дослідження даного концепту та лексичних одиниць на його позначення здійснюються для встановлення взаємозв'язку між людиною та державою, представляючи кожен окрему особистість як повноправного члена суспільства з правами та обов'язками.

В дослідженнях здійснених раніше, ми репрезентували складові лексико-семантичного поля лексеми «citizen», за допомогою компонентного та дефініційних аналізів показали компоненти та сконструювали концептосферу «citizen», а також, дослідили шляхи сполучення даної лексеми в різних типах дискурсу, тому основною метою даної роботи є здійснення етимологічного аналізу лексеми «citizen», оскільки це допоможе виокремити певні національно-специфічні особливості функціонування вищезгаданого концепту.

Об'єктом даного дослідження є понятійний компонент лексеми «citizen», а сам етимологічний аналіз даної лексеми формує предмет даної розвідки.

Актуальність даної роботи полягає в тому, що концепт «citizen» є аксіологічним концептом який формується з цілісності національного життя і відображається в мовній картині світу певної етнолінгвокультури.

Матеріалом аналізу слугують он-лайн ресурси лексикографічних джерел: Etymonline, Collins English Dictionary, Merriam-Webster's Online Dictionary, Oxford Dictionaries, MacMillan Dictionary and Thesaurus, American Heritage Dictionary of the English Language [2–7].

Згідно проведеного раніше компонентного аналізу для побудови лексико-семантичного поля (далі ЛСП) «citizen», складовими значення лексеми «citizen» виступають 8 компонентів – *member of a state* (член держави), *inhabitant of a state/city* (мешканець країни/міста), *legal person* (юридична особа), *resident of a city/town* (резидент міста), *native person* (корінний житель), *naturalized person* (особа яка прийняла громадянство/натуралізований іноземець), *denizen* (житель/мешканець), *civilian* (цивільна особа). Етимологічний аналіз надає змогу простежити історію розвитку досліджуваного концепту та його домінантної лексеми, адже дозволяє відобразити складові значення та визначити внутрішню форму лексеми в діяхронічному розрізі.

На основі здійсненого етимологічного аналізу, можемо стверджувати, що вперше лексема «citizen» реєструється на початку 14 століття нашої ери (1275–1325 pp.) з лексичним значенням «inhabitant of a city» [2], і відповідно до статей зареєстрованих в етимологічних джерелах походить від англо-французької лексеми «citezien» (графічне відображення згодом змінено під впливом лексеми «dainzain» в значенні «denizen») [2–6]. В старо-французькому варіанті французької мови лексема «citezien» відображається як «citeien» з лексичним значенням «city-dweller, town-dweller, citizen» (мешканець міста, громадянин) і містить в своїй основі лексему «cité» (місто) та суфікс –ain (-ein). Сама ж лексема «cité» походить від латинського слова «civitas», в значенні «місто» [7]. Відповідно до лексикографічних етимологічних джерел староанглійські лексеми «burhsittend» та «ceasterware», котрі були вжитку до кінця 13 століття, були змінені спочатку на лексему «citeien», а згодом на лексему «citezien» в середині 14 століття на початку 15 ст [4].

В результаті здійсненого етимологічного аналізу можемо дійти висновку, що лексема «citizen», яка є домінантною лексемою однойменного концепту утворилася внаслідок взаємодії двох мов: англійської (Middle English) та французької (Old French) і має в своїй основі лексичне значення «city-dweller» (мешканець міста). Даний аналіз дає змогу виокремити з 8 складових значення лексеми «citizen», наведені вище, значення «inhabitant of a state/city», «resident of a city/town» та «denizen», як основні компоненти лексичного значення даної лексеми.

Список використаних джерел:

1. Бойчук О. І. Лексико-семантичне поле «citizen» в англійській мові / О. І. Бойчук // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Чернівці: Буковинський державний фінансово-економічний університет, 2011. – С. 381–385.
2. American Heritage Dictionary of the English Language [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ahdictionary.com>
3. Etymonline [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.etymonline.com/>
4. Collins English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/citizen>
5. MacMillan Dictionary and Thesaurus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/citizen>
6. Merriam-Webster's Online Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/citizen>
7. Oxford Dictionaries [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://www.oxforddictionaries.com>

Русак Т. І.

Івано-Франківський національний медичний університет, Україна

ЯВИЩЕ СЕКСУАЛЬНОЇ ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ

У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У суспільстві існує велика кількість слів, які для людей звучать непристойно і дико. Більша кількість цих слів пов'язана з сексуальною орієнтацією людей. Сьогодні слово «*Homosexualität*» у науці є звичайним поняттям, яке позначає сексуальну орієнтацію і сексуальну перевагу. Більшість людей, які надають перевагу одностатевим стосункам – жінки і чоловіки – вважають це позначення з біологічного погляду коректним, однак вони є не згідні з редукованим змістом виразу, що стосується сексуальної області. Крім того поняття «*homosexuell*» походить з соматичного і психіатрично-патологічного вокабуляру, який зі своєї сторони заперечує щодо вживання цього слова. Альтернативою щодо цього виступає синонім «*gleichgeschlechtlich*». Хоча з лінгвістичної точки зору таке розрізнення слів «*homosexuell*» і «*gleichgeschlechtlich*» є абсолютно не коректним, оскільки «*gleichgeschlechtlich*» є дослівною покомпонентною калькою з латинізму «*homosexuell*», але все ж таки воно звучить більш коректніше ніж «*homosexuell*».

Раніше існували передусім негативні позначення для слова *Homosexuelle*, які орієнтувалися на позначення сексуальних дій, такі як *Sodomist*, *Päderast*, *florentzen*, *Tribadin*. Перший позитивний відгук був здійснений Гайнріхом Гюсслі, який говорив про *Männerliebe der Griechen*. Карл Гайнріх Ульріхс ввів у 1864 році такі поняття як *Urning*, *Urninde*, *Uranismus* і висловлювався про *Räthsel der mann männlichen Liebe*. З 1870 почали говорити про протилежне сексуальне відчуття, а з 1868 про *Homosexualität*, позначення, яке особливо швидко поширилося серед людей і у 1886 у медичному світі отримало назву *Psychopathia sexualis* і загалом здобуло успіх. У суспільних колах заговорили передусім про *männliche Kultur*, *männlicher Eros*, *Freundesliebe*, *Lieblingsminne* і *Freundschaftsenthusiasmus*.

Уже у 1891 Альберт Молл повідомив у своїй книзі «Die Conträre Sexualempfindung», що гомосексуальні чоловіки і жінки повинні позначатися словом *schwul*, оскільки це слово по відношенню до них звучить коректніше і якщо вони проживають разом, то тоді йдеться про *schwule Ehe* або *schwules Verhältnis*. Але були і винятки. Деякі з людей, які надавали перевагу одностатевим стосункам, позначали себе такими словами як *Homophile* або *Homoeroten*. Ці поняття особливо часто використовувалися після Другої світової війни під час так званого *Homophilenbewegung*, учасники якого хотіли пристосуватися до більшої частини суспільства так як тільки це можливо, вони наполегливо домагалися толерантності і сподівалися на успіх. В офіційному слововживанні гомосексуальні люди траплялися тільки у відповідних контекстах, оскільки вираз *homosexuell* застосовувався як зневажливий. Переважно він вживався як позначення хвороби або як категоризація кримінальних дій. У 1940-х і 1950-х роках у журналі «Kreis» серед людей з гомосексуальною схильністю були здійснені спроби знайти доречні і позитивні поняття для позначення слова *homosexuell*. Це мали бути такі поняття, які б не були образливими для гомосексуального населення і огидними для іншої верстви населення, тобто вони мали бути політкоректними. Таким чином, протягом останніх 50 років для позначення одностатевих стосунків використовують політкоректне слово *schwul*. Саме це слово замінило слово *homosexuell*. Таким самим чином заміні піддалися слова *Homosexueller = Schwuler* і *Homosexualität = Schwulsein*. Слово *schwul* є на даний час найпоширенішим німецьким синонімом для слова *homosexuell* і позначає зазвичай *die männliche Homosexualität*. Все частіше застосовується воно в офіційному слововживанні і у письмовій мові, а у деяких словниках його виділяють як своєрідне позначення. Рідше використовують його – стосується це минулих часів – для позначення *weibliche Homosexualität*, для позначення якого сьогодні вживають прикметник *lesbisch*. У зв'язку з цим зі словом *schwul* можна поєднувати усе, що є характерним для людей нетрадиційної орієнтації або належить їм, або має для них певний інтерес (наприклад: «*schwule Zeitschrift*», «*schwule Bar*», «*schwules Lokal*», «*schwule Sauna*»). Проте існує деяка різниця щодо вживання таких слів як *homosexuell*, *schwul* і *gay*. В той час як *homosexuell* позначає поведінку хлопця,

дівчини, бісексуала і навіть може гетеросексуала, то *schwul* спирається на дію, ідентичність, спосіб життя, а *gay* передусім є «*proklamierende Homosexualität*». Існує досить позначень для слова *homosexuell* і всі вони є синонімами цього слова. Так, для історика Гергемюллера такі слова як *Urninge*, *Homophile*, *Homosexuelle* і *Schwule* є просто різними історичними явищами багатоступеневого розвитку суспільства. Часто вживають складене слово *schwul – lesbisch*, за допомогою якого намагаються зробити явною різницю між словами *schwul*, *bisexuell* і *lesbisch* через спільне поняття. Але на сьогоднішній день деякі представники одностатевих стосунків відмовляються для себе вживати поняття *schwul*, оскільки на їхню думку воно має негативну оцінку з боку інших людей і намагаються переключитися на вживання слів *gay* або *homosexuell*. Деякі використовують поняття *schwul* як зневажливий прикметник.

З кінця 1960-х/ початку 1970-х почали використовувати слово *schwul* не тільки на сцені або у позитивних контекстах, але частково як і провокацію, а частково для того щоб звільнитися від тавра. Одним із перших істотних згадувань після Другої світової війни слово *schwul* мало у фільмі «*Nicht der Homosexuelle ist pervers, sondern die Situation, in der er lebt*», який вийшов у 1970. Як наслідок це слово почало послідовно використовуватися у нових контекстах і намагалось охопити інші сфери. Проте у повідомленнях мас-медіа це слово спочатку передавалося в лапках, для того щоб відмежуватися від образливого способу висловлення. Після початкових труднощів це поняття все-таки почали застосовувати у активному вокабулярі як умовне позначення для чоловічої гомосексуальності і воно стало своєрідним позначенням меншості. У 80-х рр. розвинулася складна стратегія щодо позначення гомосексуальних чоловіків. В той час як ліволіберальна преса широко використовувала такі вирази як *schwul* або *Schwule*, то консервативна кореспонденція уникала цих слів. Ще досі проте використовує поняття *homophil* або надлишкову форму *Homosexuelle* і *Lesben*. Це саме стосувалося і НДР. У програмі СЄПН існував так званий процес «*Bekämpfung wesensfremder Verhaltensweisen*». Дозволялося використовувати тільки слово *Freundinnenkreis* для позначення жіночої гомосексуальності, а слово *homosexuell* взагалі довго заборонялося, тому замість нього вживали *homophil*.

Що стосується жінок з одностатевою схильністю, то їх інколи також називають словом *schwul*, а також використовують синонім *lesbisch*. Вперше слово *schwul* для позначення жінок з'явилося у 1929 році у романі Альфреда Дюблінса «Berlin Alexanderplatz» і вживався щонайменше до середини 50-х років у літературі для позначення жінок. У мові шахраїв і злодіїв використовуються такі слова як «*a schwulstiges Weib*» і «*a schwuls Weib*» для слова «Lesbe». Так само у Відні вживають слово «*die woame Schwesda*» («*die warme Schwester*»). Так, із заснованої у серпні 1971 року «акції гомосексуалів Західного Берліну» з'явилася у лютому 1972 року так звана «*schwule Frauengruppe*». Мартіна Вайлянд заснувала так званий «*Namenswahl*», де вона зазначила, що гомосексуальні жінки бачать більше спільностей з гомосексуальними чоловіками, ніж з гетеросексуальними жінками (завдяки дискримінації і спільним акціям). Інша представниця цієї групи Інна Кукук повідомила про відмову від літературних словоскладень як *sapphisch*, *homophil*, *homoerotisch*, тому що, на її думку, вони займаються лише прикрашенням дійсності. Всередині 70-х років жінки вирішили використовувати слово *lesbisch*, яке нібито виступало за жіночу емансипацію. Лише у 1973 році було визнано, що слово *schwul* підходить лише для позначення чоловіків, тому у 1975 році «*die Gruppe schwuler Frauen*» перейменувала себе у «*Lesbisches Aktions Zentrum*». Сьогодні використовують також слово *lesbisch* для позначення жінок, а також інші позначення. Так, наприклад у 2008 році вийшов фільм Ехте Вінера «*Die Sackbauer – Saga*» де він дівчину Петру позначив як *warme Schwester*. А у 2001 році хіп-хоп група «*Fettes Brot*», яка складається з чоловіків, оприлюднила свій сингл «*Schwule Mädchen*».

Сьогодні слово *schwul* і його похідні форми використовуються в офіційних документах законодавчих і правлячих органів, так само як і політиками, навіть деякими консерваторами – наприклад в Австрійському Парламенті і німецькому Бундестазі. Це слово можна також знайти у поясненнях законів і законопроектів, а також у заголовку постанови Європейського Парламенту. У німецькомовних текстах законів слово *homosexuell* вживається єдиний раз, а саме у короткому заголовку «*Homosexuelle Handlungen*». Швейцарський політик Моріц Льюенбергер у 2001 році, виконуючи функцію бундеспрезидента, висловився

наступним чином: *«Ihrer Beharrlichkeit ist es zum Beispiel zu verdanken, dass ich heute die Worte «schwul» oder «lesbisch» viel leichter über die Lippen bringe. In meiner Jugend waren dies obszöne Schimpfworte, und ich wunderte mich später darüber, dass Sie nicht einen anderen, weniger belasteten Namen geben. Heute muss ich Sie dazu beglückwünschen. Sie sind auf diese Weise zwar den schmerzlicheren Weg gegangen; aber Sie haben etwas in Bewegung gebracht. Sie haben Schimpf und Schande auf sich genommen, aber Sie sind daran, die Worte «schwul» und «lesbisch» salonfähig zu machen. Sie hätten auf eine politisch korrekte Bezeichnung ausweichen können – etwas Lateinisches oder Griechisches vielleicht?.* У квітні 2011 року було проведено опитування серед 1820 осіб, а у червні 2011 його оприлюднили. Згідно нього 63% опитаних відповіли, що сприймають слова «schwul» і «lesbisch» добре і самі використовують їх; 27% використовують їх неактивно, але ці слова не заважають їм не роблять ніяких незручностей і 13% висловилися, що вважають ці слова непристойними і відразливими; і лише 1% не висловив жодних міркувань щодо цього.

К. філол. н. Штохман Л. М., Доскоч І. О.

Тернопільський національний економічний університет, Україна

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Формування інтересу сучасного студента до свідомої та наполегливої праці з метою самореалізації є першочерговим завданням педагога вищої школи. Покликання наставника полягає у скеруванні учня до правильної моделі розвитку особистого Я. У свою чергу, метою того, хто навчається, повинне бути тверде переконання у важливості самовдосконалення для власної реалізації та повноцінного функціонування у суспільстві.

У вищих навчальних закладах продовжується комплектування цілокупності знань студента про світ. Іншими словами, відбувається поглиблення здобутих

знань та розширення рамок розуміння концептуальної картини Всесвіту, що знаходить відображення у системі мовного вираження.

Становлення індивідуальної мовної картини світу людини триває протягом всього її життя. Мова здійснює донесення знань, що утворилися в ході історії надбання суспільством досвіду, а також допомагає здійснити особистий внесок у збагачення колективного цілого [3, с. 161]. Період навчання у вищій школі можна співставити з часом активного вдосконалення мовних засобів індивіда, які відповідатимуть його досвідові, інтелектуальному розвитку, емоційним та психологічним особливостям, естетичним смакам.

Вербальне спілкування – це не тільки мета і кінцевий результат, але й одночасно засіб навчання. У цьому зв'язку визначальним є рух від цілісної діяльності через використання нерозчленованих комунікативних блоків до вичленення і осмислення мовної структури. Індивідуальний мовний світ знаходить вираження в мовленні людини.

Без сумніву, у процесі навчання іноземній мові у вмотивованому форматі присутні й елементи стихійності. У психології та методиці це розглядається як мимовільне засвоєння іноземної мови. Дослідник цього явища В. А. Артьомов виокремлює найбільш типовий випадок, коли особа, яка вивчає іноземну мову, читає цією мовою значну кількість художньої літератури і має на меті входження в лексичну та синтаксичну своєрідність мови, яка засвоюється [4].

Значення високої мотивації навчальної діяльності у концептуальному сприйнятті іноземної мови неодноразово відзначалось спеціалістами в області психології навчання і методики викладання.

Можна вважати, що сама форма навчальної діяльності і можливість досягнення високих практичних результатів створюють передумову для стимулювання учнів. Але вирішальним у забезпеченні ефективності навчання є свідоме врахування мотиваційного фактору і керування ним на всіх рівнях і всіх компонентах навчального процесу, вплив на нього через особливу організацію навчального матеріалу, методів і прийомів його введення і закріплення, а також організацію форм групової взаємодії. Визнаючи провідну роль мотивації у вивченні іноземної мови, викладачу необхідно продумувати засоби й прийоми її формування в

умовах навчального закладу. Хоча, як визнають науковці, навчальна діяльність, яка здійснюється у формі комунікативної діяльності групи студентів, є завжди вмотивованою [4, с. 57].

Формування мотивів – це насамперед створення умов для проявлення внутрішніх стимулів до навчання, усвідомлення їх самим студентом та подальший розвиток мотиваційної сфери.

Активізація та інтенсифікація навчання відбувається завдяки залученню психологічних, особистісних можливостей викладача і студента, а також соціально-психологічних можливостей, які закладені у характерній для розвинутого навчального колективу взаємодії та взаємостосунках [4, с. 135].

Метою вмотивованого навчання є опанування «живою» мовою. У вивченні іноземної мови і аудіолінгвальний, і аудіовізуальний методи є досить інтенсивними – вони вимагають багатогодинних тренувань як у присутності вчителя, так і самостійних, за допомогою технічних засобів, навчання. Домінуючим умінням, на розвиток якого спрямовані всі зусилля як у школі, так і у ВНЗ, є усне мовлення. Інтенсивність за часом, використання технічних засобів навчання, багаторазовість повторення матеріалу дозволяють досить швидко досягти певного рівня розвитку вмінь, особливо вмінь говоріння.

Часи непомірних захоплень з приводу «лабораторій усного мовлення» давно пройшли. Критики даних методів підкреслюють неможливість поглибленого проникнення в структури мови подібним способом: технологія лабораторії усного мовлення дозволяє засвоїти досить обмежений, а отже, одноманітний набір вправ, метою яких є, в основному, відтворення (а не продукція) знайомих мовних структур [1]. У розвитку вмінь також спостерігається перевага говоріння – читання і письмо залишаються підпорядкованими методам і вводяться лише на просунутому етапі навчання. Що ж стосується аудіювання, то воно не знаходить послідовного розвитку саме як вміння: воно є радше засобом досягнення мети, але не самою метою [5].

Крім того, мішенню для критики часто стають тексти підручників, створених на основі обох методів. Як правило, це діалоги, покликані продемонструвати, як кажуть носії мови «в житті». Проте, це спеціально придумані, так звані

синтетичні тексти, лише віддалено нагадують розмови реальних носіїв. Тому ситуативне мовлення за зразком, яким оволодівають учні після закінчення середньої школи повинно набути якісно нового характеру, стати більш довільним в тематиці висловлювання, багатшим на синонімічність та категоризацію, вдосконаленим у використанні граматичних структур повідомлення.

Мотивація учіння, як свідчить аналіз розвитку загальної теорії учіння в рамках психологічної науки, відіграє вагомую роль у засвоєнні знань, особливо тоді, коли воно здійснюється у порівняно стислий проміжок часу в умовах включення студента в різні види життєдіяльності [6]. Домінуючими мотивами навчальної діяльності студентів повинні стати мотиви пізнання навколишнього світу. При цьому важливо, щоб учні оволодівали засобами цього пізнання, щоб на першому місці були мотиви їх власної реалізації як особистостей.

Соціально-психологічні умови, в яких існує реально діючий мотив, визначають формування мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для оволодіння іноземною мовою. Відповідаючи життєвим потребам, цей мотив співпадає з метою кожної конкретної навчальної дії. За теорією діяльності, тотожність мотиву і мети робить діяльність ефективною [2, с. 43].

Таким чином, активізація та інтенсифікація навчання відбувається за рахунок більш активного використання психологічних, особистісних можливостей, якими володіють вчитель та учні, а також соціально-психологічних можливостей, які закладені у характерній для розвинутого навчального колективу взаємодії та взаємостосунках [4, с. 135].

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. школа, 1991. – 207 с.
2. Заганов М. А. Техника запоминания иностранных слов (запоминание на основе визуального мышления) / М. А. Заганов. – М.: Образование, 2002. – 144 с.
3. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: посіб. для студ. філол. спец. вищих навч. закладів / М. Крупа. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. – 496 с.
4. Методика интенсивного обучения иностранным языкам.: учеб. пособ. для студ. ин-тов фак. иностр. яз. / [Г. А. Китайгородская и др.]; под ред. В. А. Бухбиндера и Г. А. Китайгородской. – К.: Высш. школа, 1988. – 343 с.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 173 с.

Сорокіна Ю. М.

Харківська державна академія фізичної культури, Україна

ПРОЦЕС ВИНИКНЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ОСНОВІ ДЕТЕРМІНОЛОГІЗАЦІЇ НАУКОВИХ ТЕРМІНІВ

Фразеологічні одиниці, або фразеологізми широко представлені у лексиці будь-якої мови. Вони відображають національну специфіку мови, її самобутність. Фразеологія конденсує весь складний комплекс культури та психології даного народу, неповторний спосіб його мислення.

Вивчення фразеології – необхідна ланка у вивченні мови, в підвищенні культури мовлення. Правильне й доцільне використання фразеологічних одиниць надає неповторну своєрідність.

Інтенсивний розвиток фразеології, як галузі мовознавства за останні десятиріччя висунув багато різних проблем. Важливим фактором є те, що ідіоми це не лише розмовні вирази, як вважають багато людей. Вони з'являються у формальному стилі і в розмовній мові.

Необхідність дослідження фразеологічних одиниць, основою яких служать терміни професійної мови, неодноразово підкреслювалася як вітчизняними так і закордонними лінгвістами. Однак як і раніше багато питань залишаються актуальними, наприклад, установлення фактів, що відкривають шлях терміносполученням у сферу фразеології, а також прикладне питання про розмежування терміносполучень і фразеологізмів.

Термінологія, як система наукових термінів, являє собою підсистему всередині загальної лексичної системи мови. Між термінологією і загальнолітературною мовою існує постійний контакт. Потрапляючи в неспеціальні мовні сфери, термін здобуває конотації, що ведуть до його повної *детермінологізації*. Під детермінологізацією розуміються запозичення слів і словосполучень з

термінологічної системи і повне освоєння їхньою мовою художньої літератури. Детермінологізація викликається двома причинами: одна – екстралінгвістична (розвиток науки, техніки, зростання їхньої ролі в житті суспільства, широка пропаганда наукових знань), інша – внутрілінгвістичними, породжуваними системними зв'язками і відносинами усередині мови.

Процес детермінологізації багато в чому визначається ступенем залучення широких мас у сферу діяльності тієї або іншої професійної групи: так, існує різниця між детермінологізацією терміносистем типу електроніки і кібернетики, становлення яких проходило на пам'яті одного або двох поколінь носіїв мови, і терміносистем, історія яких іде в далеке минуле і тісно переплетена з багатомілітирною історією розвитку його мови в цілому, зі специфікою природних, кліматичних і інших умов країни (наприклад, мореплавання, військова справа). Термінологічна лексика подібних галузей настільки глибоко проникає в загально-вживану, що провести більш-менш чіткі границі між нею й загально-вживаною лексикою часто виявляється нелегко.

Засвоєння термінів загальнолітературною мовою також обумовлено мовними причинами: необхідність покрити дефіцит у номінації тих або інших предметів, явищ.

Питання про шляхи переосмислення терміносполучень, що перетворюються у фразеологізми, залишається не до кінця вирішеним. Процес виникнення фразеологічних одиниць професійних сфер відбувається в обмеженому соціальному середовищі, детермінологічні обороти образно переосмислюються і відповідно частково детермінологізуються. Шляхом активного і регулярного вживання вони закріплюють переносне значення і вже в «готовому» виді трансплантується в загальнолітературний контекст. На етапі узусу відбувається селекція визначених одиниць термінологічного походження, при цьому її критеріями виступає «барвистість і виразність образу». Потім образний характер фразеологічних одиниць стирається, і, з погляду загальнонародної мови, фразеологічна одиниця може звучати зовсім безглуздо, не залишаючи «ніякої лазівки для розкриття образної ситуації».

Необхідність покрити дефіцит у номінації тих або інших предметів і явищ веде до детермінологізації термінів, тобто до їх образного переосмислення й освоєння широкими масами. Шляхом активного вживання вони закріплюють переносне значення. Фразеологічні одиниці є семантичними варіантами своїх прототипів, а також характеризуються стійкістю вживання, семантичною, лексичною і синтаксичною стійкістю.

Складність фразеологічної номінації на відміну від словної порозумівається роздільною оформленістю фразеологічних одиниць, сполученням у ній слів з різними типами значень, співвіднесеністю з фразеологічним прототипом і багатством внутрішньої форми. Для фразеологічних одиниць характерна вторинна і третинна номінації. При вторинній номінації використовуються вже наявні в мові номінативні засоби в новій функції наречення. При третинній – від фразеологізмів вторинної номінації утворюються фразеологізми-деривати, значення яких детерміновані їхніми прототипами. Найважливішими процесами фразеологічного переосмислення є метафоризація і метонімічний перенос значення, що розширюють загальноживаний фонд лексики за рахунок переходу фразеологічних одиниць в загальноживану сферу. Важливу роль для розуміння фразеологічного значення грає внутрішня форма фразеологічної одиниці, під якою розуміється асоціативно-образний мотивуючий комплекс, який організує зміст у мові. Внутрішня форма може бути живою, тобто усвідомлюватися на сучасному етапі розвитку мови, і мертвою, коли порушення дериваційного зв'язку між фразеологічною одиницею і її прототипом викликано зникненням реалії, що позначається, або перекручуванням компонентів. Фразеологічна образність – це двох планове зображення, засноване на вираженні одного предмета через іншої.

Під фразеологічним значенням розуміється інваріант інформації, що виражається семантично ускладненими, роздільно оформленими одиницям мови, що не утворюються по структурно-семантичних моделях перемінних сполучень, що породжують, слів.

К. філол. н. Найда А. М., Аношенко С. В.

Дніпродзержинський державний технічний університет, Україна

СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ВІРШОВАНОГО ТЕКСТУ

Стаття присвячена складній, але цікавій проблемі перекладознавства – особливостям адекватного перекладу віршованого тексту. Загальновизнаним є той факт, що переклад віршованого тексту – одна з найскладніших перекладацьких праць. До перекладача, який одночасно повинен бути ще й поетом, висуваються великі вимоги. З одного боку, він повинен зберегти мовну норм у та досягти еквівалентності тексту перекладу оригіналу, а з іншого – відобразити емоційно-естетичний зміст твору.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в сучасному перекладознавстві усе вагомішим стає вивчення різномовних дискурсів, спрямованих на вивчення проблеми відтворення семантики художнього тексту. Зокрема увага приділяється дослідженню етномовної специфіки структурно-семантичних і функціонально-прагматичних особливостей оригіналу засобами мови перекладу. Глибинна єдність твору та його перекладу сягає онтологічних основ мовленнєвої діяльності. Ця вихідна теза влучно сформульована Г. Гадамером у відомій праці «Істина і метод», в якій він визначає «мовну стихію як середовище, де здійснюється взаєморозуміння шляхом свідомого опосередкування». Текст, перекладений іншою мовою, постає перед читачем у новому світлі – світлі вже іншої мови. Обстоюючи думку, що кожен перекладач – це інтерпретатор, вчений наполягав на тому, що «власні думки інтерпретатора від самого початку беруть участь у відбудові смислу тексту». Однак, участь перекладача в адекватному відтворенні тексту не повинна переростати у свавілля, бо його власну

діяльність обмежує своєрідна «мова речей». Під час перекладу віршованого тексту часто відбувається втрата форми поетичного тексту при збереженні лексико-семантичного змісту та навпаки – втрата системи образів оригіналу при збереженні його форми. У процесі перекладу можуть виникнути такі перешкоди, як розходження систем віршування мови оригіналу та мови перекладу, а також їх фонетичних, лексико-стилістичних та граматичних структур. Ця проблема висвітлена у працях І. С. Алексєєвої, Л. С. Бархударова, В. М. Комісарова, О. В. Федорова, С. Ф. Гончаренко, та інших. Проблема адекватності перекладу віршованого тексту пов'язана з цілим рядом нерозв'язаних завдань, розв'язання яких спрямоване, головним чином, на досягнення еквівалентності. Під еквівалентністю розуміємо збереження відносної рівності змістової, семантичної, стилістичної і функціонально-комунікативної інформації, що міститься в оригіналі і перекладі. Еквівалентність перекладу залежить від ситуації породження тексту оригіналу і його відтворення в мові перекладу. Таке трактування еквівалентності відбиває повноту і багаторівність цього поняття, пов'язаного із семантичними, структурними, функціональними, комунікативними, прагматичними, жанровими характеристиками. Всі зазначені в дефініції параметри повинні зберігатися в перекладі, але ступінь їхньої реалізації буде різний в залежності від тексту, умов і способу перекладу. Безпосередньо за вибором образу перед поетом постає питання про його розвиток і пропорції. І те й інше визначає вибір числа рядків і строф. Ось тут перекладач зобов'язаний сліпо наслідувати автора. Неможливо подовжувати чи вкорочувати вірш, не змінюючи при цьому його тону, навіть коли при цьому збережено кількість образів. І лаконічність, і аморфність образу передбачені задумом, і кожен зайвий чи втрачений рядок змінює міру його напруженості. Стосовно строф – кожна з них створює особливий, несхожий на інші хід думок. Так, сонет, висуваючи у першому катрені якесь твердження, у другій дає його антитезу, у першому терцеті намічає їх взаємодію, а у другому терцеті – дає їй несподіваний розвиток, сконцентрований в останньому рядку, подекуди навіть в останньому слові, власне тому воно і зветься ключем

сонету. Перекладачеві варто знати, яким строфам поет віддавав перевагу, і як ними користуватись. Ось чому неухильне збереження строфи є обов'язком перекладача. Найскладніше передати звуковий бік вірша. Силабічний вірш ще не настільки розроблений, щоб відтворити французькі ритми; англійський вірш припускає довільне змішування чоловічих та жіночих рим, що невластиве російському віршеві.

Щодо перекладу з російської мови на українську, рима найчастіше зберігається, оскільки це близькоспоріднені мови, вони мають лексичні відповідники, зрідка доводиться застосовувати умовне відтворення. Отже дотримання рими є однією з найважливіших умов для досягнення адекватного перекладу. Поетичний твір – єдність ідей, образів, слів, звукопису, ритму, інтонації, композиції. Не можна змінити один компонент, щоб це не вплинуло на загальну структуру твору. Зміна одного компоненту обов'язково спричинює зміну усієї системи. Художній твір повинен перекладатися «не від звуку до звуку, не від слова до слова, не від фрази до фрази, а від ланки ідейно-образної структури оригіналу до відповідної ланки перекладу». У поетичному перекладі чіткіше відображається ця перекладацька концепція. Спроба відтворити у поетичному творі усі конструктивні елементи неодмінно приведе до втрати гармонії твору, отже необхідно визначити які елементи в даному творі є головними і відтворити їх з усією можливою точністю, не звертаючи, або звертаючи неістотну увагу на інші.

Підводячи підсумок і враховуючи все вищезазначене, справді адекватним вважається переклад, який вичерпно передає задум автора в цілому, всі смислові відтінки оригіналу і забезпечує повноцінну формальну і стилістичну відповідність йому. Такий переклад може бути створений шляхом творчого застосування реалістичного методу відображення художньої дійсності оригіналу, має відбуватися не простий підбір відповідностей, а вибір найкращих мовних засобів для відтворення художніх елементів оригіналу.

К. філол. н. Стаховська Н. Ф.

Дніпродзержнський державний технічний університет, Україна

ВІДДІЄСЛІВНА ДЕРИВАЦІЯ АГЕНТИВНО-ПРОФЕСІЙНИХ НАЗВ МЕТАЛУРГІЙНОЇ ТЕРМІНОЛЕКСИКИ

Найпоширеніший спосіб творення термінів-найменувань осіб за посадою та професією з однією твірною основою – морфологічний, який полягає в поєднанні афіксальних морфем з кореневою або похідною частиною слова в одне слово, за певними словотворчими моделями, правилами, тенденціями, що існують у даній мові на різних етапах її розвитку. Висока продуктивність цього способу словотворення в галузі українського металургійного термінотворення пояснюється декількома причинами, зокрема тим, що українська мова має багату систему елементів морфологічного словотворення, і, що важливо, – ...на перший план виступають ті семантико-граматичні особливості морфологічного творення слів, що дають можливість використовувати однотипні способи словотворення для позначення однотипних... понять. Іншими словами, у морфологічній структурі термінів, утворених шляхом афіксації, органічно закладені основи структурної систематизації, що має першочергове значення для термінології. Морфологічний спосіб термінотворення в досліджуваній термінології представлений такими різновидами: суфіксальним, основоскладанням та словоскладанням. Провідне місце належить суфіксації. Суфікси можуть приєднуватися до коренів як українських, так і запозичених слів.

При суфіксальному творенні агентивно-професійних найменувань металургійної термінолексyki досить продуктивним є віддієслівний словотвірний тип.

Найбільш поширеним є словотвірний тип з суфіксом *-ль-ник*, за допомогою якого утворюються назви професій з граматичним значенням чоловічого роду, що утворилися від таких класів дієслів (поділ на класи подається за класифікацією В. М. Русанівського):

1) від IX класу: *сушити – сушительник, чистити – чистительник, варити – варильник, кріпити – кріпительник, лудити – лудильник;*

2) від I класу: *клеїмувати – клеїмувальник, пресувати – пресувальник, пробувати – пробувальник, пакувати – пакувальник, сортувати – сортувальник, формувати – формувальник;*

3) від III класу: *заливати – заливальник, згинати – згинальний, набивати – набивальник, набирати – набиральник;*

4) Від VI класу: *клеїти – клеїльний.*

Ускладнений суфікс **-ль-ник** у досліджуваній термінології приєднується до основ дієслів недоконаного виду, утворюючи 98% відповідних агентивно-професійних назв. Приєднується він, як правило, до дієслівної основи на **-ува**, наприклад: *бракувальник, калібрувальник, формувальник, пресувальник, маркірувальник* та інші.

Менша кількість назв осіб за професією та видом діяльності з названим формантом утворюється від основ дієслів з суфіксом **-и-** в основі інфінітива, наприклад: *сушительник, чистительник, кріпительник, плавильник* та інші, а також від основ дієслів з суфіксом **-а(-я-)** в основі інфінітива: *дозувальник, задувальник, заливальник, розчиняльний, роздільник* та інші. І лише одна лексема *клеїльний* утворена від основи дієслова з суфіксом **-і(-її)** в основі інфінітива.

Словотвірний тип із суфіксом **-ач(-яч-)** виявився активним у досліджуваній терміносистемі на позначення особи чоловічої статі за видом діяльності. Формант **-ач(-яч-)** утворює найменування осіб від таких класів дієслів:

1) від I класу: *випалювати – випалювач, зварювати – зварювач;*

2) від III класу: *набирати – набирач, нагнітати – нагнітач, розбивати – розбивач, рубати – рубач, укладати – укладач.*

М. Я. Плющ вважає, що у сучасній українській мові суфікс **-ач(-яч)** є одним із найпродуктивніших при творенні назв осіб за професіями чи видом занять. Дериват **-ач(-яч)** вживається також як словотвірний варіант до суфікса **-ник** на позначення осіб чоловічої статі. Він приєднується до дієслівної основи недоконаного виду, яка означає дію: *охолоджувати, обрубувати, обробляти*. Від цих дієслів утворені паралельні найменування: *охолодник – охолоджувач.*

Суфікс **-ач(-яч)** виявляється варіативним до формантів **-ов-щик** та **-ювач** на позначення особи чоловічої статі, які приєднуються до основи дієслова недоконаного виду, що означає дію, наприклад: *обпилювати* – *обпил-ов-щик* і *обпил-ювач*.

До малопродуктивних належить суфікс **-ник**, за допомогою якого творяться у досліджуваній термінології найменування осіб за професією та видом діяльності від основ дієслів недоконаного виду I класу, наприклад: *охолоджувати* – *охолодник*; та III класу, наприклад: *обробляти* – *обробник*.

Як стверджує М. А. Жовтобрюх, суфікс **-ник** був досить активним словотвірним елементом уже в давньоруській мові при визначення особи за дією (наприклад, у словах *испов дѣникъ, поручьникъ, восприемникъ*); з дієслівними основами на **-а, -и**, – поєднувався похідний суфікс **-льник**. У металургійній терміносистемі при найменування осіб за професією та посадою він утворює поодинокі лексеми, мотивовані дієсловом на відміну від відіменникових утворень, де він виявився найпродуктивнішим словотвірним формантом.

Як відзначає М. А. Жовтобрюх, словотвірний тип із суфіксом **-ар(-яр-)** у сучасній українській мові є малопродуктивним. Цей суфікс переважно приєднується до усічених дієслівних основ недоконаного виду, наприклад: *друкар, лікар, пекар*. У досліджуваній термінолексичі формант **-ар(-яр-)** виявився нехарактерним і для відіменникових суфіксальних утворень, де він використовується при творенні однієї назви на позначення особи чоловічої статі *вагар*.

Словотвірний тип із ускладненим суфіксом **-ль-щик** утворює назву особи чоловічого роду від основи дієслова недоконаного виду III класу *паяти* – *паяльщик*. Як зазначає М.Я. Плющ, суфікс **-чик(-щик)**, від якого утворений суфікс **-ль-щик**, на сучасному етапі належить до малопродуктивних в українській мові при словотвірному типові назв осіб.

Отже, найпродуктивнішим формантом у віддієслівних назвах професій чоловічого роду виявився формант **-ль-ник**; продуктивними вважаємо суфікс **-ач(-яч)**; до малопродуктивних слід віднести суфікси **-ів-ник, -ар(-яр), -ов-щик, -ій, -ль-щик**.

Матеріал нашого дослідження свідчить про те, що більшість спеціальних назв для найменування осіб за професією у металургійній промисловості мають паралельні утворення у формі жіночого роду. Явище кореляції характерне і для віддієслівних суфіксальних утворень.

Усі жіночі назви осіб за професією утворилися від відповідних форм чоловічого роду теж за двома словотвірними типами, про які мова йшла: у першому суфікс жіночого роду **-к(а)** безпосередньо приєднується до твірної основи чоловічого роду; у другому – суфікс чоловічого роду **-ник** замінюється суфіксом жіночого роду **-ниц(я)**.

Серед віддієслівних агентивно-професійних назв жіночого роду, які утворилися від назв професій чоловічого роду, можна виділити найменування, утворені за допомогою ускладненого суфікса **-ль-ниц(я)**: *сортувальниця, формувальниця, шліфувальниця* та інші.

Ускладнений суфікс **-ль-ниц(я)** є найпродуктивнішим у віддієслівних термінах, за допомогою якого у металургійній термінології створюються назви осіб за професією жіночої статі. У назвах професій на позначення особи чоловічої статі цей суфікс фонетично і структурно відповідає суфіксу **-ль-ник** *сортувальник*.

Складний суфікс **-ів-ниц(я)** виявився малопродуктивним при утворенні назв професій жіночої статі у досліджуваній термінології. Зустрічається він лише у двох випадках, приєднуючись до основи дієслів недоконаного виду: *гартувати -ів-ниц(я)* – *гартівниця*, *вальцювати -ів-ниц(я)* – *вальцівниця*. Цей формант використовується паралельно до словотвірного типу з суфіксом **-ль-ниц(я)** на позначання особи жіночої статі. Формант **-ів-ниц(я)** має відповідний в аналогічній назві професії на позначення особи чоловічої статі **-ів-ник**: *гартівник*.

Словотвірний тип із суфіксом **-к(а)** належить до продуктивних дериватів при утворенні назв осіб за професією жіночого роду, який приєднується до твірної основи чоловічого роду: *креслярка, зварювачка, обрубувачка, обпилювачка, виправлячка*.

До малопродуктивних відносяться словотвірні типи із суфіксами **-ниц(я)**, **-ов-щиц(я)**. Із даними суфіксами створюються поодинокі терміни для найменування осіб жіночого роду: *зварниця, обрубниця; обпилющиця*. До суфікса **-ов-щиц(я)** вживається словотвірний варіант із формантом **-к(а)**: *обпилющиця* – *обпилювачка*. Формант **-ов-щиц(я)** має відповідник **-ов-щик** в аналогічній назві професій на позначення особи чоловічої статі: *обпилющик*.

Отже, проаналізовані віддієслівні словотвірні типи свідчать про те, що у творенні назв професій беруть участь дві категорії формантів. Одні з них утворюють

назви професій, носіями яких є особи чоловічої статі, інші – жіночої. У творенні назв за професіями на позначення особи чоловічої статі беруть участь такі форманти: **-ник, -ль-ник, -ів-ник, -ар(-яр), -ач(-яч), -щик, -ов-щик, -ов-ик, -ій, -ист, -іст, -ер, -ор, -ург**. Продуктивність їх різна.

Поодинокі лексеми утворюють форманти **-щик, -увач(-ювач), -ль-щик, -ій, -ург, -ист, -іст, -ер, -ор**: *доменищик, оброблювач, обрубувач*.

Отже, найбільш продуктивними є дериваційні морфеми **-ль-ник, -ник**. Малопродуктивними виявилися суфікси **-ів-ник, -ач(-яч), -ар(-яр)**. До непродуктивних належать форманти **-щик, -увач(-ювач), -ль-щик, -ій, -ург, -ист, -іст, -ер, -ор**.

Назви осіб жіночої статі утворені за допомогою словотворчих формантів: **-ль-ниц(я), -ниц(я), -ів-ниц(я), -ар-к-а(-яр-к-а), -ач-к-а(-яч-к-а), -ов-щиц(я), -к-а**, продуктивність яких неоднакова. Найуживанішим є суфікс **-ль-ниц(я)**, наприклад: *сортувальниця, формувальниця, шліфувальниця, штампувальниця, гартувальниця*.

За кількістю утворених назв формант **-ниц(я)** посідає друге місце: *тавотниця, автогенниця, лекальниця, агломератниця, апаратниця*.

Менш продуктивними є форманти: **-к-а**: *зварювачка, обрубувачка, обпилювачка, виправлячка, вагарка, креслярка*; та **-ів-ниц(я)**: *гартівниця, вальцівниця*.

Поодинокі лексичні одиниці утворені за допомогою суфікса **-ов-щиц(я)** *крановицця, обпиловицця*.

У процесі аналізу агентивно-професійних назв в українській металургійній термінолексичній виявлено таке негативне явище при їхньому творенні, як словотворчі варіанти. Наприклад, робітник, який здійснює загартування металевих виробів, іменується *гартувальник* і *гартівник*, а той, хто виконує вальцювальні роботи – *вальцювальник* і *вальцівник*. Аналогічне явище спостерігається і серед відповідних жіночих найменувань осіб за професією, наприклад: *гартувальниця* і *гартівниця*, *вальцювальниця* і *вальцівниця*.

Про неунормованість даної групи лексики свідчить наявність кальок з російської мови. Так, для найменування особи, яка займається обпилюванням металевих виробів, зареєстровані паралельні найменування чоловічого роду *обпилювач* і *обпиловщик*. У російській мові їм відповідає термін *обпиловщик*.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Загальна педагогіка та історія педагогіки

<i>Лахтин А. Ю., Стародубцев А. В.</i> Наука и воспитание человека.....	3
<i>Палкин В. А.</i> Идеи классической педагогики как базовые ценности концепции воспитания нового учителя XXI века.....	5
<i>Ронжина Н. В.</i> Профессиональная педагогика и экономика: взаимодействие в условиях перехода к постиндустриальному обществу	12
<i>Чернявська Л. В.</i> Ідея всебічно освіченої людини в історико-культурному контексті.....	15
<i>Ярушак М. І.</i> Марко Грушевський як дослідник дитячої субкультури	20

Теорія і методика професійної освіти

<i>Артёменко Н. А., Узунян С. А.</i> Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников колледжа в структуре медицинского ВУЗа ..	25
<i>Ахьямова И. А.</i> Процесс формирования культуры невербального общения студенческой молодежи в вузе	29
<i>Балаєва К. С.</i> Стан дослідження проблеми професійної підготовки фахівців дошкільного профілю (теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури).....	34
<i>Мулик К. О.</i> Сутність та структура експресивних здібностей учителів суспільно-гуманітарних дисциплін	37
<i>Филиппова В. А., Лысенкова А. В., Чернышева Л. В., Прищепова Л. В.</i> Подготовка учебно-методических комплексов для иностранных студентов, обучающихся на английском языке	41
<i>Фролова Н. А., Алещанова И. В.</i> Условия формирования навыка «говорение» на иностранном языке	44

Соціальна педагогіка

<i>Курносенко Л. В.</i> Компетентнісний підхід у сучасній освіті.....	47
<i>Павлова Ю. А.</i> О перспективах инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья	50

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті

<i>Григоровська С. Л.</i> Використання комп'ютерної програми «Професор Хіггінс. Англійська без акценту» для вивчення англійської мови	52
<i>Секлетов А. В., Тучков К. М.</i> Основные проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий в сфере образования ...	55
<i>Сікора Я. Б.</i> Технологія веб-квест при вивченні інформатики	58
<i>Скляр Е. Ю., Артеменко Н. А.</i> Роль образовательных вебинаров в развитии профессиональной компетентности педагога СПО	61

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Загальна психологія, історія психології

- Андрєєва І. А.* Психологічні засади здійснення стратегічного управління підприємством..... 65

Психологія праці; інженерна психологія

- Капацина А. О.* Модель компетенцій менеджера по роботі з клієнтами та її формування 67
- Склярєнко О. М.* Специфіка використання тренінгової форми роботи для підвищення життєтворчих здібностей особистості 70

Медична психологія

- Щербакова А. Э., Ларкович Е. Д.* Распространенность и структура тревоги и депрессии у студентов Сургутского педагогического университета 73

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Літературознавство

- Шпанько Т. С.* Архетип замкненого кола в романі Ф. Кафки «Замок» 79

Слов'янські мови

- Женчук О. М.* Репрезентація концептів «світло» / «тьма» («światło» / «ciemność») у релігійній картині світу 82

Германо-романські мови

- Бекеева А. Р.* Лексические заимствования из языка маори в новозеландском национальном варианте английского языка 85
- Бойчук О. І.* Етимологічний аналіз лексеми «citizen» 88
- Русак Т. І.* Явище сексуальної політкоректності у німецькій мові 91
- Штохман Л. М., Доскоц І. О.* Формування мовної картини світу у процесі вивчення іноземної мови 95

Загальне мовознавство

- Сорокіна Ю. М.* Процес виникнення фразеологічних одиниць на основі детермінологізації наукових термінів 99

Перекладознавство

- Найда А. М., Аношенко С. В.* Створення художнього образу при перекладі віршованого тексту 102

Структурна, прикладна та математична лінгвістика

- Стаховська Н. Ф.* Віддієслівна деривація агентивно-професійних назв металургійної термінології 105

Наукове видання

Мови видання: українська, російська

СПЕЦПРОЕКТ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції

Рівне – Київ – Дніпропетровськ • 30–31 травня 2013 р.

У шести томах

Том 5. Наукові дослідження з педагогіки, психології та філології

Окремі доповіді друкуються в авторській редакції

Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів

За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів

Відповідальний редактор Біла К. О.

Оригінал-макет Єпішко М. Г.

Дизайн обкладинки Біла К. О.

Технічний редактор Капуш О. Є.

Підп. до друку 10.06.13. Формат 60x84¹/₁₆.
Ум. др. арк. 5,54. Тираж 100 пр. Зам. № 0613-07.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 3618 від 06.11.09.

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
Україна, 49087, м. Дніпропетровськ, п/в 87, а/с 4402

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com

e-mail: conf@confcontact.com