

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра української мови**

Ж. В. Колоїз

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО ТА РИТОРИКА

Практикум

Кривий Ріг – 2018

УДК 811.161.2(075.8)

Колоїз Ж. В. Академічне письмо та риторика : [практикум] / Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг : КДПУ, 2018. – 196 с.

Рецензенти:

Бакум З. П., професор кафедри української мови, доктор педагогічних наук, професор;

Білоконенко Л. А., доцент кафедри української мови, кандидат філологічних наук, доцент.

*Рекомендовано до друку кафедрою української мови
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол №15 від 21 червня 2018 року)*

У практикумі з «Академічного письма та риторики» подано ряд практичних завдань для навчання аспірантів спеціальностей 01 Освіта / Педагогіка (011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 014 Середня освіта (Іноземні мови), 014 Середня освіта (Інформатика), 014 Середня освіта (Математика), 014 Середня освіта (Українська мова і література), 014 Середня освіта (Фізика), 014 Середня освіта(Музичне мистецтво), 015 Професійна освіта(Сфера обслуговування), 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології); 03 Гуманітарні науки (035 Філологія); 05 Соціальні та поведінкові науки (053 Психологія, 054 Соціологія), 10 Природничі науки (104 Фізика та астрономія).

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Найменування показників	Шифр спеціальності, спеціальність, ступінь вищої освіти	Характеристика навчальної дисципліни			
		денна форма навчання		заочна форма навчання	
Кількість кредитів – 6	Шифр і назва спеціальності (предметна спеціалізація): <i>01 Освіта / Педагогіка (011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 014 Середня освіта (Іноземні мови), 014 Середня освіта (Інформатика), 014 Середня освіта (Математика), 014 Середня освіта (Українська мова і література), 014 Середня освіта (Фізика), 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування), 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології); 03 Гуманітарні науки (035 Філологія); 05 Соціальні та поведінкові науки (053 Психологія, 054 Соціологія), 10 Природничі науки (104 Фізика та астрономія)</i>	Нормативна			
		Рік підготовки:			
Загальна кількість годин – 180		перший			
		Семестр			
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4/2/2		1-3			
		1-3			
		Лекції			
		22 год.		4 год.	
		I	14	I	4
		II	8	II	-
		III	-	III	-
		Практичні, семінарські			
		106 год.		18 год.	
		I	34	I	-
		II	24	II	6
		III	48	III	12
Лабораторні					
-					
Самостійна робота					
52 год.		158 год.			
Індивідуальні завдання: <i>наукова презентація</i>					
Вид контролю: <i>залік</i>					
	Ступінь вищої освіти: <i>доктор філософії</i>				

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Мета: розширити уявлення здобувачів ступеня доктора філософії (PhD) про академічне письмо загалом та українську наукову мову зокрема, мовні засоби писемного й усного наукового тексту, допомогти їм оволодіти важливими процедурами сучасних наукових досліджень, розвинути потребу в нормативному використанні засобів наукової мови для успішної презентації результатів наукової діяльності.

Завдання:

- поглибити знання про науковий стиль української мови;
- сформувати уявлення про сучасний стан української наукової мови, мовні засоби наукового тексту, основи наукової майстерності;
- спонукати до нормативного використання засобів наукової мови;
- удосконалити технології роботи з українським науковим текстом, уміння і навички мовностилістичного аналізу україномовного наукового тексту;

– формувати мовний смак, мовне чуття, давати справедливу оцінку тій чи тій науковій творчості.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Академічне письмо та риторика» майбутні доктори філософії повинні

знати:

– специфічні риси усної та писемної форм наукового стилю української літературної мови, основні жанрові різновиди наукового стилю, стильові ознаки української наукової мови;

– правила побудови і культури читання наукового тексту, особливості анотування, реферування наукових джерел;

– мовні засоби організації наукової інформації в науковому тексті, основи й техніки наукового редагування, само редагування, перекладу наукових праць;

– мовностилістичні ресурси української літературної мови;

– композиційно-логічну побудову усної наукової доповіді, повідомлення, виступу;

– риторичні прийоми впливу на аудиторію;

уміти:

– аналізувати тексти наукового стилю різних жанрів відповідно до рівня розвитку сучасної української літературної мови;

– створювати і редагувати текст наукової роботи згідно з вимогами наукового стилю, зокрема й із використанням інформаційних технологій;

– трансформувати науковий текст у його усно-інформативний різновид, пристосований до сприймання слухачів;

– користуватися технікою наукового редагування, саморедагування праць;

– володіти культурою усного виступу, брати участь у науковій дискусії, суперечці, володіти полемічним мистецтвом, культурою конструктивного діалогу (диспуту, полеміки, дискусії), етикою оратора.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Блок 1. Науковий стиль української мови: загальна характеристика і специфічні риси

Тема 1. Мовна культура науковця

Культура наукової мови. Універсальний характер наукової мови. Наукове мовлення. Вияв рівнів мовної культури науковця (рівень мовної правильності, інтеріоризації, насиченості мовою, адекватного вибору, володіння фаховою метамовою). Виховання мовної культури науковця в Україні та за кордоном.

Тема 2. Культура мови і мовний етикет

Усна мова науковців. Комунікативно-логічна побудова усної наукової доповіді, виступу. Специфіка участі в дискусії. Науковий ідіостиль. Науковий діалог. Мовні електронні ресурси і використання їх у праці науковця. Візуальні засоби презентації наукового дослідження. Вимоги застосування мультимедійних технологій. Основні соціальні фактори впливу на формування української мовної особистості педагога-дослідника.

Тема 3. Сфера використання та основні функції наукового стилю

Підстили наукового стилю. Власне науковий підстиль і його жанри: наукова стаття, наукова монографія, кваліфікаційна робота, дисертація, доповіді,

тези. Навчально-науковий підстиль і його жанри: лекції, навчально-методичні видання (підручники, посібники, конспекти і т. ін.). Науково-популярний підстиль і його жанри.

Науково-діловий підстиль і його жанри: технічна документація (контракт, інструкція, науковий звіт, службовий лист, статут, положення).

Науково-інформативний підстиль і його жанри: реферат, реферативний огляд, анотація, патентний опис.

Науково-довідковий підстиль і його жанри: словники, довідники, каталоги.

Наукова замітка, наукова рецензія, відгук. Науковий огляд, науковий портрет, наукова біографія та ін.

Традиційні стильові ознаки наукової мови (абстрагованість, інформаційна насиченість, ясність і об'єктивність викладу, коректність, логічна послідовність, монологічний характер викладу, діалогічність, лінійність, точність та однозначність, лаконічність, доказовість, переконливість, аналіз, синтез, аргументованість, нейтральність). Образність та експресивність у науковому стилі. Функції наукової мови.

Блок 2. Культура писемного наукового мовлення

Тема 1. Мовні засоби української наукової мови

Фонетико-інтонаційні особливості усної форми наукового стилю. Комунікативні властивості наукової мови. Засоби милозвучності української мови.

Лексичні особливості наукової мови. Широке використання слів з абстрактним значенням, термінологічної лексики, запозичених слів. Уживання слів у прямому значенні. Відсутність розмовних, просторічних, емоційно-експресивно забарвлених слів.

Наукова термінологія. Основні вимоги до термінів. Особливості синонімії в термінології. Відмінність термінів від професіоналізмів і професійних жаргонізмів. Доцільність використання у фаховому мовленні іншомовної лексики. Українські відповідники до запозичених термінів. Лексичні помилки: змішування паронімів, мовленнєва недостатність і надмірність. Фразеологізована термінологія і кілше.

Тема 2. Граматичні особливості наукового тексту

Морфологічні особливості наукового тексту. Синтаксис наукового мовлення. Активні та пасивні конструкції на *-но*, *-то* на означення результативності.

Особливості вживання складносурядних і складнопідрядних речень у науковому стилі. Порушення принципу узгодження, керування, зв'язку між підметом і присудком. Помилки в побудові речень з дієприслівниковим зворотом, у реченнях з однорідними членами.

Форми передачі чужої мови в науковому стилі. Граматичні помилки.

Тема 3. Властивості і структурно-сміслові компоненти наукових текстів різних жанрів

Науковий текст як комунікативний блок. Комунікативно-прагматична специфіка наукових текстів. Структурні елементи наукового тексту. Причиново-наслідкові зв'язки між компонентами. Функції структурних елементів наукового тексту. Аспекти розгляду наукового тексту: змістовий, структурний,

прагматичний. Властивості наукового тексту. Різновиди наукових текстів: академічні, навчальні, енциклопедичні. Власне наукові тексти: науково-теоретичні і науково-експериментальні.

Тема 4. Композиція писемного наукового тексту

Технологія аналізу наукового тексту. Поняття композиції в науковому тексті. Основні компоненти композиції.

Поділ тексту на абзаци. Абзац як архітектонічна одиниця наукового тексту. Структурні особливості абзацу. Смыслова закінченість абзацу. Класична форма абзацу: формулювання теми, її розробка, висновки. Єдність змісту і логічна послідовність викладу. Зв'язок речень в абзаци і в тексті. Типи і засоби зв'язку. Смысловий аналіз речення. Роль першого речення в абзаци.

Інформативний центр речення. Розташування нової інформації. Наукова стаття: структурно-змістові компоненти і вимоги до написання. Мова і стиль анотації, ключові слова. Мова і стиль рецензії. Науковий відгук.

Тема 5. Культура читання наукового тексту

Професійне читання наукового тексту. Інформаційно-пошукове, аналітико-критичне, творче читання наукового тексту. Виховання читацької культури.

Операційне читання (сприйняття елементів друкованого тексту, декодування, мисленева обробка, інтерпретація вилученої інформації) та операційна обробка наукового тексту (поділ тексту на смыслові частини, сортування смыслових частин за значенням і т. ін.). Помітки в науковому тексті.

Використання словників і довідкової літератури в роботі з науковим текстом.

Способи викладу в науковому тексті. Їх мета, структурні компоненти, мовні особливості. Наукові тексти-міркування і тексти докази: семантико-стилістичне розмежування. Рубрикація, скорочення, абрєвіатури в науковому тексті. Загальні правила цитування. Редагування наукових текстів.

Тема 6. Компресія наукового тексту

Особливості конспектування: опорні слова, способи викладу матеріалу, його структурування. Графічні засоби оформлення конспекту.

Анотування наукового джерела. Елементи анотації. Ключові слова для анотації. Види анотацій. Мовні стандарти для складання анотації. Типові помилки при складанні анотацій.

Реферування наукового джерела. Класифікація рефератів. Вимоги до тексту реферату. Основні способи реферативного викладу тексту.

Блок 3. Красномовство як мистецтво і наука. Культура усної наукової комунікації

Тема 1. Структура, етапи підготовки наукового повідомлення

Композиційно-логічна побудова усної наукової доповіді, повідомлення, виступу. Основні структурні елементи виступу. Етапи підготовки наукового виступу. Підготовка виступу з опорою на текст. Опанування тексту риторично. Тренування виступу. Проведення хронометражу виступу. Внесення необхідних уточнень і виправлень у текст виступу.

Публічне виголошення доповіді. Психологічні і логічні паузи у виступі. Техніка мовлення, дихання, голос, дикція, темп, паузи, інтонація, наголос.

Потенційна мова жестів. Дотримання регламенту виступу. Контакт з аудиторією. Міміка і жестикуляція. Характер концентрації уваги, основні причини її ослаблення.

Тема 2. Мовленнєва поведінка в усній науковій дискусії

Монологічні (доповідь, повідомлення, виступ) та діалогічні (наукова бесіда, дискусія) жанри усного наукового мовлення. Наукові конференції, наукові дискусії, творчі диспути як засіб вияву культури наукової мови.

Правила коректного ведення дискусії. Наукова полеміка. Коректні полемічні прийоми. Вербальні і невербальні засоби встановлення підтримки контакту оратора з аудиторією.

Емоційність і коректність виступу. Основні види аргументів.

Етикет публічного захисту наукової роботи. Мовна поведінка здобувача.

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назви тем	Кількість годин											
	денна форма навчання						заочна форма навчання					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		ЛК	ПЗ	ЛЗ	ПР	СР		ЛК	ПЗ	ЛЗ	ПР	СР
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Блок 1. Науковий стиль української мови: загальна характеристика і специфічні риси												
Тема 1.1. Мовна культура науковця.	10	2	6	-	-	2	16	-	-	-	-	16
Тема 1.2. Культура мови і мовний етикет.	10	2	6	-	-	2	16	-	2	-	-	16
Тема 1.3. Сфера використання та основні функції наукового стилю.	16	2	10	-	-	4	16	2	-	-	-	14
Разом (блок 1)	36	6	22	-	-	8	48	2	2	-	-	44
Блок 2. Культура писемного наукового мовлення												
Тема 2.1. Мовні засоби української наукової мови.	16	2	8	-	-	6	16	2	-	-	-	14
Тема 2.2. Граматичні особливості наукового тексту.	16	2	8	-	-	6	16	-	2	-	-	14
Тема 2.3. Властивості і структурно-сміслові компоненти наукових текстів різних жанрів.	16	2	8	-	-	6	16	-	2	-	-	14
Тема 2.4. Композиція писемного наукового тексту.	20	2	12	-	-	6	16	-	2	-	-	14
Тема 2.5. Культура читання наукового тексту	18	2	10	-	-	6	16	-	2	-	-	14
Тема 2.6. Компресія наукового тексту.	24	2	16	-	-	6	16	-	2	-	-	14
Разом (блок 2)	110	12	62	-	-	36	96	2	10	-	-	84
Блок 3. Красномовство як мистецтво і наука. Культура усної наукової комунікації												
Тема 3.1. Структура, етапи підготовки наукового повідомлення.	16	2	10	-	-	4	16	-	2	-	-	14
Тема 3.2. Мовленнєва поведінка в усній науковій дискусії.	18	2	12	-	-	4	20	-	4	-	-	16
Разом (блок 3)	34	4	22	-	-	8	36	-	6	-	-	30
Усього годин	180	22	106	-	-	52	180	4	18	-	-	

ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		денна форма	зочна форма
1.	Мовна культура науковця Культура наукової мови. Універсальний характер наукової мови. Наукове мовлення. Вияв рівнів мовної культури науковця (рівень мовної правильності, інтеріоризації, насиченості мовою, адекватного вибору, володіння метамовою).	6	-
2.	Культура мови і мовний етикет Усна мова науковців. Комунікативно-логічна побудова усної наукової доповіді, виступу. Специфіка участі в дискусії. Науковий ідіостиль. Науковий діалог. Мовні електронні ресурси і використання їх у праці науковця. Візуальні засоби презентації наукового дослідження.	6	2
3.	Сфера використання та основні функції наукового стилю Підстили наукового стилю. Власне науковий підстиль і його жанри: наукова стаття, наукова монографія, кваліфікаційна робота, дисертація, доповіді, тези. Навчально-науковий підстиль і його жанри. Науково-популярний підстиль і його жанри. Традиційні стилеві ознаки наукової мови (абстрагованість, інформаційна насиченість, ясність і об'єктивність викладу, коректність, логічна послідовність, монологічний характер викладу, діалогічність, лінійність, точність та однозначність, лаконічність, доказовість, переконливість, аналіз, синтез, аргументованість, нейтральність). Образність та експресивність у науковому стилі. Функції наукової мови.	10	-
4.	Мовні засоби української наукової мови Фонетико-інтонаційні особливості усної форми наукового стилю. Комунікативні властивості наукової мови. Засоби милозвучності української мови. Наукова термінологія. Основні вимоги до термінів. Особливості синонімії в термінології. Відмінність термінів від професіоналізмів і професійних жаргонізмів. Доцільність використання у фаховому мовленні іншомовної лексики. Українські відповідники до запозичених термінів. Лексичні помилки: змішування паронімів, мовленнєва недостатність і надмірність. Фразеологізована термінологія і кліше.	8	-
5.	Граматичні особливості наукового тексту Морфологічні особливості наукового тексту. Синтаксис наукового мовлення. Активні та пасивні конструкції на <i>-но, -то</i> на означення результативності. Помилки в побудові речень з діприслівниковим зворотом, у реченнях з дніорідними членами. Форми передачі чужої мови в науковому стилі. Граматичні помилки.	8	2
6.	Властивості і структурно-сміслові компоненти наукових текстів різних жанрів Науковий текст як комунікативний блок. Комунікативно-прагматична специфіка наукових текстів. Структурні елементи наукового тексту. Причинно-наслідкові зв'язки між компонентами. Функції структурних елементів наукового тексту. Аспекти розгляду наукового тексту: змістовий, структурний, прагматичний. Властивості наукового тексту.	8	2
7.	Композиція писемного наукового тексту Технологія аналізу наукового тексту. Поняття композиції в науковому тексті. Основні компоненти композиції. Поділ тексту на абзаци. Абзац як архітектонічна одиниця наукового тексту. Структурні особливості абзацу. Сміслова закінченість абзацу. Класична форма абзацу: формулювання теми, її розробка, висновки. Сдність змісту і логічна послідовність викладу. Наукова стаття: структурно-змістові компоненти і вимоги до написання. Мова і стиль анотації, ключові слова. Мова і стиль рецензії. Науковий відгук.	12	2
8.	Культура читання наукового тексту Професійне читання наукового тексту. Інформаційно-пошукове, аналітико-критичне, творче читання наукового тексту. Виховання читачької культури. Операційне читання (сприйняття елементів друкованого тексту, декодування, мисленнєва обробка, інтерпретація вилученої інформації) та операційна обробка наукового тексту (поділ тексту на смислові частини, сортування смислових частин за значенням і т. ін.). Помітки в науковому тексті. Використання словників і довідкової літератури в роботі з науковим текстом. Рубрикація, скорочення, абревіатури в науковому тексті. Загальні правила цитування. Редагування наукових текстів.	10	2
9.	Компресія наукового тексту Анотування наукового джерела. Елементи анотації. Ключові слова для анотації. Види анотації. Мовні стандарти для складання анотації. Типові помилки при складанні анотації. Реферування наукового джерела. Класифікація рефератів. Вимоги до тексту реферату. Основні способи реферативного викладу тексту.	16	2
10.	Структура, етапи підготовки наукового повідомлення Композиційно-логічна побудова усної наукової доповіді, повідомлення, виступу. Основні структурні елементи виступу. Етапи підготовки наукового виступу. Підготовка виступу з опорою на текст. Опанування тексту риторично. Тренування виступу. Проведення хронометражу виступу. Виснення необхідних уточнень і	10	2

	виправлень у текст виступу. Публічне виголошення доповіді. Психологічні і логічні паузи у виступі. Техніка мовлення, дихання, голос, дикція, темп, паузи, інтонація, наголос.		
11.	Мовленнєва поведінка в усній науковій дискусії Монологічні (довідь, повідомлення, виступ) та діалогічні (наукова бесіда, дискусія) жанри усного наукового мовлення. Наукові конференції, наукові дискусії, творчі диспути як засіб вияву культури наукової мови. Правила коректного ведення дискусії. Наукова полеміка. Коректні полемічні прийоми. Етикет публічного захисту наукової роботи. Мовна поведінка здобувача.	12	4
Усього годин		106	18

САМОСТІЙНА РОБОТА

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		денна форма	зочна форма
1.	Мовна культура науковця. Виховання мовної культури науковця в Україні та за кордоном.	2	16
2.	Культура мови і мовний етикет. Основні соціальні фактори впливу на формування української мовної особистості педагога-дослідника.	4	16
3.	Сфера використання та основні функції наукового стилю. Науково-діловий підстиль і його жанри: технічна документація. Науково-інформативний підстиль і його жанри: реферат, реферативний огляд, анотація, патентний опис. Науково-довідковий підстиль і його жанри: словники, довідники, каталоги. Наукова замітка, наукова рецензія, відгук. Науковий огляд, науковий портрет, наукова біографія та ін.	4	14
4.	Мовні засоби української наукової мови. Лексичні особливості наукової мови. Широке використання слів з абстрактним значенням, термінологічної лексики, запозичених слів. Уживання слів у прямому значенні. Відсутність розмовних, просторічних, емоційно-експресивно забарвлених слів.	6	14
5.	Граматичні особливості наукового тексту. Особливості вживання складносурядних і складнопідрядних речень у науковому стилі. Порушення принципу узгодження, керування, зв'язку між підметом і присудком.	6	14
6.	Властивості і структурно-сміслові компоненти наукових текстів різних жанрів. Різновиди наукових текстів: академічні, навчальні, енциклопедичні. Власне наукові тексти: науково-теоретичні і науково-експериментальні.	6	14
7.	Композиція писемного наукового тексту. Зв'язок речень в абзаці і в тексті. Типи і засоби зв'язку. Смісловий аналіз речення. Роль першого речення в абзаці. Інформативний центр речення. Розташування нової інформації.	6	14
8.	Культура читання наукового тексту. Способи викладу в науковому тексті. Їх мета, структурні компоненти, мовні особливості. Наукові тексти-міркування і тексти докази: семантико-стилістичне розмежування.	6	14
9.	Компресія наукового тексту. Особливості конспектування: опорні слова, способи викладу матеріалу, його структурування. Графічні засоби оформлення конспекту.	6	14
10.	Структура, етапи підготовки наукового повідомлення. Потенційна мова жестів. Дотримання регламенту виступу. Контакт з аудиторією. Міміка і жестикуляція. Характер концентрації уваги, основні причини її ослаблення.	4	14
11.	Мовленнєва поведінка в усній науковій дискусії. Вербальні і невербальні засоби встановлення підтримки контакту оратора з аудиторією. Емоційність і коректність виступу. Основні види аргументів.	4	16
Усього годин		52	158

ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

Підготовка термінологічного словника зі спеціальності.

Підготовка наукової статті з проблем дослідження.

Підготовка друкованого варіанту наукового виступу.

Підготовка навчального проекту на одну із тем:

Культура читання наукової статті.

Мова наукових виступів викладачів.

*Індекс покликань як критерій об'єктивності наукового пошуку.
Плагіат у науковому тексті.
Шляхи формування мовної особистості дослідника.*

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Види робіт для осмислення понять і практичного засвоєння курсу:

- анутовання наукової літератури;
- опрацювання й коментування довідкових джерел;
- виступи слухачів із коментуванням основних положень курсу;
- проведення мовного аналізу наукових текстів;
- презентація підготовленого індивідуального навчального проекту на обрану тему;
- добір спеціальної термінології для укладання словника базових термінів;
- обговорення питань з наукових джерел, винесених на самостійне опрацювання.

МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

Проміжні форми модульного контролю: словник базових понять, навчальний проєкт.

Оцінювання усних повідомлень і практичних завдань з питань курсу, аналізу наукової й навчально-методичної літератури, самостійна й індивідуальна робота за темами.

Вид підсумкового контролю: *залік*.

Практичне заняття №1-2

Мовна культура науковця

Завдання 1. Доведіть або спростуйте твердження про те, що «Наукова мовна культура – основа професійної діяльності дослідника» (на власному прикладі).

Завдання 2. Прокоментуйте афористичні висловлення про наукову діяльність, науковий текст, науковий стиль і т. ін. З'ясуйте провідні ідеї цих висловлень. Свої коментарі оформіть у вигляді виступу. Проаналізуйте кожен із виступів із позицій мовної культури науковця.

Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним (Г. Скворода); У науці слава дістається тому, хто переконав світ, а не тому, хто першим натрапив на ідею (Ч. Дарвін); Хто рухається вперед у науках, але відстає в моральності, той більше йде назад, чим вперед (Аристотель); Ключем до всякої науки є знак питання (О. Бальзак); Важких наук немає, є тільки важкі виклади (О. Герцен); У науках ми шукаємо причин не стільки того, що було, скільки того, що могло б бути (Т. Гоббс); У науці необхідно одночасно й вірити, і сумніватися (Л. Гіршфельд).

Завдання 3. Продовжте міркування. Дайте оцінку кожному з виступів із позицій дотримання культури наукової мови. З'ясуйте, у чому сутність поняття «культура наукової мови».

Наука – це організоване знання...; 2) Книги повинні бути результатом наук, а не науки результатом книг...; 3) Щоб цілком правильно вести наукову роботу з допомогою систематичних дослідів і точних демонстрацій, потрібно стратегічне мистецтво...; 4) Найкращий з усіх доказів – досвід...; 5) Наука є не що інше, як відображення дійсності...

Практичне заняття №3-4

Наукова мова як комунікативний феномен

Завдання 1. На основі запропонованого тексту з'ясуйте зміст і структуру поняття «культура наукового мовлення», назвіть основні ознаки культури наукового мовлення, визначте особливості реалізації норм сучасної української літературної мови в науковому стилі, зацентуйте увагу на найбільш типових помилках логічного і мовленнєвого характеру, що трапляються в наукових текстах (Т. М. Мажарова. Культура наукового мовлення // Вісник КДУ імені Михайла Остроградського. – Вип. 5 (64). Ч.1. – Кременчук, 2010. – С. 169–173. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.kdu.edu.ua/statti/2010-5-1\(64\)/PDF_5_2010_ch1/169.PDF](http://www.kdu.edu.ua/statti/2010-5-1(64)/PDF_5_2010_ch1/169.PDF)). Що варто взяти до уваги, шліфуючи мову і стиль наукової праці? Свою думку обґрунтуйте.

Висока культура мовлення, тобто вміння активно використовувати як засіб спілкування сучасну літературну мову з притаманними їй нормами, з усіма багатими можливостями мовностильового розширення, є невід'ємною ознакою освіченої, всебічно розвиненої людини. Добре знання мови, володіння її літературним стандартом є запорукою ефективності будь-якої фахової комунікації, у тому числі наукової.

Науковий стиль, репрезентований у різнопланових жанрових формах, як-то: реферат, тези, стаття, дисертація, монографія, підручник тощо – вимагає якнайретельнішої лінгвістичної підготовки, знання мовних глибин і вміння їх доречно і доцільно застосовувати. Провідні українські мовознавці постійно тримають у полі зору проблему культури мовлення. Праці корифеїв україністики: С.Я. Єрмоленко, В.М. Русанівського, О.Д. Пономарева, О.А. Сербенської, Б.Д. Антоненка-Давидовича, М.М. Пилинського, М.І. Пентилок, Є.Д. Чак, А.П. Коваль, О.М. Пазяк, Л.І. Мацько, С.І. Головащук, Н.Д. Бабич і ін., – часопис «Культура слова», що видається Інститутом української мови НАН України, публікації в інших фахових виданнях, словники-довідники є доказом того, що навіть у час новітніх лінгвістичних пошуків у царині дискурсології, когнітивістики, політичної лінгвістики тощо культура мовлення залишається «нетлінною класикою». Адже, за висловом В. Сухомлинського, є «живодайним коренем культури розумової, усього розумового виховання».

Пильну увагу до культури наукового мовлення приділяють такі мовознавці, як А.П. Коваль, Н.Ф. Непийвода, П.О. Селігей, І.М. Кочан і ін. І це є закономірним явищем. Адже потужний розвиток науки в епоху високотехнологічного глобалізованого інформаційного суспільства дає велику кількість наукової продукції, у тому числі текстової. Мова, виступаючи чи не найголовнішим засобом передачі інформації, потребує до себе належного, відповідального ставлення. Тому актуальність проблеми культури наукового

мовлення у різних вимірах: формально-композиційному, функціонально-смысловому, мовному – не викликає сумнівів.

В «Енциклопедії української мови» поняття «культура мови» трактується як «рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування». Дефініцію поняття «культура наукового мовлення» варто доповнити двома параметрами: а) уточненням обставин мовлення: наукова інформація, що доноситься до різних верств суспільства; б) зазначенням сфери використання наукового стилю: науково-технічна література, освіта. У сучасному мовознавстві визнання дихотомії «мова – мовлення», уведеної в науковий обіг Ф. де Соссюром, хоча запропонованої ще В. Фон Гумбольдтом, є усталеним. З цієї точки зору мову розглядають як знання або систему знаків, мовлення – як реалізацію, маніфестацію цих знань. Одиниці мови і мовлення співвідносяться як модель і її реалізація. Тому далі будемо використовувати терміносполучення «культура мовлення», погоджуючись з О. Єсперсеном, що вивчати мову потрібно через мовлення.

Основними комунікативними ознаками культури наукового мовлення є змістовність, правильність і чистота, точність, логічність і послідовність, багатство (різноманітність), доречність, доступність, естетичність. За твердженням М.І. Пентилюк, усі ці ознаки підпорядковуються найголовнішій – правильності, тобто досконалому володінню нормами літературної мови. П.О. Селігей з-поміж канонів довершеного наукового стилю називає ясність, логічність, точність, термінологічну доцільність.

Оскільки визначена тема є досить обширною, у межах цієї статті детально зупинимося на загальних вимогах до мови наукового тексту та деяких аспектах правильності наукового мовлення. Насамперед слід звернути увагу на традиційний мовний етикет наукових праць, що виявляється у використанні займенника «ми» або іменника «автор». Безсумнівно, необхідно і варто висловлювати власну думку (якщо вона має вагомі аргументи), але з метою спілкування з аудиторією слід вживати займенник «ми», дотримуючись давно закріпленої в науковій сфері традиції. Ще наприкінці XIX – початку XX ст., за свідченням І.М. Кочан, авторське я замінилося на ми або іменником автор, що сьогодні у стилістиці розглядається як особливий прийом, названий множинною скромністю або авторським ми, вживаним для того, щоб поєднати себе з тими, до кого звернена мова. І.А. Синиця стверджує, що у науково-гуманітарних текстах другої половини XIX ст. паралельно функціонували займенники я й ми, проте з тяжінням до поступового зникнення я, що підтверджують тексти М.П. Драгоманова. «... не можна обійти факту відсутності займенника я в наукових розвідках М.П. Драгоманова, у текстах якого вживається виключно займенник 1-ої ос. мн.». Але слід уникати надмірного захоплення «ми», адже це нашоухує на думку, що автор більше зацікавлений собою, ніж об'єктом дослідження, і за особистісним тлом може загубитися сузь. Як альтернативу радимо використовувати іменник «автор». Але щоб не виникало різнотлумачень стосовно нього, необхідно розмежовувати автора – себе і автора праць, на які є покликання в роботі. Тому у першому випадку найдоцільніше вживати словосполучення «автор цієї статті». А в другому – слово «автор» поєднувати з

препозиційними означеннями типу «ззначений», «названий», «вказаний». Наукова комунікація тяжіє до використання безособових форм (досліджено, розглянуто, проаналізовано), що є ще одним способом беззайменникового урізноманітнення тексту. До того ж, особові конструкції легко перетворити у безособові: я переконаний – цілком зрозуміло, що; ми вважаємо – вважається, що... Гендерною «пасткою» можна вважати й використання займенників «він» чи «вона»; це незручно з кількох причин: 1) не всі дослідники належать до чоловічої статі; 2) некоректно авторку наукової праці називати «він», а автора «вона», хоча інколи складно встановити, хто ховається за тими чи іншими ініціалами, якщо прізвище не дає змоги встановити стать. Тому краще обминати займенникові форми, щоб нікого не образити й не демонструвати власне невігластво. Не прикрашають науковий текст і неточності, розмиті визначення, захоплення епітетами «надзвичайний», «величезний», «неймовірний», «катастрофічний», «бурхливий», «добрий», «гарний», «рідкий», «значний» і под.

Виразність викладу, чіткість передачі інформації забезпечуються відповідним використанням термінології, відсутністю суперечності в аргументації, підтвердження висновків фактами чи даними. Змістова частина наукових документів ділиться, як правило, на кілька вже відомих семантичних блоків: вступ, основну частину, висновки. Кожна з них передбачає висвітлення тих чи інших положень, що мають подаватися у чіткій послідовності. Для оформлення змістових блоків наукових праць рекомендуємо застосувати такі мовні кліше.

АКТУАЛЬНІСТЬ. ... підхід до вивчення ... сягає ідей ..., праць основоположника ... теорії ..., його послідовників ..., ідей, підхоплених на просторах ...; Водночас недостатнє вирішення окремих ... питань ... є потужним стимулом для уточнення окремих положень ... з огляду на ..., які потребують комплексного використання як загальнонаукових, так і спеціальних дослідних методів; Важливого значення набуває питання ...; Однією з актуальних проблем ... сьогодні варто назвати ...; Соціальне значення теми визначається...; Серед проблем, пов'язаних із..., уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання ...; У зв'язку з ... особливого значення набуває питання...; Зацікавлення проблемою зумовлене...; Тим часом відкритим залишається питання...

ВАРІАНТИ ВИРШЕННЯ. Теоретичне обґрунтування ... знаходимо у студіях ...; До теорії ... не раз зверталися ...; Проблемам ... присвячені праці ...; Унаслідок спеціальних досліджень було з'ясовано, що ...; Учення про ... знайшло відображення в ...; Заслугують на увагу і погляди на ... дослідника ...; Відомо, що...; Відомі способи...; Широкого застосування набули...; Проблеми... присвячена значна кількість публікацій; Останнім часом цій проблемі надавалася значна увага у таких працях, як ...; Висвітлення проблеми знайшло відображення у монографіях, низці статей, дисертаціях...

МЕТА І ЗАВДАННЯ. Метою пропонованої статті є спроба окреслити перспективи вивчення ..., враховуючи сучасні підходи до аналізу...; Метою цієї статті є встановлення специфіки ..., визначення ..., з'ясування типових механізмів формування ...; У пропонованій статті спробуємо проаналізувати ..., що допоможе глибше зрозуміти ...; У зв'язку з наявністю достатньої кількості досліджень, присвячених вивченню ..., ми зосередили нашу увагу на пошуку ...; Метою нашої

розвідки є ...; Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: ...; Метою нашого дослідження є уточнення поняття про ...

МАТЕРІАЛИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ. Так, дослідники дійшли висновку про можливість ...; У цілому ми погоджуємось із висловленою ... тезою ... про те, що ...; Цілком слушним, на нашу думку, є зауваження вченого щодо ...; Водночас не може викликати схвалення ...; Ми дотримуємося погляду, згідно з яким ...; Відзначимо той факт, що ...; Аналіз ... свідчить, що ...; З огляду на зазначене, видається перспективним ...; У такий спосіб ми й з'ясуємо головний принцип, за яким ...; У світлі цих знакових відкриттів ... стає зрозумілим ...; У статті про ..., покликаючись на працю ..., учений згадує ...; На наш погляд, що ... розробку про ... слід тлумачити як ...; Таку думку можна обґрунтувати тим, що ...; Наведені факти виявляють ... найважливіші риси ... специфіки ...; Незважаючи на те, що й досі не створено ..., природно вважати, що ...

ВИСНОВКИ. Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що ...; Висунуте нами припущення, що ..., знайшло підтвердження у проаналізованому матеріалі: ...; Викладене підтверджує спостереження дослідників, що в процесі ...; Проаналізований матеріал дозволяє твердити про ...; Таким чином, можна з певністю твердити, що ...; Отже, аналіз ... продемонстрував ...; Це підтверджує загальновідому тезу про те, що ...

У час інформаційних сплесків та обмінів, глобалізації багатьох галузей знань з'являється постійна спокуса запозичення, легкого впровадження в мову іноземної лексики без належного обґрунтування її семантичної чи функціональної доцільності. Безперечно, духовно-культурний розвиток і наукові взаємовишливи потребують певної інтернаціоналізації понять. Адже сьогодні важко уявити деякі сфери без термінів іношомовного походження, як-от: математика, астрономія, пропорція, формула, оптика, мікроскоп. Можна простежити і «подвійне життя» та використання кількох варіантів одного значення (чужомовного та рідного): бібліотека – книгосховище, резолюція – рішення, інкримінувати – звинувачувати, артикулювати – виражати, релятивний – відносний, релевантний – істотний, доречний, рецепція – сприйняття, компонент – складник, складова частина; резон – достатня підстава; імператив – наказовий спосіб (грам.), веління, наказ. Але звикаючи до «мовних прибульців», над смислом і походженням яких часто навіть не задумуємося, ми збіднюємо і знецінюємо своє мовлення й мислення. Повсюди, а надто в науковому тексті, все міцніше вкорінюються паритети, конверсії, дистрибуції, бартери, кворуми, дискурси, концепти, форуми, презентації, резервації, модифікації, трансформації, актуалізації, акцентуації і под. Речення можна продовжувати дієсловами та прикметниками «розумного» звучання: функціонувати, апробувати, ігнорувати, диверсифікувати, детермінувати, лімітувати, ординарний, ексклозивний, кардинальний, індиферентний, казуїстичний тощо. Ці слова мають відповідники рідною мовою, тільки часто здається, ніби «іноземне виконання» виглядає мудрішим, загадковішим.

Насправді, запозичена термінологія без чіткої мотивації і загальновизнаного розуміння лише ускладнює текст і затуманює суть. П.О. Селігей називає явище надмірного вживання іношомовних термінів, що робить текст незрозумілим і складним для сприйняття, «науковим жаргоном». З метою запобігання перетворенню наукової праці на псевдонаукову

(квазінаукову, науковоподібну), учений радить дотримуватись оптимального співвідношення між спеціально-науковою, загальномовною та загальнонауковою лексикою. Для позначення досліджуваних об'єктів і фактів слід вживати терміни, а от зв'язки між ними (логічні, структурні, історичні, функціональні, причинно-наслідкові) доцільно виражати за допомогою загальномовної та загальнонаукової лексики. Загальновідомий вислів: стислість – сестра таланту – безпосередньо стосується і наукового тексту, де лаконічність, зрозумілість, прозорість думки та оригінальність ідеї співвідносяться з чіткою мовою, короткими фразами, продуманою формою.

Рецепти мовної та логічної ясності занотовані в дослідженні П.О. Селігея, який радить на лексичному рівні – вживати загальновідомі слова, уникати двозначності, обходитися без запозичень там, де можна скористатися питомим словом; на морфологічному рівні – не нагромаджувати по кілька іменників, надто в родовому відмінку, не витісняти дієслова віддієслівними іменниками, домірно вживати різні частини мови; на синтаксичному рівні – не розтягувати занадто фрази, не розривати думку довгими вставками, обмежувати кількість підрядних речень, не захоплюватися пасивними зворотами, дотримуватися природного порядку слів; на композиційному – не порушувати послідовності викладу, не переставляти думки, обмірковувати поділ на абзаци тощо.

С.І. Дорошенко слушно наголошує на такому аспекті наукового мовлення, як етика ведення полеміки. Учений зауважує, що «у наукових роботах цінуються висновки, які, підтверджуючи раніше висловлювані судження, уточнюють їх чи додають щось до них, по-новому формулюють або класифікують розглядувані одиниці, явища, процеси, ознаки. Це передбачає ведення полеміки. Але полеміки тактовної, доказової. У її веденні неприйнятні категоричні судження на зразок: Це неправильно (виникає запитання: а ваше твердження правильне?). Це викликає не сумніви, а заперечення, неприйняття (А ваше судження безсумнівне?). Така категоричність оцінок чужа науковій полеміці. Принципові розходження годиться втілювати в коректні форми, як, наприклад, у таких реченнях: (1) Поділяючи цю думку, наводимо додаткові міркування; (2) До цієї аргументації є підстави додати таке (такі докази, такі міркування); (3) Праця містить ряд цінних і важливих думок як загального, так і часткового характеру, однак їх наявність не виключає подальшого вивчення проблеми, оскільки не всі питання висвітлені в достатній мірі і не з усіма твердженнями можна повністю погодитися; (4) Така(є) характеристика (формулювання, потрактування, розуміння) проблеми (класифікації) викликає ряд питань, зокрема, щодо...; Тактовність у веденні полеміки відповідає духу наукового пошуку, в якому не може бути жорстокості в спілкуванні із заочним співрозмовником». Культура наукового мовлення, як і мовлення будь-якої сфери, потребує правильності, а саме уникнення деформацій на фонетичному, лексичному і граматичному рівнях. У цьому сенсі найбільш «привабливою» й «підступною» виявляється проблема порушення граматичного керування, що виникає під впливом російської мови:

НЕПРАВИЛЬНІ КОНСТРУКЦІЇ

зазнати збитки
запобігати помяток
аналогічний попередньому
заслужувати уваги (високої оцінки)

ПРАВИЛЬНІ КОНСТРУКЦІЇ

зазнати (чого?) збитків
запобігати (чому?) помилкам
аналогічний (до чого?) до попереднього
заслужувати (на що?) на увагу (високу оцінку)

засвідчує про високий рівень
дякувати попередників
завдавати біль
запобігти падіння
потребувати допомогу
прийти до висновку
зазнати поразку
прикласти зусилля
навчати правилам

засвідчує (що?) високий рівень
дякувати (кому?) попередникам
завдавати (чого?) болю
запобігти (чому?) падінню
потребувати (чого?) допомоги
дійти (чого?) висновку
зазнати (чого?) поразки
докласти (чого?) зусиль
навчати (чого?) правил

Варто звернути увагу на такий аспект культури наукового мовлення, як слововживання, тобто дотримання лексичних норм сучасної української літературної мови. З огляду на невичерпність зазначеної проблеми, зупинимося на деяких ключових моментах, а саме виборі слова та явищі паронімії. Навряд чи який науковий текст обходиться без дієслова «трапляється», що дуже часто замінюється ненормативним «зустрічається», наприклад: «У книзі зустрічаються цікаві факти». Вживати лексему «зустрічатися» потрібно тоді, коли йдеться про певну зустріч: «зустрілися науковці», «зустрілися поглядом», але помилки, недоліки, прорахунки, слова т р а п л я ю т ь с я. Влучно з цього приводу висловлюється О.А. Сербенська з покликом на Б.Д. Антоненка-Давидовича: «Не зустрічаймося без зустрічі» [8]. У наукових текстах, особливо технічного спрямування, отримані результати унаочнюються у вигляді таблиць, рисунків, схем, перед розміщенням яких вимагається уміщувати інформативний текстовий фрагмент. Саме такі речення-повідомлення рясніють типовими помилками: Функціональна схема комплексу представлена на рис. 1 (потрібно Функціональну схему комплексу п о д а н о на рис. 1) або ... розрахунки приведені в табл. 2 (потрібно розрахунки н а в е д е н о в табл. 2). Так, для вираження допустовості вживають кальковане з російської мови словосполучення не дивлячись на ... (пор. рос. не смотря на ...) замість нормативного н е з в а ж а ю ч и н а Ужиток не дивлячись на ... допустимий лише у реченнях типу: «Корній встав і, не дивлячись на матір, хотів вийти з-за стола (Леся Українка)», коли йдеться про відведений від когось чи чогось погляд. У висновках наукових розвідок слід вживати звідси в и п л и в а є, що ..., оскільки звідси витікає, що... є неправильним, тому що рос. вытекає у переносному значенні «бути логічним наслідком чогось» перекладається як впливати і лише у прямому значенні «литися звідкись» перекладається витікати: вода витікає з крана. Потрібно не помилитися у виборі лексеми вірний (вірно) чи правильний (правильно). Коли йдеться про певну оцінку чого-небудь українською мовою природно сказати правильний, а вірний – там, де мовиться про відданість, стійкість, тому п р а в и л ь н и й (а, е, о) напрям, засіб, відповідь, оцінка, зауваження, а в і р н и й (а, е, о) друг, товариш, дружина. Слід запам'ятати, що в українській мові немає прикметника приналежний і похідного іменника приналежність, принаймні великий тлумачний словник і фіксує цих мовних одиниць. Нормативними відповідниками названих лексем є н а л е ж н и й і н а л е ж н і с т ь.

Чільне місце в ненормативному слововживанні, а точніше, виборі правильної граматичної форми посідають прикметники з сумнівними закінченнями -ий чи -ій та похідні від них прислівники на -о чи -ьо. Лексеми п р и р о д н и й (п р и р о д н о), з в о р о т н и й (з в о р о т н о) належать до твердої

групи, тому завжди мають флексії -ий (-о), натомість д о р о ж н і й (д о р о ж н ь о- – у складних прикметниках: дорожньо-транспортний) – прикметник м'якої групи і пишеться із закінченням -ий. Слова дружний і дружній є паронімами і вживаються паралельно. Проте слід розмежовувати їхні значення: д р у ж н і й – згуртований, одноставний, зв'язаний дружбою, взаємною прихильністю: загін, колектив, народ, сім'я, праця; д р у ж н і й – доброзичливий, прихильний, належний другові, заснований на дружбі: контакт, зв'язки, взаємини, країна, усмішка, візит, критика.

У лінгвістичні паронімами вважають слова, близькі за звуковим складом і вимовою, але різні за значенням: компанія – кампанія, адресат – адресант тощо. Саме ця звукова схожість і стає каменем спотикання у вживанні цих слів. Так, для позначення того, що визначено або заплановано для виконання, слід вживати лексему з а в д а н н я: відповідальне завдання, поставити завдання, розв'язувати завдання, завдання колективу, тоді як терміном з а д а ч а позначати лише питання, переважно математичного характеру, яке розв'язується за допомогою обчислень за визначеною умовою: алгебраїчна задача, задача з хімії, задача на доведення. У я в а – це здатність змалювати, відтворити кого-, що-небудь у думках, свідомості; фантазія: багата уява, уява письменника; у я в л е н н я (рос. представление) – відомості про що-небудь, розуміння, поняття: мати уявлення про філософію, помилкове уявлення.

Завдання 2. Проілюструйте прикладами з наукових текстів (зі своєї спеціальності) вияв рівнів мовної культури науковця (рівень мовної правильності, інтеріоризації, насиченості мовою, адекватного вибору, володіння фаховою метамовою і т. ін.).

Завдання 3. Підготуйте рекламу одного зі спеціальних словників, урахувавши його мету, оптимальний обсяг інформації, призначення і т. ін. Чому лексикографічну компетенцію вважають показником мовної культури науковця?

Практичне заняття №5-6 **Культура мови і мовний етикет**

Завдання 1. На основі запропонованого тексту зробіть висновок про те, як співвідносяться терміни «мовний етикет» та «науковий етикет». Подайте своє витлумачення поняття «науковий етикет». Чи потребує, на Вашу думку, поданий матеріал редакторського втручання?

Мовний етикет української науки. Від чого він залежить? Як формувався? Мовний етикет існував і існує в сучасній українській науці. Він є результатом значних мовностилістичних процесів, які відбулися в царині українського наукового стилю. Ці процеси особливо помітні за останнє століття. Наука розвивалася під гаслом інтегрування, фахове мовлення науки тяжіло до уніфікації і стандартизації, тобто на засобах вираження мовного етикету суттєво позначилися відомі соціальні, тобто позамовні чинники. Це й спричинило, на думку вчених, те, що національне в мовному етикеті української науки нівелювалося, розчинилося.

Мовний етикет має велике значення в комунікації науковців, їх поведінка і мова залежать від того, з ким вони спілкуються: учений і його колеги спілкуються

у власне науковому підстилі, а вчений і його учні – у науково-навчальному підстилі тощо.

Науковець, спілкуючись із колегами, використовує одні мовні формули (вітань, прощань, представлень, звертань тощо), а під час спілкування зі студентами – інші. Отже, засоби вираження мовного етикету залежать від того, з ким спілкується науковець, і мають вони певні диференційні ознаки (бо змінюється різновид наукового стилю).

Структура мовного етикету в науковому стилі залежить від форми спілкування. Так, перебуваючи на науковому симпозіумі, науковець має використати зовсім іншу форму звертання до колег-учених, ніж ту, яку він використовує під час академічної лекції. Звичайно, науковець може змінювати мовні формули. Ці зміни будуть залежати від культури, вишуканості мовлення, смаків, традицій науковця, умов і мети спілкування. Майже незмінними залишилися

– етикетні вирази, які використовуються під час публічного захисту дисертацій (це вирази звертань до голови і членів спеціалізованої вченої ради, напр.: Глибокоповажаний голово спеціалізованої вченої ради! Глибокоповажаний члени спеціалізованої вченої ради! Шановні колеги!)

– вирази подяки членам спеціалізованої вченої ради, опонентам, напр.: Дозвольте сердечно подякувати голові спеціалізованої вченої ради – членові-кореспонденту Академії педагогічних наук України, доктору економічних наук, професору, моему керівникові, сердечно дякую офіційним опонентам: докторові економічних наук, професору кандидатів економічних наук, доценту .. Моя дяка всім ученим, які надіслали відгуки на автореферат (аналогічно, як і вище, називаються). Щиро дякую кафедрі .. її завідувачеві.., усім співробітникам кафедри та зокрема професорові .., доцентові.., які доклали зусиль при атестації роботи на попередніх етапах. Сердечна дяка всім членам спеціалізованої вченої ради за участь в обговоренні роботи. Висловлюю особливу подяку вченому секретареві спеціалізованої вченої ради...

Завдання 2. Продовжте міркування, дотримуючись правил комунікативно-логічної побудови усного наукового виступу. Спродуйте наукову дискусію, з'ясуйте специфіку участі в дискусії. Назвіть диференційні ознаки усного і писемного наукового мовлення.

Структура мовного етикету в науковому стилі залежить від форми спілкування...

Завдання 3. Перекладіть науковий текст українською мовою (Андрюнина А. С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования : автореф. ...канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Екатеринбург, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rsvpu.ru/filedirectory/408/Avtoreferat_Andryunina_A.S.pdf). Зіставте мовні кліше в російському та українському варіантах.

Ретроспективний аналіз трудов прошлого позволил выявить то обстоятельство, что проблематика ценности появилась вместе с зарождением философии, ставящей кроме всего прочего и вопросы ценностных оснований в отношениях человека к миру, к окружающим людям, к самому себе. В трудах

философов уже античного периода отмечалось, что ценности непосредственно включены в структуру бытия.

В Средние века аксиологический подход был напрямую связан с теософической идеологией и философией. Само по себе образование являлось ценностью и одновременно средством постижения Бога (т.е. говоря, современным языком – инструментальной ценностью, а обучающийся становился «инструментом инструмента», следовательно, ценностное отношение к нему даже не обсуждалось. Напротив, в эпоху Возрождения ценностью является сама личность, в том числе и ребенок, поэтому возникают новые идеи относительно его обучения и воспитания.

В Новейшем времени образование как некий результат начинает играть решающую роль, что обусловлено социально-экономическим развитием общества. Но существовал и иной подход, представленный в работах Ф. Гансберга, Д. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори и др., где особая роль отводится не столько образованию, сколько самому ребенку. Данный подход впоследствии имел развитие в трудах А. Маслоу, К. Роджерса, В.А. Сухомлинского и других ученых, которые отстаивали идею самоценности самого обучающегося, а не процесса обучения; они подчеркивали, что необходимо учитывать индивидуальные особенности, раскрывать личностный потенциал учащегося.

На современном этапе развития педагогики аксиологический подход является одним из основополагающих (Н.А. Асташова, Б.С. Брушлинский, Л.П. Крившенко, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква, П.Г. Щедровицкий и др.). Особое внимание в педагогической науке уделено формированию ценностей, ценностных отношений и ориентаций (И.В. Кичева, В.Г. Немировский, Д.Д. Невирко, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква, Д.И. Фельдштейн). Исследователи подчеркивают их изменчивость в зависимости от многих факторов, к примеру, от эпохи, социального строя, парадигмы образования, общих установок по отношению к субъектам образовательного процесса и др.

В качестве субъектов образовательного процесса рассматриваются не только педагоги, школьники, но и обучающиеся в вузе. В отличие от обучающихся по другим специальностям студенты педагогического вуза имеют более высокий уровень информированности о предстоящей профессиональной деятельности. Но, как отмечают З.А. Абасов, Т.И. Будаева, В.С. Собкин, И.Е. Столярова, О.В. Ткаченко, при этом профессиональная направленность обучающихся в педагогическом вузе недостаточно сформирована, меньше половины из них нацелены на работу педагогом, учителем, воспитателем после окончания высшего учебного заведения.

Реализуя прогностическую, проектирующую функцию, профессиональные ценности, по мнению И.О. Загашева, З.Н. Курлянд, Ю.А. Райсвих и др., позволяют построить в сознании студента идеальную модель своей будущей профессиональной деятельности, которая служит эталоном, ориентиром в профессиональном саморазвитии.

Т.А. Шилагина считает, что система профессиональных ценностей включает в себя три типа отношений: отношение к своей профессии, отношение к

объекту деятельности, отношение к субъекту деятельности. Трансформируя эту концепцию применительно к педагогу дошкольного образования, Г.В. Непорожня на основании анализа ответов студентов факультета дошкольного образования уточняет, что к профессиональным ценностям относятся любовь к детям, владение методикой работы с детьми, наличие соответствующих профессиональных и личностных качеств специалиста, потребность в саморазвитии, бесконфликтное общение с коллегами.

Потребность в высококвалифицированных кадрах для сферы дошкольного образования достаточно высока. Не случайно к воспитателям в проекте «Профессионального стандарта педагога» (2013) предъявляются следующие требования: «Педагог должен: иметь высшее образование. Педагогам, имеющим среднее специальное образование и работающим в настоящее время в дошкольных организациях и начальной школе, должны быть созданы условия для его получения без отрыва от своей профессиональной деятельности». К сожалению, в действительности в области дошкольного образования отмечается дефицит квалифицированных педагогических кадров.

Мы полагаем, что данная проблема напрямую связана с недостаточной сформированностью у будущих педагогов дошкольного образования профессиональных ценностей. В процессе обучения в вузе необходимо обеспечить создание условий, способствующих у них формированию у них профессиональных ценностей, значимых для работы воспитателем, методистом, руководителем, представлений о сути педагогической деятельности в целом и специфике ее воплощения в дошкольной сфере.

Эффективность и качество образования зависят от взаимодействия процессов обучения и воспитания. Следовательно, и в решении задач формирования профессиональных ценностей эти сопроцессы должны находиться в определенном единстве. Между тем практика вузовского обучения показывает не только разобщенность данных сопроцессов, но и недостаточность использования возможностей каждого из них.

Например, не вызывает сомнения, что аксиологический аспект должен быть отражен в содержании педагогического обучения. Но анализ стандартов высшего профессионального образования по специальности 031100 Педагогика и методика дошкольного образования и направлению 540600 Бакалавр педагогики показал, что аксиологическая составляющая представлена в общих гуманитарных, социально-экономических, общепрофессиональных дисциплинах предметной подготовки всего лишь в нескольких дидактических единицах (культурные ценности и нормы; воспитание как процесс, направленный на усвоение нравственных норм; нравственные ценности; эстетические ценности; воспитательно-образовательная ценность игрушки и др.).

В некоторых вузах для решения этой проблемы предлагается введение спецкурса, связанного с педагогической аксиологией (Н.А. Долгушина, Е.А. Коростелева, Н.С. Лапханова, А.В. Лысенко). Однако один всего курса, чаще ориентированный на студентов младших курсов, не может в полной мере решить проблему формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования.

Существенное значение для формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования имеет педагогическая практика. По мнению ряда исследователей (Д.К. Бартош, И.Е. Емельянова, Ю.А. Райсвих и др.), данный вид деятельности способствует переводу общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей в личностную систему обучающихся (по классификации И.Ф. Исаева). Поэтому содержание педагогической практики должно включать в себя целенаправленные задания, связанные с системой ценностей педагога соответствующей ступени образования.

Практичне заняття №7-8

Науковий ідіостиль

Завдання 1. Прочитайте текст (Борисов В. А. Мовна особистість ученого в синхронному науковому дискурсі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6986/1/Borysov.pdf>). Визначте особливості наукового ідіостилю автора. З'ясуйте, чи потребує запропонований текст редакторського втручання.

Поліаспектне вивчення мовної особистості науковця ґрунтується на дослідженні його вербальної діяльності на сторінках тексту й індивідуальної дискурсивної манери, оскільки в кожному тексті відбивається авторське «Я», що маркує цей текст як роботу конкретного вченого. Знання, експліковане в науковому тексті, відрізняється від старого, претендує на статус нового, а, отже, є індивідуальним. Сучасна лінгвістика є антропоцентрично орієнтованою науковою галуззю, яку важко уявити без мовної особистості.

Вивчення мовної особистості апелює до тих даних, що були отримані різними науками, а саме: історії, психології, соціології, педагогіки та ін., що свідчить про міждисциплінарний підхід до вивчення питання. Як зазначає Б.Г. Ананьєв, «людинознавство – як теоретичне, так і практичне, що має синтетичний характер, – стане одним із магістральних напрямів сучасності, що пов'язано з принципово новими взаємовідношеннями між науками про природу та суспільство». Комунікант є обов'язковим компонентом творення дискурсу, мовною особистістю, детермінованою сукупністю ментальних, психічних, емоційних, оцінних, прагматичних та інших ознак. Між комунікантом і способом комунікації спостерігається взаємний зв'язок: дискурсні можливості особистості прогнозують спосіб організації, породження дискурсу, що, у свою чергу, передбачає реалізацію певних ознак комунікантів. Особистість комуніканта є, з одного боку, стійкою ознакою комунікації, з іншого боку, вона динамізується, коригуючись відповідними інтенціями, способом дискурсу, його типом.

З огляду на це в статті акцентовано увагу на визначенні ролі мовної особистості науковця як автора й реципієнта наукового тексту в процесі наукової комунікації й формування дискурсу, а також його інтерпретації.

Оскільки сам термін *особистість* є міждисциплінарним, лексикографічні джерела презентують його різне потрактування. *Особистість*, за С.І. Ожеговим, – це: «1. *див.* індивідуальність; 2. Особливості характеру та психологічного складу, що відрізняють одну особистість від іншої; 3. Окрема особистість, індивідуум».

У психології *особистість* – це «феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка має свідомість та самосвідомість. Структура особистості –

цілісне системне утворення, сукупність соціально значущих психічних якостей, ставлень і дій індивіда, що склалися в процесі онтогенезу та визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності та спілкування).

У сучасному мовознавстві вивчення мовної особистості (комуніканта) стало центром наукової уваги Ф.С. Бацевича, Ю.М. Караулова, Т.А. Космеда, В.В. Красних, О.О. Селіванової, О.М. Семенов та ін. (уперше питання про мовну особистість автора було актуалізоване В.В. Виноградовим на матеріалі лінгвістичного аналізу художніх творів). До широкого наукового обігу термінопоняття *мовна особистість* було введено Ю.М. Карауловим, який зазначив, що мовна особистість – це «людина, яка наділена можливістю створювати та сприймати тексти, що вирізняються: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною й точністю відображення дійсності; в) певною спрямованістю». Він же розробив рівневу модель мовної особистості з опорою на художній текст. Ця рівнева модель містить такі компоненти: 1) ціннісний, світоглядний (система цінностей); 2) культурологічний (рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови); 3) особистісний (те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині).

С.Я. Єрмоленко розуміє мовну особистість як «поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі». Дослідниця наголошує на тому, що певний рівень мовної особистості має стимулювати її до розвитку власного мовного смаку, до відображення у власній мові та мовленні національно-культурних джерел та пошуку нових засобів мовної виразності.

Т.А. Космеда у монографії «Комунікативна компетенція Івана Франка» досліджує постать І.Я. Франка як мовну особистість письменника, ритора, мовознавця, юриста, викладача. Авторка наводить таке визначення мовної особистості: «це репрезентований у мові та мовленні фрагмент свідомості мовця, що містить три рівні: вербально-семантичний, тезаурусний та мотиваційно-прагматичний». Відомі різні підходи до вивчення мовної особистості, що визначають статус її існування в сучасній лінгвістиці: полілектна та ідіолектна особистості, етносемантична особистість, елітарна й егалітарна мовні особистості, мовна та мовленнєва мовні особистості та інші.

Перші роботи, присвячені вивченню мовної особистості науковця, з'явилися наприкінці 70-х рр. ХХ ст. і були дослідженням функціонування засобів словесної образності в наукових текстах та деяких їхніх лексико-фразеологічних і синтаксичних особливостей. Дедалі більше приділялося уваги комплексу екстралінгвальних факторів (таких, як тип особистості, стиль мислення, ідіолект, динамічний стереотип мовленнєвої діяльності), від впливу яких може залежати вияв мовної індивідуальності.

В актуальному лінгвістичному дискурсі домінують два основні підходи до вивчення мовної особистості – лінгвокультурологічний та лінгводидактичний. Лінгвокультурологія акцентує свою увагу на дослідженні мовної особистості як збірному культурно-історичному образі – особистості, яка існує в певному

культурному просторі та знаходить своє відображення в мові. У зв'язку з цим увага прибічників лінгвокультурологічного підходу націлена на взаємозв'язок «мова – культура – етнос», ставлячи за мету вивчення втіленої в національну живу мову матеріальної й духовної культури. Прибічники лінгводидактичного підходу розглядають мовну особистість як індивіда, який наділений сукупністю мовленнєвих здібностей, при цьому увага дослідників зосереджена на встановленні зв'язків між мовною нормою та мовленнєвим втіленням.

У роботах «Деякі принципи формування індивідуального стилю мови вченого», «Поняття про мовну особистість вченого», «Стереотипність як основа індивідуального стилю вченого» М.П. Котюрова говорить про екстралінгвальну основу наукового стилю мовлення. На думку дослідниці, поняття *мовна індивідуальність* та суміжне з нею поняття *мовна особистість*, реалізуються в межах мовної системності наукового стилю за допомогою наукових текстів, різноманітних у тематичному, жанровому і власне мовному відношеннях. Аналізуючи наукові тексти, М.П. Котюрова дійшла висновку про наявність у їх вираженні домінуючих елементів, які корелюють з характером пізнавально-комунікативної діяльності.

До змісту поняття *мовної особистості* включають такі компоненти:

- 1) ціннісний, світоглядний (система цінностей);
- 2) культурологічний (рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови);
- 3) особистісний (те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині).

М. Фуко, аналізуючи мовну особистість науковця, говорить про відбиття в кожному тексті авторського «я», яке виконує різні функції. У сучасних мовознавчих дослідженнях виділяють такі функції, відображені в мовній поведінці: 1) інформативна – передача певної інформації; 2) експресивна – вираження своїх психічних станів; 3) імпресивна (або апелативна) – створення у реципієнта певних станів; 4) перформативна – встановлення певних фактів або зв'язків за допомогою мовного матеріалу; 5) фактична – нав'язування, підтримування або закінчення мовного контакту.

Поняття мовної особистості автора наукового тексту та його мовленнєвої індивідуальності може видатися несумісним з традиційним ученням про стилістику наукового тексту. Але знання, експліковане в науковому тексті, як правило, претендує на статус нового та відрізняється від старого, уже відомого знання, а, отже, є індивідуальним. У будь-якому науковому тексті наявні рефлексивно-особистісні моменти, які відбиваються у мові та маркують цей текст як індивідуальну роботу певного автора. На думку Т.В. Радзівської, «комунікативна компетенція автора може впливати на формування будь-яких аспектів тексту: його лексики, синтаксису, композиційної будови /.../, вона може привносити до нього індивідуальне, пов'язане з особистістю автора, надавати текстові ознак, зумовлених конкретним соціальним контекстом.

Вивчення мовної особистості науковця нерозривно пов'язане з вивченням індивідуальної дискурсивної манери, при розгляді якої застосовуються такі поняття, як *індивідуальна мова*, *індивідуальний авторський стиль*, *індивідуальна авторська манера*, *ідіостиль* (спосіб самовираження мовної особистості), *ідіолект* (певний корпус текстів або особливий реєстр частотно вживаних термінолексем того чи того

автора). Дослідження дискурсивної манери, опис ідіостилі базується на ідіолектних компонентах, тобто різних текстах одного автора.

Задум автора, ідіостиль, ідіолект є співвіднесеними як «глибинне» (задум), «медіумне» (ідіостиль) та «поверхнєве» (ідіолект). Задум є джерелом мовомисленнєвої діяльності. Ідіостиль пов'язує глибинний задум з формальним вираженням та характеризує взаємовідносини між ними. Ідіолект є результатом мовомисленнєвої діяльності. Тобто ідіостиль представляє собою індивідуальний дискурсивний спосіб вираження особистісно значущих смислів за допомогою певних ідіолектних компонентів, до складу яких входять фонетичні, фоносемантичні, лексичні, синтаксичні та інші засоби. Ті складові, які превалюють у дискурсі конкретної мовної особистості, є дискурсивними домінантами ідіостилі.

Пізнання мовної особистості ґрунтується на пізнанні її мовної діяльності на сторінках тексту. Мовна особистість сучасного науковця – це явище багаторівнєве, різнопланове, при її вивченні слід урахувати як власне лінгвальні, так і екстралінгвальні фактори. Мовна особистість як реципієнт, інтерпретатор, автор наукового тексту на основі старого знання формує нове, презентує систему власних наукових преференцій. Формування, розгортання та презентація нового наукового знання неможливі без оцінки старого знання, предмета дослідження, думок опонентів.

На думку Н.В. Данилевської, можна виокремити два основних види оцінки: раціональна, або логічна оцінка, яка пов'язана з інтелектуалізованим ставленням автора до явища чи предмета, який він описує, та ірраціональна, або емоційно-експресивна, чуттєва, за допомогою якої в тексті виражається особистісне, індивідуально-авторське сприйняття.

Говорячи про мовну особистість сучасного лінгвіста, слід акцентувати насамперед такі рівні його дискурсивної реалізації: ґрунтовність і глибина знань, оригінальність і сміливість наукового мовомислення, лінгвокреативність (на протигау шаблонності) у творенні власного тексту, наявність ідіостильових маркерів, добір складної, вузькопрофільної термінології.

Хоча ці ознаки можна розглядати як універсальні для письмової наукової комунікації, проте сучасні лінгвістичні тексти різняться від попередніх ширшим обсягом інтегрованої інформації, спираючись на досягнення інших наук, як гуманітарних (філософія, психологія, культурологія, історія, соціологія), так і точних, природознавчих (математика, фізика, біологія). Такий поліаспектний науковий простір забезпечує глибше розуміння сутності мови й мовних явищ, їхню природу, функціональність. Розгортання лінгвістичних рефлексій на широкому інтегративному тлі додають тексту переконливості, пізнавальності, актуальності.

Проте не всі автори вповні володіють такими знаннями, тож рівень наукової компетентності лінгвістичного тексту є віддзеркаленням інтелектуального потенціалу автора-мовознавця, його ерудиції, а також умінь інтерпретувати обране мовне явище в потрібному аспекті. Не менш важливим є вміння бути доступним для реципієнта, уникаючи нагромадження спеціальної, вузької лінгвістичної термінології, яка на сучасному етапі не завжди є уніфікованою, а то й лексикографічно кодованою.

Зважаючи на значущість мовної особистості науковця в процесі текстотворення й текстосприймання, вважаємо суголосними часові подальші дослідження щодо вияву мовної та мовленнєвої індивідуальності автора тексту, що зумовлена як власне лінгвальними, так і екстралінгвальними чинниками, які маркують текст як результат пізнавально-комунікативної діяльності науковця.

Завдання 2. Прочитайте текст (Савчук Н. Підготовка майбутніх спеціалістів у процесі викладання культури наукової української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnik_nauk_praz/2014/2/45.pdf). Доведіть / спростуйте значущість культури наукової української мови у формуванні мовно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця освітньої галузі. Назвіть критерії, окреслені автором, щодо готовності продукувати тексти наукового стилю та жанру.

Актуальність виокремлення у ХХІ столітті культури наукової української мови в самостійну навчальну дисципліну зумовлена різними суспільними чинниками: процесами інкультурації – зацікавленням особистості культурними нормами, упорядкуванням власної манери і форми спілкування, здобуттям культурної інформації, і наукової зокрема, способом здебільшого «непрямої трансмісії» (навчання в закладах освіти різних типів і рівнів акредитації, що вимагає поєднання навчальної і наукової роботи); впливом на комунікативну адаптивність особистості стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, що стимулює комуніканта до мобілізації знань із наукової мови, фахової термінології, до комунікативного самоконтролю, а відтак, до оволодіння уміннями й навичками продукувати інтенційно-стратегічну програму наукової комунікації та комунікативну тактику реалізації цієї програми; формуванням комунікативної сумісності як готовності комунікантів науковців ефективно співпрацювати, створювати атмосферу наукової психологічної комфортності, інтерактивної наукової взаємодії.

Відомості про науковий стиль, його мету, призначення, основні функції, мовні ознаки знаходимо в науковому доробку Н. Бабич, І. Білодіда, П. Дудика, А. Коваль, Л. Мацько, В. Перебийніс, Г. Сагач, І. Чередниченка, Л. Щерби та інших. Питанням культури української мови присвячені праці Н. Бабич, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Ожигової, О. Пономарева, Л. Ставицької та інших науковців.

Таким чином, метою публікації є: з'ясувати роль і місце культури наукової української мови в системі мовознавчих дисциплін та у професійному становленні фахівця, у формуванні його мовно-комунікативної, стилістичної компетентності; окреслити критерії готовності майбутніх спеціалістів педагогічної галузі знань до написання наукової роботи; обґрунтувати мету, завдання, проблематику, основні модули дисципліни «Культура наукової української мови».

Українська мова як суспільне явище відображає ті історичні зміни, що відбуваються в тому чи іншому соціально-історичному періоді: розвиваються словесні конструкції, з'являються нові слова, простежується перехід слів з окремих терміносистем у загальноживану лексику і навпаки, спостерігаються зміни в закономірностях функціонування мови в різних сферах суспільного життя, і науковій зокрема. Зміни вимагають від користувачів мовою свідомого ставлення до мовних явищ, формування установної готовності (за Л. Виготським,

фіксоване відношення між мотивом і мовленням, інтенція), аттитюдної установки (attitudinal adverb) щодо оцінки мовцем змісту, «установки, яка відображається в семантичній і прагматичній структурі мовних висловлень, керує діяльністю людини, зокрема, й мовленнєвою» [4, с. 47].

Це передбачає розуміння й усвідомлення комунікантом передусім змісту таких лінгвістичних понять, як: мова, мовлення, національна українська мова, літературна мова, сучасна українська мова, мовна норма, культура мови, наукова мова, культура наукової мови, закони наукового мовлення, науковий текст, мовленнєве наукове спілкування, комунікативна компетентність тощо. Зазначений колон термінів свідчить про взаємозв'язок мови і культури – «двох семіотичних систем, що перебувають у співвідношенні структурного гомоморфізму» (за О. Селівановою) [4, с. 272]. Саме таке співвідношення й породжує проблему зв'язку мови і культури: мову розглядають як складник культури; культура за нормативним типом визначення спрямована на виокремлення правил, норм поведінки людини, і комунікативної зокрема; мова – засіб передавання, зберігання культурної інформації; «культуру і мову інді ототожнюють або включають першу до другої», «культуру інколи прирівнюють до тексту, вважаючи її текстом вищого порядку і навіть найвищим рівнем мови» [4, с. 272]. Принцип кон'юнкційно-диз'юнкційного функціонування термінів «культура-мова», на нашу думку, й породив дискусії науковців щодо гомоморфізму-ізоморфізму у співвідношенні дефініцій. Насмілимося стверджувати, що це є причиною того, що мова і культура в освітній галузі вивчали розрізною, не здійснювався аналіз соціокультурних ситуацій, у яких відбувалося мовлення й творився текст. Лише в 90-і роки ХХ століття значного сплеску набуває культурнотрансляційна функція мови, текст починає «занурюватися в життя», що свідчить про його вихід за межі формально-граматичного синтаксису. Текст продукується й розглядається в «сукупності з екстралінгвальними, соціокультурними, лінгвокультурологічними, психологічними, психолінгвістичними та іншими факторами; набуває подієвого аспекту; мовлення аналізується як цілеспрямована соціальна дія, компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесів) [1, с. 136–137]. З огляду на це виникла потреба у створенні нової галузі мовознавства – лінгвокультурології, одним із аспектів дослідження якої є дискурсний, що вивчає культурні вияви в комунікації, у різних стилях, типах текстів і дискурсів.

Науковий текст сьогодні, безсумнівно, набуває ознак дискурсу, оскільки функціонує як комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки в науковій сфері, як синтез теоретичних знань і знань прикладного змісту, пізнавального досвіду людства. Мова наукового тексту розглядається як знаряддя досягнення науковцем успіху, успішної презентації результатів наукового дослідження, як засіб комунікативної сумісності науковців, оптимізації інтерактивних стосунків мовців у науковій комунікативній сфері. Однак дещо відкритою залишається проблема взаємозв'язку мовної компетентності молодого науковця із дискурсною (комунікативною) та культурною. Однією зі спроб розв'язати цю проблему є вивчення навчальної дисципліни «Культура наукової

української мови», яку пропонують студентам, що здобувають освітньокваліфікаційний рівень «Спеціаліст».

Погоджуємося з думкою Л. Мацько, Г. Денискої, що «організація і проведення наукового дослідження та оформлення його у вигляді кваліфікаційної роботи має на меті сформувати у спеціалістів стійкий інтерес до наукового дослідження, поглибити й поширити (за рахунок опрацювання першоджерел) теоретичні знання, опанувати вміння творчо застосовувати теоретичні знання з різних дисциплін, критично оцінювати фахову літературу, самостійно здобувати дослідним шляхом нові знання» [2, с. 119]. Це потребує передусім умінь працювати з мовою науки – «засобами мови, що характеризують усі функціонально-стильові різновиди наукової сфери спілкування; специфічною системою граматичних і семантичних засобів вираження знакових одиниць, які становлять ядро і периферію наукового стилю» [5, с. 10].

З огляду на це майбутній фахівець-освітянин має знати основні ознаки і якості наукового мовлення, володіти фонетичними, орфоепічними, акцентуаційними, орфографічними, лексичними, словотвірними, синтаксичними, стилістичними, пунктуаційними нормами української мови, опанувати закони наукового мовлення. Крім того, науковцевіпочатківцю необхідно знати й основні стандарти, чинні нормативні документи щодо оформлення науково-дослідних робіт; слід набути вмінь працювати з текстами наукового стилю, відшукувати необхідні для наукового дослідження відомості в сучасному інформаційному просторі.

Проблематика вивчення дисципліни «Культура наукової української мови» (проблема стану, функцій, перспектив української мови як мови української спільноти, й наукової мови зокрема; первинна й повна акультурація; проблема діалектизму, сленгізму, мовної суржифікації, що негативно впливає на семантичну структуру наукових текстів, продукованих фахівцями нефілологічного профілю; низький рівень володіння системою норм літературної мови в її усній та писемній формах; взаємозв'язок і взаємопроникнення, спільність і відмінність форм мови наукового стилю (усної і писемної); становлення терміносистеми наукового стилю залежно від галузі дослідження й сфери людської діяльності; детермінологізація лексики; функціонування іншомовної лексики в науковому стилі, дискурсі; структурна й функціональна неоднорідність наукового стилю; вивчення дисципліни аудиторією, що здобуває різні спеціальності в педагогічній галузі знань) не може не позначитися на фаховому мовленні, і науковому зокрема. Спостереження за мовним педагогічним середовищем дає підстави для висновку, що педагогічна справа, як не прикро, виразно наслідіє значну кількість росіянізмів (учбовий процес, на протязі навчального року, приймати участь у конференції, проводити міроприємство, займає посаду вчителя, повістка дня засідання педагогічної ради школи, семидесятивідсотковий показчик якісної успішності класу, учена ступінь, екзамен по математиці – замість навчальний процес, протягом навчального року, брати участь у конференції, обіймає посаду вчителя, порядок денний засідання ради, сімдесятивідсотковий показник якісної успішності, учений ступінь, екзамен з математики).

Мовностилістичне студювання наукових досліджень засвідчує невисокий рівень мовної культури, простежується брак знань: у вживанні слів та словосполук (виключення замість виняток; вяснити замість з'ясувати; співпадати замість збігатися; по крайній мірі замість принаймні, щонайменше; безчисленний замість незліченний; у зв'язку з замість з огляду на це; у науковій роботі зустрічаються терміни замість у науковій роботі трапляються, простежуються (є) терміни; вірна відповідь замість правильна відповідь; задавати/задати питання замість питати, запитувати, запитати, ставити, поставити питання (запитання); приймати/прийняти міри замість вживати/вжити заходів; приймати/прийняти участь у конференції замість брати/взяти участь); у творенні та вживанні форм слів (конфлікта замість конфлікту; з розвитком інтелекта замість інтелекту; акту обстеження спортсменів замість акта у значенні документа; фахового терміну замість терміна; терміна проведення експеримента замість терміну проведення експерименту; один ученй із п'ятидесяти замість один ученй із п'ятдесяти; більш точніший показника замість точнішого показника; менш раціональніший метод дослідження замість менш раціональний метод дослідження; самі цікаві результати наукового дослідження замість найцікавіші (найвагоміші, найважливіші) результати наукового дослідження; у вживанні деяких морфологічних одиниць, зокрема похідних приємників з неправильними формами іменників (згідно чинної програми замість згідно з чинною програмою; у порівнянні з минулим роком замість порівняно з минулим роком); у функціонуванні дієприкметників (існуючі теорії, підходи, думки замість відомі теорії...; координуюча рада замість координаційна рада, рада, що координує; оздоровлюючий ефект замість оздоровлювальний ефект) тощо.

Отже, у молодого науковця передусім має бути сформована установка й усвідомлена готовність щодо оволодіння законами наукового мовлення, або законами мисленнево-мовленневої діяльності, в основу яких покладено риторичні принципи (*virtutes elocutiones*) кількості – дозованості висловлювання; якості – етос мовця; відношення – релевантності й відповідності темі висловлювання; елокутивності мовлення – правильності, ясності, виразності, доступності, багатства. Ці принципи, на думку В. Дем'янкова, є найважливішими імплікатурами мовної поведінки особистості.

Формування мовної наукової поведінки, готовності науковцяпочатківця на високому рівні продукувати наукові праці, гідно їх презентувати має ґрунтуватися на таких критеріях: усвідомлення студентами-спеціалістами ролі і місця культури наукової української мови в системі лінгвістичних дисциплін; у їхньому професійному становленні; теоретичне володіння і практичне оперування основними поняттями і категоріями культури наукової української мови; знаннями про науковий стиль: історію розвитку і становлення; сферу реалізації, основну мету, функції, ознаки, мовні особливості, підстилі, жанри (первинні, вторинні, великі, малі), типи мовних висловлювань (опис, розповідь, розповідноописовий, міркування), термінологію наукового стилю; практичне володіння технологією опрацювання текстів наукового стилю, прийомами їх читання, продукування, аналізу; здобуття й усвідомлене засвоєння знань про норми усного і писемного наукового мовлення; уміння виконувати повний/частковий лінгвостилістичний аналіз наукового тексту; здатність

поєднувати знання з культури наукової української мови з фаховою мовою в подальшій професійній діяльності.

Реалізація мети спонукає до вирішення таких завдань: з'ясувати рівень готовності учасника навчального процесу до продукування текстів наукового стилю; оволодіти поняттями й категоріями дисципліни (мова, мовлення, наукова мова, культура наукової мови, культура наукового мовлення, мовна норма, літературна мова, культуромовна особистість, науковий стиль (дискурс), інтертекстуальність, модель продукування тексту тощо); довести значущість технології роботи з текстами наукового стилю, а саме: техніка читання текстів наукового стилю; анутовання, конспектування, компресування, тезування, цитування, ремінісцювання, реферування, формулювання власних висновків; створювати структурно й мовно довершені тексти наукового стилю в їх жанровому різноманітті (анотація, стаття, доповідь, відгук, рецензія); виробити вміння проводити науковий експеримент, апробувати результати наукового дослідження, описувати, з'являти й узагальнити їх; формулювати висновки; оволодіти етичними нормами наукового спілкування, основами майстерності наукового виступу-захисту наукової роботи. Формування й удосконалення мовленнєвої наукової культури студентів педагогічної галузі знань в умовах стрімкого розвитку науки, високої культурно-трансляційної здатності української мови і її знакових наукових продуктів залишається актуальною проблемою і потребує пильної уваги викладачів вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Арутюнова Н. Д. – М. : Совет. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Мацько Л. І. Українська наукова мова (теорія і практика) : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Г. О. Денискіна. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2011. – 272 с.
3. Нечволод Л. І. Словник іншомовних термінів / Л. І. Нечволод. – ПП «Торсінг Плюс», 2007. – 768 с.
4. Селіванова О. А. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
5. Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О. М. Семенов. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.

Завдання 3. Побудуйте науковий діалог на запропоновані теми. Охарактеризуйте шляхи формування індивідуального інтонаційного стилю.

1) Хто ні про що не запитує, той нічому не навчиться; 2) Наука виграє, коли її крила розкуті фантазією; 3) Недосконалість суджень – найбільший недолік при розумовій праці в будь-якій царині; 4) Доля нової істини така: на початку свого існування вона завжди здається ерессю; 5) З усіх послуг, які можуть бути надані науці, найбільша – введення в обіг нових ідей.

Практичне заняття №9-10

Сфера використання та основні функції наукового стилю

Завдання 1. На прикладі запропонованих зразків прокоментуйте сфери використання, ознаки, особливості та основні функції наукового стилю. Які слушні поради можна висловити авторам відповідних текстів.

1. Проблематизація (ре)інтерпретації соціального контролю в нинішніх реаліях (й український соціум не є винятком) зумовлена двома чинниками як онтологічного, так і логіко-гносеологічного характеру. Онтологічний модус тематизації соціального контролю пов'язаний, перш за все, з надзвичайно рухливою природою сучасного типу соціальності, що спричиняє радикальні зсуви основ того, що, власне, створює соціальний порядок, стимулюючи зростаючу дезадаптацію і непередбачуваність індивідуальних і колективних соціальних практик, втрату віри в стійкі інституалізовані зразки соціальної поведінки. Сучасне соціальне життя – це життя в ілюзорному світі відкритого теперішнього сьогодення та будь-яких можливих наслідків. Тож очевидно, що поняття соціального контролю, яке, без сумніву, є однією з ключових метафор соціології як модернового проєкту, сьогодні потребує серйозної рефлексивної роботи, оскільки його концептуальне становлення та змістовне наповнення відбувалось за дещо інших соціальних умов. Мова йде про необхідність розробки нового концептуального словника, який би забезпечив адекватне «розкодування» генезису реальності у відповідних понятійних формах. За таких умов, особливо значення набуває осмислення фундаментальних основ наукового пізнання як такого, оскільки в ситуації «кризового» стану сучасного соціологічного теоретизування, відзначеного цілою низкою методологічних поворотів, спостерігається своєрідна методологічна напруга між «мовою» соціології, яка нібито є тотожною «самій реальності», бо вбудована в її сприйняття і оцінку, й справді реальності.

У результаті цього в академічній спільноті актуалізується питання щодо ефективності соціологічних пошуків та достовірності їх теоретичних результатів. Здається, що адекватним виходом із своєрідного гносеологічного парадоксу може стати інтенсифікація досліджень внутрішніх і зовнішніх механізмів створення соціального знання, і перш за все – прояснення логіки конструювання соціологічних концептів, які ми пропонуємо розглядати одночасно як продукт і продуктивну підставу соціальної реальності, функціональне значення яких – надати цій реальності відповідного змісту й цінності. У ряді таких концептів особливе місце належить поняттю соціального контролю, точніше практикам його дискурсивного оформлення в тезаурусі соціології. Проблема ситуація, що підлягає аналізу, детермінована наявністю протиріччя, з одного боку, між вкрай динамічною соціальною реальністю, яка змінює звичну онтологію, а з іншого – відсутністю референтної наукової концептуалізації. Мова йде про те, що нові предметності світу потребують настільки ж нової аналітичної мови, оскільки колишні терміни, концепти виявляються не релевантними. По відношенню до соціального контролю це твердження виглядає тим більш справедливим, бо сам концепт є не просто ключовим для соціологічного теоретизування, займаючи центральне місце в корпусі класичних соціологічних текстів, він несе важливе змістовно-сміслову навантаження у визначенні природи соціального; саме тому потребує переосмислення (в силу своєї сталості, майже класичності) перевірки на релевантність як стану дискурсу соціального контролю так і самої реальності, яка створюється цим дискурсом.

Враховуючи наявний науковий і практичний інтерес до соціального контролю, слід зазначити, що серед опублікованих праць із проблематики

соціального контролю у зарубіжній і вітчизняній соціології спостерігається обмежена кількість робіт, присвячених аналізу саме концептуальних засад соціального контролю в контексті визначення загальної логіки формування понятійно-категоріального апарату науки. Разом з тим, важливо акцентувати увагу на тому, що дослідженню соціального контролю присвячено ряд відомих наукових праць. Сформована теорія соціального контролю зародилася у кінці XIX століття. Початковою точкою відліку доцільно вважати наукове запровадження терміна «соціальний контроль» Г. Тардом. Традиція аналізу соціального контролю з позиції макроструктурного теоретизування була започаткована у працях Е. Дюркгейма, Р. Мертона, У. Самнера, Е. Росса, Т. Парсонса та ін. У межах конфліктологічних теорій, зокрема у роботах Р. Дарендорфа, Г. Зімеля, Р. Колінза, К. Маркса, соціальний контроль розглядався як своєрідний механізм утримання влади, що забезпечує доступ до обмежених ресурсів, встановлення норм та правил. Уявлення про соціальний контроль як спосіб управління поведінкою за допомогою культурних чинників обґрунтовувалося у працях М. Вебера, П. Бергера, П. Сорокіна та ін. Роботи Дж. Міда, Ч. Кулі стали поштовхом для еволюційно-феноменологічного аналізу даного поняття. Психологічні чинники соціального контролю знайшли відображення в межах психоаналітичної традиції в соціології, що представлена в працях З. Фрейда та Е. Фромма. У другій половині XX століття в зарубіжній соціології в межах постмодерністського підходу було визначено методологічну логіку аналізу соціального контролю крізь призму критичного деконструктивізму і антиаксіологізму, релятивістського розуміння історичних форм культури і змісту культурних процесів. Це знайшло відображення у роботах Ж. Делеза, Ж. Дерріди, М. Фуко, Ж. Батайя, Ж.-Ф. Ліотара, Ж. Бодрійяра, У. Еко та ін. Аналізу проблематики соціального контролю в останні десятиліття приділяється значна увага як українських дослідників, так і представників наукового співтовариства пострадянських країн.

Сучасні розробки в пострадянській соціології загалом зберігають зв'язок з радянською традицією теоретичного аналізу соціального контролю в рамках теорії соціального управління і проблематики девіантності, що відображено у дослідженнях В. Афанасьєва, А. Габіані, Я. Гилянського, В. Кудрявцева, І. Маточкіна, Р. Могилевського, О. Озобкіної, Н. Проскурної та ін. Зміни форм соціального контролю у контексті трансформаційних процесів, які торкнулися пострадянського простору, розглядаються у працях Н. Бойко, А. Новікова, І. Полуєктова, С. Сидорова, В. Смолькова, О. Хижняка. Варто зазначити актуальність порушення проблематики соціального контролю в межах вивчення питань функціонування суспільної думки та громадянського суспільства українськими соціологами – В. Матусевичем, В. Осовським, О. Танасюк. Незважаючи на досить високий науковий інтерес до проблематики соціального контролю у вітчизняній соціології, відсутні глибокі теоретичні доробки, спрямовані на саморефлексію накопиченого інтелектуального надбання з метою визначення векторів категоріального транзиту в дискурсі соціального контролю з урахуванням соціодинаміки.

Своєрідний локус дисертаційного дослідження передбачає звернення до наявних розробок методологічних основ соціального пізнання, з метою виявлення

структуруючих принципів формування понятійно-категоріального апарату в соціології та необхідних тезаурусних взаємозв'язків у ньому. Серед найбільш вагомих ідей західної соціологічної думки, що корелюють з проблемним полем нашого аналізу, можна назвати такі: феноменологічний напрямок соціології знання (Е. Гуссерль, А. Шюц), у межах якого закладається традиція інтерпретації соціального світу як продукту ментальних процесів; конструктивістський підхід П. Бергера і Т. Лукмана, згідно з яким соціологічне знання конструється в усіх соціокомунікативних практиках, що дозволяє описувати механізми його легітимації та інституціоналізації; мережевий підхід (Д. Прайс, Б. Лагур, Р. Коллінз), що продемонстрував зв'язок функціонування соціологічного дискурсу з динамічною багатовимірною взаємодією в інтелектуальних комунікативних мережах; постпозитивізм, «філософія науки» (Т. Кун, І. Лакатос, М. Полані, Дж. Холтон, С. Тулмін), крізь призму аналізу якого соціологічне знання постає як історично контекстуальне; дискурсивна парадигма (Р. Барт, Ю. Кристева, Ж. Лакан, М. Фуко, Е. Лакло і Ш. Муфф, Я. Торфінг, Дж. Батлер), згідно з методологічними принципами якої, структури «мови» соціології розглядаються як інструментарій конструювання і трансформації соціальної дійсності. Окрім представників західної соціологічної думки, необхідно відзначити підвищену увагу до пошуку методологічних засад конкретного дослідження напряму і змісту процесів соціологічної концептуалізації серед українських дослідників. У публікаціях О. Мусієздова, Н. Отрешко розробляються конструктивістські ідеї інтерпретації соціології як соціального поля. На рівні розробки теоретико-методологічних основ дослідження дискурсу відповідно до вітчизняного контексту цікавими є публікації А. Литовченка. Заслуговує на увагу монографія М. Соболевської, яка обґрунтовує перспективи застосування дискурсивного підходу до аналізу сучасної соціологічної теорії. Стосовно рівня розробленості методології дослідження специфіки соціологічного дискурсу і практик наукової концептуалізації серед російських колег, необхідно відзначити роботи Г. Батигіна, Н. Козлової, Н. Покровського, В. Радаєва, О. Ревзіної, О. Русакової, Р. Ривкіної, В. Ядова та ін.

Отже, можна констатувати, що наявний певний науковий досвід щодо аналізу простору соціологічного дискурсу та процедур концептуалізації понятійних засад. Для вітчизняної соціології подібні дослідження мають більш епізодичний і несистемний характер, оскільки відсутні комплексні дослідження, що дають змогу зафіксувати принципи структуроутворення соціологічного дискурсу, та визначити характер впливу владних інтенцій на внутрішню логіку функціонування поля соціології. Водночас, незважаючи на багатоманітність напрямків дослідження проблематики соціального контролю, треба зазначити, що соціологічний аналіз процесів концептуалізації останнього є фрагментарним; відсутній підхід до дослідження соціального контролю як інтелектуального конструкту, не знайшли відображення особливості методологічних реконфігурацій в дискурсі соціального контролю в контексті соціодинаміки. Наявність визначених проблемних аспектів визначає актуальність дисертаційної теми.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою частиною наукової проблематики кафедри соціології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара,

зокрема наукової теми «Особистість та соціальні інститути в умовах соціальних змін». Внесок автора полягає у розробці інструментарію соціологічних досліджень та аналізу отриманих даних. Окремі положення дисертаційної роботи пов'язані з науковою темою «Студентська молодь в умовах глобалізації: соціологічний аспект» (номер державної реєстрації №0113U003560).

Мета і задачі дослідження. *Мета* – розробити методологічні засади аналізу процесів концептуалізації соціального контролю в соціологічній теорії в контексті соціодинаміки. Для досягнення поставленої мети необхідно є реалізація таких *задач*:

- визначити структуроутворюючі принципи «мови» соціології як форми репрезентації влади дискурсу;
- застосувати евристичні можливості методології конструктивізму для розробки аналітичної схеми дослідження процесів соціологічної концептуалізації соціального контролю;
- визначити специфіку концептуалізації соціального контролю у класичній соціології;
- простежити особливості реконфігурації контекстів проб лематизації соціального контролю в соціологічному дискурсі у контексті актуальної культурної ситуації;
- з'ясувати сконструйовані дискурсивні практики змістовного наповнення поняття «соціальний контроль» з точки зору об'єктивації у цьому процесі особливостей соціокультурної ситуації радянського суспільства;
- виявити модуси трансформації дискурсивних практик концептуалізації соціального контролю у контексті пострадянської соціологічної рефлексії.

Об'єктом дослідження виступає соціальний контроль як інтелектуальний конструкт.

Предмет дослідження – характер і особливості методологічних реконфігурацій процесів концептуалізації соціального контролю у соціологічній теорії.

Особливості предмета дослідження та зазначена мета обумовили своєрідність обраної методології. Теоретичною основою роботи є базові принципи конструктивістської парадигми і окремі положення соціокультурного підходу. Відповідно, у ході розробки методологічної схеми аналізу процесів соціологічної концептуалізації соціального контролю використовувалися елементи дослідницької стратегії соціального конструктивізму П. Бергера й Т. Лукмана, теоретичні положення феноменологічного напрямку соціології знання А. Шюца, постпозитивізму Дж. Холтона, С. Тулміна, в той же час залучалися принципи соціокультурного аналізу Л. Юніна, А. Ахієзіра. Подібний методологічний підхід надає змогу поглянути на запропоновану теоретичну модель соціального контролю як продукту інтелектуального виробництва поля соціології з точки зору його культурно-історичної обумовленості Звернення до теорії поля П. Бурдьє і елементів дискурсивної парадигми в експлікації М. Фуко дозволили оперувати поняттям дискурсу (влади дискурсу, дискурсу знання) соціального контролю та в цілому визначити науковий дискурс як результат успадкованої вченими лінгвістичної системи, як особливий простір, у межах якого відбувається кодування і регуляція символічного порядку.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та завдань дисертаційного дослідження використовувалися як загальнонаукові, так і конкретно соціологічні методи. Серед загальнонаукових методів слід назвати аналіз та синтез (під час узагальнення методологічних стратегій аналізу процесів концептуалізації), історичний (для дослідження генези наукового дискурсу щодо соціального контролю), моделювання (для конструювання аналітичної моделі дослідження), метод компаративного аналізу (з метою порівняння власних висновків і результатів інших соціологічних досліджень). Основним методом для здобуття первинної соціологічної інформації є контент-аналіз та дискурс-аналіз документальних джерел.

Емпіричну базу дослідження складають авторські дослідження з використанням якісних і кількісних можливостей стратегій аналізу: «Дискурс аналіз монографій та авторефератів дисертацій з соціологічних проблем соціального контролю» (виявлення змістовних аспектів концептуалізації соціального контролю, присутніх в текстах авторських та колективних монографій, а також авторефератах дисертацій, опублікованих в СРСР (1967-1991 рр.) та сучасних Україні й Росії (1991-2012 рр.) n=61), «Контент-аналіз англomовних соціологічних джерел з проблем соціального контролю» (контент-аналіз найбільш рейтингових, за оцінками показників SNIP та SJR, англomовних соціологічних видань (2008 - 2012 рр.), n =128).

Наукова новизна отриманих результатів полягає у розв'язанні важливого наукового завдання – розробці методологічних засад аналізу процесів концептуалізації соціального контролю в соціологічній теорії в контексті соціодинаміки. Наукова новизна роботи полягає в тому, що: *вперше:*

– запропоновано визначення простору соціологічного теоретизування як форми репрезентації влади дискурсу на основі синтезу окремих положень постструктуралізму, базових постулатів теорії поля П. Бурдьє, концепції дискурсу М. Фуко. Такий своєрідний методологічний підхід дозволив визначити структуроутворюючі принципи «мови» соціології та безпосередньо кваліфікувати дискурс соціального контролю як втілення інституалізованих правил у межах яких будь-яке наукове твердження набуває легітимності відповідно до історично закладених об'єктивних і суб'єктивних структур соціологічного виробництва;

– розроблено методологічну схему аналізу процесів конструювання соціального контролю в соціологічній теорії, що дала можливість наочно простежити логіку формування понятійно-категоріального апарату соціології з урахуванням зовнішніх (стан актуального культурного середовища) і внутрішніх (стан поля науки) умов контролю «порядку» соціологічного дискурсу. Апробація методологічного інструментарію уможливила саме інтерпретацію концепту «соціальний контроль» як інтелектуального конструкту, його змістовного наповнення, що є похідним від конкретних соціокультурних реалій і актуальної методологічної ситуації в науковому пізнанні;

– розроблено теоретичну модель трансформації дискурсивних практик у полі пострадянської соціології, в якій запропоновано визначення конкретних стратегій адаптації дискурсу соціального контролю до змін актуального соціального контексту, а саме стратегій наукової спадкоємності (мутації і деривації) і стратегії «підриву» (редистрибуції);

удосконалено:

– змістовне наповнення соціального контролю в західному соціологічному теоретизуванні, що дало змогу встановити особливості категоріального транзиту в дискурсі соціального контролю від класичної соціології, в межах якої референтними маркерами концептуалізації соціального контролю є поняття «норми», «відхилення», «влади», «порядку», «примусу», «патології» до подальшої актуалізації проблематики соціального контролю в постмодерністській соціології, тезаурусний словник якої заповнений науковими референціями – «спокуси», «бажання», «символу», «симулякра», «завуальованого впливу», «гри»;

– якісні стратегії аналізу концептуалізації соціального контролю в соціологічному теоретизуванні на основі оптимізації та адаптації аналітичної моделі Н. Феркю. Запропонована тактика дослідження передбачає констатацію того, що кожна комунікативна подія в полі соціології функціонує як форма соціальної практики при відтворенні або спростовуванні «порядку» дискурсу;

отримало подальший розвиток: методологія конструктивізму та соціокультурного підходу в дослідженні специфіки наукової концептуалізації та понятійних засад соціології; виявлення специфіки змістовного наповнення соціального контролю в радянській соціологічній традиції, яка була визначена як система інтелектуальної субкультури з характерною епістемологією та аксіологією, що склалася під впливом історичних змін, котрі встановили параметри конструювання коду соціологічної концептуалізації.

Практичне значення одержаних результатів. Теоретичні результати, отримані в дисертації, можуть бути застосовані в практиках удосконалення контрольної діяльності органів влади з метою своєчасного елімінування причин найбільш гострих соціальних конфліктів і протиріч та можуть бути апробовані в розробці практичних пропозицій щодо оптимізації соціального контролю. Крім того, отримані теоретичні положення можуть бути залучені як методологічна основа для конкретних соціологічних досліджень. Результати дослідження були використані під час розробки та викладання загальних та спеціальних курсів з соціології: «Соціологія права», «Новітні соціологічні теорії» (Зубарева О. І. Дискурс соціального контролю як об'єкт соціологічного теоретизування: методологічні реконфігурації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dissertations.karazin.ua/sociology/resources/72d4cfe907755fcc963608bcf4ea8f5.pdf>)

2. Освіта є одним із найскладніших інститутів соціалізації. Саме через освіту суспільство забезпечує свій розвиток. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до усвідомленого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалів народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Головне завдання освіти по суті полягає у наблизенні людини до досконалості власної природи, у допомозі їй самореалізуватися. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема виявлення загальних принципів і закономірностей буття освіти та її пізнання, осмислення її стану, тенденцій розвитку і суперечностей.

Найбільш повно і послідовно виявити різні аспекти освіти (системні, процесуальні, ціннісні), зіставити очікуване і реально можливе дозволяє така принципово значуща область наукового знання, як *філософія освіти*. Відлік своєї історії вона веде з початку ХХ ст. Її засновником вважається англо-американський філософ Джон Дьюї, який обґрунтував існування і предмет філософії освіти як детермінований природою самої філософії: Якщо філософія сама байдуже ставиться до виховання, вона – не філософія. Філософію можна визначити як загальну теорію виховання.

Сучасна філософія освіти являє собою таку дослідницьку галузь філософії, що аналізує засади педагогічної діяльності і освіти, її цілі та ідеали, методологію педагогічного знання, методи проектування і створення нових освітніх інституцій та систем. Своєї соціально-інституціалізованої форми вона набула у середині 40-х рр. ХХ ст., коли у США, а потім і в Європі було створено спеціальні товариства з філософії освіти. Проте ще задовго до цього філософія освіти складала досить значущий компонент систем великих філософів. Саме з філософії черпала педагогіка основні методологічні принципи при вирішенні конкретних завдань освіти і виховання. Зрозуміло, що спочатку педагогіка розвивалася як педагогічна практика: батьки, а потім найбільш шановні і почесні люди суспільства (старійшини, вожді, жерці) готували дітей до життя і праці. Елементарні педагогічні знання, що поступово склалися, передавалися з покоління у покоління у вигляді звичаїв, традицій, ігор, життєвих правил. Коли виникла потреба в узагальненні накопиченого досвіду, почалося становлення педагогіки як науки, що тісно пов'язана з філософією.

Із самого початку свого виникнення і до наших днів філософія прагнула не тільки осмислити існуючі системи освіти, а й сформулювати нові цінності та ідеали освіти. У зв'язку з цим можна згадати імена Платона, Арістотеля, Плутарха, Сенеки, Августина Блаженного та інших мислителів, теоретичні ідеї яких сприяли інституціоналізації освіти. Так, Арістотель організував Лікей (перший лицей), Конфуцій відкрив першу приватну школу, а Платон філософствував із своїми учнями в саду Академа, що пізніше дало назву навчальному закладу «академія». Своєрідним підсумком розвитку античної педагогічної думки став твір давньоримського філософа і педагога Марка Квінтіліана «Освіта оратора».

В епоху Відродження (XIV–XVI ст.) педагоги-гуманісти обґрунтовували у своїх працях риси гуманістичного виховання: роман Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель», трактат Е. Роттердамського «Про первинне виховання дітей», книги Т. Мора «Утопія» і Т. Кампанелли «Місто Сонця» та ін. Яну Амосу Коменському, Жан-Жаку Руссо та іншим представникам Просвітництва людство зобов'язане усвідомленням культурно-історичної цінності освіти. Фундатор педагогічної науки Коменський (1592–1670) у працях «Материнська школа», «Велика дидактика» та інших розробив вікову періодизацію і послідовну систему шкіл. Він обґрунтував класно-урочну систему, вивів дидактичні принципи і правила навчання, а також заклав теоретичні підвалини морального виховання і визначив перші вимоги до вчителя. Чеський педагог стверджував, що тільки виховуючи людину, можна побудувати впорядковані держави і господарські

системи (трактати «Відкриті двері мов», «Відкриті двері предметів» («Загальна мудрість християнська...»), «Передвісник пансофії» (загальної мудрості).

Подальший розвиток педагогічна наука отримала у працях Д. Локка (1632–1704), Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), І. Г. Песталоцці (1746–1827), І. Ф. Гербарта (1776–1841), А. Дістерверга (1790–1886) та ін. Так, Песталоцці є одним із засновників дидактики початкового навчання. Проблемне поле його педагогічних творів складала такі ідеї: збудження розуму дітей до активної діяльності; розвиток пізнавальних здібностей; вироблення вміння логічно мислити; критика зазубрювання; наочність у навчанні; навчання від простого до складного (крок за кроком). Український філософ, педагог, поет Григорій Сковорода (1722–1792) свої соціальні і педагогічні погляди засновував на філософському вченні про «спорідненість», «споріднену працю». «Спорідненість» кожної людини до певного виду діяльності, фізичної або духовної, виявляється через самопізнання; людина, що розпізнала свою «спорідненість», стає воістину щасливою. Оскільки не будь-яка людина здатна до творчого зусилля самопізнання, виникає проблема соціальної педагогіки. Завдання наставника – не примушування, не інтелектуальний диктат, а ненастирлива, делікатна допомога учневі, зайнятому пошуком дійсного покликання, «спорідненості».

Важливий внесок у розвиток уявлень про роль освіти у розвиток соціуму зробив Огюст Конт (1798–1857), який уперше обґрунтував необхідність навчання позитивному мисленню промислової еліти і пролетарів у новому індустріальному суспільстві. Він стверджував, що система освіти – це важливий соціальний механізм поширення і передавання знань від покоління до покоління. Лестер Уорд (1841–1913) з розвитком освіти пов'язував успіх реформ, спрямованих на досягнення соціальної рівності. Він обґрунтував ідею про те, що освіта сприяє формуванню «колективного розуму» суспільства, спрямовує хід суспільного розвитку. Джон Дьюї (1859–1952) вважав основним завданням освіти навчання людей методам пізнання і перетворення миру. Він стверджував, що школи майбутнього повинні органічно злитися із соціально-економічними потребами суспільства, бути диференційованими за класовими ознаками (для народу і для правлячої еліти).

Принципи антропологізму у педагогіці і народності у вихованні обґрунтував К. Ушинський (1824–1871), завдяки якому в Росії в 60-х рр. XIX ст. почала розроблятися *педагогічна антропологія* як самостійна галузь знань.

У своїй фундаментальній праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» К. Ушинський виходив з того, що виховати людину в усіх відношеннях можна, лише пізнавши її на всіх етапах життя, в усіх соціальних станах, що дозволить у самій природі людини черпати засоби виховного впливу. К. Ушинський пов'язував специфіку педагогічної антропології з філософією в параметрі визначення мети, необхідної для освіти як діяльності. Підійшовши до розроблення теорії педагогіки як широко освічений мислитель, озброєний глибокими науковими знаннями про людину як предмет виховання, він писав: «Визначення мети виховання ми вважаємо кращим наріжним каменем будь-яких філософських, психологічних і педагогічних теорій». Педагог зазначав, що теорія педагогіки має бути заснована на використанні законів анатомії, фізіології, психології, філософії, історії та інших наук. Вона повинна відкривати закони

виховання, а не обмежуватися педагогічними рецептами. Він вимагав єдності теорії і практики, абсолютно слушно стверджував, що педагогу недостатньо засвоїти принципи і конкретні правила виховної роботи, йому необхідно також озброїтися знанням основних законів людської природи і вміти застосовувати їх у кожному конкретному випадку.

У другій половині XIX – першій чверті XX ст. у Росії розвивалася школа педагогів-антропологів (М. Пирогов, П. Каптерев, В. Вагнер). З першої половини 30-х рр. Б. Ананьєв, Л. Виготський, Є. Льєнков, В. Сухомлинський, Д. Ельконін намагалися органічно злити людинознавство з освітою. З другої половини 1980-х рр. розпочався інтенсивний процес відродження педагогічної антропології як особливого напрямку науково-педагогічних досліджень. Особливість педагогічної антропології полягає у тому, що вона прагне обґрунтувати специфіку педагогічного знання і його відносну автономію, тоді як емпірико-аналітичні філософи намагаються розглядати педагогіку і педагогічне знання лише як модифікацію соціологічного знання. Більш того, саме педагогічна антропологія висунула проблематику сутності людини як суб'єкта освіти. Це, по суті, спеціальний розділ філософії освіти, в якій людина розглядається як *homo educandus*, причому з боку її автономії. Ця автономія коріниться у духовному вимірі людини, що як «третьої чинник» здатний конкурувати з біологічною і соціальною детермінацією. Узагалі, виділення філософії освіти як особливого дослідницького напрямку розпочалося лише на початку 40-х рр. XX ст., коли у Колумбійському університеті (США) було створено наукове товариство, метою якого стали дослідження філософських проблем освіти, налагодження плідної співпраці між філософами і теоретиками в галузі педагогіки, підготовка навчальних курсів з філософії освіти у коледжах і університетах, підготовка кадрів з цієї спеціальності, філософська експертиза освітніх програм тощо. З того часу в зарубіжній філософії освіти сформувалася досить розгалужена система напрямів, які ми проаналізували з метою виявлення їх впливу на становлення сучасних філософських концепцій освіти, спрямованих на розвиток особистості.

Емпірико-аналітичний напрям виник на початку 1960-х рр. у США і Англії. І. Шефлер, Р. С. Пітерс, Е. Макміллан, Д. Солтіс та інші представники цього напрямку основну мету філософії освіти вбачали у логічному аналізі мови, виявленні змісту термінів «освіта», «навчання», «виховання». Вони зверталися перш за все до таких питань, як структура педагогічного знання, статус педагогічної теорії, взаємовідношення ціннісних думок і висловів про факти. У цій традиції філософія освіти в кращому разі ототожнюється з метатеорією, а педагогічне знання розглядається як модифікація соціологічного знання. Освіта розглядається як сфера життя суспільства, людина ж визначається переважно залежно від цілей і процесів цієї сфери. З кінця 1960-х рр. у філософії освіти формується новий напрям – *критико-раціоналістичний*. Спираючись на ідеї К. Поппера, такі представники цього напрямку аналітичної філософії освіти, як В. Брецинка, Г. Здарзил, Ф. Кубе, Р. Лохнер та ін., почали тлумачити педагогіку як прикладну соціологію, відстоювали принципи «відкритого суспільства» і демократичних інституцій в управлінні системою освіти. Основний акцент вони робили на орієнтацію педагогічної теорії та практики на виховання й освіту критичного розуму, формування критичних здібностей людини (Яковлев О. А.

Філософські концепції освіти: методологічний і аналітичний потенціал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64).

3. Актуальність дослідження. Визначальна роль у розв'язанні проблем міжнародної толерантності належить системі вищої освіти, що забезпечує підготовку майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному світі. Саме вчителю належить провідна місія в побудові навчально-виховного процесу в такий спосіб, котрий би підкреслював значимість толерантних відносин у житті суспільства. Особливо актуальні ці міркування для української держави, яка, здобувши незалежність, залишається багатонаціональною за своїм складом та з наявними різними релігійними конфесіями. Не менш важливою є ця проблема й у Вінницькій області. Тут мешкає понад 130 націй і народностей і кількість кожної з них з певними незначними відхиленнями є пропорційною до загальноукраїнської. Зростає міграційний рух населення в області. Так, за даними обласного управління статистики, міждержавний міграційний приріст населення у 2014 році порівняно з 2013 роком зріс на 10,5 %.

Значимість міжнародної толерантності зростає, оскільки саме цей феномен забезпечує успіх у процесі розв'язання проблеми консолідації української нації, формування громадянського суспільства нового типу. Толерантність виступає запорукою стабільності, єдності суспільства, показником готовності до мирного співіснування зі світовою спільнотою та співтовариством.

Необхідність підвищення рівня толерантності на державному та міждержавному рівнях зумовлена процесами глобалізації суспільного розвитку, що відбуваються в економічній, політичній діяльності світової спільноти, котрі мають такі ознаки: створення спільного регіонального та світового економічного, інформаційного, комунікаційного простору; світових співтовариств (Європейський Союз, Світова організація торгівлі); перехід людства на наукові та інформаційні технології, поглиблення розвитку суспільних відносин.

Актуальність формування міжнародної толерантності зростає в зв'язку з виявленням такого негативного явища в суспільстві як інтолерантність. Прояви інтолерантної поведінки спостерігаємо в ксенофобії, дискримінації, екстремізмі. Проблема тероризму набуває нового глобального значення. Його корені не тільки в економічних, політичних проблемах, а й в історичних та етнокультурних.

Винятково важливе значення досліджуваної проблеми підсилене Декларацією принципів толерантності, затвердженою резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО, низкою державних документів.

У педагогічній науці толерантність досліджують крізь призму полікультурної освіти (І. Бех, О. Грива, О. Сухомлинська); культури міжнародного спілкування (Т. Атрошенко, О. Губенко, І. Палько); педагогіки миру (О. Безкоровайна, М. Кабатченко, О. Копіца).

Проблематику підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності учнів вивчають Г. Волик, В. Кузьменко, О. Орловська.

Низка сучасних педагогічних досліджень спрямована на виховання толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови – Т. Білоус; особливості виховання толерантності у

ліцеїстів Франції; можливості застосування французького педагогічного досвіду у вітчизняній системі освіти – О. Матієнко; формування толерантності у сфері відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу – Я. Довгополова, О. Столяренко; виховання толерантності як професійно значущої якості особистості вчителя сучасної національної школи – Ю. Тодорцева. Їхні дослідження спрямовані на визначення, обґрунтування й експериментальну перевірку педагогічних умов, що ефективно впливають на формування рис толерантної особистості, на характеристику міжособистісних толерантних стосунків, поведінкову реакцію, систему толерантних ставлень, і є вагомим внеском у розвиток вітчизняної науки.

Водночас залишається малодослідженою така сфера толерантності, як міжнаціональна. У цьому напрямі відсутні педагогічні дослідження щодо розроблення концептуальних засад підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів; не розроблено критерії та рівні готовності майбутніх педагогів до досліджуваного напрямку, не проведено аналізу педагогічної діагностики сформованості цієї професійної якості, а відтак не досліджено педагогічні умови, за яких процес підготовки майбутніх фахівців може здійснюватись ефективно.

Отже, є суперечності між:

- актуальністю проблеми виховання міжнаціональної толерантності особистості в умовах сучасної України і недостатнім її дослідженням в педагогічній науці;

- соціально зумовленою необхідністю підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів ЗНЗ і недостатньою розробленістю шляхів вирішення цієї проблеми;

- потенційними можливостями процесу професійної підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів і необґрунтованістю педагогічних умов його реалізації.

Визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження «Підготовка майбутнього вчителя до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів».

В'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Теоретико-методологічні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів» (№0101U007274). Тему дослідження затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №2 від 20. 09. 2006 р.) і узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології України (протокол № 8 від 31. 10. 2006 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов, що забезпечують підготовку майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів ЗНЗ.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутнісні характеристики міжнаціональної толерантності як професійної якості особистості на основі аналізу філософської, соціальнопсихологічної, педагогічної літератури та контенту мережі Інтернет.

2. Визначити критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів ЗНЗ.

3. Обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх фахівців до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

4. Розробити й апробувати модель підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

5. Розробити методику підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів ЗНЗ.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що рівень підготовки майбутніх педагогів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів підвищиться за таких організаційнопедагогічних умов:

- оптимальне поєднання теоретичного, методичного та практичного складників підготовки майбутніх педагогів до формування міжнаціональної толерантності учнів;

- урахування особливостей особистісно-зорієнтованого навчання у підготовці майбутніх педагогів до формування міжнаціональної толерантності учнів ЗНЗ;

- активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом створення ситуацій полікультурного змісту;

- застосування інтерактивних технологій навчання.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури, нормативних документів для з'ясування сутнісних характеристик міжнаціональної толерантності як професійної якості особистості; узагальнення та систематизації для обґрунтування теоретичної бази дослідження; контент-аналіз для уточнення вихідних понять дослідження «професійна підготовка», «готовність майбутнього вчителя до формування міжнаціональної толерантності учнів»; моделювання з метою створення моделі підготовки майбутнього вчителя до формування міжнаціональної толерантності;

- емпіричні: спостереження; бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності, метод експертних оцінок і самооцінок, педагогічний експеримент використані з метою визначення показників та рівнів готовності майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів, перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до визначеного напрямку виховної роботи;

- математичної статистики для опрацювання одержаних результатів і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: вперше теоретично обгрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів (оптимальне поєднання теоретичного, методичного та практичного складників підготовки майбутніх педагогів до формування міжнаціональної толерантності учнів; особистісно-зорієнтоване навчання; активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом створення ситуацій полікультурного змісту; застосування інтерактивних технологій навчання); розроблено модель підготовки майбутніх педагогів до цього напрямку виховання; удосконалено критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів; охарактеризовано етапи підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності учнів; дістали подальшого розвитку теоретичні засади про сутність підготовки майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності учнів у контексті компетентісного, особистісно-зорієнтованого, діяльнісного, культурологічного, системного підходів до навчання.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено методику підготовки майбутніх педагогів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів, методику діагностики рівня готовності майбутніх учителів до означеного напрямку виховання учнів ЗНЗ, методичні рекомендації «Підготовка майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів». Матеріали й методика, використані та апробовані в дисертаційному дослідженні, можуть знайти застосування в процесі вивчення циклу педагогічних дисциплін у ВНЗ та в процесі розроблення навчально-методичного забезпечення.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Хмельницького національного університету (довідка № 269 від 25.02.2015 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка №1214- 33/03 від 25.12.2014 р.), Житомирського державного університету (довідка №250 від 18.02.2015 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка №8 від 13.02.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження висвітлено на 9 конференціях, серед них 4 міжнародні: «Суб'єкт-об'єктне пізнання в проектуванні освітніх і психологічних концепцій» (Лондон, 2014 р.), «Методологічні засади художньо-творчого розвитку особистості в контексті міжкультурного спілкування в системі освіти (Вінниця, 2012 р.), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання з підготовки фахівців: методологія, досвід, проблеми (Вінниця, 2013 р.); IV Міжнародний освітній форум «Особистість в єдиному освітньому просторі (Запоріжжя, 2013 р.), V міжнародному семінарі «Концептуальні основи підготовки спеціалістів: традиції

та перспективи у 5 контексті реалій сучасної освіти» (м. Бар, Вінницької області, 2013 р.); 4 Всеукраїнські: «Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах» (Вінниця 2011 р.), Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень (Вінниця, 2012 р.), Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень (Вінниця, 2014 р.), Духовна культура особистості та інноваційні освітні технології: виклики XXI століття (Вінниця, 2012 р.).

Публікації. Основні положення та результати дослідження викладені у 12-и одноосібних публікаціях, з них – 6 статей у провідних наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 2 – у зарубіжних виданнях, 3 – у збірниках наукових праць і матеріалів конференцій, 1 – у методичних рекомендаціях.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, переліку умовних позначень, скорочень, символів і термінів, списку використаних джерел (234 найменування), додатків (15). Загальний обсяг дисертації становить 224 сторінки, із них основного тексту – 185 сторінок. Дисертація містить – 16 таблиць на 22 сторінках та 11 рисунків на 7 сторінках (Залесова І. В. Підготовка майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.vspu.edu.ua/science/dis/a5.pdf>)

Практичне заняття №11-12

Підстилі наукового стилю

Завдання 1. Проліструйте зразки власне наукового, науково-популярного, науково-навчального, науково-інформативного, науково-ділового і т. ін. підстилів наукового стилю. З'ясуйте їх особливості.

Завдання 2. Схарактеризуйте зразок власного наукового тексту (наукова стаття, наукова монографія, кваліфікаційна робота, тези і т. ін.).

Завдання 3. Запропонуйте обґрунтування та план проспекту власної дисертаційної праці. З'ясуйте жанрові особливості відповідних зразків наукових текстів.

Завдання 4. Прочитайте і відредагуйте текст. Визначте різновид наукового стилю (підстилю) і його мовні особливості.

Суспільні трансформації актуалізують пошук шляхів адекватного розвитку соціологічної теорії, обумовлюють інтерес соціологів до соціально-історичного минулого як передумови прогнозу майбутнього. Звернення до нього збагачує розуміння соціальних процесів сучасності. Історія ХХ – початку ХХІ століття – історія революцій, воєн, трансформаційних процесів і перебудов як національно-державного, так і світового рівня. Все це спонукає науковців до переосмислення епохи та дослідження складних суспільно-політичних і соціально-економічних проблем як історичного минулого, так і сьогодення. У цьому важливість та актуальність розробки основних ідей та положень історичної соціології.

Мета і завдання: проаналізувати і розкрити основні напрями дослідження історичної соціології. Виходячи з поставленої мети, визначено такі завдання: дослідити етапи становлення і розвитку історичної соціології; окреслити

предметну сферу та теоретико-методологічні засади історичної соціології; з'ясувати зародження і сучасний стан вітчизняної історичної соціології.

Дослідженням у царині історичної соціології займалися відомі соціологи та історики – М.Вебер, П.Сорокін, В.Ключевський, Р.Козеллек, Ю.Левада, М.Хальбвакс та ін. Серед українських вчених недалекого минулого варто назвати М.Грушевського, Д.Донцова, М.Шаповала, В.Липинського та ін. Сьогодні даними питаннями цікавляться такі дослідники: П.Штомпка, П.Конвертон, П.Нора, Я.Алстед, Ф.Абрамс, А.Мартинов, П.Кутуєв, В.Пержун, М.Романовський, Ю.Сорока, Ж.Тощенко та ін.

У соціологічній науці, особливо в Україні, існують не чисельні теоретичні розробки дослідження в галузі історичної соціології. Звідси непросто виявити специфіку історичної соціології з позицій соціологічного знання, як непросто знайти співвідношення між історією і соціологією. Одні автори більше схиляються до історії, відводячи соціології інструментальне місце, інші вирішують виключно соціологічні завдання. Можна вирізнити щонайменше два взаємопов'язаних підходи в цій проблемі. Перший стосується соціологічних концепцій, що розробляють для аналізу історичних даних, а також для виявлення соціальних закономірностей за допомогою соціологічного аналізу історичного розвитку. Для іншого підходу притаманним є використання історичних даних для ілюстрації чи перевірки певних соціологічних концепцій або розбудови теорії генезису окремих соціальних явищ і процесів. Звідси можна констатувати, що даними проблемами, свого часу, займалися як історики, філософи, так і соціологи: Г.Антипов, Р.Арон, М.Барг, А.Гуліга, А.Гуревич, Г.Касьянов, В.Колєватов, Р.Дж. Коллінгвуд, П.Кравченко, Е.Лооне, Б.Могильницький, А.Ракитов, Д.Тош, В.Устьянцев та ін. Найбільше уваги становленню історичної соціології як окремої галузі соціологічного знання приділяв М.Вебер, а його теорія капіталізму у праці «Протестантська етика і дух капіталізму», на думку дослідників наукової спадщини соціолога, може слугувати основою до універсальної історичної соціології. М.Вебер одним з перших впровадив застосування емпіричних досліджень історичних процесів за допомогою точних соціологічних понять. Більше того, вся наукова діяльність М.Вебера як соціолога ґрунтувалася на якісній історичній ерудиції, яскравим прикладом якої є його відомі праці «Протестантська етика і дух капіталізму», «Господарство і суспільство», «Покликання до політики», «Політичні спільноти і господарство» та ін. Своєрідне бачення історичної перспективи привело вченого до заперечення позаісторичних механістичних «законів історії» і змусило звернутися до аналізу конкретних соціально-історичних змін.

Розвиток сучасної соціологічної теорії обумовлює підвищення інтересу до історичного минулого. Звернення до історії розширює можливості та важелі самої соціології, поглиблює розуміння соціальних процесів. Американський соціолог Ф.Абрамс писав, що «соціологічне пояснення є поясненням історичним». Цими словами, на наше переконання, він обґрунтовує давно назріле положення про необхідність відмови від погляду, що історія вивчає окремі факти, а соціологія формулює загально визнані гіпотези. Звідси, можна робити висновок про зростаючий вплив на саму соціологію та історію порівняно нової галузі

соціологічного знання – історичної соціології. На це звертає увагу один з українських дослідників проблем історичної соціології А.Мартинів.

Історичну соціологію як пошук загального в історичному процесі розглядав відомий історик В.Ключевський. У своїх історичних працях він ставив «соціологічні завдання», називав історію підготовчими сходами «наукової споруди соціології». З часом, за його словами, з науки про те, як будувалося людське співжиття – «і це буде заслугою історичної науки» – може виробитися загальна соціологічна частина її – «наука про загальні закони людських суспільств».

У такому ж напрямку розглядав взаємодоповнення історії та соціології відомий американський соціолог П.Сорокін, аналізуючи цикли соціально-історичного процесу. У наш час даними проблемами займаються як історики, так і соціологи на Заході: Ф.Абрамс, Ч.Тіллі, Я.Алстед, П.Коннертон, П.Нора, П.Штомпка та інші; в Росії – В.Бойков, В.Єльчанінов, М.Масловський, Б.Міронов, М.Романовський, Ж.Тощенко, А.Черних та ін. Продовженням становлення і утвердження історичної соціології, як самостійного напрямку соціології, є XIX Міжнародний конгрес історичних і соціально-гуманітарних наук в Осло (6 – 13 серпня 2000 року), де порушувалися питання важливості переходу на рівні парадигм від локальної до глобальної історії [14, с. 51]. Розв'язання цього завдання вимагає удосконалення теоретичного рівня історичної науки, а це можливо тільки при налагодженні нових методологічних та концептуальних зв'язків з іншими соціальними науками, серед яких не останнє місце посідає соціологія. Виявом таких зв'язків і є дослідження в галузі історичної соціології. Говорячи про розвиток історичної соціології в Україні, варто буде зауважити, що своїми коріннями вона сягає кінця XIX – початку XX століття. Серед науковців, які стояли у витоків української соціології, вивчали певні аспекти та особливості історичної соціології, ролі людини (особистості) в історії, досліджували соціальні процеси тодішньої України, її національно-визвольний рух, взаємозв'язок соціального і національного тощо, можна згадати І.Франка, М.Грушевського, Д.Донцова, В.Липинського, М.Шаповала, О.Бочковського, Ю.Липу, Д.Чижевського та ін.

До прикладу, Д.Донцов у своїх наукових і літературно-публіцистичних розвідках приділяв увагу як соціальним проблемам тогочасного українського суспільства, так і національним, хоча необхідно зауважити, що питання національного характеру, етнічної свідомості і самосвідомості, завдання національно-визвольного руху він ставив на перше місце. Героїчне історичне минуле, споконвічна боротьба українського народу за свою незалежність, воля як вияв цієї боротьби, устремління, самопожертва і відданість, а також знання, оцінка і осмислення рідного історичного минулого, своїх традицій – ось шлях до свободи і незалежності. Думки, погляди та ідеї свого «чинного націоналізму» щодо майбутнього української нації і державності Д.Донцов виклав у, донедавна забороненій, праці «Націоналізм».

Окремої уваги заслуговує наукова спадщина В.Липинського, який займався розробкою теоретичних проблем історичної соціології. Він аналізує питання соціальної відповідальності національної еліти, національної аристократії як соціальної групи, яка має бути на сторожі інтересів та цінностей свого народу. Іншими словами, аристократія – це не щось наперед дане, а соціальні групи людей, що мають самі створити себе, виправдати своє право на існування і захист інтересів

своєї держави. При цьому В.Липинський поняття нації трактує так: «Ніхто нам не збудує держави, коли ми її самі не збудуємо, і ніхто з нас не зробить нації, коли ми самі нацією не схочемо бути». Дуже актуальні й значущі слова саме сьогодні для українського суспільства. Також важливим моментом в історико-соціологічних доробках В.Липинського є його звернення до такого поняття, як історична пам'ять. Без історичної пам'яті не може існувати людина і народ взагалі.

Якщо в нації немає історичної пам'яті вона перестає функціонувати як органічна одиниця соціально-історичного процесу, її розвиток уповільнюється. У сучасній Україні останніми роками з'являються публікації, в яких досліджується тематика історичної соціології. Українські соціологи приходять до висновку, що вивчення науково-теоретичних засад історичної соціології, як галузі соціологічного знання, вимога часу. Зумовлено це, у першу чергу, самим предметом соціології, яка звертається до визнання історичного минулого, соціальних зв'язків поколінь, впливу історичного минулого, історичної пам'яті на сучасність, ставленням і оцінкою історичного минулого та його відомих діячів у регіонах України тощо. Завдання історичної соціології – дослідження цих складних соціально-історичних процесів саме з позицій соціологічної теорії. Ми переконані, що, відтворюючи генетичний зв'язок між поколіннями, соціально-історичний досвід забезпечує соціокультурне успадкування і спадкоємність у складному процесі розвитку людського суспільства. Накопичення і передача досвіду з покоління в покоління, соціальні відносини і зв'язки, що були в минулому і мають вплив на сучасне, складають суттєву та необхідну характеристику суспільного поступу, а це є одним з важливих моментів дослідження історичної соціології.

Особливістю історичної соціології є теза, що історія та соціологія розв'язують дуже близькі пізнавальні завдання. Ця «спорідненість» яскраво виявляється у предметній сфері. Предмет соціології – соціальна діяльність людини, соціальні відносини та процеси, спільноти і суспільства як цілісні системи, їхні функції та структури і т.п. Соціологія вивчає стан та динаміку власного предмета, спираючись на соціальні факти та емпіричні дані, отримані за допомогою соціологічних, а також інших наукових підходів та методів. Історію цікавить соціальне буття людини в минулому. При цьому соціологія та історія володіють можливостями на методологічному рівні доповнювати одна одну. Виходячи з даного контексту, важливими і актуальними стають наукові-практичні та теоретико-методологічні проблеми відродження досліджень у контексті історичної соціології, вивчення проблем міждисциплінарного теоретичного синтезу історії та соціології. На сьогодні існує декілька визначень предметного поля та кола теоретичних проблем, які покликана розв'язувати історична соціологія. Так, польський соціолог П.Штомпка визначає історичну соціологію як особливий теоретико-методологічний напрям, який порушує конкретні історичні проблеми, маючи на меті їх соціологічний аналіз. Цікаві напрацювання в цій галузі знань британсько-німецького соціолога Н.Еліаса, котрий виступав за співпрацю істориків та соціологів і критикував останніх за їхній «відступ у сучасне», а також американського соціолога Ч.Тіллі, який наполягав на посиленні інтеграції історії та соціології й доводив, що соціологія має дістати історичне обґрунтування.

Історична соціологія в межах дослідницького підходу розглядає суспільні процеси у порівнянні, виступаючи ядром теорії соціальних змін. З іншого боку, вивчаючи соціальну реальність як таку, що історично відбулася, як продукт того, що уже сталося, вона спроможна аналізувати ті нереалізовані позитивні можливості, що так і залишилися можливостями та були відкинуті з тих чи інших причин. У цьому сенсі історична соціологія досліджує такі поняття, як спадкоємність поколінь і соціальне перенесення інновацій та можливостей, що робить реальним прогнозування результатів реформ, а також шляхи їх реалізації. Не дивлячись на різні методологічні підходи і трактування щодо предметного поля історичної соціології в структурі соціологічного знання, можна виділити, на нашу думку, деякі загальні компоненти дослідження власне історичної соціології:

- сконструйоване історичне минуле, якого уже не існує, але воно впливає на суспільні відносини сьогодні (відношення до минулого через його оцінку, переживання, співучасть і т. ін.);

- спадкоємна діяльність поколінь (взаємозалежність та взаємодоповнення соціально-історичної роботи минулих поколінь і поколінь сучасних, вплив минулого на сучасне);

- соціальна пам'ять, історична пам'ять (пам'ять поколінь, яка завжди присутня у народі, нації, суспільстві);

- історична свідомість як колективна свідомість, як соціальний факт, яка допомагає усвідомити минуле, критично його інтерпретувати у сучасності;

- соціально-історичний простір і час (триєдина якісна ознака, що відбиває взаємообумовленість і взаємовплив минулого, сучасного і майбутнього).

Отже, історична соціологія забезпечує єдність аналізу соціально-історичного минулого, сучасного й майбутнього часового континууму соціологічного теоретизування та емпіричних досліджень за допомогою включення історичного минулого до аналізу досліджуваних об'єктів. Більш ширше це можна трактувати як соціологічний ретроспективний аналіз соціальних інститутів, структур, цінностей минулого; побудова теорій і концепцій соціології на емпіричній основі історичного (і сучасного) матеріалу; історія сучасності як епохи, що спирається на соціологічне засвоєння минулого; реальні можливості прогнозування суспільного розвитку на уроках соціально-історичного минулого (Пержун В. Історична соціологія: становлення і розвиток у контексті соціокультурного буття [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN).

Завдання 5. Прочитайте і відредагуйте текст. Визначте різновид наукового стилю (підстилю) і його мовні особливості.

Оновлена система середньої освіти потребує нових підходів до підготовки вчителя нової генерації, здатного авторитарну педагогіку замінити педагогікою співробітництва, втілювати гуманістичні принципи добра і справедливості у процес формування підростаючих поколінь, здійснювати навчання учнів на високому професійному рівні. Зрозуміло, що це має бути вчитель, який уміє діяти професійно і бути творчою, соціально-активною особистістю. У зв'язку з цим державної ваги набуває підготовка висококваліфікованих, компетентних фахівців, які зможуть з найбільшою для суспільства віддачею застосовувати одержані теоретичні знання та практичні навички у навчально-виховному процесі,

відповідально ставитись до власного професійного удосконалення, творчо підходитимуть до вирішення справи навчання й виховання підростаючих поколінь.

Сучасною педагогічною наукою визначено перелік професійно значущих якостей особистості вчителя, сформованість яких є необхідною умовою для виконання ним професійних функцій (Ф. Гоноболін, Е. Гришин, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.). Соціальна відповідальність є однією з важливих і необхідних якостей у структурі вчителя-професіонала (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, О. Бондаревська, І. Бех, Г. Васянович, М. Савчин, М. Сметанський та ін.).

Вирішення завдання формування соціальної відповідальності у студентів педагогічного коледжу буде успішним під час урахування педагогічних умов підвищення ефективності цього процесу.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов, урахування яких сприяє підвищенню ефективності процесу формування соціальної відповідальності студентів – майбутніх учителів початкової школи та проаналізувати організаційно-педагогічне забезпечення реалізації кожної з них.

Перш за все з'ясуємо саме поняття "педагогічні умови".

Педагогічні умови як категорія трактуються по-різному. Загальнофілософське та, відповідно, загальнонаукове тлумачення поняття зводиться до того, що під ним розуміють істотний компонент комплексу об'єктів, за наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища [7, с. 707]. У соціальній педагогіці під умовами розуміють сукупність обставин, які виникають під впливом різних факторів, які діють у соціальному середовищі. Загальний аналіз джерел переконує в тому, що в педагогіці під умовами розуміють фактори, вимоги, обставини та впливи, які здатні змінити результативність педагогічного процесу. Склад цих умов значний та різноманітний, однак, головною ознакою умов є наявність незмінних обставин, що оточують об'єкт та задають характер впливу на нього.

Аналіз теоретичних засад соціальної відповідальності та власне експериментальне дослідження дозволили установити основні педагогічні умови формування соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу: формування соціальної відповідальності студентів через освітньо-виховний потенціал навчальних дисциплін; спрямованість педагогічної практики на формування навичок відповідальної поведінки; формування соціальної відповідальності засобами позааудиторної виховної роботи як одного із важливих компонентів виховання студентів педагогічного коледжу.

Проаналізуємо організаційно-педагогічне забезпечення реалізації кожної з визначених нами педагогічних умов формування соціальної відповідальності у майбутніх учителів початкової школи.

Реалізація першої умови – формування соціальної відповідальності студентів через освітньовиховний потенціал навчальних дисциплін – потребує відповідного забезпечення цілісності у межах професійної підготовки. Це вимагає визначення конкретних дисциплін у навчальному плані, мета яких – формування соціальної відповідальності студентів. Таким предметним ланцюжком є низка дисциплін, що безпосередньо спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, у структурі якої

соціальна відповідальність посідає одне з важливих місць. Психолого-педагогічна, або загальнопедагогічна, підготовка в цьому ланцюжку відіграє особливо важливу роль. Вона вкпочає вивчення в процесі навчання таких дисциплін: "Вступ до спеціальності", педагогіка, загальна, вікова і педагогічна психологія, основи педагогічної творчості, сучасні педагогічні технології, основи педагогічного менеджменту. Комплексною цільовою програмою вивчення цих дисциплін передбачено, по-перше, їх узгодження в часі, по-друге, додержання наступності і логіки вивчення, використання міжпредметних зв'язків.

Спробуємо проаналізувати можливості психолого-педагогічних дисциплін у забезпеченні процесу формування у студентів педагогічного коледжу знань та уявлень про соціальну відповідальність вчителя, вироблення у них стійких поглядів та переконань, які б стали мотивами їх соціально відповідальної поведінки.

"Вступ до спеціальності", вивчення якого передбачено у першому семестрі, відкриває весь цикл психолого-педагогічних дисциплін і логічно пов'язаний з основними теоретичними курсами педагогіки та психології. Метою цього курсу є розкрити перед студентами перспектив і шляхів оволодіння професійною діяльністю вчителя, сприяти підготовці першокурсників до педагогічної практики. У напрямку формування соціальної відповідальності даний курс має важливе значення (особливо це стосується формування її когнітивної складової). У процесі вивчення основних тем дисципліни у студентів-першокурсників забезпечує формування загальних уявлень про структуру, зміст, характер і специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності, особливості професійного становлення; передбачає пробудження у студентів інтересу до педагогічної теорії, до прогресивного педагогічного досвіду; сприяє формуванню установки на оволодіння професійними знаннями, необхідними для педагогічної діяльності. Студенти вивчають питання, що стосуються етики вчителя, особливостей його взаємодії з учнями, їх батьками, педагогами-колегами, проте вони не сприймаються майбутнім учителем як методологія педагогічної дії, оскільки подаються занадто рано, коли ще не засвоєно базових психолого-педагогічних понять.

Провідним у системі професійної загальнопедагогічної підготовки вчителів є курс "Педагогіка", оскільки він концентрує в собі методологічні, теоретичні й методичні основи навчально-виховного процесу. Завдяки йому майбутні педагоги оволодівають теорією навчання і виховання, практичними вміннями і навичками, усвідомлюють соціальне значення особи вчителя і роль педагогіки у формуванні особистості вихованця.

Важливу роль у професійному становленні вчителя відіграє курс "Психологія". Вивчення умов і основних закономірностей формування особистості, розвитку її психічних процесів та індивідуальнопсихологічних особливостей сприяє самопізнанню студентів та організації їхнього саморозвитку. Це допомагає майбутньому вчителю виявити й оцінити власні можливості, пізнати особистісні якості та співставити їх з тими вимогами, яких потребує майбутня професійна діяльність. Знання вікових та індивідуальних особливостей дітей забезпечує розуміння їхньої психіки, створює передумови для здійснення індивідуального підходу до кожного учня, що є однією з головних вимог

суспільства, яка пред'являється до особистості вчителя в сучасних умовах. Цей курс дає уявлення про психологію педагогічної діяльності, сприяє формуванню педагогічних здібностей і вмінь, розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, що є важливими сторонами його педагогічної діяльності й умовою успішного виконання професійних завдань.

Єдність курсів педагогіки і психології забезпечує загальнотеоретичний фундамент професійної підготовки майбутнього вчителя, що має особливо важливе значення у збагаченні когнітивно-ціннісного та емоційно-мотиваційного компонентів соціальної відповідальності студента. У свою чергу вони тісно пов'язані з курсом "Основи педагогічної творчості", в якому розкрито сутність майстерності сучасного вчителя і визначено шляхи її становлення. На особливу увагу заслуговують система формування культури мислення студента, спілкування з учнями, навичок саморегуляції поведінки, елементи тренінгу психофізичного апарату вчителя і педагогічний тренінг для моделювання ситуацій під час розв'язання професійних завдань. Це особливим чином впливає на формування поведінкового компонента соціальної відповідальності. Варто вказати на той факт, що даний курс викладається в сьомому семестрі, що, на нашу думку, дещо запізно. Саме такий підхід, як зауважують В. О. Сластьонін і В. Е. Тамарина, веде до занепаду методологічного рівня, зміщення акцентів, формування установки на практицизм. Тому логіка цілеспрямованого формування соціальної відповідальності в межах цих дисциплін пов'язана з динамікою формування досліджуваного утворення і передбачає таку послідовність професійного розвитку соціально відповідального студента – майбутнього вчителя відповідно до змісту навчання: актуалізація емоційного та інтелектуального потенціалів, гуманістичної спрямованості студента, ознайомлення з особливостями педагогічної професії, суспільними вимогами до особистості вчителя, змістом його професійної діяльності; усвідомлення нормативних засад педагогічної професії, формування уявлень про соціальну відповідальність як важливу професійну якість учителя, її структуру, шляхи формування; відпрацювання педагогічних умінь і навичок відповідального виконання функціональних завдань педагогічної діяльності; розвиток рефлексії і самоаналізу.

Вчені-теоретики і педагоги-практики обґрунтовують недостатнє використання потенціалу психологопедагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя та необхідність активізації їх впливу у вирішенні даного питання. Дослідники відзначають, що стереотипне викладання гальмує запровадження в навчальний процес нових технологій, нетрадиційних форм викладання, веде до досить слабкого рівня застосування проблемних завдань, науково-дослідницької роботи студента, які сприяють формуванню у майбутнього педагога творчого мислення та соціальної відповідальності. Це, у свою чергу, спонукало нас до пошуку та обґрунтування шляхів, які б забезпечили більш ефективний вплив психолого-педагогічних дисциплін на професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували у нього стійкий інтерес до обраної професії, сприяли б формуванню у нього відповідальності за власне професійне становлення.

Формування соціальної відповідальності майбутнього педагога розглядається нами як тривалий, поетапний процес, який забезпечується поєднанням змісту психолого-педагогічних дисциплін з використанням активних форм та методів навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участі студентів у громадській роботі. Забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху вирішення проблеми становлення соціально відповідальної особистості майбутнього вчителя.

Ми виходили з того, що мета педагогічної підготовки повинна забезпечити таку пізнавальну діяльність, яка б задовольняла професійно-педагогічні потреби студентів, забезпечувала б цілеспрямованість і взаємозв'язок у реалізації мотивів, що буде служити основою формування соціальної відповідальності. Мета повинна відображати у своєму змісті, насамперед, єдність теорії й педагогічної практики.

Важливою умовою, що стимулює стійкість соціальної відповідальності, є взаємодія педагогічних знань і досвіду в професійному становленні студентів. Традиційні моделі педагогічної підготовки нівелюють інтерес студентів до майбутньої професійної діяльності у тому випадку, якщо ігнорується їхній власний досвід, коли вони залучаються до чужого досвіду, нав'язуються ззовні й психологічно необґрунтованого, особистісно неусвідомленого. В основі формування соціальної відповідальності лежать не знання як результат засвоєння певного змісту, а індивідуально пережиті, суб'єктивні знання й не завжди усвідомлені моменти реальної педагогічної діяльності. У практиці ці два види знань складають основу формування соціальної відповідальності, звільняють свідомість майбутнього учителя від відпрацьованих операцій у стандартних та нестандартних педагогічних ситуаціях. У процесі оволодіння цими видами знань важливо опиратися на пошукову активність студентів.

Особливе місце у вивченні предметів психолого-педагогічного циклу відведено семінарським та практичним заняттям, проведення яких передбачається здійснювати у формі навчально-педагогічної, рольової гри, навчальної дискусії, навчального тренінгу, через використання імітаційного методу, методу аналізу конкретної ситуації, розв'язання педагогічних задач тощо.

Важлива роль у забезпеченні єдності теоретичної і практичної підготовки студентів, формуванні у них здатності до рефлексивної діяльності належить навчальним тренінгам, головне призначення яких вбачаємо у тренуванні навичок відповідальної поведінки. Змістом тренінг-навчання є досвід поведінки, його складові: виконання доручень, обов'язків; взаємодія з людьми; проектування власної діяльності; розробка і захист програм професійного самовдосконалення; освоєння нових соціальних ролей. В основі тренінг-навчання – активна взаємодія студента з реаліями шкільного життя. Під час тренінгу досвід формується, вдосконалюється, збільшується, пристосовується, випробовується.

Одним із головних принципів тренінг-навчання є його зв'язок зі змістом професійної діяльності та досвідом учасників, його спрямованість на постійне оновлення знань і формування відповідних компетентностей. Процеси ефективного навчання тісно пов'язані зі змінами установок і стереотипів, із освоєнням нових можливостей і нових рішень. Будь-які зміни, у тому числі й навчального досвіду учасників тренінгу, відбуваються лише у тому разі, коли існує зацікавленість у їх реалізації. Тому важливими завданнями є формування

бажаних установок, нового ставлення до справи, створення нової мотивації до змін, розробки механізму для реалізації таких змін.

Вважаємо, що формувальний вплив на соціальну відповідальність майбутнього вчителя в умовах професійного навчання має вирішення педагогічних ситуацій. Під педагогічною ситуацією ми розуміємо сукупність умов, у яких учитель визначає мету згідно вимог професійної діяльності та норм педагогічної етики і приймає адекватне рішення. У педагогічній науці виділяють ситуації заплановані і несподівані, в тому числі малопередбачувані, спокійні і конфліктні, а також поняття "виховна ситуація". Більше уваги варто приділяти виховним ситуаціям, оскільки саме їх вирішення має подвійний ефект: здійснюється позитивний формувальний вплив на особистість дитини і розвиваються, закріплюються вміння та навички моральної поведінки вчителя, трансформуючись у стратегію і тактику його педагогічної дії.

І. Бех розглядає виховні ситуації, що створюються шляхом здійснення особистісно зорієнтованого виховання і мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. У цьому зв'язку науковець зазначає: "... треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їх гідності і праві бути особистістю" [1, с. 29].

Серед методів навчання важливе місце в нашій моделі посідає метод проєктів. Даний метод у процесі професійного становлення особистості вчителя-професіонала розглядається як педагогічна діяльність, спрямована на виховання творчої, відповідальної, компетентної особистості як суб'єкта і проєктувальника навчально-виховного процесу учнів. Виконання студентами колективних та індивідуальних проєктів передбачає залучення їх до виявлення, аналізу та розв'язання реальних загальнопедагогічних проблем із використанням для цього практичної дослідницько-пошукової роботи. Все це, з одного боку, вимагає від них належного рівня відповідальності, а з іншого, – сприяє повноцінному формуванню даної якості.

Необхідність і доцільність застосування методу проєктів у ході викладання предметів психологопедагогічного циклу обґрунтовується цілим рядом причин: навчальний процес вбудовується в логіку діяльності, що має особистісну значущість для студента й підвищує його мотивацію; комплексний підхід до розробки навчальних проєктів сприяє збагаченню когнітивного компонента соціальної відповідальності; практичне використання теоретичних знань у різних ситуаціях, передбачених роботою над проєктом, забезпечує глибоке й осмислене їх засвоєння, формує у студента потребу в їх постійному збагаченні; проєкт сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, їхньої цілеспрямованості, активності, самостійності, ініціативи, які є важливими показниками соціальної відповідальності; залучення до роботи над проєктами студентів із недостатнім рівнем знань позитивно впливає на їхній розвиток і ставлення до навчання, посилює їх навчально-пізнавальну мотивацію, спонукає до переоцінки ціннісних орієнтацій.

Другою важливою педагогічною умовою формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя початкових класів є спрямованість

педагогічної практики на формування соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу.

У сучасній психолого-педагогічній теорії педагогічна практика розглядається як форма професійного навчання у вищих навчальних закладах, яка базується на професійних знаннях і вміннях, що забезпечують теоретичне підґрунтя для практичного пізнання відповідних закономірностей і принципів професійної діяльності, а також оволодіння засобами її організації [4].

Педагогічна практика студентів визначається науковцями як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів [3]; сполучна ланка між теоретичним навчанням студента і його майбутньою професійною діяльністю в школі [2; 5]; складова психологопедагогічної підготовки майбутніх учителів, у процесі якої вони оволодівають необхідними вміннями і навичками; засіб розвитку пізнавальної і творчої активності майбутнього вчителя [6].

Педагогічна практика розглядається нами, з одного боку, як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів, спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі, з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Саме в процесі педагогічної практики важливо створити широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя. Оскільки саме в процесі самостійної діяльності активно формуються морально-етичні норми майбутнього фахівця, педагогічна практика має невичерпні можливості у формуванні готовності особистості студента до виконання соціально відповідальної діяльності. Професійна підготовка майбутнього вчителя повинна бути націлена на формування умінь самостійно вчитися, самовдосконалюватися, адже від нього чекають прояву професіоналізму, відповідального та творчого ставлення до своєї праці. Педагогічна практика дає можливість кожному студентові перевірити власну готовність до виконання функціональних обов'язків вчителя, рівень професійної компетентності, проявити рівень сформованості відповідальної поведінки, визначити недоліки та намітити шляхи професійного самовдосконалення.

У процесі формування відповідальності майбутнього вчителя педагогічна практика розв'язує наступні завдання: забезпечує фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості; впливає на психолого-педагогічну підготовку; сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності, що дозволить одразу після закінчення педагогічного ВНЗ включитися у професійну діяльність; формує розуміння необхідності володіти навичками неперервної освіти; розвиває здібності спілкуватися з дітьми, колегами.

Під час практики студенти є активними учасниками навчально-виховного процесу в усій його багатогранності та складності. При цьому студент-практикант проявляється у різних функціональних позиціях: організатора навчально-виховної діяльності учнів та організатора власної діяльності, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки.

В організації педагогічної практики в коледжі необхідно створювати такі умови, які б давали студентам змогу рефлексувати й адекватно оцінювати свою діяльність, коректувати власну педагогічну позицію, реалізувати відповідальне ставлення до педагогічної праці. Управління діяльністю студентів з боку викладача, методиста, вчителя-класовода має здійснюватись через систему завдань, передбачених навчальними програмами з конкретного виду педагогічної практики.

Ми враховуємо те, що педагогічна практика одночасно може мати як позитивні моменти (розвивати інтерес до професії, формувати фахові вміння), так і негативні – формувати внутрішні психологічні бар'єри, що провокують у студентів реакцію несприйняття школи, розчарування у виборі професії тощо.

Аналіз чинних інструкцій та програм педагогічної практики засвідчує їхню переважну орієнтацію лише на процесуальний бік: регламентація необхідної кількості самостійних уроків; перелік основних видів діяльності, до яких необхідно долучитись студентам-практикантам; форма і порядок звітності тощо. Це веде до формалізму в роботі як студентів (просте відтворення навчально-методичних настанов без стимулювання творчості і самоаналізу), так і методистів (відвідування занять студентів-практикантів переважно з метою контролю, оцінювання результатів практики з огляду на обсяг виконання програмних вимог). Тим самим нехтується змістовно-психологічний чинник педпрактики, її функціональний потенціал у процесі особистісного зростання майбутнього педагога: активізація життєвої позиції, виховання у нього таких якостей, як комунікабельність, тактовність, критичність, відповідальність тощо. Тобто, педагогічну практику ми розглядаємо і як соціально-психологічну царину професійного випробування студента. У цьому ракурсі важливо звертати увагу на фактор "ситуативної тривожності" студентів, що був об'єктом дослідження В. Юрченка [8].

Третьою педагогічною умовою формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя початкових класів є формування соціальної відповідальності засобами позааудиторної виховної роботи як одного із важливих компонентів виховання студентів педагогічного коледжу. Організація позааудиторної роботи представлена такими формами як зустрічі з вчителями, круглі столи, засідання творчих груп, об'єднаних педагогічним клубом "Пошук", виїзні засідання студентських проблемних груп, студентські науково-теоретичні та науково-практичні конференції тощо.

До організації та проведення позааудиторної виховної роботи у системі формування соціальної відповідальності майбутнього педагога передбачається залучення кураторів академічних груп, викладачів коледжу, з якими заплановано проведення науково-методичних семінарів, спрямованих на їхню підготовку до участі в експериментальній роботі з формування соціальної відповідальності студентів.

Отже, формування соціальної відповідальності студентів – майбутніх учителів початкових класів – процес складний і тривалий. Він є невід'ємною ланкою загальної системи становлення вчителя-професіонала. В межах запропонованого методичного супроводу формування соціальної відповідальності, як важливої професійної якості в структурі особистості вчителя

початкових класів, повинен бути забезпечений тісний зв'язок між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя, між програмою ВНЗ і практикою початкової школи, між викладачами, кураторами, вчителями початкових класів та студентами. Це в кінцевому результаті має забезпечити формування цілісної творчої особистості майбутнього вчителя, в структурі якої соціальна відповідальність займає особливе місце, що визначає належний рівень її готовності до реалізації професійних функцій педагога.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Гоноволін Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноволін // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–111.
3. Гончаренко С. У. Від педагогічної драми – до нової філософії освіти / С. У. Гончаренко // Рідна школа. – 1993. – № 10. – С. 2–7.
4. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 53 с.
5. Кічук М. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / М. В. Кічук. – К., 1993. – 30 с.
6. Троцько Г. В. Теоретичні основи формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г. В. Троцько // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 200–209.
7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
8. Юрченко В. І. Тривожність як прояв суперечливостей в "Я-концепції" майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 191–19. (Кочерга О. М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/%D0%96%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B0/Downloads/Nzsp_2012_7_41.pdf).

Практичне заняття №13-14

Традиційні стильові ознаки наукової мови

Завдання 1. На основі запропонованого тексту прокоментуйте вияв традиційних стильових ознак наукової мови (абстрагованість, інформаційна насиченість, ясність і об'єктивність викладу, коректність, логічна послідовність, монологічний характер викладу, лінійність, точність та однозначність, лаконічність, доказовість, переконливість, аналіз, синтез, аргументованість, нейтральність і т. ін.).

1. Актуальність дослідження. Трансформаційні процеси сучасного світу в поєднанні з прискореними темпами інформатизації та соціокультурних перетворень ставлять людину в надзвичайно складні умови соціального життя. Нестабільність у політиці, економіці, освіті, постійні безсистемні зміни в усіх

супільних галузях зумовлюють дисбаланс у визначенні стійких пріоритетів, ціннісних орієнтирів та ідеалів сучасної молоді. Така соціальна дезадаптованість та психологічна нестійкість виводять на новий рівень проблему фрустрації, яка в теперішніх умовах вже стала іманентною складовою соціальних відносин. Особливої гостроти дана проблема набуває в рамках дослідження психологічної стійкості школярів, навчання і виховання яких потребує розробки і впровадження ефективних способів подолання фрустраційних станів, що сприятиме підвищенню рівня їх мобільності та соціальної адаптації до складних реалій сучасної дійсності.

Зазначена проблема відображає широку палітру теорій, концепцій та підходів, які сформовані в рамках різних психологічних шкіл та напрямків. До її дослідження, пояснення та прогнозування залучена велика кількість наук та наукових течій, які використовують різноаспектний підхід із позицій психології, правознавства, педагогіки, соціології, медицини тощо. Власне наукове вивчення феномену фрустрації представлено дослідженнями у таких напрямках психології: загальна (Б. Ананьєв, Л. Божович, Ф. Василюк, Є. Ільїн, М. Левітов, К. Максименко та ін.), вікова (Р. Грановська, І. Никольська, О. Прихожан, О. Прохоров та ін.), педагогічна (І. Остополець, О. Холодова та ін.), соціальна (А. Єрмеєва, Є. Киршбаум, М. Мкртчян, А. Налчаджян, Б. Хасан, С. Чшмаріян, К. Шафранська, Т. Шибутані та ін.), патопсихологія (В. Блейхер, Л. Завилянська, Б. Зейгарнік, В. М'ясищев та ін.), психодіагностика (Є. Данилова, С. Розенцвейг, Н. Тарабріна, Л. Ясюкова та ін.) тощо.

Враховуючи складність та багатовекторність проблеми фрустрації, вище наданий розподіл є умовним, оскільки більшість існуючих досліджень мають яскраво виражений міждисциплінарний характер. Узагальнюючий аналіз існуючих методологічних та теоретико-парадигмальних засад вивчення феномену фрустрації показав не тільки відсутність єдиного ракурсу у його розробці та тлумаченні, але й серйозний дисбаланс у визначенні чинників, що детермінують процес виникнення і подолання фрустраційних станів. У зв'язку з цим є необхідність у вивченні та об'єднанні різних підходів до наукової інтерпретації даного психологічного конструкту та розробці узагальноної моделі детермінації фрустраційних станів для учнів різних вікових категорій.

У рамках представленого дослідження ми виходимо з позиції, що фрустрація є складним структурно-системним утворенням, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації. Провідну роль у ньому відіграє складне поєднання когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та рефлексивно-поведінкових процесів, які виступають детермінантами, що діють у відповідності з віковими характеристиками та соціально нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації.

Однак, проблема детермінації, природи виникнення та характеру протікання фрустраційних станів на сьогодні є недостатньо вивченою у відповідності до вікових періодів у онтогенезі, що робить цей дослідницький напрямок особливо перспективним. Врахування цього аспекту дає можливість для планування спрямованого психологічного супроводу з метою формування індивідуальних конструктивних способів подолання фрустраційних станів школярів.

Таким чином, актуальність названої проблеми, її недостатнє теоретичне та практичне вивчення і зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні детермінанти подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно із планами науково-дослідної роботи лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Психологічні чинники самореалізації особистості в освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0109U000558; 2009–2013 рр.) та «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0114U000602; 2014–2017 рр.). Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН (протокол № 3 від 28 лютого 2013 року) та узгоджено з бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 18 травня 2013 року).

Об'єкт дослідження – фрустраційні стани.

Предмет дослідження – психологічні детермінанти виникнення і подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці психологічних детермінант виникнення і подолання фрустраційних станів учнів різних вікових категорій (від молодшого шкільного до раннього юнацького віку).

В основу дослідження було покладено наступні припущення:

1. Динаміка фрустраційного реагування змінюється у відповідності до зміни вікових характеристик учнів.

2. Між окремими віковими групами учнів (молодші школярі, підлітки, юнаки) існують відмінності у комплексах чинників, що детермінують процес виникнення фрустраційних станів.

3. За умови направленої психолого-педагогічного супроводу детермінанти виникнення фрустраційних станів змінюють полярність та трансформуються у психологічні детермінанти їх подолання.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутих припущень було визначено наступні завдання:

1. Здійснити категоріальний аналіз, диференціацію та операціоналізацію понятійного апарату предмету дослідження, систематизувати та узагальнити існуючі концепції та підходи до вивчення фрустрації в психологічній теорії та практиці.

2. Дослідити психологічну природу, зміст та структуру феномену фрустрації у відповідності до вікових періодів розвитку.

3. Розробити структурно-динамічну модель детермінації фрустраційних станів, розкрити концептуальні засади їх вивчення та інтерпретації.

4. Розробити методичний комплекс емпіричного дослідження як релевантного засобу вивчення психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів.

5. Дослідити вікову динаміку змін у профілях фрустраційного реагування учнів різних вікових категорій (молодші школярі, підлітки, юнаки) із залученням поздовжніх (лонгітюд) та поперечних зрізів.

6. Визначити складові компоненти системної детермінації виникнення і подолання фрустраційних станів для учнів різних вікових груп.

7. Розробити та апробувати ефективність комплексної програми подолання фрустраційних станів для учнів молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку.

Теоретико-методологічну основу дисертаційної роботи становлять принципи детермінізму, розвитку, об'єктивності, активності та системності. Основними методологічними і теоретичними засадами дослідження стали положення про детермінацію та закономірності розвитку психіки в онтогенезі (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта соціальних відносин і власної життєдіяльності (К. Абульханова, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, Л. Божович, М. Боришевський, А. Брушлінський, Є. Климов, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Мерлін, В. Москаленко, В. Панок, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.); положення про інтегруючу та регулюючу функцію психічних (Л. Куліков, О. Прохоров, Ю. Сосновікова та ін.) і фрустраційних станів (М. Левітов); дослідження проблеми адаптації та дезадаптації особистості (Г. Балл, Ю. Бохонкова, Н. Завацька, О. Кокур, О. Малхазов, А. Налчаджян, Н. Шевченко та ін.); концепції психічного напруження (Н. Наєнко, Т. Немчин та ін.); концептуальні положення про психологічні характеристики самосвідомості особистості на різних етапах розвитку (Л. Виготський, І. Бех, М. Боришевський, І. Кон, С. Максименко, В. Столін, П. Чамата, І. Чеснокова та ін.).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених у роботі завдань розроблено програму дослідження і застосовано комплекс методів:

– *теоретичного рівня* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми дослідження, теоретичне моделювання);

– *емпіричного рівня* (спостереження, бесіда, експеримент, метод поздовжніх (лонгітюд) та поперечних зрізів, тестування, анкетування);

– *методи математичної статистики* (описові статистики, кореляційний, факторний та регресійний аналіз; методи вірогіднісного розподілу – Т-критерій Стьюдента, F-розподіл Фішера, Т-критерій Вілкоксона). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програм пакету IBM SPSS Statistics 22.0.00.

Для дослідження психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів було сформовано психодіагностичний комплекс, який складався з двох блоків:

I блок: *психодіагностика особливостей фрустраційних реакцій та рівня адаптованості* (тест «малонкової фрустрації» С. Розенцвейга, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда).

II блок: *психодіагностика психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів* (тест шкільної тривожності Філліпса; методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера; 14-ти факторний

опитувальник Р. Кеттелла; тест-опитувальник самоствалення В. Століна, С. Пантїлєєва; методика визначення акцентуації характеру К. Леонгарда – Г. Шмішека).

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалася репрезентативністю вибірки, комплексним застосуванням надійних апробованих психодїагностичних методик, поєднанням кількісного, якісного і статистичного аналізу результатів дослідження.

Органїзація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася протягом 2011–2015 рр. і складалася з трьох етапів:

1) *підготовчий* (вивчення і порівняльний аналіз наукової літератури з проблеми фрустрації у вітчизняній та зарубіжній психології; формування основних методологічних конструктів дисертаційної роботи (тема, мета, завдання, предмет, об'єкт, припущення та ін.); розробка комплексної програми експериментальної роботи; проведення пілотажного дослідження щодо ефективності обраних психодїагностичних методик; організація лонгітюдного дослідження особливостей вікової динаміки фрустраційних реакцій на вибірках учнів трьох вікових категорій (молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки);

2) *основний* (проведення дослідно-експериментальної роботи для перевірки висунутих у дослідженні припущень (констатувальний і формувальний етапи експерименту);

3) *заключний* (аналіз отриманих емпіричних даних; математична обробка кількісних показників; інтерпретація результатів дослідження; формулювання висновків та узагальнень).

Експериментальна база. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі закладів середньої освіти м. Кривого Рогу: Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16, Криворізьких загальноосвітніх шкіл I–III ступенів: № 4, 26, 69, 108. На діагностичному (констатувальному) етапі дослідження вибірка складала 565 учнів (із них – 98 брали участь у лонгітюдному дослідженні, а 476 – у дослідженні з використанням методу поперечних зрізів); у формуальному експерименті було задіяно 152 учня.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає у тому, що *вперше: проведено* комплексне теоретико-емпіричне дослідження проблеми фрустраційних станів із позиції їх системної детермінації; *визначено* комплекс психологічних чинників, що виступають предикторами виникнення фрустраційних станів; *розкрито* вікову динаміку змін у профілях фрустраційного реагування учнів різних вікових груп (через поєднання методів лонгітуду та поперечних зрізів), що проявилася у домінуванні екстрапунітивних реакцій самозахисного типу; *створено* базову структурно-динамічну модель детермінації фрустраційних станів, яка включає в себе розгалужену систему психологічних факторів; *досліджено* різницю у компонентах системної детермінації виникнення і подолання фрустраційних станів окремих вікових вибірок учнів (молодші школярі, підлітки, юнаки); *побудовано* двополосну структуру особистісних чинників та психологічних механізмів, які, змінюючи полярність (позитивну або негативну), сприяють конструктивізації профілів фрустраційних реакцій учнів; *доповнено* класифікацію профілів фрустраційного реагування з відповідним

розділенням їх за принципом конструктивності-неконструктивності; *розширено* методичне забезпечення вивчення психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів; *створено* комплексну корекційно-розвивальну тренінгову програму «F-state» з урахуванням специфіки психічного розвитку учнів у різні вікові періоди.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що вони можуть бути використані у системі шкільної психологічної служби для організації психокорекційних процедур у напрямку попередження появи та подолання можливих деструктивних наслідків фрустраційних станів учнів; при створенні та використанні діагностичного інструментарію з метою вивчення фрустраційних станів школярів різного віку; у роботі вчителів-практиків, практичних психологів та класних керівників для більш ефективної побудови навчально-виховного процесу і роботи з батьками учнів з неконструктивними профілями фрустраційного реагування; при підготовці спеціальних розвивальних програм, які були б направлені на подолання неконструктивних способів реагування на фрустраційні ситуації з урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів.

Основні висновки, рекомендації та напрацювання дисертаційного дослідження були впроваджені у роботу загальноосвітніх навчальних закладів м. Апостолова, Орджонікідзе, Кривого Рогу: Криворізький науково-технічний металургійний ліцей № 16 (Довідка № 78 від 16.05.16); Криворізькі загальноосвітні школи I–III ступенів: № 26 (Довідка № 61 від 09.06.16); № 69 (Довідка № 224 від 09.06.16); № 108 (Довідка № 419 від 01.06.16); Криворізька гімназія № 95 (Довідка № 53/5 від 01.06.2016); Криворізька загальноосвітня спеціалізована школа I–III ступенів № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов (Довідка № 53/5 від 01.06.2016); Новоіванівська загальноосвітня школа I–III ступенів (Довідка № 125 від 25.12.15); Комунальний заклад «Навчально-виховний комплекс № 1 (середня школа I–III ступенів – дошкільний заклад)» (Довідка № 668 від 12.08.16).

Особистий внесок здобувача. Усі сформульовані у дисертації положення та висновки обґрунтовано на основі власних досліджень автора, а всі теоретичні позиції інших авторів, що використані в роботі, мають відповідні посилання і використовувались лише з метою підкріплення основних ідей здобувача.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження доповідались на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях: Всеукраїнська наукова конференція «Перші сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2010 р.); I Міжнародна науково-практична конференція «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2013 р.); IV Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги» (Ніжин, 2013 р.); X Науково-практична конференція студентів та молодих учених з міжнародною участю «Психологічні проблеми сучасності» (Львів, 2013 р.); Міжнародна молодіжна науково-практична конференція «Вектори психології 2014» (Харків, 2014 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології» (Київ, 2014 р.); Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых

«Ломоносов-2015» (Москва, 2015 р.); Міжнародна наукова конференція «Urgent Problem of Pedagogy and Psychology» (Будапешт, 2015 р.); IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Ужгород, 2015 р.); II Міжнародна науково-практична конференція «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2015 р.); Всеукраїнська наукова конференція «Шості сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2015 р.); Шостий всеукраїнський науковий семінар «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 2015 р.); Друга Міжнародна науково-практична конференція «Соціальні, психологічні та політичні проблеми транскордонної безпеки» (Одеса, 2016 р.). На засіданнях лабораторії психології навчання імені І. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (2013–2016 рр.).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 20 публікаціях автора, серед яких 7 статей – у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України (6 – одноосібні), 2 статті – у міжнародних наукових періодичних виданнях та виданнях, включених до наукометричних баз, 11 публікацій в інших виданнях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, що містять 201 найменування (із них 24 – іноземною мовою) та 3 додатків на 52 сторінках. Дисертаційний текст містить 17 таблиць на 7 сторінках і 14 рисунків на 5 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 166 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 241 сторінка (Прахова С. А. Психологічні детермінанти подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://inpsy.naps.gov.ua/files/pdf/avtoreferat_prahova_1496000446.pdf).

2. Актуальність теми. Розвиток системи вищої освіти початку XXI століття характеризується загальносистемними, психолого-педагогічними та практичними пошуками нової освітньої парадигми. Визнання унікально неповторної цінності людини, її ролі в розвитку соціуму, посилення відповідальності особистості за побудову свого життєвого і професійного шляху є смислотвірними характеристиками сучасної вищої школи. Основним критерієм реалізації цих функцій ВНЗ є якість освітніх послуг, що вони надають.

У світовій практиці існують різні підходи до оцінювання якості діяльності ВНЗ. Кількість показників, за якими воно здійснюється на сьогоднішній день, є досить значною й певною мірою суперечливою, а в деяких випадках занадто формалізованою. Йдеться, зокрема, про відповідність стандартам ISO-9001 щодо соціальних організацій; показники, які затверджуються й періодично уточнюються МОН України; різні проекти системного розвитку вищої освіти тощо. У системах оцінювання якості діяльності ВНЗ майже не представлена соціально-психологічна складова, проте у сучасних розробках проектування освітнього середовища, у тому числі й ВНЗ, вона посідає одне з провідних місць. Це соціальна і психологічна комфортність, розвиток особистості та особистісного потенціалу студента, сприятливий соціально-психологічний клімат, визначеність та узгодженість корпоративних цінностей, культури, стилю керівництва, якості

горизонтальних і вертикальних контактів, стійкості, соціальної активності тощо (Т. Борисова, Ю.Кулюткін, Ю. Мануйлов, В.Слободчиков, С. Тарасов, І.Якіманська, В.Ясвін й ін.).Отже, в умовах вищої освіти на сьогоднішній день існує розрив між підходами до проектування й оцінювання на практиці освітнього середовища ВНЗ.

Аналіз наукової літератури (В. Андрущенко, В. Панов, В. Рубцов та ін.) дозволяє стверджувати, що в центрі уваги багатьох психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть, як в Україні, так і за її межами, постає проблема освітнього середовища. Освітнє середовище зазвичай розглядається в контексті: цілей, цінностей, стратегій освіти (В. Андрущенко, В. Зінченко, Є.Клімов, Г.Ковальов, В.Кремінь, В. Рубцов й ін.); проектування і побудови освітнього простору навчальних закладів (Г. Горбань, С. Глазачев, Б. Ельконін, В.Слободчиков й ін.); чинників розвитку особистісних компетенцій і професійної свідомості (А.Вишнякова-Вишневецька, О.Завгородня Л. Мітіна, В. Панов, О.Семенова, В.Ясвін й ін.); особистісного розвитку учнів (Т. Бейтс, І. Бех, А.Вербицький, С. Максименко, Л.Сердюк, Т. Ткач та ін.); розвитку служб супроводу навчальних закладів (І.Дубровіна, Є.Колосов, О.Лактіонова, В. Панов, А. Фурман, Н.Чепелева ін.).

Однією з важливих характеристик оцінки соціально-психологічних складових освітнього середовища ВНЗ є його розвивальний потенціал. Незважаючи на підвищену увагу науковців до проблеми освітнього середовища, єдиного розуміння психологічної сутності та змісту цього поняття поки не склалося. Немає усталеного підходу й до виділення його структурних складових та функцій. Отже, проблема розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ як основи особистісного і професійного розвитку студента ще не була предметом самостійного дослідження в психології як з точки зору соціально-психологічних складових, змістових характеристик розвивального потенціалу, так і особливостей його реалізації в освітньому середовищі ВНЗ.

Актуальність дослідження проблеми розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ обумовлена ще й тим, що в теорії і практиці вищої освіти сформувався суперечності, які потребують наукового вирішення. З поміж них визначимо протиріччя між:

- орієнтацією сучасного соціуму та вищої освіти на вимоги до фахівців нового типу і реальною практикою професійної підготовки фахівця в системі вищої освіти;

- необхідністю залучення особистості спеціаліста в процесі праці на рівні творчого мислення, соціальної активності і опорою вищої освіти, насамперед, на репродуктивні методи і когнітивні функції у навчанні;

- нагальною потребою теорії і практики в розкритті закономірностей процесу суб'єктного становлення студентів вищого навчального закладу, з одного боку, і недостатнім використанням потенціалу освітнього середовища ВНЗ в умовах динамічного розвитку суспільства, з іншого.

Недостатнє вивчення та соціальна значущість цієї проблеми зумовили вибір теми дослідження: «Соціально-психологічні складові розвивального потенціалу освітнього середовища вищого навчального закладу».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалось відповідно до тематичного плану наукових досліджень лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, які здійснювалися у межах НДР «Особистісні детермінанти екологоорієнтованої життєдіяльності» (номер держреєстрації 0116U004810).

Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (протокол №10 від 25 грудня 2006р.) та узгоджено в раді координаційних досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 2 від 28 березня 2017 року).

Мета дослідження: визначення соціально-психологічних складових і особливостей прояву розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ, розробка моделі його оцінки.

Задля реалізації мети було сформульовано такі **завдання дослідження**

1. Проаналізувати стан теоретико-методологічної розробленості проблеми розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ.

2. Розробити функціональну модель розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ.

3. Визначити структуру соціально-психологічних складових розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ.

4. Виокремити показники якості розвивального потенціалу освітнього середовища, розробити та апробувати програму експертного оцінювання конкретного ВНЗ.

Об'єкт дослідження – освітнє середовище ВНЗ як соціально-психологічний феномен.

Предмет дослідження – соціально-психологічні складові розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ.

Загальна **гіпотеза дослідження** полягає у тому, що соціально-психологічні складові розвивального потенціалу та їх якість залежать від структури і специфіки відносин суб'єктів освітнього середовища ВНЗ та виявляються у різних сферах їхньої взаємодії, а оптимізація таких відносин обумовлює його вдосконалення.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: підходи до визначення детермінант і механізмів становлення особистості (Б.Ананьєв, Г.Костюк, О. Кокун, О.Леонт'єв, Г. Ложкін, С. Максименко, В. Моляко, С. Рубінштейн); принципи соціального розвитку особистості (Е. Еріксон, Дж. Марсія, В. Москаленко, Н. Максименко, І.Кон, Т. Парсонс, Г. Тард, Т.Шибутані.); теорії особистості як активного суб'єкта діяльності і життя (К. Абульханова, Б. Ананьєв, В.Давидов, Г.Костюк, Б.Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко, А. Фурман, Г. Цукерман); середовищний підхід у психології (Р. Баркер, Дж. Гібсон, К.Левін, О. Рудоміно-Дусяцька, В.Слободчиков, М.Смульсон, С.Шацький); концептуальні основи екологічності (І.Кряж, П.Лушин, В. Панов, В.Скребець, Ю.Швалб); еколого-психологічні підходи до освітнього середовища (О. Бондарчук, С. Волеваха, С.Дерябо, Б. Ельконін, Л.Карамушка, А.Львовичкіна, Ю. Мануйлов, Л. Мітіна, В.Ясвін); психологічні засади експертної діяльності та гуманітарної експертизи (О.

Асмолов, С. Братченко, К. Еріксон, Д.Леонт'єв, В. Кізіма, Г. Тульчинський, М.Чі, Р. Глейзер, Ю.Швалб).

Методи дослідження: 1) загальнотеоретичні – аналіз наукових джерел, синтез, узагальнення та систематизація наукових даних, для вивчення психологічних аспектів досліджуваної проблеми, а також теоретичне моделювання; 2) емпіричні – авторська анкета для дослідження складових розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ для студентів і викладачів; авторська анкета профілю можливостей освітнього середовища ВНЗ для студентів і викладачів; психодіагностичні – для дослідження складових соціокультурного рівня розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ – тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда, тест життєстійкості (С. Мадді, Д.Леонт'єв, Є. Осін); для дослідження суб'єктності як основного показника розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ – опитувальник «Рівень розвитку суб'єктності особистості» («РРСО») (М.Шукіна), тест «Рівень суб'єктивного контролю» («РСК») (Є. Бажин, О. Голинкіна, Л. Еткінд), тест «Інтегральної гармонійності особистості» («ГО») (О. Мотков); 3) методи якісного аналізу даних – контент-аналіз; методи математичної статистики – частотний аналіз, методи описової статистики, кореляційний аналіз (коефіцієнти кореляції Спірмена та Пірсона), методи статистичного висновку (t - критерій Ст'юдента, U - критерій Манна-Уїтні, H - критерій Краскела-Уолліса).

Надійність і достовірність результатів забезпечено застосуванням комплексу методів, релевантних меті та завданням дослідження, а також адекватним застосуванням математико-статистичного апарату обробки отриманих даних.

Організація дослідження. Всього у дослідженні взяли участь 198 осіб. З них 70 студентів 3-4 курсів спеціальності «Психологія та соціальна робота» Навчальнонаукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського й 15 викладачів відповідної кафедри; 56 студенти 3-4 курсів спеціальності «Педагогіка і професійної освіти» й відповідно 12 викладачів; 36 студентів 3-4 курсів спеціальності «Психологія» Вінницького інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» й відповідно 9 викладачів. Отже, в емпіричному дослідженні вибірка була поділена на групи викладачів і студентів, яких, у свою чергу, розподілено на групи психологів та педагогів.

Наукова новизна й теоретичне значення результатів дослідження полягає у тому, що вперше: визначено поняття розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ як складової якості вищої освіти; запропоновано модель освітнього середовища ВНЗ, в якій виділено соціокультурну, освітньо-педагогічну, професійну, побутову, комунікативну і особистісно-професійну сферу; описано психологічні складові розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ, а саме: можливості, що надає суб'єкту освітнє середовище ВНЗ, суб'єктивна значущість цих можливостей та ступінь суб'єктивної досяжності бажаних результатів; доведено, що розвивальний потенціал є динамічною складовою освітнього середовища ВНЗ, який визначається якістю взаємодії провідних суб'єктів, які утворюють його соціальнопсихологічну структуру;

розроблено та апробовано програму експертної оцінки якості розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ; уточнено, поглиблено та розширено уявлення про теоретичну модель оцінки якості освітньої системи ВНЗ, а саме обґрунтовано введення в неї параметру розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ; змістову наповненість компонентів освітнього середовища ВНЗ; набули подальшого розвитку: положення про соціально-психологічну структуру освітнього середовища ВНЗ, про розвивальну функцію освітнього середовища ВНЗ; положення про складові якості освітньої системи вищої школи, про елементи і характер соціогуманітарної експертизи та її відмінність від процесу соціального моніторингу.

Практичне значення роботи полягає в тому, що: сформульовані в роботі теоретичні положення та отримані результати емпіричного дослідження використані у програмах таких курсів, як «Психологія розвитку освітнього середовища», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія організацій»; розроблена технологія оцінки розвивального потенціалу освітнього середовища може бути використана як самостійний інструмент при вирішенні завдань поліпшення соціальної ситуації у ВНЗ, так і в якості складової комплексної гуманітарної експертизи освітнього середовища конкретного ВНЗ, у програмі складання рейтингів якості ВНЗ України тощо; розроблені авторські анкети для студентів і викладачів можуть бути окремо використані в дослідженнях освітнього середовища в якості додаткового інструментарію суб'єктивної оцінки ВНЗ; знання щодо особливостей розвитку і проявів суб'єктивності студентів і викладачів сприятимуть оптимізації відповідних стосунків, побудові студентсько-викладацької спільноти як ефективної рушійної сили освітнього середовища, поліпшенню соціально-психологічного клімату на факультеті ВНЗ (Габа І. М. Соціально-психологічні складові розвивального потенціалу освітнього середовища вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/avtoreferat_gaba_1523961235.pdf).

Завдання 2. Доберіть зразок наукового стилю (підстилю), який допускав би використання експресивних елементів.

Практичне заняття №15-16

Мовні засоби української наукової мови

Завдання 1. Схарактеризуйте запропоновані тексти з позицій милозвучності української мови. Усеуньте відповідні недоліки. Поясніть правопис іншомовних прізвищ.

1. Актуальність дослідження. Кризові виклики сучасності – економічні, соціально-політичні, культурні та духовні – сьогодні даються взнаки як на глобальному, так і на особистісному рівні. Все гучніше на цьому тлі звучить не тільки проблема «буття собою», а й проблема «стати висококваліфікованим фахівцем». У цьому контексті психологія опиняється перед складним завданням пошуку шляхів розширення простору самоусвідомлення, самоідентифікації та надання засобів самореалізації для людини, котра шукає власне місце у складному, інформаційно перенасиченому, вимогливому світі. Особливо гостро це завдання стоїть перед фахівцями професій підтримуючого характеру, які,

зокрема, супроводжують людину в процесі особистісних змін та в кризових моментах життя, у навчанні на різних етапах розвитку, у прийнятті рішень. Це диктує високий рівень вимог до особистості психолога, оскільки саме вона є головним інструментом у його роботі з клієнтами. Відтак, важливим завданням освіти виступає створення умов для розвитку професійної самоідентичності, яка, на думку багатьох дослідників, виступає в якості важливого фактору професійної ефективності. Як показує аналіз психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури, науковцями досліджувалися різні аспекти зазначеної проблеми: ідентифікація як процес наслідування когось або чогось (У. Джеймс, Е. Еріксон, З. Фройд), ідентифікація як процес самовизначення (А. Ватерман, С. Московічі, І. Кон, К. Роджерс, А. Спіркін та ін.), структура ідентичності (Г. рейкуелл, Е. Еріксон, Л. Колеснікова, Г. Маркус, Л. Шнейдер та ін.), стадії розвитку та рівні ідентичності (Г. Бейтсон, Р. Ділтс, Е. Еріксон, В. Малахов, Дж. Марсія, Ю. Овчиннікова, М. Щербаков), особистісний та соціальний аспекти ідентичності (Г. Андреева, Г. Зіммель, Ч. Кулі, Дж. Мід, С. Московічі, В. Ядов), ідентичність як багатовимірний процес у становленні людини (Т. Буякас, О. Єрмолаєва, М. Заковоротна, О. Карпов, Е. Орлова, Л. Шнейдер та ін.). В останні роки проведено ряд досліджень, в яких відображено міждисциплінарний і комплексний характер проблеми ідентичності та її багатогранна структура, що розширює не тільки напрями наукового пошуку, а й сфери практичного застосування цих наукових доробок (Г. Альтов, С. Гончаренко, Е. Орлова, О. Полат, Р. Фогельсон, Ю. Фокін, Д. Чернілевський, Л. Шнейдер та ін.). Дослідження проблем самоідентичності тісно пов'язані з процесом професійного становлення особистості фахівця. Так, на розробку теоретичних та методологічних засад професійної підготовки, на вивчення проблем розвитку професійної самоідентичності спрямовані дослідження: професійної свідомості (Н. Кучеровська, Г. Ложкін, А. Самойлова, Н. Шевченко), професійного мислення та рефлексії (Г. Балл, М. Вербан, Н. Пов'якель, Н. Пророк та ін.), професійної ідентичності (Є. Зеєр, А. Маркова, Н. Чепелева, Л. Шнейдер, М. Щербаков, Т. Щербан), процесу формування самоідентичності (Н. Ничкало, С. Сисоєва, Т. Титаренко, Е. Уотерман, К. Горні, Т. Яблонська). Підкреслюється необхідність вивчення ідентичності в різноманітті проявів та єдності всіх її сторін, з урахуванням інтенціональної сутності, а також в контексті інтерактивних, перцептивних, комунікативних, екзистенціальних, функціональних, ментальних і мовних процесів психічного розвитку (О. Бондаренко, Ж. Вірна, О. Леонтьєв, С. Максименко, Л. Мітіна, Л. Шнейдер). Однак проблема ідентичності настільки глибока та різноманітна, що здійснені дослідження не можуть вичерпати її. Так, залишаються недостатньо вивченими особливості розвитку професійної самоідентичності та шляхи і засоби її формування в сучасному динамічному суспільстві. Актуальність окресленої проблеми викликана також її практичною значущістю для вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців та зумовила вибір теми нашого дисертаційного дослідження.

Об'єкт дослідження – професійна самоідентичність майбутніх психологів.

Предмет дослідження – психологічні чинники процесу розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів протягом їх навчання у вищому навчальному закладі.

Мета дослідження – теоретично та експериментально дослідити динаміку розвитку професійної самоідентичності студентів-психологів у вищому навчальному закладі.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив сформулювати основну гіпотезу дослідження: успішному розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів сприяють психолого-педагогічні умови, які спонукають до розвитку структур суб'єктивного досвіду і можуть бути забезпечені в процесі психологічного тренінгу, в якому формування професійної самоідентичності відбувається з урахуванням важливих галузей професійно-освітнього простору.

Відповідно до предмета, мети та гіпотези було визначено основні завдання дослідження:

1) здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел та визначити концептуальні підходи до вивчення проблеми;

2) визначити та обґрунтувати критерії та показники рівнів сформованості професійної самоідентичності в контексті структур суб'єктивного досвіду людини;

3) розробити модель розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів;

4) експериментально дослідити особливості розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів на різних етапах (1, 3 і 5 курси) навчання у вищому навчальному закладі та практичних психологів (з професійним досвідом більше 8 років) і провести порівняльний аналіз цих особливостей;

5) розробити та апробувати програму психологічного тренінгу, спрямовану на розвиток професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: системний підхід до дослідження особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Б. Ломов та ін.); експериментально-генетичний підхід до вивчення процесів розвитку психіки (О. Асмолов, Л. Божович, Г. Костюк, С. Максименко); концепції професійного становлення особистості (В. Бодров, О. Бодальов, А. Деркач, Є. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков, Л. Шнейдер та ін.); ідеї щодо структури та розширення суб'єктивного досвіду людини (Г. Бейтсон, Г. Брейкуелл, Р. Ділгс, Е. Еріксон); інтегративний підхід в процесі навчання (Г. Альтов, Н. Булгакова, В. Вайскопф, С. Гончаренко, О. Карпов, О. Полат, Г. Тарасенков, Ю. Фокін, Д. Чернілевський); дослідження процесу особистісно-професійного становлення психологів (Н. Амінов, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Ю. Долінська, М. Молоканов, В. Панок, Н. Пов'якель, О. Саннікова, Н. Чепелева, Н. Шевченко); методи навчання у фаховій підготовці психологів (Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Л. Терлецька, К. Фопель, Н. Хряшова, Т. Яценко).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів, а саме:

– теоретичні: аналіз, синтез та узагальнення представлених у науковій літературі матеріалів щодо досліджуваної проблеми, теоретичне моделювання;

– емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування, експеримент. На різних етапах дослідження використовувались такі психодіагностичні методики: тест-самоопис «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд), тест-опитувальник самовідношення (В. Столін, С. Пантелєєв), тест самоактуалізації (Е. Шостром), методика

визначення самооцінки особистості (С. Будассі), методика дослідження особистісного егоцентризму (Н. Фетіскін), методика дослідження професійної ідентичності (Л. Шнейдер), методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір), методика для діагностики ставлення до професії (В. Ядов).

– статистичні: методи математичної статистики, знаходження достовірності відмінностей за t-критерієм Стьюдента, порівняння середніх значень, кореляційний аналіз та аналіз на основі критеріїв Манна Уїтні, Крускала Уоліса та Г. Вілкоксона.

Математичне опрацювання результатів дослідження здійснювалося за допомогою комп'ютерних програм IBM_SPSS_Statistics 20.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

– вперше обґрунтовано теоретичну модель розвитку професійної самоідентичності в контексті структур (рівнів) суб'єктивного досвіду (зокрема, таких його компонентів, як: «оточення», «поведінка/стани», «здібності/навички», «цінності/переконання», «ідентичність», «місія»); визначено критерії професійної самоідентичності психологів (які співвідносяться зі структурами суб'єктивного досвіду) та рівні її розвитку; експериментально досліджено особливості розвитку професійної самоідентичності в майбутніх психологів протягом навчання у вищому навчальному закладі (з позиції структур суб'єктивного досвіду); розроблено та апробовано тренінгову програму, яка спрямована на розвиток професійної самоідентичності і враховує чотири основні галузі її формування (особистісну, середовище навчального закладу, ринок психологічної професії в Україні, психологічну сферу в світі);

– розширено та доповнено уявлення про психологічні чинники та особливості розвитку професійної самоідентичності у студентів-психологів і практичних психологів, які працюють за фахом;

– поглиблено розуміння психологічних механізмів та розширено знання щодо ролі досягнутої професійної самоідентичності в забезпеченні успішності професійної діяльності;

– набуло подальшого розвитку наукове уявлення про особливості створення для студентів під час їх навчання у вищому навчальному закладі середовища продуктивного саморозвитку, про психолого-педагогічні умови розвитку в цьому середовищі професійної самоідентичності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена програма тренінгу «Шлях до себе: покликання та кар'єра психолога в сучасному світі» спрямована на створення умов розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів, може бути використана для вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, а також на курсах підвищення кваліфікації цих фахівців. Програма тренінгу, що складається з комплексу діагностичних, тренінгових та консультативно-корекційних методів, може бути основою та суттєвим елементом створення повноцінної програми професійного саморозвитку та професійного становлення майбутніх психологів протягом їх навчання у ВНЗ. Матеріали дослідження можна використовувати в процесі лекційних та практичних занять при викладанні таких дисциплін: «Методика

роботи практичного психолога», «Методологія проведення тренінгів», «Соціальна психологія», «Вікова психологія з практикумом», «Організаційна психологія».

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечується: методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; застосуванням методик, адекватних до мети дослідження; поєднанням якісного та кількісного аналізу одержаного емпіричного матеріалу; використанням методів математико-статистичної обробки даних; відповідним добором груп досліджуваних; достатньою репрезентативністю вибірки досліджуваних (Ямчук Т. Ю. Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://inpsy.naps.gov.ua/files/pdf/avtoreferat_yamchuk_1496000390.pdf).

2. Актуальність теми. Проблема народження здорової дитини, її виховання і навчання давно вийшла за межі медичної і прийняла статус соціальної. Проте, безпосереднє механічне перенесення досвіду цього спрямування, запозиченого в інших економічно-розвинутих країнах світу, у нашу практику неможливе, тому що Україна має свої особливості становлення і потребує гармонізації механізмів її вирішення (Звизняцьковський Я.І., Бердник О.В., 1996; Салтман Р.Б., 2000; Радиш Я.Ф., 2001; Бердник О.В., 2003; Корецький В.А., Корецький І.В., 2004; Лук'янова О.М., 2005; Гайдаєв Ю.О., 2007; Бердник О.В., Зайковська В.Ю., 2008; Джуринська С.М., 2008).

Збереження і зміцнення здоров'я дітей в Україні є найактуальнішими питаннями, особливо в умовах реформування системи освіти в цілому, в тому числі і дошкільної. Діючі дотепер в Україні дошкільні навчальні програми передбачають різні форми оздоровчої роботи в режимі дня дітей, які не завжди реальні у виконанні та ефективні за результатом (Берзінь В.І., Литвинова Ю.О., 1993; Покаєв В., 1996; Куинджи Н.Н. і др., 2003; Книш Т., 2003).

В Україні ще не створений новий регламент санітарно-гігієнічних вимог до умов природного розвитку дитини, відсутня цілісна концепція формування здоров'я дошкільників в організованому колективі тощо (Седых Н.В., 2006).

На сьогодні підвищилась увага всього суспільства до рівня фізичної підготовленості дітей всіх вікових груп, у тому числі дошкільнят. Моніторинг формування рухових якостей і навичок кожної дитини протягом усього періоду її розвитку дозволяє цілеспрямовано використовувати засоби фізичного виховання для розширення функціональних можливостей організму, який росте і розвивається (Вербенко В.А., 2005; Кузнецова М.Н. і др., 2005; Минникаєва Н.В., Мустаєв В.Л., 2007).

Установлено, що сумісна дія негативних екологічних чинників, нераціонального харчування, зниженої рухової активності дошкільників суттєво впливає на розвиток у дітей захворювань неінфекційного характеру, тому що організм у дитячому віці є надчутливим до дії різних факторів навколишнього середовища, зокрема до їх відносно незначного рівня (Бердник О.В. та ін., 1999; Антонов К.Л. і др., 2007; Богуцкая Н.К., 2007; Антиязова Р.А., 2008). Реакція організму дитини проявляється не тільки при безпосередній дії несприятливих чинників, а і в подальшому житті супроводжується негативними змінами її

здоров'я (Батуев А.С., 2002; Федотова Т.К., 2006; Верихов Б.В. и др., 2007; Чеботарёв П.А., 2007).

Санітарно-епідеміологічне благополуччя дошкільних навчальних закладів – це динамічна керована система, кінцевою метою якої є збереження здоров'я дітей за допомогою ефективних заходів первинної профілактики. Тому, створення в них умов, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я їхніх вихованців, повинно бути основою сучасної політики в Україні, а їх обґрунтування – провідною науковою проблемою сьогодні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідних робіт НМУ імені О.О. Богомольця у рамках НДР “Вивчити вплив активного відпочинку на відкритому повітрі на оздоровлення дітей дошкільного віку в умовах сучасної екології для III кліматичного регіону” (№ держреєстрації 0195004561, термін виконання 1997-1998 рр.) та НМАПО імені П.Л. Шупика “Наукове обґрунтування ефективних засобів оздоровлення дітей в системі дошкільної освіти”, № держреєстрації 0104U006600 (2004-2009 рр.), відповідно до Державної програми “Діти України”.

Мета дослідження. Розробка профілактичних заходів збереження і зміцнення здоров'я дітей у сучасній системі дошкільної освіти.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі **завдання**:

- встановити закономірності формування здоров'я сучасного покоління дітей дошкільного віку;
- визначити морфофункціональні особливості реакцій організму дітей дошкільного віку під впливом хімічних забруднень атмосферного повітря – однієї із основних умов життєдіяльності дитини;
- обґрунтувати доцільність та необхідність подальшого вдосконалення системи дошкільної освіти в сучасних умовах становлення суспільства;
- розробити комплекс оздоровчих заходів для дошкільного навчального закладу з урахуванням вихідного рівня здоров'я дітей, адаптаційних можливостей їхнього організму до навчального навантаження та впливу хімічних забруднень атмосферного повітря;
- оцінити ефективність обґрунтованої програми забезпечення здоров'я в реальних умовах дошкільної освіти за результатами реалізації резервних можливостей організму дітей;
- удосконалити гігієнічні регламенти умов перебування дітей у дошкільних навчальних закладах загального типу.

Об'єкт дослідження: стан здоров'я дітей дошкільного віку; здоров'язберігаючі технології в сучасній системі дошкільної освіти.

Предмет дослідження: показники здоров'я організованих колективів дітей віком три-шість років; умови функціонування дошкільних навчальних закладів загального типу; шкідливі хімічні чинники атмосферного повітря.

Методи дослідження: інформаційні, епідеміологічні, санітарного обстеження, гігієнічні, антропометричні, фізіологічні, клініко-діагностичні, психолого-педагогічні, натурального експерименту, математичні.

Наукова новизна одержаних результатів. Результати дослідження дозволили вперше:

- на основі визначення закономірностей у формуванні здоров'я організованих колективів дітей дошкільного віку протягом останніх двох десятиліть установити провідні чинники ризику щодо розвитку патологічних станів;

- розробити санітарно-гігієнічні норми умов перебування дітей у дошкільних навчальних закладах загального типу;

- внести доповнення до існуючої програми з навчально-виховної роботи у дошкільному навчальному закладі щодо впровадження здоров'яформуючих і здоров'язберігаючих технологій;

- скорегувати програму підготовки медичних та педагогічних кадрів для роботи в дошкільних навчальних закладах з питань збереження і зміцнення здоров'я їхніх вихованців.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що на підставі комплексних гігієнічних досліджень розроблена та науково обґрунтована програма підвищення фізичної дієздатності, функціонального стану, резистентності організму дітей дошкільного віку, корекції порушень їхнього моторного розвитку дітей трьох-шестирічного віку; рекомендовано інноваційний режим навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах за Міжнародною програмою “Крок за кроком”; розроблено проект санітарних правил і норм перебування дітей у дошкільних навчальних закладах загального типу, санітарний паспорт дошкільного навчального закладу загального типу, прогностичні моделі здоров'я дітей в залежності від умов життєдіяльності та дії шкідливих хімічних чинників атмосферного повітря, навчальні програми для студентів та слухачів вищих медичних навчальних закладів додипломної та післядипломної освіти.

Результати роботи впроваджено в практику охорони здоров'я у вигляді **державних нормативних документів:**

- Проект ДСанПіН 5.5.1-08. Улаштування, утримання дошкільних навчальних закладів та організація навчально-виховного процесу.

Методичних рекомендацій:

- “Методика гігієнічної оцінки впливу комплексу шкідливих факторів оточуючого середовища на організм дітей дошкільного віку”. К., 1995;

- “Організація прогулянок на відкритому повітрі для дітей 3-6 років в умовах дитячого дошкільного закладу. Методичні рекомендації з організації активного відпочинку дошкільників”. К., 1999 (2002);

- “Критерії обґрунтування необхідності і визначення черговості розробки гігієнічних нормативів шкідливих речовин у повітрі робочої зони, атмосферному повітрі населених місьць, у воді водних об'єктів”, МВ 1.1.5.-109-2004. К., 2004.

Матеріали дисертаційної роботи увійшли у **навчальні підручники та посібники:**

- Медицина дитинства: Підручник. К., 1999.

- Гігієна харчування з основами нутриціології: Підручник. К., 2007.

- Гігієна дітей та підлітків. Збірник тестових питань. К., 2004.

- Гігієна дітей та підлітків. Навчально-методичний посібник керуючого типу. Донецьк, 2005.

- Гігієна дітей та підлітків. Еталони практичних навичок. К., 2004, 2006.

Навчальні плани і програми: для студентів вищих медичних навчальних закладів України (Вказівка НМУ імені О.О. Богомольця №14 від 25.02.2002 р. “Про створення робочої групи для розробки проекту Освітньо-професійної програми і Типового навчального плану за фахом “Медико-профілактична справа”), Навчальна програма факультативного курсу “Психологія та гігієна дитячого віку” для студентів шостих курсів медичного університету (2002 р.), для лікарів – слухачів післядипломної освіти: Навчальний план і програма циклу тематичного удосконалення “Поточний санітарний нагляд в гігієні дітей та підлітків”, затверджені Вченою Радою НМАПО імені П.Л. Шупика 3 листопада 2004 р., протокол №9; Навчальний план і програма циклу тематичного удосконалення “Гігієнічні вимоги до умов перебування дітей у навчально-виховних, оздоровчих закладах”, затверджені Вченою Радою НМАПО імені П.Л. Шупика 16 листопада 2005 р., протокол №9; Навчальний план та уніфікована програма передатестаційного циклу зі спеціальності “Гігієна дітей та підлітків”, затверджені МОЗ України 20 березня 2008 р.; Навчальний план та програма циклу спеціалізації за фахом “Гігієна дітей та підлітків”, затверджені МОЗ України 20 березня 2008 р.

Результати досліджень використовуються у діяльності органів і закладів державної санітарно-епідеміологічної служби під час проведення поточного і запобіжного санітарно-епідеміологічного нагляду за дошкільними навчальними закладами в Україні (акти впровадження від: 21 вересня 2006 р. Волинська обласна СЕС, 20 грудня 2006 р. Кримська республіканська СЕС, 24 грудня 2002 р. Рівненська обласна СЕС), Головного управління охорони здоров'я та медичного забезпечення дітей організованих колективів Київської міської державної адміністрації (від 14.01.2009 р.), у навчальному процесі НМАПО імені П.Л. Шупика (від 25 лютого 2005 р.) та НМУ імені О.О. Богомольця (від 19 березня 2008 р.).

Особистий внесок здобувача. Автором особисто розроблена програма дослідження, визначені мета і завдання роботи, методичні підходи та методологічні принципи щодо їхнього вирішення, схеми збору і обробки матеріалів, проведено збір, аналіз та узагальнення одержаних даних та їх математичне опрацювання, сформульовані всі положення та висновки, обґрунтовано практичні рекомендації (Івахно О. П. Наукове обґрунтування профілактичних заходів збереження та зміцнення здоров'я дітей у сучасній системі дошкільної освіти [Електронний ресурс]).

Завдання 2. Запропонований текст перекладіть українською мовою, дотримуючись правил милозвучності.

В основе социальной стратегии современного общества лежит парадигма инновационного развития, которая ориентирована на становление общества знаний. Образование является частью социальной системы, посредством которой общество воспроизводит и преобразует себя. Актуальность его исследования связана как с перспективами развития общества, так и с областью насущных проблем воспроизводства культуры, социальной структуры и человеческих основ жизни.

В первую очередь это является задачей философско-методологического анализа, способного проникнуть в сущность связи образования и науки, исследовать фундаментальные научные структуры, на которые опирается образование, выстроить новое категориальное поле, посредством которого может быть описано будущее образования. Современная философия и методология науки обладает необходимыми методологическими возможностями для междисциплинарного синтеза многообразной реальности образования, для глубинной оценки и прогнозирования последствий его преобразования.

Проблема, изучению которой посвящена диссертация, есть фундаментальные отношения в образовании, которые определяют процессы модернизации науки, образования и всего общества.

Актуальность работы определяется ключевой задачей развития современного общества в направлении общества знаний, а именно, необходимостью формирования системы образования, способной обеспечить его социокультурный и материальный рост. Актуальность исследования может быть выражена в системе следующих философско-теоретических и социально-практических позиций.

Актуальным является философско-методологический анализ моделей образования в контексте движения к обществу знаний, роли научного образования в его становлении и механизмов, препятствующих формированию современной культуры знаний.

Философско-методологический анализ фундаментальных структур образования актуален для разработки теоретических представлений о путях его развития и аутентичных моделей его трансформаций. При этом актуальным является создание методологии научно-философского исследования образования, позволяющей использовать междисциплинарный подход и опираться на анализ его фундаментальных структур.

Научно-философская разработка базовых концептов образования актуальна для построения современной научно-образовательной модели на высоком уровне теоретической общности. Здесь проблема антропосоциогенеза рассматривается под углом зрения становления личности, наделенной творческой силой к созданию нового.

В практической сфере актуальность диссертации сосредоточена в области достижения социальных целей научных сообществ, научно-образовательной деятельности и социализации научно-исследовательского типа. В работе нашел отражение опыт более чем двадцатилетней деятельности программы «Шаг в будущее» по исследовательской подготовке талантливой молодежи в сферах науки и техники.

Философская разработка эффективной модели образования актуальна для научного обоснования и формирования государственной политики, направленной на социокультурный и экономический рост общества, на его развитие в направлении общества знаний.

Философско-методологический анализ новых форм и методов научно-образовательной деятельности актуален для создания современных моделей обучения, учебных программ и системы подготовки специалистов в области

образования. В решении этих задач особая роль принадлежит философии и методологии науки.

Создание философской модели становления личности ученого актуально для решения проблемы социализации способной к научной работе молодежи. Она определяет практические требования к образованию по формированию социально значимого потенциала личности, который делает ее конкурентноспособной и востребованной в качестве современного «человека познающего».

Степень разработанности темы исследования. Развитие системы образования, обеспечивающей становление общества знаний, концептуально связано с формированием новой модели познавательного отношения, нацеленной на воспитание способных к научному поиску молодых людей.

Традиционная система идей, связывающих учебную деятельность и научные исследования, выражена в рамках классической парадигмы образования - в трудах теоретиков XVIII-XX веков. И. Кант вкладывает в идею университета поиск и «публичное изложение истины», которые осуществляет философский факультет; три остальных факультета – богословский, юридический и медицинский – обеспечивают полезность знания и оперируют учениями, вверенными им правительством (1798).

В начале XIX века действуют три модели университета. Британская модель ориентирована на традиции средневекового университета, существующего вне государственной системы управления; причем исследования являются задачей общества. Во Франции университет подчиняется государству, а исследования передаются в академии. В Германии реализуется модель университета Гумбольдта – автономного учреждения, осуществляющего исследования и преподавание.

Немецкий университет XIX века, по словам В. Гумбольдта, сочетает «объективную науку с субъективным образованием». В нем исследователи ищут истину, преподаватели перенимают ее из новейших результатов науки, а студенты критически впитывают ее последнее слово, которое несут им преподаватели (1810)². Университет Гумбольдта предполагает связь исследования и преподавания, а не исследования и обучения. Последнее станет делом университета XX века – века индустриальной культуры.

В середине XX века К. Ясперс рассматривает в качестве высшего и неотъемлемого принципа университета связь исследования и обучения. «Так как истину следует искать научным способом, исследование (Forschung) является основной задачей университета», а образование должно приводить к исследовательским методам, «благодаря соприкосновению с живым исследованием» (1946).

К концу XX века утверждается позиция, согласно которой миссия университета - это не научные исследования и образование, а образование через научные исследования (М. Саймоне). «Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности», – говорится в Великой хартии университетов (1988). Идея «образование через научные исследования» становится ближайшей перспективой в сфере реформ высшего образования на западе. Эта идея непосредственно связана с формированием концепции общества знаний. В 1957 году П. Друкер в книге «Ориентиры будущего» рассматривает перспективы

общества через призму инновационного развития как в технологической, так и в социальной сфере. Он разрабатывает концепцию «educated society» -общества, в основу которого положено образование, и идею опережающего обучения⁴; а в 1968 году в книге «Эпоха разрыва» указывает на необходимость организации непрерывного образования (continuing education) в обществе знаний.

В 1962 году Ф. Махлуп в фундаментальном труде «Производство и распространение знаний в США» покажет, что образование является крупнейшей областью индустрии знаний, а «уровень ресурсного обеспечения образования, научных исследований и разработок ... способен существенно изменить темпы роста знания, причем и фундаментального, и прикладного»⁶. В 1973 году Д. Белл в книге «Грядущее постиндустриальное общество» говорит, что последнее «является обществом знаний в двояком смысле: во-первых, источники инноваций все в большей степени ведут свое происхождение от исследований и разработок...; во-вторых <производственный> вес общества ... все более определяется сферой знаний».

В аналитических и официальных документах Европейской комиссии основная роль в создании общества знаний отводится университетам, поскольку они находятся на пересечении научных исследований, образования и инноваций. Уникальность университетов состоит в их генетической вовлеченности в базовые структуры общества знаний, говорится в коммюнике «О роли университетов в Европе знаний»⁸. Решающим фактором исследовательского превосходства ЕС объявляется превосходство в обучении исследовательской деятельности (2002)⁹, а университеты определяются в качестве основы европейской конкурентоспособности (Хэмптон-Корт, 2005)¹⁰.

Европейский социологический анализ выявляет высокую степень совпадения компетенций «для трудоустройства» с компетенциями, которые участвуют в проведение исследовательской деятельности (Карпов А. О. Фундаментальные структуры и перспективы исследовательского образования как проблема философии науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cheloveknauka.com/fundamentalnye-struktury-i-perspektivy-issledovatel'skogo-obrazovaniya-kak-problema-filosofii-nauki>).

Завдання 3. Подані прізвища запишіть українською мовою.

Алехина, Ткачѳв, Волобуев, Чичигова, Свечкарѳв, Расцветаев, Грачѳв, Баранцевич, Григорьев, Бабиц, Дергачѳва, Дрѳмова. Кочеев, Секешев, Белов, Каменева, Меньшиков, Репин, Бессонов, Бестужев, Румянцев, Лисин, Филиппов, Воробьевская, Калачѳв, Пенкин, Литварь, Погорелов, Зверев, Хлебодаров, Вячеславова, Ветрова, Тихонов, Киселѳва, Суббота, Снегов, Артѳменков, Николаев, Лебедев, Силицын, Твердохлеб, Свечкарь, Тринеева.

Практичне заняття №17

Наукова термінологія

Завдання 1. Проілюструйте прикладами з наукових текстів (зі своєї спеціальності) використання спеціальної термінології. Прокоментуйте її особливості щодо походження. Назвіть основні вимоги до термінів. З'ясуйте відмінність термінів від професіоналізмів.

Завдання 2. Схарактеризуйте подані тексти з позицій лексичних і засобів української мови. Обґрунтуйте або спростуйте доцільність використання у фаховому мовленні іншомовної лексики. Подайте (де це можливо) українські відповідники до запозичених термінів.

1. Успішне розв'язання завдань, пов'язаних з розвитком нашого суспільства та реформування освітньої галузі в Україні, потребує значної уваги до питань формування особистості та створення сприятливих умов для її розвитку. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше розглядається процес формування особистості як представника певної статі, як носія певних вихідних якостей, що визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки. Формування гендерних якостей людини відбувається у процесі гендерної соціалізації, тобто під впливом соціокультурного середовища, яке пред'являє особистості певні вимоги як до представника певної статі. Науковий підхід до розробки програм гендерного виховання вимагає врахування основних закономірностей гендерної соціалізації, а також особливостей цього процесу на основних вікових стадіях розвитку особистості. Дослідження підліткової стадії соціалізації залишається актуальним не тільки тому, що зміни, які відбуваються на цій віковій стадії, є визначальними для подальшого шляху життєдіяльності особистості, але й тому, що на розвиток підлітків більшою мірою, ніж на інші вікові групи, впливають переми, що відбуваються у суспільстві, у якому вони живуть. Сьогоднішні підлітки живуть в умовах інтенсивної трансформації суспільства, яка здійснює сильний вплив на розвиток їх особистості. Усі ці обставини потребують привернення уваги до проблеми розвитку особистості підлітків, зокрема до аналізу гендерної соціалізації як процесу, що регулюється соціально-нормативною системою культури суспільства.

Система позашкільної освіти й виховання має бути максимально пристосованою до запитів і потреб дитини, щоб забезпечувати психологічний комфорт, особистісну значимість вихованців. Це дає можливість кожному одержувати різноманітні орієнтації у системі соціальних і духовних цінностей, у системі взаємин із соціумом. Позашкільна освіта й виховання як педагогічне явище нерозривно пов'язана з культурою соціуму, потребує переосмислення, коригування концептуальних позицій, зокрема й у питаннях гендерної соціалізації підлітків, яка забезпечує широкі можливості розкриття індивідуального досвіду, самовизначення, самоактуалізації особистості дівчини/хлопця. Сучасні гуманітарні науки накопичили значний багаж знань щодо проблем взаємовідносин статей у сучасному суспільстві і викривають їх асиметричний характер майже в усіх сферах життєдіяльності. Це роботи філософів, соціологів, психологів, лінгвістів, педагогів: О. Вороніної, Т. Бендас, Т. Дороніної, І. Кльоциної, О. Кікінежді, І. Кона, В. Кравця, О. Петренка, Л. Штильової та ін. Аналізу соціально-педагогічних засад, розвитку позашкільної освіти присвячені дослідження В. Береки, В. Вербицького, Г. Пустовіта, Т. Сушенко та ін. Водночас гендерна соціалізація підлітків в умовах позашкільного навчального закладу до сьогодні окремо предметом дослідження не була. У зв'язку з викладеним вище актуальність нашого дослідження зумовлена наявними протиріччями між:

– змінами у сфері соціокультурного життя сучасного суспільства, з одного боку, і необхідністю розробки нових форм організації навчально-виховного

процесу в системі позашкільної освіти й виховання з урахуванням гендерного аспекту, з іншого;

– необхідністю формування гендерної культури педагогічних кадрів позашкільного навчального закладу й відсутністю науково обґрунтованих розробок у цьому контексті;

– традиційним статево-рольовим підходом до організації навчально-виховного процесу в системі позашкільної освіти й виховання та відсутністю розробленої методики його організації з урахуванням гендерного аспекту.

Виявлені протиріччя дали змогу сформулювати проблему дослідження, що полягає в необхідності розробки програми забезпечення ефективної гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільного навчального закладу з урахуванням відповідних психолого-педагогічних умов. Актуальність і недостатня наукова розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження «Психологічні особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів».

Об'єкт дослідження – гендерна соціалізація підлітків.

Предмет дослідження – особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів.

Мета дослідження – визначити психолого-педагогічні умови ефективної гендерної соціалізації особистості підлітка в умовах позашкільного навчального закладу та розробити і перевірити дієвість програми забезпечення ефективної гендерної соціалізації.

Гіпотеза дисертаційного дослідження: основною вимогою для гармонійно розвинутої особистості у процесі соціалізації в умовах позашкільних навчальних закладів є переорієнтація підлітків зі стереотипно-традиційних, маскуліно-фемінних на андрогінні гендерні ролі, що відповідає сутності зрілої гендерної ідентичності, яка на сучасному етапі виявляється в андрогінному гендерному типові особистості.

Відповідно до поставленої мети та для перевірки гіпотези були визначені наступні завдання:

1. Розкрити соціально-психологічні компоненти процесу гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів.

2. Теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити сукупність психолого-педагогічних елементів успішної гендерної соціалізації особистості підлітків в умовах позашкільного навчального закладу.

3. Розробити та апробувати програму забезпечення ефективної гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільного навчального закладу та перевірити її ефективність.

Відповідно до поставлених завдань та перевірки гіпотези дослідження застосовувались наступні методи дослідження:

1) теоретичні – аналіз та узагальнення наукових даних, синтез і порівняння, теоретичне моделювання;

2) емпіричні – експеримент, спостереження, опитування, анкетування, бесіда, психодіагностичне тестування;

3) активні соціально-психологічні W_W_W_W_W_W методи навчання (гендерний тренінг, інтерактивні методи та прийоми), гендерна експертиза навчальних програм і посібників;

4) математико-статистичні методи – кількісний і якісний аналіз отриманих емпіричних даних здійснювався за допомогою сучасних методів багатомірної статистики з подальшим якісним обґрунтуванням та узагальненням, з використанням пакету електронних таблиць Microsoft Excel для статистичного аналізу за критерієм Пірсона та критерієм Фішера.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що – вперше: розкрито взаємозв'язок категорій «соціалізація», «ідентичність» та «гендерна соціалізація» як основних концептів пропонованого дослідження;

– розроблено психолого-педагогічні умови ефективної гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільного навчального закладу, передусім організаційно-методичне і програмне забезпечення навчально-виховного процесу позашкільних закладів;

– апробовано програму формування гендерної ідентичності підлітків в умовах позашкільного навчального закладу; розроблено та використано активні форми і методи соціально-педагогічної роботи (методи організації діяльності – тренування, створення виховних ситуацій; методи стимулювання діяльності – гра, змагання, схвалення; методи самовиховання – самоаналіз, самоосуд, самонавіювання).

Подальшого розвитку набули наукові уявлення про інтеграцію гендерного підходу в позашкільну діяльність підлітків, який передбачає організацію досвіду рівноправного співробітництва у педагогічному процесі представників різної статі і вільного вибору того виду діяльності, який відповідає інтересам і можливостям особистості, а не стереотипним вимогам до неї як представника чоловічої/жіночої статі; стимулюванні таких якостей, які відображають ставлення підлітків до егалітарних цінностей і виявляють позицію активного неприймання та протистояння підлітками будь-якій дискримінації на основі гендеру.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що впроваджено програму забезпечення ефективної гендерної соціалізації підлітків, яка дає змогу педагогам і психологам позашкільних закладів запроваджувати її в цілому або окремі її елементи для реалізації психолого-педагогічних умов забезпечення ефективної гендерної соціалізації підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Отримані дані можуть бути використані для прогнозування характеру формування гендерної ідентичності на підлітковій стадії соціалізації. Отримані в ході дослідження результати можуть бути використані у програмах гендерного виховання підлітків (Курдибаха О. М. Психологічні особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://inpsy.naps.gov.ua/files/pdf/avtoreferat_kardibaha.pdf).

2. Актуальність теми. Сучасний розвиток суспільства визначається стрімким збільшенням швидкості старіння знань, у зв'язку з чим зростають потреби в їх оновленні. Досягнення інформаційних технологій дозволяють вирішити зазначену проблему шляхом широкого застосування у сфері освіти дистанційного навчання. Проте, для забезпечення навчального процесу з цією

формою навчання на належному рівні необхідне масштабне застосування потужних комп'ютерних систем, які будуть у змозі забезпечити віддалений (дистанційний) доступ до захищених інформаційних систем і ресурсів навчального призначення таких як віртуальні центри знань, електронні бібліотеки, курси дистанційного навчання, електронні підручники, віртуальні лабораторні практикуми, системи тестування, відеоконференції тощо, та інтелектуальне керування цим доступом.

За загальною статистикою близько 50 % професійних знань набуваються фахівцями після одержання вищої освіти, тому вони змушені постійно удосконалювати свої знання, частіше без відриву від виробництва. Останнє найактуальніше для співробітників великих компаній, для яких є класичною проблемою відпускати на сесію своїх працівників, а також для тих, хто живе у віддалених регіонах. Дистанційна професійна освіта вирішує ці питання.

Результати моніторингу освітньої сфери України показують, що у навчальних закладах уже створено і накопичено в електронній формі досить значний обсяг навчальних засобів та інформаційних матеріалів. Це електронні підручники, курси дистанційного навчання, електронні практикуми та лабораторні роботи, банки тестів і тестових завдань, науково-методичні публікації, бази даних навчальних ресурсів, алгоритми та програми, структурні й кадрові відомості тощо. Але й досі уся ця інформація є розрізною. Не має можливості спільно використовувати напрацьовані ресурси. Електронний підручник, створений за допомогою авторської підсистеми в одній системі дистанційного навчання (СДН), не може бути відтворений і використаний в рамках іншої СДН. Існуючі електронні підручники не відрізняються гнучкістю; відсутні технології адаптації змісту електронних курсів до запитів студентів, що не дозволяє в потрібному обсязі задовольнити вимоги індивідуалізації навчання. Значний внесок у розвиток інформаційних технологій для навчання й освіти зробили вітчизняні та російські вчені В.М. Глушков, В.І. Скуріхін, В.І. Гриценко, О.М. Довгялло, М.З. Згуровський, О.П. Мінцер, Г.С. Теслер, Є.І. Машбіц, Г.А. Атанов, С.П. Кудрявцева, Н.Д. Панкратова, П.І. Федорук, В.Д. Данчук, О.І. Гороховський, Т.І. Троянівська та багато інших.

Тому актуальність даного дослідження визначається необхідністю створення концептуальних засад подальшого розвитку застосування інформаційних технологій в освіті відповідно з пріоритетними напрямками розвитку освітньої системи України. Особливо актуальним дане дослідження є у зв'язку з тенденціями до індивідуалізації навчання та підвищення ефективності функціонування навчальних об'єктів у системах управління навчанням.

Зв'язок роботи із науковими програмами, темами та планами. Робота над дисертацією проводилася відповідно до науково-дослідної роботи кафедри автоматизованих систем обробки інформації та управління факультету інформатики та обчислювальної техніки Національного технічного університету України «КПІ». За замовленням Міністерства освіти та науки створено педагогічні програмні засоби (ППЗ) для вищих навчальних закладів. А саме: ППЗ «Відеоінтерпретатор ООП», ППЗ «Інтерактивна система імітаційного моделювання ISS-2000» (реєстраційний номер грифу № 1/11-7610 від 25.12.2006 р.), ППЗ «Основи програмування мовами Pascal та C++», Педагогічний

методичний комплекс для дисципліни «Об'єктно-орієнтоване проектування та програмування» (реєстраційний номер грифу 139714).

Мета і завдання дослідження. Основна мета дисертації полягає у створенні інформаційної технології дистанційних Інтернет систем навчання, що дозволить підвищити їх якість за рахунок побудови єдиного освітнього веб-середовища з вибором індивідуальних траєкторій навчання.

Для досягнення поставленої мети у дисертаційній роботі вирішуються наступні завдання:

- дослідження існуючих міжнародних стандартів дистанційної освіти;
- проведення порівняльного аналізу існуючих систем дистанційного навчання з метою визначення принципів і концептуальних засад їх побудови;
- визначення концептуальних засад представлення навчального матеріалу з використанням понятійної моделі;
- визначення механізму переходу представлення матеріалу з класичної моделі в понятійну і навпаки;
- розробка підходу до створення єдиного інформаційного ресурсу навчальних матеріалів;
- проведення аналізу існуючих підходів до проблеми психологічного тестування;
- створення імітаційних моделей, які визначають основні характеристики навчального процесу та його суб'єктів у системі дистанційного навчання, і перевірка теоретичної можливості підвищення ефективності управління процесом навчання;
- розробка механізму складання розкладів занять для системи дистанційного навчання з врахуванням завантаженості викладацького складу;
- розробка програмно-інструментальних засобів дистанційного навчання у вигляді системи «Віртуальний університет» і здійснення її впровадження.

Об'єкт дослідження – інформаційні технології створення дистанційних Інтернет систем навчання.

Предмет дослідження – методи та засоби створення дистанційних Інтернет систем навчання та єдиного освітнього веб-середовища.

Методи дослідження. Ґрунтуються на використанні Інтернет технологій, методології системного аналізу, системній динаміки, неперервного імітаційного моделювання, методів дискретної оптимізації та проектуванні складних систем.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в наступному.

1. Вперше на основі понятійної моделі предметного середовища побудовано модель процесу управління процесом навчання, яка враховує модель студента, і може застосовуватись для визначення групових та індивідуальних навчальних траєкторій.

2. Вперше запропоновано підхід до створення єдиного інформаційного ресурсу навчальних матеріалів, який дає можливість конвертувати інформаційний контент з більшості систем дистанційного навчання в єдиний формат даних.

3. Вперше створені і досліджені імітаційні моделі процесу навчання з врахуванням понятійної моделі.

4. Модифіковано задачу складання розкладу з врахуванням

проведення занять у системі дистанційного навчання і завантаженості викладацького складу, розв'язок якої ґрунтується на генетичному алгоритмі.

5. Реалізовані програмно-інструментальні засоби у вигляді системи дистанційного навчання «Віртуальний Університет».

Практичне значення одержаних результатів. Розроблена Інтернет система дистанційного навчання «Віртуальний Університет» (авторське свідоцтво на твір № 9306 від 03 лютого 2004 р.) для використання у навчальних закладах і навчальних центрах України, яка може працювати на окремому комп'ютері, в локальній та Інтернет мережі. На базі системи «Віртуальний Університет» створено педагогічні програмні засоби: «Інтерактивна система імітаційного моделювання ISS 2000», «Відеоінтерпретатор ООП», «Основи програмування мовами Pascal та C++», Педагогічний методичний комплекс для дисципліни «Об'єктно-орієнтоване проєктування та програмування», які мають гриф Міністерства освіти та науки України. Демонстрація системи доступна через Інтернет (<http://vu.net.ua>).

Система «Віртуальний Університет» використовується в учбовому процесі на кафедрі АСОІУ факультету Інформатики та обчислювальної техніки НГУУ «КІП», Навчально-методичному комплексі «Інститут післядипломної освіти», кафедрі інформаційних технологій Бердянського університету підприємництва і менеджменту, приватному вищому навчальному закладі «Міжнародний університет фінансів», ПАТ «Львівобленерго», ТОВ «Вівере Бене 2», ТОВ «Видавництво «Розумники», ТОВ «Міранда».

Особистий внесок здобувача. Усі результати, що виносяться до захисту, отримані особисто. В наукових працях, опублікованих у співавторстві, здобувачу належить: у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – розробка структури представлення системи знань; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – аналіз стану впровадження інформаційних технологій в освітній процес; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – технічна розробка системи дистанційного навчання «Віртуальний університет»; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.] – розробка програмного забезпечення для підтримки педагогічного програмного засобу; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – формулювання концептуальних засад для створення інтелектуальної системи дистанційного навчання; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – методична підтримка роботи системи дистанційного навчання «Віртуальний університет»; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – аналіз впровадження дистанційних систем у освітніх закладах України; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – розробка концепцій для створення уніфікованого освітнього середовища; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.] – розробка концепції адаптивного навчання у системах дистанційної освіти; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.] – аналіз процесу дистанційного навчання та адаптація алгоритму побудови розкладів занять для СДН «Віртуальний університет»; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – порівняльний аналіз можливостей, переваг та недоліків систем дистанційного навчання; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – розробка концепції адаптивного навчання у системах дистанційної

освіти; у [Ошибка! Источник ссылки не найден.] – аналіз використання мотиваційних теорій у системах дистанційного навчання (Новіков Ю. Л. Інформаційна технологія створення дистанційних інтернет систем навчання [Електронний ресурс]).

Практичне заняття №18

Лексичні помилки. Фразеологізована термінологія і кліше

Завдання 1. У запропонованих текстах проаналізуйте використання наукової фразеології. Виконайте повний лексичний аналіз мовного матеріалу. Усуньте лексичні та мовленнєві недоліки.

1. У першому розділі – «Формування гендерної культури студентів університету як соціально-педагогічна проблема» – здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування гендерної культури студентів як об'єкту сучасних гуманітарних досліджень та соціальної педагогіки, зокрема; розкрито сутність і структуру гендерної культури студентів та виявлено особливості її формування; визначено компоненти, критерії та виявлено рівні сформованості гендерної культури студентів університету.

Узагальнено підходи до трактування поняття «культура»: як сфери самореалізації особистості; як ціннісного ставлення до реальності; як створеного людиною світу, який відрізняється від природи (В. Шаповалов). Зазначено, що в основу сутності культури покладено її ціннісно-нормативну структуру (Ф. Минюшев); сукупність знань, яку люди використовують для інтерпретації їхнього досвіду та вибору своєї поведінки (Дж. Спреллі); рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності (О.Шевнюк).

Культуру визначено (за Б. Єрасовим) як процес та результат духовного виробництва суспільства, який забезпечує формування, збереження, поширення культурних норм, цінностей, значень, уявлень, знань, що виступають у вигляді знакової системи (мови), міфів, художньої літератури, ідеології, науки, релігії тощо. На основі аналізу праць (Б. Єрасов, Ф. Минюшев, В. Піча, О. Семашко, О. Шевнюк), визначено такі основні складові культури: цінності, знання, норми поведінки.

У результаті аналізу гендерної теорії представлено зміст чоловічого та жіночого в культурі у взаємозв'язках та взаємообумовленостях (Н. Абубікірова, О. Вороніна, М. Кімел, О. Кісь) та встановлено, що механізм утворення домінуючої культури залежить від характеру ідеалів, цінностей, норм, звичаїв, традицій, потреб (В. Піча, О. Семашко).

Поняття «гендер» у дисертації визначено (за І. Жеребкіною, В. Кравцем, Г. Лактіоною) як соціальну статтю, що характеризує спільне та відмінне між чоловіками та жінками в способі життя, моделях поведінки, сукупність соціально-психологічних характеристик особистості, які пов'язані зі статтю і сексуальністю, але виникають у взаємодії з іншими людьми. Підкреслено, що факт різниці між

чоловіками та жінками є не таким значущим як їхня соціокультурна оцінка, а також формування домінуючих відносин на основі цієї різниці. Відповідно базовою для дослідження стала теорія соціального конструювання гендеру, згідно з якою гендер розуміється як організована модель соціальних відносин між жінками і чоловіками, що сконструйована основними інститутами суспільства.

У розділі охарактеризовано терміни, які є родовими в гендерній теорії. На підставі аналізу праць (Е. Еріксон, Е. Фром) гендерні ролі визначено як основу для розподілу всіх членів суспільства на дві категорії – чоловіків і жінок, що передбачає очікувану від них ціннісну й нормативно визначену поведінку. Процес засвоєння людиною гендерних ролей у системі інститутів соціалізації (сім'я, заклади освіти, зокрема університет) визначено як гендерно-рольову соціалізацію. Встановлено, що гендерні стереотипи – це узагальнені стереотипізовані уявлення в культурі суспільства щодо моделі поведінки, які відповідають поняттям «чоловіче» та «жіноче» (за З. Балгімбаєвою). Водночас гендерні упередження висвітлено (за Ш. Берн) як соціальну установку з негативним, спотвореним змістом, упереджене ставлення до представників іншої статі, що може проявлятися через агресивну поведінку, різні види насильства. Акцентовано, що від характеру прояву гендерної ідентичності особистості залежить тип гендерної культури, який вона підтримує та транслює найближчому оточенню. Саме тому гендерну ідентичність (за Л. Кобелянською, І. Кльоциною, Т. Мельник) визначено як осмислене самозіставлення особою своєї належності до жіночої чи чоловічої статі на основі усвідомлення певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки, що сприймаються як свої, реальні. Доведено, що гарантом становлення та розвитку в суспільстві гендерної культури є досягнення гендерної рівності як рівного правового статусу жінок і чоловіків та однакових можливостей для його реалізації в суспільстві.

Здійснено вивчення гендерної культури через призму різних підходів до: характеристики патріархальної та егалітарної культур (О. Вороніна, О. Млечко); системи поглядів, установок, принципів у суспільстві, що формують соціокультурні аспекти статі (Н. Андрєєва); соціального середовища, що створене завдяки сукупності існуючих гендерно-рольових стереотипів поведінки в суспільстві (Н. Єрофєєва); системи соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот (О. Кікінежді); призначення чоловіка та жінки, їхнього статусу та взаємовідносин у різних сферах суспільства.

Виявлено, що гендерна культура тлумачиться, як: соціально обумовлений рівень розвитку особистості, що визначає соціальну поведінку чоловіків і жінок та взаємини між ними (Т. Дороніна); система цінностей суспільства, що складає загальнообов'язкову програму, яка наказує особистості відповідати соціокультурним очікуванням відносно прийнятих «зразків» поведінки і вигляду чоловічої або жіночої статі (В. Москаленко); явище, що породжено запитами суспільства на забезпечення гендерної рівності чоловіків і жінок та передбачає сформованість в особистості правильного розуміння щодо призначення чоловіка та жінки (С. Матюшкова).

Відзначено, що гендерна культура трактується як частина загальної культури, яка складається із сукупності гендерних цінностей, гендерних знань,

гендерних норм поведінки, що використовують люди для вибору своєї поведінки, і може бути представлена у вигляді: патріархальної, традиційної з домінуванням однієї статі над іншою в різних сферах суспільства чи демократичної, егалітарної, що заснована на ідеї гендерної рівності.

Надано визначення гендерної культури як частини загальної культури суспільства, соціального феномену, що відображений через систему гендерних цінностей, гендерних знань, гендерних норм поведінки, орієнтованих на забезпечення гендерної рівності чоловіків і жінок, з урахуванням та прийняттям проявів їхньої гендерної ідентичності.

Охарактеризовано складові гендерної культури: гендерні цінності (гендерні права, свободи, рівність соціального статусу, паритетність батьківства, материнства тощо), гендерні знання (усвідомлені уявлення про сутність гендерного підходу, основи гендерної взаємодії, гендерну стратегію особистості тощо) та гендерні норми (норми забезпечення гендерних прав особистості, гарантії гендерної рівності). Університет охарактеризовано як інститут соціалізації, що значною мірою забезпечує успішність формування гендерної культури студентів, оскільки функціональну природу середовища університету визначає оптимально побудована взаємодія, у якій студент не лише сприймає вплив суб'єктів освітнього середовища, а й набуває якостей суб'єкта, формуючись водночас як особистість.

Виокремлено фактори впливу освітнього середовища університету, що обумовлюють формування гендерної культури студентської молоді: специфічне соціокультурне оточення (вплив історико-педагогічних традицій, персоналій); поліструктурність спілкування (можливість спілкуватися зі студентами багатьох спеціальностей та різної статі); елітарність середовища (вплив професорсько-викладацького складу, зустрічі з відомими вченими, державними діячами тощо).

Охарактеризовано особливості студентів університету як специфічної для формування гендерної культури соціальної групи: підвищена соціальна сприйнятливість до соціальних проблем (у тому числі й гендерних); активний пошук себе в нових соціальних ролях; наявний гендерний досвід, що дозволяє студентам виступати носіями цінностей, стереотипів, уявлень щодо ролі чоловіка та жінки в різних сферах суспільства; визначене ставлення до мужності та жіночності як характеристик особистості, її поведінки; готовність до осмислення й прийняття майбутніми спеціалістами своєї гендерної ідентичності.

Запропоновано авторське визначення гендерної культури студентів університету як частини загальної культури особистості, що утворена сукупністю гендерних цінностей, знань та норм поведінки студентів, заснованих на ідеях гендерної рівності, поваги до проявів гендерної ідентичності, орієнтації на співробітництво, самореалізацію особистості студента, незважаючи на стать.

Формування гендерної культури студентів університету відображено як процес поступового засвоєння особистістю гендерних цінностей, знань і норм, що стосуються соціальних взаємовідносин статей в умовах університету.

Процес формування гендерної культури студентів університету розглянуто через призму сформованості таких компонентів гендерної культури студентів університету: когнітивний компонент (знаннево-змістовий); діяльнісний компонент (практико-орієнтований); рефлексивний компонент (аналітичний). Дані компоненти

покладено в основу визначення критеріїв і відповідних їм показників, які характеризують сформованість гендерної культури студентів університету.

Когнітивний компонент гендерної культури студентів університету оцінюється за допомогою критерію «гендерна обізнаність» та проявляється через такі показники: наявність знань теорії соціального конструювання гендеру (щодо гендерної соціалізації, гендерних стереотипів, гендерних упереджень, гендерних ролей); спрямованість на отримання нових знань з гендерної проблематики; обізнаність з питань міжнародних та вітчизняних законодавчих актів щодо забезпечення норм гендерної рівності, подолання дискримінації жінок, гендерного насильства тощо.

Діяльнісний компонент гендерної культури студентів університету оцінюється за допомогою критерію «доцільна гендерна поведінка» та таких показників: уміння використовувати гендерні знання в громадській, сімейній та професійній сферах; уміння реалізувати доцільні форми гендерної поведінки, дотримуючись ідеї гендерної рівності; здатність до сприйняття та розуміння гендерної ідентичності іншої людини.

Рефлексивний компонент гендерної культури студентів університету оцінюється за допомогою критерію «гендерна чутливість» та відповідних показників: відсутність стереотипізації та упередження в сприйнятті інших; уміння надати адекватну оцінку власної поведінки, виходячи з позицій та норм гендерної рівності; толерантність та прагнення до самовдосконалення в розв'язанні гендерних проблем.

Рівень сформованості гендерної культури студентів університету визначено, як міру постійності та повноти прояву показників гендерної культури в діяльності студентів університету. Для оцінки сформованості гендерної культури студентів університету використано традиційну трирівневу шкалу та відповідні рівні (низький, середній та високий).

Низький рівень. У цієї групи студентів університету відсутні чи недостатньо сформовані уявлення про гендерні ролі та стереотипи в різних сферах суспільства; фрагментарними є знання про необхідність забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків та жінок; студенти не вміють здійснювати аналіз ситуації гендерної нерівності; їхня поведінка не орієнтована на співробітництво; студенти не дотримуються принципу ідеї гендерної рівності при взаємодії з іншими; не виявляють здатності до розуміння гендерної ідентичності інших; проявляють стереотипізоване уявлення та упереджене ставлення щодо ролі чоловіка та жінки в різних сферах суспільства; не вміють надати адекватну оцінку власної поведінки, виходячи з позицій та норм гендерної рівності; виявляють упереджене, не толерантне ставлення до інших у розв'язанні гендерних проблем та відсутність прагнення до особистісного самовдосконалення.

Середній рівень. Студенти даної групи, в основному, розуміють сутність гендерних ролей і стереотипів та їх конструювання; виявляють поверхневі, недостатньо структуровані знання щодо сутності законодавчих документів стосовно подолання проявів гендерного насильства, дискримінації, забезпечення гендерної рівності в суспільстві; загалом здатні до аналізу ситуації гендерної нерівності; принципи гендерної рівності відстоюють ситуативно; в окремих ситуаціях демонструють поведінку, орієнтовану на співробітництво; намагаються

сприймати гендерну ідентичність іншої людини; помітні прояви стереотипізованого та упередженого ставлення до інших; власна позиція до гендерних проблем виражена в окремих ситуаціях; не завжди адекватна оцінка власної поведінки, виходячи з позицій та норм гендерної рівності; проявляється слабе прагнення до самовдосконалення.

Високий рівень. Такі студенти володіють повними, системними знаннями про існування гендерної нерівності, гендерні стереотипи та їх конструювання, про особливості гендерної соціалізації; виявляють обізнаність щодо законів і нормативних актів з питань гендерної рівності, подолання дискримінації жінок, гендерного насильства; виказують усвідомлення актуальності та значущості даних проблем; вдало аналізують ситуації гендерної нерівності; доцільно застосовують гендерні знання в громадській, сімейній та професійній сферах; проявляють поведінку, орієнтовану на співробітництво, взаємодію; виявляють схильність до сприйняття та розуміння гендерної ідентичності іншої людини; активно відстоюють норми та цінності ідеї гендерної рівності та дотримуються їх при взаємодії з іншими; проявляють відсутність стереотипізованого уявлення та упереджень щодо ролі чоловіка та жінки, толерантні до проявів гендерної ідентичності інших; демонструють уміння аналізувати власні гендерні характеристики з метою самореалізації; стійко усвідомлюють власну унікальність та визнають унікальність інших (Васильченко О. І. Соціально-педагогічні умови формування гендерної культури студентів університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/k_26.053.09/vasylichenko.pdf).

2. Актуальність теми дослідження. Серед завдань соціально-економічного розвитку країни важливе значення відводиться підвищенню якості обслуговування населення, задоволенню попиту споживачів. Незважаючи на те, що досить багато людей працює у сфері обслуговування, до якої належить галузь харчування, в ній бракує достатньо добре підготовлених фахівців. Це зумовлює пошук більш досконалих концепцій у підготовці кадрів, зокрема молодших спеціалістів для сфери харчування у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Дана галузь відноситься до сфери виробництва та обслуговування, яка в першу чергу піддалася реформуванню, роздержавленню і приватизації. Розвиток цієї сфери переважно пішов у напрямку створення малих підприємств з чисельністю працюючих до 50 чоловік на кожному, що вимагає від фахівців, крім основної кваліфікації техника-технолога, мати одну або декілька суміжних споріднених професій (організатора, технолога і безпосередньо виконавця робіт), що значно розширить сферу їх діяльності в ринкових умовах та соціальну мобільність. У свою чергу це потребує формування у них відповідних особистісних професійно значущих якостей професіонала.

Аналіз фахової та психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, свідчить про посилену увагу до проблеми формування професійно значущих якостей фахівців різних професій. Так, зокрема, ряд робіт присвячено визначенню та формуванню професійно значущих якостей фахівців для успішного виконання певної професійної діяльності: пілота (В. Л. Марішук, К. К. Платонов); оператора атомної електричної станції (А. П. Подольський);

будівельника (К. І. Байчоров, В. В. Чебишева); техніка-механіка (В. С. Лукач); токаря (Л. М. Шестакович, Р. В. Шрейдер); пшачки (Л. І. Денисенко); інженера-педагога (А. І. Капустіна); водія (В. К. Гаврилюк, А. А. Єгоров); педагога (Є. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьміна, В. І. Кунтиш, В. А. Петьков); соціального працівника (Н. І. Кривоконь, Я. Цехова); психолога (І. А. Мартинок, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелева); фахівця сфери обслуговування на морському транспорті (С. В. Ситник); службовця-митника (Н. С. Тимченко); організатора (А. Лутошкін, Л. Уманський); менеджера (Н. К. Андрійченко, Н. І. Мірошніченко, Л. С. Сергєєва); офіціанта, бармена (В. А. Барановський, В. І. Богушева, Л. В. Кулькова, М. А. Стельмахович, В. В. Усов).

Поряд із цим проведений теоретичний аналіз свідчить про те, що проблеми сформованості особистісних якостей молодшого спеціаліста сфери харчування приділено явно недостатньо уваги. Насьогодні не розроблені професіограми для даної галузі, які б надали можливість педагогам закладів освіти спрямовувати навчальний процес на формування професійно значущих особистісних якостей у студентів. Існуючі дослідження в основному носять дидактичний характер, зорієнтований на удосконалення навчального процесу. У той же самий час дослідження діяльності фахівців сфери харчування переконливо вказують, що успішність цієї діяльності обумовлюється не тільки знаннями, навичками і вміннями, але й поєднанням їх з професійно значущими особистісними якостями, відсутність яких у багатьох ситуаціях негативно впливає на виробничий процес.

Теоретична нерозробленість та практична значущість виділення із ряду особистісних якостей основних професійно значущих і подальше їх формування у студентів в процесі навчання зумовило вибір теми нашого дослідження: **“Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота тісно пов'язана з розробкою та введенням в дію Державних освітніх стандартів підготовки молодшого спеціаліста за спеціальністю 5.091711 “Технологія харчування”, напряму підготовки 0917 “Харчова технологія та інженерія”, що здійснюється колективом Коледжу ресторанного господарства Національного університету харчових технологій.

Тема дослідження затверджена на вченій раді Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України (протокол №3 від 26.03.04 р.) та узгоджена з радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 1 від 25.01.05 р.).

Дисертаційне дослідження виконано у рамках комплексної науково-дослідної теми кафедри менеджменту Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України “Підготовка керівника навчального закладу в системі післядипломної освіти”. Номер державної реєстрації 0103U003244.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки молодших спеціалістів сфери харчування у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Предметом дослідження є зміст та педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, виділенні та систематизації сукупності професійно значущих якостей майбутніх фахівців сфери харчування та визначенні умов їх формування у процесі навчання.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування як складової їх професійної підготовки може бути успішним за таких умов: орієнтації студентів в процесі навчання на формування якостей, необхідних для успішної професійної діяльності; підготовки педагогічних працівників навчального закладу до роботи з формування професійно значущих якостей у студентів; впровадження в навчальний процес активних методів навчання через зміст професійно-кваліфікаційної діяльності.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези було поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан наукових досліджень з формування професійно значущих якостей особистості.

2. Обґрунтувати, виділити та систематизувати професійно значущі якості майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування.

3. Дослідити рівень сформованості професійно значущих якостей майбутніх фахівців сфери харчування за традиційною системою професійної підготовки у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

4. Визначити та експериментально перевірити педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування.

Методологічними та теоретичними основами дослідження є принципи: розвитку особистості в діяльності (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн); концептуальні положення щодо сутності професійно значущих якостей (Б. Г. Ананьєв, В. О. Бодров, В. Д. Шадріков та ін.); єдності навчання, виховання і особистісного розвитку в практиці вищої школи (С. М. Архангельський, А. А. Вербицький, І. Я. Лернер, Н. Г. Нічкало та ін.); концептуальних ідей щодо психолого-педагогічних особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців (І. В. Горлинський, Є. О. Клімов, М. І. Махмутов, В. А. Семиченко та ін.); нормативні документи про освіту, перспективи її розвитку, у тому числі Закон України “Про вищу освіту”, положення “Про державний вищий заклад освіти”.

Для розв’язання поставлених завдань і підтвердження гіпотези було використано такі **методи**: вивчення й теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив обґрунтувати основні теоретичні положення дослідження; аналіз фахової літератури, опитування експертів за визначеними анкетами, ранжування дозволили виділити провідні професійно значущі якості фахівців сфери харчування; експертна оцінка і самооцінка сприяли визначенню рівнів сформованості професійно значущих якостей; цілеспрямовані психолого-педагогічні експерименти (констатуючий, формуючий та контрольний) дали змогу визначити, перевірити та підтвердити дієвість запропонованого комплексу педагогічних умов формування у студентів професійно значущих якостей; методи статистичної обробки кількісних показників підтвердили ефективність впровадження педагогічних впливів. В основу оцінки ефективності дослідження був покладений порівняльний принцип, що дозволив оцінити рівні сформованості

професійно значущих якостей особистості в контрольних (КГ) і експериментальних (ЕГ) групах.

Експериментальна база. Дослідження проводилися протягом 2001-2005 років на базі Коледжу ресторанного господарства Національного університету харчових технологій м. Києва, Горлівського технікуму харчової промисловості, Львівського державного коледжу харчової і переробної промисловості, підприємств ресторанного господарства м. Києва.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що вперше науково обґрунтовано та виділено професійно значущі якості, необхідні для успішної професійної діяльності майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування; доведено, що ефективність їх формування в навчально-професійній діяльності студентів забезпечується впровадженням комплексу педагогічних умов, які містять: орієнтацію студентів у процесі навчання на формування якостей, необхідних для успішної професійної діяльності; підготовку педагогічних працівників навчального закладу до роботи з формування професійно значущих якостей у студентів; впровадження в навчальний процес активних методів навчання через зміст професійно-кваліфікаційної діяльності; розкрито можливості навчального процесу у формуванні професійно значущих якостей у студентів; розширено й поглиблено наукові уявлення про фахову підготовку молодших спеціалістів сфери харчування.

Практичне значення одержаних результатів полягає у висновках та пропозиціях стосовно вдосконалення процесу формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування. Дані, отримані в результаті дослідження, можуть бути використані у розробці професіограми техника-технолога сфери харчування, а також у проектуванні освітніх систем та кваліфікаційних стандартів для спеціальності "Технологія харчування".

Результати дисертаційного дослідження лягли в основу розроблених програм предметів "Технологія приготування їжі", "Організація виробництва та обслуговування в підприємствах ресторанного господарства", "Основи підприємництва та управлінської діяльності", що викладаються у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. З урахуванням положень дисертаційної роботи був розроблений та впроваджений Міністерством освіти і науки України (від 18.10.2004 р., № 800). Галузевий стандарт вищої освіти України з підготовки молодшого спеціаліста за спеціальністю 5.091711 "Технологія харчування".

Особистий внесок автора полягає у теоретичній розробці та обґрунтуванні основних ідей і положень досліджуваної проблеми; виділенні основних професійно значущих якостей та впровадженні в навчальний процес комплексу педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню професійно значущих якостей у майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування.

У Галузевому стандарті вищої освіти України з підготовки молодших спеціалістів за спеціальністю 5.091711 "Технологія харчування", розробленому у співавторстві, автору належить розробка виробничих функцій, типових задач та вмінь, якими повинен володіти випускник; якостей, що обумовлюють здатність

вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності; системи змістовних модулів щодо формування цих якостей.

Надійність і вірогідність одержаних результатів і висновків забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних його меті та завданням; поєднанням методів якісного та кількісного аналізу отриманого експериментального матеріалу; застосуванням методів статистичного аналізу; позитивними результатами впровадження в навчальний процес сукупності активних методів навчання, спрямованих на формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування (Лобур М. С. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування [Електронний ресурс]).

3. Актуальність дослідження. Підвищення якості професійної підготовки фахівців зумовлено, з одного боку, інтеграцією системи освіти України у світовий освітній простір на засадах, визначених Болонською та Копенгагенською деклараціями, з іншого, потребами сучасного ринку праці у фахівцях, особистісні якості яких відповідають загальнолюдським і національно-культурним цінностям у поєднанні з високим рівнем професійної компетентності.

Зростання частки галузі послуг у структурі виробництва пов'язане з підвищенням рівня економічного розвитку країни, становленням ринкових відносин, а відтак виникненням нових форм організації праці, що актуалізує проблему професійної підготовки фахівців сфери обслуговування, яка є однією з важливих складових суспільної діяльності. Соціуму, передусім працедавцям, виробничим колективам потрібні працівники, здатні швидко й ефективно вирішувати непрості професійні та інші завдання.

Підвищення якості обслуговування споживачів вимагає від фахівців цієї сфери не лише високої кваліфікації, а й самостійності, соціальної та професійної відповідальності, конкурентноздатності, здатності (готовності) в мінімальний термін адаптуватися й ефективно здійснювати професійні дії в складних умовах. Важливу роль при виконанні функціональних обов'язків відіграють показники комунікабельності та високої психологічної культури, творчого підходу до діяльності, готовності до постійного професійного зростання, здатності до співпраці тощо. Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх фахівців, з одного боку, є однією з умов їхньої успішної навчальної та подальшої професійної діяльності, а з іншого – запорукою ефективного соціально-економічного розвитку країни.

Дослідження, які проводяться у галузі підготовки фахівців сфери обслуговування, зокрема у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ), дають змогу визначити низку суперечностей, зокрема між: вимогами суспільства до професійної компетентності виробничого персоналу та рівнем знань, умінь і навичок випускників навчальних закладів; зростанням техніко-економічних, технологічних, етико-естетичних та інших параметрів сфери обслуговування й недосконалістю змісту освіти, науково-методичного та психологічного забезпечення процесу професійної підготовки; потребою сучасного ринку у фахівцях, що володіють соціально-психологічними якостями, необхідними для

ефективної професійної діяльності та недостатнім рівнем їх сформованості у випускників ПТНЗ; необхідністю досягнення міжнародних стандартів якості освіти та неможливістю суттєвого покращення професійної підготовки фахівців сфери обслуговування без ефективного психологічного супроводу навчального процесу.

Подолання цих суперечностей можливе за умови оновлення змісту, методики та психологічного супроводу професійної підготовки в Україні, що є стратегічними завданнями, продекларованими у Національній доктрині розвитку освіти та програмі Кабінету Міністрів України щодо її реалізації, Указі Президента України “Про додаткові заходи щодо вдосконалення професійно-технічної освіти в Україні” від 18 вересня 2004 р., “Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні”. Основні положення щодо розвитку особистості викладені в Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) та Стратегії розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 р.

Державні стандарти професійно-технічної освіти, що зараз розробляються та впроваджуються в Україні, засновані переважно на кваліфікаційній моделі фахівця, яка достатньо жорстко прив’язана до об’єкту та предмету праці. Водночас, сучасна європейська освіта характеризується посиленням практико-орієнтованого змісту професійного навчання, переходом від кваліфікаційної моделі до компетентнісної. Саме компетентнісний підхід, як показує світова практика, у змозі забезпечити підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних до ефективного самореалізації у професійній діяльності, зокрема у сфері обслуговування.

Формування професійної компетентності – це комплексна проблема, яка вимагає міждисциплінарного підходу. Вирішальну роль у її вирішенні відіграє успішне психологічне забезпечення навчально-виховного процесу, від якого, на наш погляд, великою мірою залежить ефективність підготовки молодих фахівців. У психолого-педагогічній літературі висвітлені певні аспекти проблеми формування професійної компетентності, а саме: педагога (Ю. Варданян, В. Воронцова, І. Зімня, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Міщенко, Е. Павлютенков, О. Попова, В. Сластенін, Т. Шадріна, Т. Шамова, А. Щербаків, Е. Шиянова), керівника навчального закладу (О. Атласова, Л. Берестова, В. Бондар), психолога (Ю. Варданян) тощо. Предметом уваги дослідників був досить широкий спектр різних складових компетентності особистості: соціальна (Л. Лепіхова, В. Ромек, Г. Сивкова), комунікативна (Ю. Жуков, Ю. Ємельянов, Є. Кузьмін, Л. Петровська, Є. Сидоренко, Т. Ніколаєва), методична (В. Земцова), аутопсихологічна (Т. Єгорова), правова (Н. Саприкіна), інформаційна (Н. Насирова, С. Сисоєва), соціально-психологічна (А. Кох), інтелектуальна (О. Приходченко), психологічна (А. Деркач, В. Зазикін, Л. Мітіна), життєва компетентність (С. Литвин-Кіндратюк).

Переважна більшість досліджень присвячені формуванню педагогічної, управлінської компетентності та окремим складовим компетентності особистості. Водночас важливі питання професійної компетентності фахівців сфери “людина – людина”, зокрема сфери обслуговування, залишаються, на жаль, поза увагою дослідників. Вивчення наукових праць із проблем становлення особистості в

період оволодіння професією свідчить про недостатнє їх опрацювання з позицій педагогічної та вікової психології, психології особистості, психології праці. Психологічних досліджень, присвячених професійній підготовці робітників сфери обслуговування у ПТНЗ на основі компетентнісного підходу, на сьогодні ще не проводилося.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня теоретична розробленість, невідповідність психологічного забезпечення підготовки фахівців сфери обслуговування вимогам суспільства, ринку праці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: “Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування”.

Об’єкт дослідження: професійна компетентність учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування.

Предмет дослідження: психологічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у ПТНЗ.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних умов формування професійної компетентності фахівців сфери обслуговування; розробленні, реалізації та експериментальній перевірці ефективності методики формування соціально-психологічних компетенцій учнів у процесі професійної підготовки.

Концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що психологічна підготовка (розвиток соціально-психологічних компетенцій) відіграє важливу роль у якійсній професійній підготовці фахівців сфери обслуговування; внутрішніми чинниками професійної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування є певні індивідуально-психологічні якості та компетенції.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що якість підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування підвищиться за умови впровадження в навчально-виховний процес науково обґрунтованої методики формування соціально-психологічних компетенцій, яка передбачає розуміння професійної компетентності як важливої складової професійного становлення особистості майбутнього фахівця; врахування вікових особливостей учнів ПТНЗ і специфіки професій типу “людина – людина”; визначення психологічних критеріїв і показників рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців; урахування у системі професійно-технічної освіти прогресивних психолого-педагогічних концепцій особистісного і професійного розвитку індивіда.

Для реалізації поставленої мети і перевірки висунутої гіпотези визначено такі **завдання дослідження:**

1. Дослідити і виявити специфічні особливості психологічного змісту феномену компетентності як детермінанти професійного становлення особистості майбутнього фахівця.

2. Визначити внутрішні та зовнішні чинники професійної компетентності фахівців сфери обслуговування, а також її психологічні критерії, показники та рівні сформованості в учнів і фахівців з досвідом практичної роботи.

3. Обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності учнів ПТНЗ сфери обслуговування.

4. Розробити й апробувати методику проведення в системі професійно-технічної освіти тренінгів, спрямованих на розвиток соціально-психологічних компетенцій учнів ПТНЗ сфери обслуговування та з'ясувати її ефективність.

Загальна методологія дослідження базується на положеннях діалектики про трансформацію кількісних змін у якісні новоутворення особистості, співвідношення явища і причини, конкретного і абстрактного, змісту і форми, сутнісного та належного, емпіричного й теоретичного, загального, особливого й одиничного, необхідного й випадкового як детермінант виникнення, формування і розвитку процесів і явищ, що досліджуються. В дослідженні використано системний, діяльнісний, гуманістичний, аксіологічний і компетентнісний підходи.

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки, розроблені і впроваджені: в галузі педагогічної та вікової психології (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.); неперервної професійної освіти (С. Батишев, А. Беляєва, Т. Десятов, Н. Ничкало, О. Новіков, С. Сисоєва та ін.); дидактики професійної освіти (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Краєвський, І. Я. Лернер, В. Радкевич, В. Скакун, І. Стариков, Ю. Якуба та ін.); професійно-практичної підготовки фахівців у ПТНЗ (І. Васильєв, В. Панкратова, Л. Тархан, О. Щербак та ін.); в контексті теорії особистісно-орієнтованої професійної освіти (І. Бех, Е. Бондаревська, Г. Васянович, І. Зязюн, О. Ігнатюк, О. Пехота, Н. Побірченко, С. Подмазін, В. Сериков, І. Якиманська та ін.); принципу детермінізму та єдності свідомості й діяльності, системного підходу в аналізі психічних явищ (Б. Ананьєв, І. Блауберг, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн); положень, що розкривають сутність особистості як суб'єкта спілкування й діяльності (Г. Андреева, Л. Анциферова, Г. Балл, В. Бодров, О. Бодальов, О. Брушлінський, Є. Клімов, Н. Самоукіна); положень гуманістичної психології про сутність особистості, актуалізацію особистісного потенціалу (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл); теорії та практики тренінгу (В. Большаков, І. Вачков, Ю. Ємельянов, Н. Хрящева, К. Фопель, Т. Япенко).

У процесі дослідження застосовувалися такі **методи**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання та систематизація наукових даних) для обґрунтування теоретичних засад формування професійної компетентності при підготовці майбутніх фахівців; *емпіричні* (анкетування, опитування, бесіда, спостереження, метод експертних оцінок, самоаналіз, самооцінювання, методи психодіагностики (опитувальники Д. Голланда, Р. Кеттла 16 PF, А. Мехрабіана, визначення рівнів суб'єктивності контролю РСК Є. Бажина та ТПП – тест інтелектуального розвитку особистості)) для вироблення критеріїв і показників професійної компетентності фахівців сфери обслуговування, діагностики рівня сформованості психологічних критеріїв їх професійної компетентності; *формульальний експеримент* для перевірки ефективності методики формування соціально-психологічних компетенцій; *статистичні* (порівняльний, кореляційний, факторний аналіз, використання параметричного критерію Ст'юдента та непараметричних критеріїв Манна-Уїтні для незалежних і Вілкоксона для залежних вибірок), які дозволили проаналізувати одержані дані і з'ясувати існуючі залежності між явищами та процесами, що досліджувались.

Дослідження проводилося у 2002-2007 рр. та охоплювало кілька **етапів** науково-психологічного пошуку.

На першому етапі (2002-2004 рр.) обґрунтовувалася мета дослідження, здійснювався теоретичний аналіз загальнонаукової, психологічної, педагогічної, методичної літератури з теми дослідження, навчально-програмної документації закладів освіти. Конкретизувалися вихідні положення, визначалися об'єкт, предмет і завдання дослідження, розроблялася гіпотеза, програма та методика роботи. На цьому етапі виявлялися зміст і структура професійної компетентності фахівця типу “людина–людина”, основні напрями експериментального пошуку.

На другому етапі (2004-2006 рр.) з'ясовувався реальний стан досліджуваної проблеми на практиці, здійснювався аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик учнів ПТНЗ сфери обслуговування і виявлялася специфіка їх професійної підготовки, уточнювалися завдання і методи дослідження. На цьому етапі проводився пошуковий експеримент і розроблялися критерії професійної компетентності фахівців, які працюють у сфері обслуговування, а також показники для її оцінювання; визначалися психологічні чинники впливу на формування професійної компетентності майбутніх фахівців, психологічні критерії, показники та рівні її сформованості; розроблялася методика формування соціально-психологічних компетенцій учнів ПТНЗ.

На третьому етапі (2006-2007 рр.) здійснювалася експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики формування соціально-психологічних компетенцій у професійній підготовці учнів ПТНЗ, оброблялися та систематизувалися отримані результати, формувалися загальні висновки і рекомендації, визначалися перспективи подальшого дослідження проблеми. На цьому етапі здійснювалося теоретичне осмислення результатів дослідження та їх оформлення.

Експериментальна база. Дослідження проводилося на базі Львівського професійного ліцею торгівлі та сфери послуг; Львівського професійного ліцею побутового обслуговування; Львівського вищого професійного училища ресторанного сервісу і туризму. Окремі висновки дисертаційного дослідження експериментально перевірялися на базі Уманського кооперативного економіко-правового коледжу. До експерименту були залучені фахівці сфери обслуговування, які працюють в перукарнях і салонах краси м. Львова. В експерименті брали участь 276 учнів і студентів, 58 викладачів, 55 майстрів виробничого навчання, 4 практичні психологи, 98 працюючих перукарів та 53 висококваліфіковані фахівці сфери послуг у якості експертів.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дисертації полягають у тому, що:

– *вперше* з урахуванням вимог сучасної парадигми освіти обґрунтовано психологічні умови, що забезпечують ефективність формування професійної компетентності учнів ПТНЗ сфери обслуговування;

– *вперше* розроблено і практично апробовано методику формування соціально-психологічних компетенцій учнів упродовж психологічного супроводу в ПТНЗ;

– *уточнено* із врахуванням специфіки професійно-технічних навчальних закладів сутність феномену “професійна компетентність”, структуру професійної компетентності фахівців сфери обслуговування;

– *дістали подальший розвиток* психологічні чинники впливу на формування професійної компетентності фахівців сфери обслуговування та критерії визначення рівнів сформованості їхньої професійної компетентності.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована методика формування соціально-психологічних компетенцій реалізована у практиці підготовки фахівців сфери обслуговування в умовах ПТНЗ; результати дослідження покладені в основу науково-методичних рекомендацій для практичних психологів, соціальних педагогів і педагогічних працівників ПТНЗ сфери обслуговування.

Результати дослідження можуть бути використані при профвідборі, професійній орієнтації, організації психологічного супроводу професійного становлення учнів ПТНЗ, проведенні науково-педагогічних досліджень, а також для розроблення навчальних планів і програм професійно-технічних навчальних закладів, програм семінарів для психологів та соціальних педагогів, а також для їх психолого-педагогічної самопідготовки.

Розроблена методика може бути використана в закладах професійної освіти, як така, що сприяє розвитку професійної компетентності випускників освітньої установи і в цілому – підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Особистий внесок здобувача полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту психологічної складової професійної компетентності як детермінанти професійного становлення особистості майбутніх фахівців сфери обслуговування; визначенні психологічних критеріїв, показників, рівнів сформованості професійної компетентності в учнів і фахівців з досвідом практичної роботи; у створенні методики формування соціально-психологічних компетенцій майбутніх фахівців.

Надійність та вірогідність одержаних результатів, а також обґрунтованість висновків і рекомендацій забезпечено всебічним теоретичним аналізом проблеми, застосуванням системи методів наукового дослідження, адекватних його об’єкту, предмету і завданням, використанням стандартизованих методик, валідність і надійність яких доведена, поєднанням якісного та кількісного аналізу результатів дослідження, перевіркою одержаних результатів із використанням методів математичної статистики (Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування [Електронний ресурс]).

Практичне заняття №19-20

Морфологічні особливості наукового тексту

Завдання 1. Подані іменники поставте у формі родового відмінка однини. Прокоментуйте їх особливості.

Рот, хребет, ніготь, канал, феномен, образ, атлас, мозок, завод, ренклюд, кодекс, капітал, метр, дюйм, вік, відсоток, мільйон, технікум, університет, метрополітен, відділ, біль, вогонь, вітер, оркестр, цемент, азот, спирт, ансамбль,

астероїд, синус, атом, сегмент, радіус, відмінок, абзац, хор, аналіз, сюжет, ідеал, мінімум, момент, ритм, блок, бал, акт, екіпаж, елемент, нежить.

Завдання 2. Запишіть числівники буквами, попередньо узгодивши їх з іменниками.

90 / комп'ютерами, 174 / метровий, 3 / студент, 60 / екологами, 50 / річний, 86 / кілометрам, 3 / колісний, 7 / водіями, на 98 / свердловинах, , 17 / добами, 140 / зірками, 2 / відсоток, 146 / літр.

Завдання 3. Схарактеризуйте запропоновані тексти з позицій морфологічних особливостей. Зверніть увагу на те, які іменники (конкретні / абстрактні) переважають, прокоментуйте використання займенникових, прикметникових та дієслівних форм (використання прикметників для уточнення змісту поняття через зазначення його ознак; широке вживання дієслів у формі теперішнього актуального; використання форм особи дієслів та особових займенників у найбільш абстрактно-узагальнених значеннях і т. ін.).

1. Характерною тенденцією розвитку сучасного українського суспільства є посилення державно-церковного і суспільно-церковного партнерства за взірцем європейських країн. Останні події, зокрема Революція Гідності, анексія Росією Криму, російська агресія на сході країни, інформаційна та гібридна війни спричинили глибоку соціально-економічну і духовну кризи, кризу гуманізму, що негативно впливають на буття людини і культури загалом. Нині перед Україною назріла необхідність кардинального переосмислення світоглядних принципів, що визначають поступ нації, відхід від примітивного споживацького типу суспільства, розробка і впровадження в життя осмисленої державної політики щодо відновлення істинних духовно-моральних цінностей і зокрема, релігійних.

Усе це посилює загальну тривогу і викликає почуття невпевненості у майбутньому, впливає на екзистенційно-смісложиттєві орієнтації як невіруючих, так і віруючих людей. Втрата чітких життєвих орієнтирів дезінтегрує особистість, породжує почуття апатії та безнадії, понижує життєорганізуючий енергопотенціал. На макрорівні це трансформується у різноманітні соціальні суперечності, втрату відчуття єдності в суспільстві, що знижує рівень його самоорганізації. За таких умов надзвичайно актуальним є питання екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій пізньопротестантських конфесій – євангельських християн-баптистів, п'ятидесятників, Адвентистів сьомого дня, Свідків Єгови, які існують в Україні тривалий період. Зазначені конфесії сьогодні є тим напрямком, що найдинамічніше розвивається і становить майже третину загальної кількості релігійних інституцій на території України. Дослідження екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій віруючих пізньопротестантських конфесій може дати відповідь на низку питань, пов'язаних не лише з релігією, а й з життям усього суспільства. Від їх вирішення залежить визначення механізмів поведінки людини в соціумі та поведінкових нормативів. У свою чергу, це сприятиме подоланню песимістичних настроїв та соціальної апатії певних суспільних груп, у тому числі й віруючих пізньопротестантських конфесій, які навіть за умови налаштованості на апокаліптичне майбутнє, часто активно включаються у соціальні перетворення, що відбуваються в нашій країні...

У першому розділі «Екзистенційно-смісложиттєві орієнтації віруючих як об'єкт наукового дослідження» проаналізовано стан та напрямки розробки

дисертаційної проблематики у вітчизняній та зарубіжній науковій і богословській літературі, обґрунтовано методологічний інструментарій. У підрозділі 1.1. «Феномен екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій віруючих у вітчизняній та зарубіжній науковій і богословській літературі» охарактеризовано основні підходи до вивчення екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій віруючих пізньопротестантських конфесій. Вітчизняні та зарубіжні дослідники висвітлюють переважно окремі аспекти проблеми екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій віруючих пізньопротестантських конфесій, зокрема, духовність як природний (автентичний) стан віруючого; екзистенціали людського буття як духовно-практичний феномен життєорганізації особистості; проблема смерті та безсмертя як ціннісні виміри людського буття; орієнтаційно-ціннісні виміри загалом людини та віруючого зокрема.

Зазначено, що останнім часом у вітчизняному філософсько-релігієзнавчому науковому дискурсі зростає кількість досліджень, присвячених внутрішньоінституційним трансформаціям з їхнім безпосереднім впливом на екзистенційно-смісложиттєві орієнтації віруючих пізньопротестантських конфесій. Серед найвагоміших напрацювань, слід назвати, насамперед, праці І. Богачевської, І. Вітюк, В. Докаша, В. Єленського, С. Здіорука, А. Колодного, І. Кондратьєвої, В. Любашенко, П. Сауха, О. Соколовського, Л. Филипович, М. Черенкова, Ю. Чорноморця, Л. Шугаєвої, П. Яроцького. Однак комплексний особистості залишається поза належною увагою науковців і потребує подальших досліджень.

У підрозділі 1.2. «Методологія філософсько-релігієзнавчого аналізу екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій віруючих пізньопротестантських конфесій» охарактеризовано методологічні основи дисертаційного дослідження. У процесі виявлення механізмів та логіки обґрунтовано формування екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій віруючих, зважаючи, з одного боку, на неповторність екзистенції кожної окремої особистості, а, з другого – на суспільно-значущий характер необхідних у цьому випадку узагальнень, доцільність використання засобів екзистенційної діалектики у поєднанні із синергетикою, яка, як відомо, репрезентує популярну галузь міждисциплінарних досліджень і володіє найпотужнішим теоретико-методологічним ресурсом узагальнення дійсності. Зважаючи на це, розглянуто громади віруючих пізньопротестантських конфесій та особистість кожного члена громади, як унікальні складно організовані нестабільні макросистеми, в яких екзистенційно-смісложиттєві орієнтації виступають як системотвірні чинники життєорганізації. З огляду на трансформаційні процеси у житті громад віруючих, що зумовлюються історичними причинами, з метою найповнішого висвітлення екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій їх проаналізовано у трьох площинах: генетично-прогностичній, компонентно-структурній, функціональній й простежено відповідні зміни у характері формування згаданих орієнтацій.

Другий розділ «Екзистенційно-смісложиттєві орієнтації протестантів як складова основоположних доктрин пізнього протестантизму» присвячено філософсько-релігієзнавчій розвідці природи та типологічним особливостям екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій основних пізньопротестантських конфесій. У підрозділі 2.1. «Природа екзистенційно-смісложиттєвих орієнтацій

пізнього протестантизму» обґрунтовано, що екзистенція кожної людини і віруючої, зокрема є суто особистісним утворенням, яке вносить у смислоттєві орієнтації особистості елементи емоцій та відчуття, що робить їх унікально-неповторними для кожного віруючого. Це розмаїття неповторності неможливо описати. Єдиний шлях, що дозволяє визначити їхню сутність – це творення, за М. Вебером, відповідних ідеальних типів цих систем орієнтацій для кожної із пізньопротестантських конфесій (Пальчевська О. Г. Екзистенційно-смислоттєві орієнтації віруючих пізньопротестантських конфесій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/22359/1/aref_Palchevska.pdf).

2. У першому розділі – «Теоретичні основи розвитку професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування» – обґрунтовано зумовленість професійномовленнєвої підготовки специфікою діяльності у сфері обслуговування; розкрито сутність і взаємодію категорій «мова», «мовлення», «мислення» в контексті лінгвістичних і психолінгвістичних теорій, визначено зміст поняття «професійне мовлення» в його зіставленні з професійною мовою; виокремлено основні принципи рідномовної підготовки в ПТНЗ.

На основі праць вітчизняних і зарубіжних філософів мови, лінгвістів, психологів (Й. Вайсгербер, В. фон Гумбольдт, С. Кацнельсон, Б. де Куртене, О. Потебня, В. Семиченко, Е. Сепір, Ф. де Соссюр, Б. Уорф) розкрито онтологічний зв'язок між мовою, мисленням і мовленням, що вмотивувало доцільність розгляду професійного мовлення як практичного застосування фахової мови. Такий підхід дозволяє глибше з'ясувати змістові, структурні та функціональні аспекти професійного мовлення, визначити його роль у формуванні професійного мислення. Фахова мова забезпечує вербалізацію професійних знань за допомогою термінів і професіоналізмів, що адекватно передають сутність усіх основних категорій і понять галузі та необхідні для успішної професійної комунікації.

Специфіка професійного мовлення представників окремої галузі детермінується особливостями професійної діяльності. Перукар працює в системі «людина – людина», «людина – художній образ», що вимагає від нього не лише високого рівня спеціальної підготовки, а й засвоєння системи професійноетичних норм, сформованості таких психологічних якостей, як: комунікабельність, емпатія, рефлексія, вміння ефективно взаємодіяти зі споживачем, розвинуте естетичне чуття. З урахуванням специфіки діяльності у сфері обслуговування, аналізу сучасного стану перукарської терміносистеми професійне мовлення перукарів було визначено як цілісна система, складовими якої є мовна, мовленнєва, фатична, термінологічна компетенції, що склали основу для вироблення вмінь спілкуватись у ситуаціях професійної діяльності й адекватно застосовувати вербальні засоби в процесі професійної комунікації.

Успішний розвиток професійного мовлення потребує визначення системи принципів і концептуальних підходів до мовної підготовки у ПТНЗ. Підхід до вивчення мови є стратегічно-концентричною системою (Г. Дідук-Ступ'як). Сучасні вимоги до випускників ПТНЗ потребують розроблення й упровадження таких підходів до рідномовної освіти, які б забезпечували формування висококультурної мовної особистості, сприяли розвитку її духовних, інтелектуальних, комунікативних здібностей. Розуміння мови як чинника особистісного і професійного розвитку зумовлюють пріоритетність у сучасній

рідномовній освіті комунікативнодіяльнісного, особистісно орієнтованого, творчого, міжпредметного, компетентнісного підходів. Так, комунікативнодіяльнісний підхід забезпечує свідому практичну спрямованість в оволодінні мовними знаннями, уможливило їх ефективне застосування в процесі вербальної взаємодії з колегами і споживачами. Особистісно орієнтований і творчий підходи спрямовані на учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, його пізнавальні можливості, ціннісні виміри, створюють умови для виявлення його творчих здібностей, сприяють формуванню свідомої україномовної особистості. Міжпредметний підхід забезпечує реалізацію професійно спрямованого вивчення мови, що позитивно впливає на навчальну мотивацію учнів ПТНЗ. Компетентнісний підхід характеризується системністю, міжпредметністю, включає особистісний і діяльнісний аспекти, прагматичну й гуманістичну спрямованість у навчанні та вихованні, інтегруючи зміст і механізми перелічених вище підходів. Професійномовленнєвий розвиток передбачає формування в майбутніх перукарів таких ключових компетенцій, як: мовна, мовленнєва, термінологічна, мовленнєвоетикетна (фатична), комунікативна. Застосування різнотипних підходів дозволяє реалізувати всі змістові лінії сучасної рідномовної освіти (мовну, мовленнєву, комунікативну, соціокультурну), а також сформувати розвинуту мовну особистість, яка може успішно розв'язувати життєві та професійні завдання.

Принципи навчання визначають його зміст, мотивують вибір методів, прийомів і засобів навчання. В процесі професійномовленнєвого розвитку учнів ПТНЗ оптимальним вважаємо застосування комплексу загальнодидактичних (науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомого вивчення, природовідповідності, креативності, гуманізації та гуманітаризації, індивідуалізації та диференціації), лінгводидактичних принципів (системності, текстоцентричності, домінувальної ролі вправ, комунікативності, діалогізації навчання, функціонально-стилістичної спрямованості та проблемноситуативний принцип) і принципів професійної освіти (неперервності освіти, наступності та перспективності, професійної спрямованості).

Аналіз сервісної діяльності, сформульована дефініція професійного мовлення, принципи й основні підходи до мовної підготовки становлять теоретичне підґрунтя для виокремлення педагогічних умов формування і розвитку професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування.

У другому розділі – «Обґрунтування і реалізація педагогічних умов формування професійного мовлення» – обґрунтовано педагогічні умови формування професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування. Педагогічні умови передбачають відбір, моделювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, форм навчання, спрямованих на розв'язання поставлених завдань. Зважаючи на структуру об'єкта дослідження, освітні стандарти, освітньо-професійні програми та навчальні плани з предмета «Українська мова», підходи до мовної освіти, психологічні основи організації процесу навчання, результати констатувального етапу експерименту, було визначено педагогічні умови, що забезпечують розвиток професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування:

1. Формування позитивної мотивації до рідномовної освіти, потреби у професійномовленнєвому розвитку та самовдосконаленні. Сформована мотивація є важливою умовою у становленні мовної особистості учня, зокрема, забезпечує актуалізацію таких її рівнів як вербально-семантичний і тезаурусний. Формування позитивної мотивації майбутніх працівників сфери обслуговування необхідно здійснювати з огляду на вікові особливості психічного розвитку учнів ПТНЗ, адже мовлення задіяне в процесах мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприймання. Учні ПТНЗ належать до раннього юнацького віку, а провідною діяльністю для них є навчально-професійна та ціннісно-орієнтаційна, що забезпечує зв'язок між професійними і навчальними інтересами, сприяє формуванню пізнавально-професійної спрямованості особистості. Тому мотиваційною основою успішного розвитку професійного мовлення в майбутніх працівників сфери обслуговування є ставлення учнів ПТНЗ до рідномовної підготовки як до компонента й засобу професійного становлення, зокрема, учні повинні розуміти, для чого необхідне вивчення української мови в цілому та кожної окремої теми.

Будь-яка діяльність, у тому числі мовленнєва, є полімотивованою, тому розвиток професійного мовлення передбачає сформованість таких груп мотивів: соціальних (почуття громадянського обов'язку знати українську мову, усвідомлення соціальної значущості вивчення української мови тощо), навчально-пізнавальних (бажання знати більше, бути освіченою, ерудованою людиною), комунікативних (бажання вивчати українську мову для ефективного спілкування з іншими людьми) і професійно-ціннісних (необхідність засвоєння мовних знань для подальшої професійної діяльності та фахового саморозвитку). Ключовим мотивом у процесі мовної підготовки в ПТНЗ має бути усвідомлення і розуміння, що загальномовні знання, володіння фаховою термінологією, вироблені комунікативні вміння та навички є необхідними для подальшого особистісного й професійного зростання. З огляду на зазначене пропонуємо такі засоби формування позитивної мотивації: наповнення курсу «Українська мова» професійно спрямованим змістом, застосування методів стимулювання мотивації навчальної діяльності, розроблення комплекту дидактичних матеріалів.

Ця педагогічна умова детермінується двома наступними, тому що будь-яка умова не виступає відокремлено, а в комплексі з іншими, що характеризує їх тісний взаємозв'язок і забезпечує успішне розв'язання сформульованих завдань.

2. Застосування комплексу традиційних та інтерактивних методів навчання. Реалізація змістового аспекту професійномовленнєвої підготовки зумовлює вибір оптимальних методів, прийомів і засобів навчання. Проведена апробація підтвердила, що найефективнішими у професійномовленнєвій підготовці майбутніх фахівців сфери обслуговування є поєднання традиційних лінгводидактичних методів, зокрема різномісних вправ і завдань, та сучасних освітніх технологій (текстоцентричних, діалогових, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, тестових), комплексне застосування яких забезпечує розвиток професійного мовлення, а також стимулює навчальну мотивацію учнів.

Основою розвитку професійного мовлення учнів ПТНЗ є метод вправ, котрі поділяємо за рівнем пізнавальної діяльності учнів (І. Лернер, М. Скаткін) на репродуктивні, напівпродуктивні та продуктивні. Така класифікація дозволяє реалізувати концепцію поступового розвитку мовленнєвих умінь і навичок.

Принципово важливими є системність і поступове ускладнення у виконанні вправ, що сприяє формуванню цілісного уявлення про особливості фахової мови, її логікопонятійну структуру. Серед лінгводидактичних прийомів найбільш дієвими виявилися: семантизація й етимологізація слів, переклад, граматичний аналіз, правописний, орфоепічний тренінги, редагування, побудова діалогів, створення власних висловлювань.

Під час формувального етапу експерименту, крім підручника, були використані такі засоби:

1. Укладений навчальний термінологічний словник перукарських термінів, що фіксує нормативні форми фахових лексем, подає тлумачення терміна, його граматичні характеристики, співвідносні варіанти в російській мові. Робота із галузевим навчальним словником сприяла розширенню активного професійного лексикону учнів ПТНЗ, забезпечила системне уявлення про терміносистему фаху, створила належну лінгвістичну базу для вивчення спеціально орієнтованих предметів, уможливила вироблення вмій і навичок використання довідкової літератури та підвищення загального рівня культури професійного мовлення.

2. Фахові навчальні тексти, застосування яких поєднує два основні напрями вивчення мови: пізнання й розуміння системи формальних мовних засобів, а також норм і правил спілкування. Відбір навчального текстового матеріалу здійснювався з урахуванням інформаційного, методичного, лінгвістичного, комунікативного, виховного, кількісного критеріїв. Післятекстова робота включала виконання таких завдань: а) лінгвістичних (спостереження над мовними явищами, виокремлення й коментування в тексті орфограм, пунктограм, тлумачення термінів, професіоналізмів, аналіз їх граматичних характеристик; редагування тексту); б) комунікативних (визначення теми, ідеї, типу, стилю тексту; звуження / розширення тексту; складання діалогів за змістом тексту; створення цілісного зв'язного тексту із пропонованих речень); в) творчих (стильова трансформація тексту; створення тексту за аналогією; написання власного висловлювання за поданою темою).

3. Актуалізація загальномовних знань, засвоєння фахової лексики та вироблення умій і навичок професійномовленнєвої етикетної комунікації. Загальномовний напрям підготовки учнів ПТНЗ сфери обслуговування передбачає подальший розвиток базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умій і навичок, що створює необхідну когнітивно-нормативну основу для засвоєння галузевої термінології та комунікативних моделей, необхідних для успішної професійної діяльності. Оскільки з морфології та синтаксису учні повторюють уже вивчений у школі матеріал, процес узагальнення й поглиблення загальномовних знань повинен мати виразну практичну спрямованість – бути професійно й комунікативно орієнтованим, а також актуалізувати розгляд стилістичних можливостей морфологічних і синтаксичних одиниць. Збагачення учнівського мовлення лексичними засобами можливе за умов систематичної словникової роботи, зокрема, засвоєння учнями невідомих слів, уточнення значень і парадигматично-синтагматичних зв'язків уже відомих лексем, очищення учнівського мовлення від явищ суржику та діалектизмів.

Професійномовленнєвий розвиток передбачав наповнення змісту рідномовної підготовки професійно значущою інформацією і включав засвоєння фахової термінології й оволодіння моделями професійної комунікації.

Диференційною ознакою будь-якої фахової мови є спеціальна лексика, тому пріоритетним у професійномовленнєвому розвитку учнів ПТНЗ є вивчення галузевої термінології, що здійснювалося шляхом реалізації міжпредметного підходу з урахуванням психолінгвістичної концепції поетапного засвоєння лексичних одиниць (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв) від репродуктивного до творчого рівнів. Перший етап – уведення терміна: засвоєння його значення, розпізнавання терміна у навчальних текстах, аналіз мотиваційних зв'язків між поняттям та його назвою, формування вмінь і навичок правильно сприймати і відтворювати терміни. Другий етап – закріплення первинних термінологічних умінь і навичок, а саме: аналіз граматичних характеристик термінів, робота над перекладом, добір синонімів/антонімів, знайомство з термінологічними діалектизмами, архаїзмами. Третій етап – вживання термінів в усному й письмовому мовленні: створення зв'язних висловлювань на основі пропонувананих термінів, написання оригінальних творів, залучення до термінотворчості, підготовка презентацій).

Одним із компонентів професійного мовлення працівника сфери обслуговування є сформовані вміннями і навичками вербальної взаємодії зі споживачем, яка в цій галузі є нетривалою, ритуалізованою, діалогічною, тому обмежується рамками етикетного (фатичного) спілкування, що вимагає досконалого знання українського мовного етикету. До професійно значущих у досліджуваній сфері відносно такі мовноетикетні жанри: вітання, прощання, вибачення, порада (пропозиція), прохання, комплімент, подяка. Успішне етикетне спілкування в процесі професійної діяльності вимагає аудіоконтактних (слухати й розуміти співрозмовника, налагоджувати з ним взаємодію) і мовленнєво-діалогових (правильно будувати письмове та усне мовлення, грамотно й тактовно спілкуватися із замовником/колегою, доречно добирати й використовувати етикетні мовні засоби з огляду на комунікативні цілі) умінь. Їх формування відбувається шляхом виконання аудіативних вправ і ситуативних завдань. Мовленнєва ситуація створює певні умови для спілкування, визначаючи вибір мовних і позамовних засобів. Основними видами ситуативних завдань, використаних для вироблення професійноетикетних мовленнєвих умінь, були: побудова діалогів різного комунікативного призначення, ділова гра, комунікативний тренінг, виконання яких забезпечило вихід у професійну мовленнєву практику.

На основі визначених методологічних підходів, принципів і педагогічних умов розроблено модель розвитку професійного мовлення майбутніх перукарів.

У третьому розділі – «Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов розвитку професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування» – розроблено методику експериментальної роботи, визначено критерії, рівні сформованості та показники професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування, представлено результати педагогічного експерименту.

Метою педагогічного експерименту є підтвердження гіпотези дослідження щодо впливу сформульованих педагогічних умов на показник розвитку професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування.

Експериментальна робота проводилася поетапно впродовж 2007–2013 рр. у ПТНЗ Львівської, Рівненської, Івано-Франківської областей. Усього в ній взяли участь 355 учнів ПТНЗ, що готують фахівців сфери обслуговування, а також 31 викладач і майстер виробничого навчання.

Для діагностики професійного мовлення було обґрунтовано та використано комплекс критеріїв: когнітивно-нормативний, професійно-термінологічний, комунікативний і ціннісно-мотиваційний. Кожен із них характеризується низкою показників, що ілюструють сформованість професійного мовлення у ході апробації прогностичної моделі та реалізації сформульованих педагогічних умов. Оцінюючи якість професійного мовлення, ми використовували високий, достатній, задовільний і низький рівні його сформованості.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що учні випускного курсу ПТНЗ з професії 5141.2 «Перукар» («перукар-модельєр») мають низький рівень розуміння особливостей мовленнєвої складової майбутньої професійної діяльності; викладачі української мови не приділяють належної уваги професійній спрямованості навчання, інформуванню учнів про значення термінологічної компетентності; педагоги професійного навчання не вважають своєю функцією закріплення на практиці отриманих учнями на заняттях з української мови термінологічних знань. Це свідчить про те, що міжпредметні зв'язки в мовленнєвій підготовці цілеспрямовано не реалізуються; педагогічні працівники не акцентують увагу на мовно-етичних нормах професійного спілкування у сфері обслуговування, активно не впливають на мотивацію майбутніх перукарів до розвитку мовленнєвої компетенції у професійній діяльності; у мовній підготовці майбутніх перукарів відсутня наскрізність і наступність. У підручниках, за якими навчаються майбутні перукарі, бракує навчального матеріалу, який залучав би учнів до систематичної мовленнєвої діяльності, безпосередньо пов'язаної з їхнім майбутнім фахом (Бабій І. В. Педагогічні умови розвитку професійного мовлення учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.vspu.edu.ua/science/dis/a1.pdf>).

Практичне заняття №21-22

Синтаксичні особливості наукового тексту

Завдання 1. Обґрунтуйте своє зацікавлення відповідною науковою проблемою, використовуючи активні та пасивні конструкції на *-но*, *-то*. Прокоментуйте, чому предикативними формами на *-но*, *-то* зазвичай послуговуються тоді, коли йдеться про результативність.

Завдання 2. Виправте недоречності, пов'язані з уживанням дієприслівникових зворотів.

1) Класифікація І. Іванова, тим паче класифікація його попередників, побудовані, не враховуючи єдиних принципів...; 2) Порушуючи закони логіки, послідовність викладу матеріалу так само порушується...; 3) Аналіз теоретичного

матеріалу варто здійснювати як з філософських позицій, так і зважаючи на найновіші досягнення соціологічних досліджень...

Завдання 3. Прокоментуйте доречність використання предикативних форм на *-но*, *-то*. Виправте недоліки

1. Проведене дослідження й одержані під час педагогічного експерименту результати дали підставу вважати, що вихідна методологія є правильною, поставлені завдання розв'язані, що дозволяє сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу наукових джерел, законодавчих і програмно-методичних документів галузевого стандарту професійно-технічної освіти, а також дисертаційних досліджень, присвячених професійномовленнєвій підготовці різногалузевих фахівців, визначено, що професійне мовлення перукарів – це цілісна система, складовими якої є мовна, мовленнєва, термінологічна, фатична компетенції, що слугують основою для вироблення умінь спілкуватись у ситуаціях професійної діяльності та доречно використовувати вербальні засоби у процесі професійної комунікації. Професійне мовлення є необхідною складовою професійного становлення та зростання працівників сфери обслуговування, а його структурні компоненти визначаються специфікою сервісної діяльності. Відбір і структурування змісту професійномовленнєвої підготовки учнів ПТНЗ сфери обслуговування важливо здійснювати з огляду на основні положення комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, творчого, міжпредметного, компетентнісного підходів, а також з урахуванням системи загальнодидактичних, лінгводидактичних принципів і принципів професійної освіти.

2. Констатувальний етап експериментальної роботи засвідчив низький рівень як загальномовних, так і професійномовленнєвих знань, умінь і навичок в учнів ПТНЗ сфери обслуговування. Аналіз основних принципів і підходів до рідномовної освіти, а також навчально-методичного забезпечення предмета «Українська мова» дозволив визначити педагогічні умови розвитку професійного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (формування позитивної мотивації до рідномовної освіти; застосування традиційних та інтерактивних методів навчання; актуалізація загальномовних знань, засвоєння фахової лексики, оволодіння вміннями і навичками професійномовленнєвої етикетної комунікації). Виокремлені умови склали основу експериментальної методики, яка передбачала наповнення мовленнєвої підготовки в ПТНЗ сфери обслуговування професійно спрямованим змістом, включала комплекс методів, прийомів і засобів, спрямованих на корекцію і розвиток професійного мовлення майбутніх перукарів, що в підсумку забезпечує формування позитивної мотивації до вивчення української мови.

3. У результаті проведення формувального етапу експерименту підтверджено, що особливості професійного мовлення галузевих фахівців визначаються, передусім, спеціальною лексикою – (термінами і професіоналізмами), а також специфікою професійної комунікації, основою якої є етикетне спілкування. Розроблена система вправ з оволодіння професійною термінологією, визначена раціональна послідовність їх виконання, що ґрунтується на різних рівнях 15 пізнавальної діяльності учнів (репродуктивному, напівпродуктивному, продуктивному), сприяла збагаченню фахового тезаурусу

учнів та виробленню умінь і навичок нормативного терміновживання. Найефективнішими засобами у процесі формування термінологічної компетенції виявилися спеціально відібрані професійно орієнтовані тексти і навчальний термінологічний словник. Професійна комунікація у сфері послуг передбачає сформовані аудіоконтактні та діалогічнорозмовні уміння. Оволодіння професійнокомунікативними вміннями здійснювалося на основі мовноетикетних жанрів з опорою на розмовну ситуацію, що є компонентом таких інтерактивних методів, як ділова гра, комунікативний тренінг, мозковий штурм.

4. З урахуванням завдань мовної та мовленнєвої підготовки особистості, суспільних запитів і вимог роботодавців щодо готовності фахівців до професійної діяльності визначено критерії та показники сформованості професійного мовлення в майбутніх перукарів: когнітивно-нормативний (знання норм сучасної української літературної мови, основ мовленнєвого етикету, особливостей монологічної та діалогічної форм спілкування, поняття про стилі мовлення), професійнотермінологічний (знання системи фахових термінів і поняття про особливості спеціальних мов, знання та використання професійної термінології), комунікативний (уміння спілкуватися відповідно до мовноетикетних норм української мови, уміння організувати власне мовлення відповідно до правил сучасної української мови, уміння вести діалог) і ціннісно-мотиваційний (свідоме ставлення до вивчення української мови, наявність системи мотивів, що спонукають учня до оволодіння професійним мовленням, розвитку власної мовної особистості, потреба вдосконалювати власне мовлення). За допомогою цих груп критеріїв виокремлено рівні професійного мовлення майбутніх фахівців: високий, достатній, задовільний і низький.

5. Розроблено і впроваджено в навчальний процес навчально-методичне забезпечення професійно орієнтованого викладання предмета «Українська мова», зокрема систему градуальних вправ і завдань на основі фахових текстів, методичні рекомендації «Мовленнєвий етикет перукарів», які містять теоретичний і практичний блоки; «Короткий словник перукарських термінів». Доведено, що початково-методичне забезпечення сприяє формуванню професійномовленнєвих умінь і навичок, особистісному і професійному розвитку та саморозвитку майбутніх перукарів.

Порівняння результатів навчання за традиційною методикою та наслідків впровадження моделі розвитку професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування та методики відповідно до обґрунтованих педагогічних умов, спрямованих на формування професійного мовлення, дозволяє стверджувати про ефективність запропонованих інновацій.

Виконана робота, звісно, не вичерпує всіх проблем формування й розвитку професійного мовлення в учнів ПТНЗ сфери обслуговування. Перспективними в подальшій розробці досліджуваної проблеми вважаємо вдосконалення критеріїв відбору професійно орієнтованого мовного та мовленнєвого матеріалу, створення навчальних термінологічних словників для різних професій сфери обслуговування (Бабій І. В. Педагогічні умови розвитку професійного мовлення учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.vspu.edu.ua/science/dis/a1.pdf>).

П. 1. Серед численних проблем, які вирішує суспільство, особливої значущості набувають питання успішного професійного самовизначення молоді в період навчання в загальноосвітній школі. Правильний вибір трудового шляху молодою людиною значною мірою залежить від набуття адекватних уявлень про свої психофізіологічні якості і властивості та достовірної інформації про майбутню професію. Результати дослідження показують, що значні потенційні можливості для формування в учнів вмінь пошуку та аналізу інформації про професії закладені в професіографії.

2. У психолого-педагогічній теорії сформульовано методологічні засади та основні принципи професіографування, розроблено зміст та схеми професіографічних досліджень, систему методів вивчення професій та основні види професіографічної документації. Ці доробки головним чином спрямовані на вирішення завдань з психології праці, інженерної психології, ергономіки, профвідбору, професійного навчання. Що стосується використання професіографічних засобів в практиці самостійного вивчення школярами професій, то воно фактично відсутнє.

3. Ознайомлення з інформацією про різні галузі суспільного виробництва показало, що найбільш сприятливі умови для самостійного вивчення засобами професіографії створюють професії сфери обслуговування. У дисертаційному дослідженні розроблено структуру професіографічної інформації та комплекси показників для самостійної характеристики учнями професій сфери обслуговування через параметри основних компонентів (об'єкти, зміст, знаряддя, умови праці), їх взаємозв'язки з професійно важливими якостями та властивостями працівників, можливі шляхи формування та розвитку в учнів необхідних для праці якостей та властивостей.

4. Встановлено, що використання засобів професіографії сприяє формуванню двох основних структурних утворень професійного самовизначення – професіографічного досвіду та професійної спрямованості, які відображають відповідно теоретико-практичну підготовленість учнів до самостійного вивчення професій та морально-психологічне ставлення до них. Одержані в процесі самостійного вивчення професій професіографічні знання та вміння впливають на формування та розвиток у підлітків професійних інтересів, прагнень та намірів. Для оцінювання перелічених компонентів та їх показників доцільно використання рівневої шкали з єдиною системою кількісного ранжування, а також комплексу діагностуючих засобів.

5. Запропонована структурно-функціональна модель професіографічної діяльності школярів спрямована на самостійне дослідження підлітками професій з метою формування у них якостей та властивостей професійного самовизначення на працю у сфері обслуговування.

6. Змістом професіографічної діяльності передбачено: інформування про професії сфери обслуговування засобами профінформації на підготовчому етапі (VII клас), коли учні ознайомлюються із зовнішніми компонентами професій і вчать самостійно їх виділяти; самостійний пошук інформації про параметри зовнішніх компонентів професій, подальший аналіз інформації у напрямку визначення важливих якостей та властивостей працівників на основному етапі (VIII клас); аналіз та синтез своїх і професійно важливих якостей та властивостей

з наступним прогнозуванням для себе професійного майбутнього в сфері обслуговування на заключному етапі (IX клас). Попереднє опанування підлітками шкільного курсу “Основи вибору професії” у IX класі забезпечує вивчення сутності професійно важливих якостей та властивостей, а також рівня розвитку їх у себе.

7. Для організації діяльності учнів на підготовчому етапі застосовано переважно групові форми (уроки трудового навчання та професіографічні екскурсії). На основному та заключному етапах школярі вивчали професії сфери обслуговування в лабораторіях тимчасових науководослідницьких колективів, напрямок діяльності яких визначався інтересами підлітків щодо професій сфери обслуговування.

Для підготовки учнів до досліджень, обміну досвідом та набуттю інформацією рекомендовано групові форми діяльності – групові заняття, конференції, консультації, професіографічні екскурсії та зустрічі. Щодо самостійних досліджень юнаками та дівчатами професій в лабораторіях доцільними є індивідуально-самостійні заняття, консультації, захист результатів досліджень тощо.

8. Пошуково-дослідницький характер професіографічної діяльності обумовив використання поряд із педагогічними спеціальних методів професіографічного дослідження. При опануванні технологією досліджень професій, обміну досвідом та набуттю інформацією доцільним є використання методів навчання та виховання (методів організації та самоорганізації діяльності, стимулювання та її мотивації, контролю та самоконтролю її результатів). Безпосередньо самостійні дослідження професій пов’язані із використанням методів професіографічного пошуку, аналізу, синтезу та прогнозування інформації про професійну працю.

9. Проведена дослідно-експериментальна робота показала високу ефективність структурнофункціональної моделі професіографічної діяльності старших підлітків при професійному самовизначенні на працю у сфері обслуговування. Було виявлено, що показники професійної спрямованості на працю у сфері обслуговування в учнів експериментальних груп значно вищі в порівнянні з учнями контрольних груп. Одержані результати підтвердили правильність висунутої гіпотези про позитивний вплив професіографічної діяльності старших підлітків на ефективність їх професійного самовизначення на працю у сфері обслуговування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. На подальше вивчення чекають питання: дослідження впливу параметрів об’єктів, змісту, знярядь та умов праці на професійні переваги молоді з метою визначення постійних та змінних факторів професійної спрямованості; впливу параметрів компонентів професій на зміст професійної освіти; дослідження психолого-педагогічних умов залучення до професіографічної діяльності школярів V-VI класів з метою їх більш раннього професійного самовизначення; розробки методичного забезпечення професіографічної діяльності учнів при дослідженні професій інших сфер суспільного виробництва (галузей промисловості, сільського господарства) (Кравченко І. Ф. Професійне самовизначення старших підлітків у

сфері обслуговування засобами професіографії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://library.nuft.edu.ua/ebook/file/13.00.01%20Kravtzenko%20IF.pdf>.

Завдання 4. На прикладі будь-якої статті з досліджуваної проблеми прокоментуйте форми передачі чужої мови в науковому стилі.

Завдання 5. Схарактеризуйте запропоновані тексти з позицій синтаксичних особливостей. Виправте граматичні помилки.

1. Здійснений теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень професійної самоідентичності засвідчив, що в сучасній психології, незважаючи на великий масив інформації, відсутній єдиний концептуальний підхід до вивчення цієї проблеми. Вочевидь визріла необхідність досліджень генези професійної ідентичності як комплексного психологічного феномену. Тому процес професійної самоідентифікації доцільно розглядати в контексті структур (рівнів) суб'єктивного досвіду, виокремлених Г. Бейтсоном: «оточення», «поведінка/стани», «здібності/ навички», «цінності /переконання», «ідентичність», «місія». Цей підхід дає можливість не тільки вивчати самоідентичність як невід'ємний елемент структури суб'єктивного досвіду людини, а й забезпечує достатньо повне охоплення внутрішніх і зовнішніх психологічних чинників самоідентичності та дозволяє досліджувати її в різноманітні проявів і єдності всіх її сторін. Отже, професійну самоідентичність майбутнього фахівця розглядаємо: як багатомірний та інтегративний психологічний феномен; як глибоко засвоєний, прийнятий особистістю образ самої себе, який виник в результаті усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик; основа професійної самоідентифікації – самоусвідомлення; основні детермінанти – професійні цінності, цілі, професійний досвід; репрезентація (як і всякої суб'єктивної реальності, яка усвідомлюється) – через мову; виконавчий механізм – процеси ідентифікації.

Розроблено теоретичну модель розвитку професійної самоідентичності, у якій цей процес представлено як розвиток рівнів суб'єктивного досвіду, на які і здійснюється вплив із різних галузей професійно-освітнього простору (професійного середовища навчального закладу, ринку психологічної професії в Україні, психологічної сфери в світі).

Визначено та обгрунтовано основні критерії професійної самоідентичності психологів, що співвідносяться з рівнями їх суб'єктивного досвіду: 1) розуміння вищого сенсу професії, її моральних основ; 2) усвідомлення професійних перспектив, особистісно значущих професійних цілей і мотивів; 3) наявність особистісно значущих професійних цінностей, переконань, мотивів (зокрема, професійного саморозвитку); 4) наявність професійних навичок, які є необхідними умовами професійної придатності та професійної готовності; 5) уміння контролювати свої емоції, поведінку та встановлювати й підтримувати позитивні контакти; 6) позитивні очікування від широких перспектив, які дає професія. Визначено 3 рівні розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів – високий, середній та низький.

Експериментально досліджено особливості розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів (на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі) та практичних психологів і проведено порівняльний аналіз цих особливостей. Виявлено динаміку (від першого до п'ятого курсу) зменшення

кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку такої складової суб'єктивного досвіду, як «оточення». Встановлено: зниження рівня самооцінки у досліджуваних студентів і збільшення у практичних психологів; збільшення показників шкали «прийняття агресії» у студентів і їх зниження у практикуючих психологів. Зафіксовано у студентів: домінування утилітарних і престижних мотивів; прагнення відповідати вимогам соціального оточення; перевагу в зовнішній мотивації випускників, а саме: негативної мотивації (уникання неприємностей). Відстежено тривожні тенденції зниження в майбутніх психологів потреби досліджуваних у самопізнанні; показників профідентичності, «рефлексивного Я», «креативності» і «самоповаги». Виявлено позитивну динаміку збільшення від першого до п'ятого курсу кількості досліджуваних, у яких виявлено середній і високий рівні розвитку такого структурного компоненту, як «місія», котра разом з цінностями є мотиваційною основою професійної ідентичності.

На основі встановлених кореляцій виявлено зв'язки між компонентами професійної самоідентичності у студентів різних курсів, а саме: усвідомленням власних соціальних ролей свідчить про здатність зосереджуватись у власних потребах, бажаннях та інтересах; пізнавальні здатності особистості формуються, в тому числі, й під впливом рефлексії власних екзистенційних і фізичних характеристик; інтерес до власних думок, почуттів, внутрішнього світу є запорукою самоповаги; самоінтерес впливає на формування цінностей особистості; надмірна зосередженість на собі, своїх потребах, почуттях та інтересах може гальмувати пізнавальний інтерес (Ямчук Т. Ю. Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://inpsy.naps.gov.ua/files/pdf/avtoreferat_yamchuk_1496000390.pdf).

2. Актуальність дослідження. Серед ключових напрямів державної освітньої політики, що окреслені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», особливої уваги потребує розвиток інноваційної діяльності та інформатизація освіти. Для оптимізації реформування освітньої галузі затверджено «Державну цільову соціальну програму підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на 2011–2015 роки», що спрямована на постійний розвиток природничоматематичної освіти та застосування інновацій у шкільній практиці. Державний стандарт базової й повної загальної середньої освіти виокремлює дві комплексні предметні компетентності: природничо-наукову й математичну та проектно-технологічну й інформаційно-комунікаційну, формування яких вимагає оволодіння компетенціями зі створення об'єктів у межах індивідуальних і колективних проектів; формування й перевірки гіпотез навчально-пізнавального характеру; створення, вивчення та використання об'єктів; застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для планування, організації індивідуальної й колективної діяльності в інформаційному середовищі. Реалізація вимог стандарту потребує модернізації професійної підготовки майбутніх учителів природничоматематичних дисциплін на основі методу моделювання та дослідницького підходу до навчання.

Головною спільною рисою природничих наук, що слугують основою змісту навчання за природничо-математичними спеціальностями, є застосування провідного методу дослідження – моделювання, який у процесі навчання стає

системотвірним складником змісту навчання. З огляду на те, що в інформатиці як науці та як навчальній дисципліні метод моделювання являє собою провідний метод дослідження й навчання, студентам природничих, фізико-математичних та інформатичних спеціальностей педагогічних ВНЗ необхідно в процесі навчання опанувати технології комп'ютерного моделювання, а також технології навчальних досліджень на основі об'єктноорієнтованого підходу до моделювання й соціально-конструктивістського підходу до навчання.

Розв'язання порушених проблем вимагає перебудови системи професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін з урахуванням інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір на основі педагогічної технології соціального конструктивізму, спрямованої на реалізацію дослідницького підходу до навчання.

Філософські та психолого-педагогічні засади застосування соціального конструктивізму в навчанні обґрунтовано в роботах Е. Аккерман, Т. Бутченка, Е. фон Глазерсфельда, К. Джержена, Дж. Дьюї, А. Кея, А. Кезіна, О. Константинова, П. Лоренцена, С. Пейпета, Ж. Піаже, С. Ракова, К. Рибачука, М. Романової, І. Харел, С. Цоколова, М. Чопанова та інших вітчизняних і зарубіжних дослідників. Соціально-конструктивістські засоби навчання схарактеризовано в працях Дж. Адамса, Т. Брусенцової, М. Гуздіала, В. Данн, Є. Патаракіна, М. Резника.

Навчально моделювання майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін присвячено студії Л. Білоусової, О. Колгатіна, К. Рум'янцевої, Г. Савченко, А. Семенової, Я. Сікори, І. Теплицького, Ю. Титової, М. Федорової, С. Хазіної, О. Шестакова та інших вітчизняних науковців. Зарубіжні дослідники Й. Бйоретлер, Т. Брінда, З. Шуберт, В. Неллес, Е. Корнецькі, Ж.-П. Ріго, С. Хад'ерруїт аналізували особливості навчання об'єктно-орієнтованого моделювання.

Вивчення стану професійної підготовки майбутніх учителів природничоматематичних дисциплін дало змогу зафіксувати низку протиріч: між потенціалом застосування соціально-конструктивістських ідей у процесі професійної підготовки та відсутністю технології професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін соціальноконструктивістськими засобами комп'ютерного моделювання; між спрямованістю природничих наук на міждисциплінарні дослідження об'єктів різної природи та відсутністю належної уваги до об'єктно-орієнтованого моделювання у вітчизняних підручниках і навчальних та методичних посібниках; між потенціалом застосування соціально-конструктивістських засобів ІКТ навчання об'єктно-орієнтованого моделювання та відсутністю їх систематичного аналізу в курсах моделювання. Окреслені суперечності свідчать про необхідність розв'язання проблеми ефективної перебудови професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін на засадах комп'ютерного моделювання та ідей соціального конструктивізму, доводячи актуальність дослідження за темою: «Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів природничоматематичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання».

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування, розроблення й експериментальна перевірка системи педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання.

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у ВНЗ.

Предмет дослідження – способи й засоби професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Відповідно до об'єкта, предмета та мети дослідження сформульовано такі **завдання**:

1) проаналізувати розвиток технології комп'ютерного моделювання й вивчити сучасний стан її впровадження в професійну підготовку вчителів природничо-математичних дисциплін;

2) дослідити можливості застосування педагогічної технології соціального конструктивізму в процесі професійної підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін;

3) з'ясувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання та на їх основі розробити модель підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання;

4) розробити методіку реалізації системи педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання в процесі опанування спецкурсу «Об'єктоорієнтоване моделювання»;

5) експериментально перевірити ефективність системи педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання в процесі вивчення спецкурсу «Об'єктоорієнтоване моделювання».

Для розв'язання окреслених завдань застосовано такі **методи дослідження**: а) теоретичні – аналіз, узагальнення, систематизація наукометодичної та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, аналіз чинних стандартів вищої освіти, навчальних програм, підручників і навчальних посібників, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання моделювання для обґрунтування теоретичних засад дослідження; б) емпіричні – діагностичні (цілеспрямовані педагогічні спостереження, бесіди з викладачами та студентами, анкетування, аналіз досвіду роботи викладачів) – для констатування стану розв'язання проблеми; експериментальні – констатувальний, пошуковий і формувальний етапи педагогічного експерименту для апробації розроблених педагогічних умов та експериментального впровадження в практику вищих навчальних закладів основних положень дослідження; статистичні – для з'ясування ефективності педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання.

Наукова новизна одержаних результатів умотивована такими фактами: уперше розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів

природничоматематичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання, що передбачають: 1) застосування педагогічної технології соціального конструктивізму в процесі підготовки майбутніх учителів природничоматематичних дисциплін; 2) упровадження об'єктно-орієнтованого моделювання в процес навчання інформатичних дисциплін; 3) використання соціально-конструктивістських засобів ІКТ навчання об'єктно-орієнтованого моделювання; на основі врахування виокремлених педагогічних вимог, впливу зовнішнього, професійного та освітнього середовищ створено модель підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання, що спрямована на розроблення інноваційних методичних систем навчання природничо-математичних дисциплін у вищій школі; досліджено структуру, рівні та показники сформованості компетентності з комп'ютерного моделювання майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін; удосконалено методику застосування засобів комп'ютерного моделювання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін; достав подальшого розвитку соціальноконструктивістський підхід до навчання майбутніх учителів; уточнено поняття «соціально-конструктивістська форма організації навчання», обґрунтовано вибір засобів «Web 2.0» для підтримки соціально-конструктивістської навчальної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів аргументоване такими чинниками: 1) розроблено компоненти методики професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання, що визначають цілі, зміст, методи, форми організації та засоби навчання за спецкурсом «Об'єктно-орієнтоване моделювання», і програмнометодичний комплекс зі спецкурсу у вигляді навчального посібника, відеоуроків, комп'ютерних моделей та середовищ моделювання; 2) локалізовано систему комп'ютерного моделювання «VPNBody» і середовище об'єктно-орієнтованого моделювання «Alice»; 3) основні положення та висновки дослідження можуть бути використані: – науковцями в подальших пошуках щодо вдосконалення теоретичних і методичних основ професійної підготовки майбутніх учителів природничоматематичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання; – для розроблення навчальних посібників і методичних рекомендацій тощо (Теплицький О. І. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/704147/1/aref_ai.pdf).

Практичне заняття №23-24

Властивості і структурно-сміслові компоненти наукового тексту

Завдання 1. На прикладі зразків автореферату та дисертаційної праці доведіть твердження про те, що науковий текст є комунікативним блоком.

Завдання 2. З'ясуйте комунікативно-прагматичну специфіку запропонованого наукового тексту. Виконайте його мовностилістичну правку.

Актуальність теми. Довіра громадян до політичних інститутів, а особливо до владних (до президента, парламенту, уряду, політичних партій, місцевих

органів влади), є ключовим елементом у взаєминах між державою та громадянським суспільством, між різними соціальними інститутами, соціальними групами і громадянами, виступає важливим чинником ефективної комунікації між ними, що набуває особливої значущості в умовах кризового суспільства. Однак в сучасній науці досі немає однозначного тлумачення як сутності довіри до політичних інститутів, так і факторів її формування, що актуалізує потребу аналізу існуючих теоретичних здобутків з метою винайдення адекватного теоретичного підґрунтя соціологічного аналізу довіри.

Політична, економічна та соціальна нестабільність сучасного українського суспільства є наслідком системної кризи, зумовленої, в тому числі, кризою довіри населення як до окремих представників влади, так і до політичних інститутів. Емпіричне підтвердження цієї тези можна знайти у результатах різних досліджень, у тому числі кількох хвиль міжнародних досліджень WVS та EVS, здійснених протягом останніх двадцяти років. Проте проста фіксація зростання недовіри у нашому суспільстві, зокрема кризи довіри до політичних інститутів, не спроможна дати відповідь на актуальні питання щодо можливості підвищення рівня довіри в суспільстві та встановлення контакту між владою та населенням у пошуках шляхів виходу країни з кризової ситуації. В цьому контексті актуалізується необхідність виявлення специфіки довіри до політичних інститутів в Україні, знаходження факторів, які обумовлюють її коливання, що сприятиме розробці соціальних технологій, спрямованих на підвищення рівня довіри у комунікації між владою та громадянами та дасть змогу спрогнозувати вибухи народної недовіри та мінімізувати їхні наслідки.

До аналізу довіри як соціального феномену звертались як класики соціологічної науки (М. Вебер, Г. Гарфінкель, Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, Ф. Тьонніс), так і сучасні дослідники (Г. Андрущенко, С. Макеєв, І. Мартинюк, А. Мельніков, Л. Ніколенко, М. Паращевін, Н. Соболева, Н. Степанова, Т. Стеценко). Так, довіра як передумова соціального порядку розглядається в роботах М. Вебера, Г. Зіммеля, Е. Дюркгейма і Ф. Тьонніса. Довіра як умова суспільної стабільності висвітлюється представниками функціонального підходу (Р. Мертон, Т. Парсонс), а також неофункціоналістами (Дж. Александер, П. Коломі). Довірі як невід'ємному атрибуту соціальної взаємодії приділяється значна увага в рамках теорії соціального обміну (П. Блау, Дж. Хоманс) та теорії раціонального вибору (Дж. Коулмен). Довіра крізь призму культурних особливостей розглядається Ф. Фукуямою та П. Штомпокою. Велика кількість робіт присвячена вивченню взаємозв'язку довіри і соціального капіталу, а також функцій довіри в соціальних мережах (Ю. Абдалова, П. Бурдье, Д. Гамбетта, М. Грановеттер, В. Давиденко, П. Дазгушта, Дж. Коулмен, Ю. Латов, Н. Латова, Р. Патнем, Г. Ромашкін, Г. Ромашкіна, Т. Стеценко, В. Сукачов). У сучасних економічних відносинах на пострадянському просторі феномен довіри розкривається в роботах А. Беляніна, Ю. Веселова, А. Глебова, Р. Гоч, В. Зінченка, М. Мрочко, Т. Петрушиної, В. Радаєва, Ю. Тихана.

Довіру в політичних відносинах як один із ключових елементів, що визначає суспільну стабільність та ефективність функціонування політичної системи, досліджували А. Галкін, Л. Гудков, Т. Заславська, П. Козирев, Ю. Левада, А. Смірнов. Довіра в контексті легітимності й ефективності влади та

політичної системи розглядається в роботах І. Бекешкіної, О. Білого, Є. Бистрицького, О. Висоцького, О. Куценко, О. Кучабського, О. Лісеєнко, А. Міщенко, С. Погорелого, А. Сичової.

Значна кількість вітчизняних публікацій присвячена розгляду інституційної довіри (довіри до інститутів), аналіз яких дозволяє виділити два магістральні напрями дослідження довіри: 1) у порівняльному контексті – крос-регіональні та крос-національні зіставлення (А. Бова, Н. Погоріла) та 2) в контексті дослідження соціально-політичних настроїв громадян України (О. Балакірева, Є. Головаха, А. Горбачик, Н. Паніна, В. Паніотто, Н. Харченко).

Дослідження генези довіри до політичних інститутів передбачає аналіз факторів, що впливають на її формування. Факторам довіри, що містяться в межах політичної системи, приділяють увагу такі прихильники інституційних або інструментальних теорій, як Г. Алмонд, У. Б'янок, С. Везерфорд, С. Верба, Д. Гамбетта, Е. Гідденс, П. Дазгупта, Дж. Коулмен, Н. Луман, К. Оррен, С. Роуз-Акерман, С. Скоуронек, Д. Старк, Р. Хардін, К. Шепсл, Т. Ямагіші. Фактори довіри до політичних інститутів поза межами політичної системи досліджуються насамперед вченими, яких можна віднести до прихильників культурологічних або нормативних теорій (У. Бейкер, В. Брейтуейт, Р. Джекмен, Б. Едвардс, Р. Інглехарт, М. Леві, Р. Міллер, Т. Парсонс, Р. Патнем, М. Фолі).

Представлений вище доробок свідчить про наявність значного наукового досвіду дослідження довіри в цілому та довіри до політичних інститутів зокрема. Однак, незважаючи на численні звертання до тематики довіри до політичних інститутів, сучасній науці притаманна деяка термінологічна плутанина, що суттєво ускладнює дослідження та моніторинг у суспільстві зазначеного феномену, що заважає винайденню шляхів подолання кризової ситуації, яка склалася в нашій країні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації пов'язана з напрямками досліджень кафедри методів соціологічних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна: LLH «Living Conditions, Lifestyles and Health» («Умови життя, спосіб життя і здоров'я населення країн колишнього СРСР»), НІТТ «Health in Times of Transition: Trends in Population Health and Health Policies in CIS Countries» («Здоров'я в перехідний період: тенденції у здоров'ї населення та політика у сфері охорони здоров'я в країнах СНД»).

Мета і задачі дослідження. *Мета* роботи полягає у концептуалізації феномену довіри до політичних інститутів, а також виявленні факторів її формування. Досягнення мети передбачає вирішення таких дослідницьких *задач*:

– визначити теоретико-методологічні засади соціологічного аналізу довіри;

– експлікувати місце та роль довіри до політичних інститутів серед інших видів довіри в суспільстві;

– уточнити категорійно-понятійний апарат соціологічного дослідження довіри до політичних інститутів;

– визначити та схарактеризувати стан довіри до політичних інститутів в українському суспільстві;

– проаналізувати евристичні можливості найбільш поширених критеріїв типологізації довіри та побудувати типологію факторів довіри до політичних інститутів;

– визначити актуальні фактори довіри громадян до політичних інститутів в Україні;

– концептуалізувати проблему виміру довіри до політичних інститутів.

Об'єкт дисертаційного дослідження – довіра до політичних інститутів.

Предмет дослідження – стан та фактори формування довіри до політичних інститутів в Україні.

Методи дослідження. Теоретико–методологічною базою дисертаційного дослідження є основні положення неінституціонального та системного підходу, що дозволило проаналізувати довіру до політичних інститутів на основі аналізу її факторів. Неінституціональний підхід дозволяє розглядати як особистісні фактори довіри, так і фактори, які породжує інституційна структура суспільства, системний підхід – розмежувати ендогенні та екзогенні фактори довіри до політичних інститутів на основі їхнього входження / невходження до політичної системи.

Досягнення поставленої мети та реалізація задач дослідження забезпечувалися шляхом використання як загальнонаукових, так і спеціальних методів: аналізу та синтезу (для узагальнення теоретико–методологічних підходів до соціологічного вивчення феномену довіри до політичних інститутів та виокремлення її факторів), історичного аналізу (для дослідження генези наукового дискурсу щодо довіри до політичних інститутів), системного аналізу (для виявлення специфіки феномену довіри до політичних інститутів серед інших типів довіри в суспільстві), типологізації (для диференціації факторів довіри до політичних інститутів), узагальнення та порівняння (для виявлення сутності підходів до феномену довіри та порівняння методології та результатів міжнародних досліджень), моделювання (для конструювання концептуальної моделі довіри до політичних інститутів в Україні на базі регресійних моделей). Для збору первинної соціологічної інформації використано метод анкетування, для аналізу соціологічної кількісної інформації – статистичні методи, зокрема індексний метод (побудова індексу довіри до політичних інститутів), кореляційний аналіз (для виявлення залежності показника довіри до політичних інститутів від факторів її формування), регресійний та дисперсійний аналіз (для дослідження зумовленості рівня довіри до політичних інститутів різними факторами).

Емпіричну базу дисертації складають матеріали досліджень у межах проекту «Євразійський барометр», у реалізації яких брала участь кафедра методів соціологічних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, зокрема «Умови життя, спосіб життя та здоров'я населення країн колишнього СРСР» (2000–2004) та «Здоров'я в перехідний період: тенденції у стані здоров'я населення та політика у сфері охорони здоров'я в країнах СНД» (2009–2013), з яких останнє відбулося за участю автора. В дисертації були використані дані міжнародних досліджень: третя (1994–1998), п'ята (2005–2009) та шоста (2010–2014) хвилі «Дослідження світових цінностей» та третя (1999–2001) хвиля «Дослідження європейських цінностей», а також дані соціологічного моніторингу Інституту соціології НАН України та досліджень фонду «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» і Центру Разумкова.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у вирішенні важливого завдання вітчизняної політичної соціології концептуалізації феномену довіри до політичних інститутів та виявленні факторів її формування в Україні, а саме:

вперше:

– здійснено типологізацію факторів формування довіри до політичних інститутів шляхом їх диференціації на ендогенні та екзогенні стосовно політичної системи на базі культурологічних та інституційних підходів: у культурологічних теоріях робиться наголос на загальних звичаях, цінностях та нормах соціальної групи як факторах довіри (що інкорпорується протягом соціалізації), у інституційних теоріях акцентується увага на довірі як продукті раціонального та осмисленого вибору, заснованого на індивідуальній та колективній оцінці ефективності політичних інститутів;

– охарактеризовано евристичні можливості неінституціонального підходу у вивченні феномену довіри до політичних інститутів та запропоновано операціональне визначення цього феномену як набору нормативних та оціночних орієнтацій громадян щодо діяльності політичних інститутів та їхніх лідерів, сформованого в результаті звичаїв, цінностей та норм певної соціальної групи, що хабітуалізуються протягом соціалізації, а також раціонального та осмисленого вибору, заснованого на індивідуальній та колективній оцінці ефективності політичних інститутів, що формується за результатом зіставлення функціонування інститутів та діяльності лідерів з очікуваннями громадян, зокрема щодо реалізації їхніх інтересів;

– виділено актуальні фактори формування довіри громадян до політичних інститутів в Україні серед потенціальних факторів формування довіри, а саме: серед ендогенних факторів до них відносяться ступінь задоволеності тим, як уряд виконує свої обов'язки, оцінка існуючої політичної системи, а також ступінь задоволеності розвитком демократії в країні, актуальна оцінка діяльності органів влади, оцінка пересічними громадянами власної можливості впливати на уряд країни, оцінка альтернативних щодо існуючої політичних систем та ступінь важливості політики в житті людини; до числа екзогенних факторів входять такі: прогноз щодо стану економіки країни та матеріального благополуччя власної сім'ї, оцінка попереднього стану економіки, оцінка поточного рівня власного матеріального становища, ступінь генералізованої довіри, вік та рівень освіти респондента;

удосконалено:

– інтерпретацію місця та ролі довіри до політичних інститутів серед інших типів довіри в суспільстві через визначення її відмінних рис, а саме: довіра до політичних інститутів є інституційною довірою за своєю суттю, що відрізняє її від міжособистісної довіри завдяки деперсоніфікації об'єкту довіри, а від генералізованої – через час формування довіри (генералізована довіра формується на ранньому етапі життя індивіда, інституційна – пізніше);

– категорійно–понятійний апарат соціологічного дослідження довіри до політичних інститутів через доповнення категорій «інституціоналізована довіра/недовіра» П. Штомпки категоріями «неінституціоналізована довіра/недовіра», які тлумачаться в контексті ініціатив громадянського суспільства (неінституціоналізована довіра/недовіра формується і підтримується

завдяки спонтанній або внутрішньо організованій діяльності громадянського суспільства, що регулюється неформальними правилами та санкціями), в той час як «інституціоналізована довіра/недовіра» тлумачиться в контексті державних інституцій (інституціоналізована довіра/недовіра цілеспрямовано формується державою та регулюється формальними правилами та санкціями);

– концептуалізацію проблеми виміру довіри населення до політичних інститутів через характеристику її окремих аспектів (інтерпретативного, що передує збору соціологічної інформації; інформаційного, який актуалізується на етапі збору соціологічної інформації; аналітичного, що набуває значимості на етапі аналізу даних), що дає можливість застосовувати на кожному етапі соціологічного дослідження відповідні засоби та інструменти для мінімізації зазначених аспектів;

дістало подальший розвиток:

– аналіз підґрунтя довіри до політичних інститутів в українському суспільстві через дослідження історичної специфіки довіри в цілому, що можна описати через такі категорії, як традиціоналістська довіра (схильність персоніфікувати об'єкт довіри), модерністська (довіра до самої соціальної системи в цілому та соціальних інститутів зокрема), постмодерністська довіра (специфічна диспозиція стосовно навколишнього світу, яка дозволяє мінімізувати ризики та небезпеки на психологічному рівні);

– характеристика специфіки динаміки рівня довіри до політичних інститутів в Україні з 1994 по 2015 рік включно, що надало змогу виявити коливання рівня довіри до політичних інститутів, пов'язаних як зі звичайним перебігом подій (заплановані вибори президента, Верховної Ради, місцевих органів влади), так і екстраординарними подіями, що передують або є наслідком політичних та економічних криз.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у комплексному соціологічному аналізі довіри до політичних інститутів, що може бути застосовано у подальших її дослідженнях, у розвитку категоріального апарату таких галузей наукового знання, як політична соціологія та соціологія довіри, зокрема в інтерпретації та уточненні змісту понять «міжособистісна довіра», «інституційна довіра, або довіра до інститутів», «генералізована довіра», «традиціоналістська довіра», «модерністська довіра», «постмодерністська довіра», «інституціоналізована довіра», «інституціоналізована недовіра» та ін.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання їх органами влади при визначенні напрямів та способів реалізації державної соціальної політики, зокрема націленої на вихід із кризової ситуації та мінімізацію її негативних наслідків через формування довіри до політичних інститутів в суспільстві. Отримані результати вже використовуються у викладанні таких навчальних дисциплін, як «Політична соціологія», «Електоральна соціологія» та «Методи збору соціологічної інформації», «Методи багатомірного аналізу даних».

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійною науковою роботою автора. Її основні висновки та положення наукової новизни є результатом самостійно проведеного дослідження. Результати дослідження відображені в публікаціях здобувача, які є його особистим доробком.

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертації оприлюднено на наукових конференціях, серед яких: I Конгрес Соціологічної Асоціації України (Харків, 2009), IV Ковалевські читання (Санкт-Петербург, 2009), Міжнародна наукова конференція «Традиції та інновації в науці та освіті XXI століття» (Одеса, 2010), XVII Міжнародна наукова конференція «Харківські соціологічні читання» (Харків, 2012), IX Міжнародна науково-практична конференція «Якубівська наукова сесія» (Харків, 2012).

Публікації. Основні положення та висновки дисертаційної роботи викладено у 10 публікаціях, 6 з яких – у виданнях, що входять до переліку наукових фахових видань із соціологічних наук, 1 стаття – в іноземному виданні, 3 – тези доповідей на міжнародних наукових конференціях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатку. Загальний обсяг дисертації становить 194 сторінок, з яких основного тексту – 155 сторінки. Робота містить 3 рисунки і 26 таблиць. Список використаних джерел складає 231 найменування.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обґрунтовано актуальність обраної теми, розкрито стан її наукового вивчення, сформульовано мету та задачі дисертаційної роботи, визначено об'єкт і предмет дослідження, розкрито наукову новизну отриманих результатів, їхню практичну і теоретичну значущість, висвітлено апробацію отриманих результатів.

У першому розділі «Довіра до політичних інститутів як об'єкт соціологічного аналізу» проаналізовано основні підходи до аналізу довіри до політичних інститутів, представлено авторське визначення поняття «довіра до політичних інститутів», сформоване у контексті неінституціонального підходу.

У підрозділі 1.1 «Теоретико-методологічні підходи до соціологічного аналізу довіри» проаналізовано парадигмальні основи концептуалізації феномену довіри від античності (Аристотель) до сучасності, а саме з позиції функціоналізму, неофункціоналізму, конфліктної теорії, етнометодологічного підходу, теорії обміну, теорії соціального капіталу та соціальних мереж, а також неінституціоналізму, крізь призму ідей як класиків соціології (М. Вебер, Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, Ф. Тенніс), так і сучасників (Е. Гідденс, Н. Луман, А. Селигмен, П. Штомпка). Визначено евристичний потенціал застосування неінституціонального підходу для дослідження феномену довіри до політичних інститутів, який полягає насамперед у розширеному трактуванні політичних інститутів, з одного боку, як правил гри, з іншого – як учасників гри у політичному просторі; в аналізі різних типів інститутів – як формальних, так і неформальних; у врахуванні дії мікро- та макрофакторів і вивченні їхнього взаємозв'язку, дослідженні довіри до політичних інститутів у контексті формування соціального капіталу суспільства.

У підрозділі 1.2 «Довіра як соціальне явище: типологічний аналіз» досліджуються типи довіри в суспільстві, що виокремлено за різними критеріями. Розглянуто типології довіри на основі трьох підстав:

1. Об'єкта довіри, за яким виділяються три її основні типи:
 - а) генералізована – довіра, об'єктом якої виступають інші люди в цілому;
 - б) (між)особистісна – довіра, об'єктом є конкретна людина;
 - в) інституційна

(довіра до інститутів), яка спрямована на інституційну структуру. Показано, що довіра до політичних інститутів є інституційною довірою за своєю суттю та відрізняється від міжособистісної завдяки деперсоніфікації об'єкта довіри, від генералізованої довіри – особливостями періоду її формування, оскільки генералізована довіра виникає на етапі первинної соціалізації, а довіра до інститутів постає як результат вторинної соціалізації.

2. Ступеня інституціоналізації довіри/недовіри в суспільстві, за яким довіра/недовіра може бути інституціоналізованою та неінституціоналізованою. Зазначено, що для недемократичних (тоталітарних та авторитарних) суспільств властива інституціоналізована довіра, для демократичних суспільств – інституціоналізована недовіра. Процес інституціоналізації довіри/недовіри здійснюється за державною ініціативою. Неінституціоналізована довіра/недовіра породжується громадянським суспільством. Зазначено, що елементи всіх чотирьох типів явищ – інституціоналізованої/неінституціоналізованої довіри/недовіри – можуть співіснувати в одному суспільстві, особливо, якщо в ньому мала місце зміна влади з тоталітарної/авторитарної до демократичної або навпаки, адже вони описують різні рушійні сили розвитку суспільства: державні ініціативи та громадянські рухи.

3. Типу суспільства, згідно з яким виділяються традиційна та сучасна довіра, тобто типи, притаманні традиційному та сучасному суспільствам. Ми пропонуємо розширити класифікацію типів довіри за типом суспільства з двох (традиційної та сучасної) до трьох (традиціоналістської, модерністської та постмодерністської). Постмодерністська довіра, або довіра, специфічна для суспільства постмодерну, являє собою мінімальний рівень базової довіри, без якого неможливо існувати в сучасному суспільстві, яке характеризується високим ступенем непередбачуваності та зростаючим рольовим різноманіттям. Обґрунтовано переважання та особливу роль у традиційному суспільстві особистісної, у модерному – інституційної, у постмодерному – генералізованої довіри.

Підрозділ 1.3 «Поняття та феномен довіри до політичних інститутів» містить опис етапів наукового аналізу феномену довіри до політичних інститутів та формулювання дефініції відповідного поняття на основі обраної теоретико-методологічної бази. Представлені основні поняття, які складають категоріальний апарат дослідження обраної проблеми; зокрема подається визначення таких понять, як «довіра», «політична довіра», «довіра до політичних інститутів», «фактори довіри до політичних інститутів», «інституційна довіра» (довіра до інститутів), «генералізована довіра», «міжособистісна довіра», «традиціоналістська довіра», «модерністська довіра», «постмодерністська довіра», «довіра як неформальний інститут», «інституціоналізована довіра/недовіра», «неінституціоналізована довіра/недовіра».

Завдяки застосуванню неоінституціонального підходу здійснено концептуалізацію довіри до політичних інститутів, а саме, на макрорівні (суспільство в цілому) – як самостійного неформального інституту, на макрорівні (актор) – як набору нормативних та оціночних орієнтацій громадян щодо діяльності політичних інститутів та їхніх лідерів.

Доведено, що довіра до політичних інститутів як неформальний інститут представляє собою сукупність неформальних правил та норм, що регулюють

взаємодії акторів у політичному полі через зниження трансакційних витрат (на пошук додаткової інформації про інститути та їхніх представників, для виміру ефективності діяльності інститутів та їхніх представників, а також попередження опортунізму з боку інститутів та їхніх представників). Так, надаючи довіру тим чи іншим політичним інститутам і лідерам, актор економить свої часові та інші ресурси, які необхідно було б виділити на моніторинг їхньої діяльності або пошук іншої інформації про них. Довіра як неформальний інститут є універсальним засобом скорочення трансакційних витрат у взаємодіях будь-якого типу.

Підтверджено, що довіра до політичних інститутів як набір нормативних та оціночних орієнтацій громадян щодо діяльності політичних інститутів та їхніх лідерів, формується в результаті звичаїв, цінностей та норм певної соціальної групи, що хабітуалізуються протягом соціалізації індивідів, та раціонального та осмисленого вибору, заснованого на індивідуальній та колективній оцінці ефективності політичних інститутів, що формується завдяки зіставленню результатів функціонування інститутів та лідерів з очікуваннями громадян, зокрема щодо реалізації їхніх інтересів.

У другому розділі «Довіра до політичних інститутів в Україні» представлено аналіз теоретичного доробку щодо феномену довіри до політичних інститутів в Україні та досліджено динаміку рівня довіри до політичних інститутів в Україні протягом останніх 20 років на основі вторинного аналізу емпіричних даних Інституту соціології НАН України та фонду «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» і Центру Разумкова.

У підрозділі 2.1 «Специфіка досліджень феномену довіри до політичних інститутів в Україні» проаналізовано дискурс довіри в роботах сучасних вітчизняних дослідників, зокрема виявлено, що вона переважно вивчається в політичній та економічній сферах, проте останнім часом з особливою силою актуалізувалася необхідність вирішення проблеми соціологічного вимірювання довіри до політичних інститутів. Аналіз публікацій показав, що й донині залишаються невизначеними або недостатньо вивченими специфіка та фактори формування довіри у політичній сфері, а також взаємодія таких важливих складових громадянського суспільства, як генералізована довіра та довіра до політичних інститутів.

Аналіз природи довіри в сучасному українському суспільстві дав підстави стверджувати, що в нашій країні панує довіра змішаного типу, якій притаманні риси традиціоналістської (схильність персоніфікувати об'єкт довіри), модерністської (довіра до соціальної системи в цілому та соціальних інститутів, зокрема) та постмодерністської довіри (специфічна диспозиція соціального актора стосовно навколишнього світу, яка дозволяє мінімізувати ризики та небезпеки на психологічному рівні). Цей конгломерат різноманітних типів довіри, які утворюють єдине багатогранне явище, є цілком природним для суспільств, що трансформуються.

Зазначено, що в сучасному українському суспільстві відбувається інституціоналізація недовіри, яка проявляється, в тому числі, у критиці владних інститутів та їхніх представників у межах тих чи інших громадських акцій у ЗМІ, що відрізняє Україну від деяких інших країн колишнього СРСР, де сьогодні можна спостерігати інституціоналізацію довіри, що проявляється у організованій участі у

демонстраціях на підтримку владних інститутів, провладній пропаганді у ЗМІ тощо. Підкреслено, що інституціоналізація недовіри як риса демократичного суспільства завдяки позитивній реакції влади на критику, її ефективну взаємодію з громадським суспільством може призвести до формування довіри, в той час як інституціоналізація довіри, притаманна тоталітарному та авторитарному суспільствам, завдяки розвитку громадянського суспільства, може призвести до формування недовіри громадян до влади, до демократизації суспільного життя.

У підрозділі 2.2 «Динаміка довіри до політичних інститутів в Україні: 1994–2015 рр.» аналізуються динамічні характеристики довіри до політичних інститутів в Україні протягом 20 років. Як свідчать результати загальнонаціональних досліджень, для України характерним є стабільно негативний баланс довіри до політичних інститутів (президента, парламенту, уряду, політичних партій, місцевих органів влади). Протягом 20 років зафіксовано значні коливання рівня довіри та досліджено їх у контексті суспільно–політичних подій, притаманних як звичайному перебігу подій (заплановані вибори президента, уряду, місцевих органів влади), так і тих, що вибиваються з буденності (Майдан, зміна статусу Криму, події на Донбасі). Аналіз свідчить про те, що протягом майже всього періоду баланс довіри є негативним, тобто доля тих, хто «не довіряє», переважує над тими, хто «довіряє». Довіра до президента країни зростає після виборів (2006, 2010 та 2014 роки). Так, у травні 2013 тією чи іншою мірою довіряли президенту 25,8%, у грудні 2013 – 34%, через рік, після виборів П. Порошенка (грудень 2014) – 49,4%, далі спостерігається поступове зниження до 43,6% (березень 2015). Зазначено, що десь до року після обрання нового президента має місце «кредит довіри», який з часом нівелюється, якщо сподівання та очікування не виправдовуються, спостерігається зниження рівня довіри.

Динаміка довіри Кабінету Міністрів та Верховній Раді тісно пов'язана з динамікою довіри президенту (спостерігається підвищення у 2006, 2010 та 2014 роках), але сам рівень у двох останніх випадках дещо нижчий, ніж президенту. Так, у травні 2013 тією чи іншою мірою довіряли Верховній Раді 16,3%, у грудні 2013 – 20,9%, через рік, після виборів у жовтні 2014 (грудень 2014) – 31,1%, далі спостерігається поступове зниження до 27,2% (березень 2015). Кабінету міністрів України у травні 2013 довіряли 22,3 %, у грудні 2013 – 29,3%, у грудні 2014 – 35,8 % та у березні 2015 також спостерігається зниження рівня довіри до 28,7%. Таким чином, у грудні 2014, через півроку після виборів президента, було зафіксовано пік довіри до національних органів влади.

Рівень довіри місцевим органам влади у грудні 2014 року навпаки зазнав падіння: у травні 2013 політичним партіям довіряли 42,3%, у грудні 2013 – 44,4%, у грудні 2014 – 37% та у березні 2015 – 40,6%. Це пов'язано з утратою «кредиту довіри» після останніх місцевих виборів, які відбулися у 2010 році.

Серед всіх політичних інститутів найнижчим є рівень довіри до політичних партій, який, як і рівень довіри до місцевих органів влади, не визначається національними виборами. Як свідчать результати досліджень, у травні 2013 політичним партіям довіряли 17,6%, у грудні 2013 – 20,9%, у грудні 2014 – 15% та у березні 2015 також спостерігається зниження рівня довіри до 12,7%.

Рівень довіри до політичних інститутів зазнає зниження в період політичних та економічних криз, що зумовлено негативними настроями населення, які позначаються на ставленні до світу в цілому.

У підрозділі 2.3 «Проблема виміру довіри до політичних інститутів в Україні» акцентується увага на тому, що проблема виміру рівня довіри до політичних інститутів в суспільстві залишається невиршеною і вимагає докладного розгляду з метою відтворення цілісної картини досліджуваного явища. Автором було виділено три аспекти проблеми виміру довіри до політичних інститутів: 1) інтерпретативний, який актуалізується на етапі, що передує збору соціологічної інформації та зумовлюється, зокрема, різним розумінням та інтерпретацією довіри до політичних інститутів у науковому та побутовому дискурсах, у тому числі схильністю респондентів до персоніфікації інституту; 2) інформаційний, що загострюється на етапі збору соціологічної інформації (у роботі цей аспект розкривається за допомогою Хоторнського ефекту та ефекту Пігмаліона (Розенталя)); 3) аналітичний, який проявляється на етапі аналізу даних та виражається, в тому числі, в різномірності шкал вимірювання та специфічності методики побудови індексу довіри до політичних інститутів. Концептуалізація проблеми виміру довіри до політичних інститутів через виділення її аспектів може бути використана у соціологічних дослідженнях не лише довіри до політичних інститутів, а й інших феноменів, оскільки в роботі описано як специфічні, так і універсальні аспекти проблеми виміру того чи іншого соціального феномену.

Третій розділ «Фактори довіри до політичних інститутів в Україні» присвячений розгляду довіри до політичних інститутів з позиції детермінант її формування, адже логіка наукового пізнання будь-якого феномену для його більш глибокого осмислення вимагає вивчення його витоків (Кузіна І. І. Довіра до політичних інститутів в Україні: концептуалізація феномену та фактори формування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dissertations.karazin.ua/sociology/resources/d7aa6d77ef49c147e2c1a90fc87b0837.pdf>)

Практичне заняття №25

Структурні елементи наукового тексту

Завдання 1. Підготуйте презентацію нових вимог до оформлення дисертацій (наказ №40 від 12.01.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17>). Висловіть свої міркування щодо основних правил оформлення дисертаційної праці (обсяг, інтервал, шрифт, поля і т. ін.).

Практичне заняття №26-27

Основні вимоги щодо оформлення списку використаних джерел

Завдання 1. Прочитайте поради У.Еко щодо укладання попередньої бібліографії. Як ви здійснюєте первинний пошук інформації?

У перші дні не намагайтеся взяти в руки всі книги в бібліотеці, а займіться попередньою бібліографією. Переглядати каталог потрібно паралельно з переглядами посібників у довідковій залі. Якщо відшукаєте статтю за вашою темою, з великою гарною бібліографією, перепишіть бібліографію всю.

Замовлення в читальній залі доречно починати саме з цих книг. Якщо ви переглянули два-три довідкових видання, перехресним порівнянням бібліографій ви зможете виділити назви, що їх цитують усі. Ось вам і первісна ієрархія.

Завдання 2. Ознайомившись із прикладами оформлення документів у списку літератури (відповідно до ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 та згідно з ДСТУ 8302:2015), укладіть власний список використаних джерел (до 20 різних позицій), який супроводжуватиме вашу дисертаційну працю (див. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://library.ukma.edu.ua/index.php?id=683>).

Завдання 3. Прокоментуйте особливості одного із запропонованих зразків оформлення літератури.

1. Бичківський О. О. Міжнародне приватне право : конспект лекцій. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. 82 с.

2. Бондаренко В. Г. Немеркнуча слава новітніх запорожців: історія Українського Вільного козацтва на Запоріжжі (1917-1920 рр.). Запоріжжя, 2017. 113 с.

3. Бондаренко В. Г. Український вільнокозацький рух в Україні та на еміграції (1919-1993 рр.) : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 600 с.

4. Вагіна О. М. Політична етика : навч.-метод. посіб. Запоріжжя :ЗНУ, 2017. 102 с.

5. Верлос Н. В. Конституційне право зарубіжних країн : курс лекцій. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. 145 с.

6. Горбунова А. В. Управління економічною захищеністю підприємства: теорія і методологія : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. 240 с.

7. Гурська Л. І. Релігійзнавство : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. Та доп. Київ : ЦУЛ, 2016. 172 с.

8. Дробот О. В. Професійна свідомість керівника : навч. посіб. Київ : Талком, 2016. 340 с.

9. Аванесова Н. Е., Марченко О. В. Стратегічне управління підприємством та сучасним містом: теоретико-методичні засади : монографія. Харків : Щедра садиба плюс, 2015. 196 с.

10. Батракова Т. І., Калюжна Ю. В. Банківські операції : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. 130 с.

11. Білобровко Т. І., Кожуховська Л. П. Філософія науки й управління освітою : навч.-метод. посіб. Переяслав-Хмельницький, 2015. 166 с.

12. Богма О. С., Кисильова І. Ю. Фінанси : конспект лекцій. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 102 с.

13. Горошкова Л. А., Волков В. П. Виробничий менеджмент : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 131 с.

14. Гура О. І., Гура Т. Є. Психологія управління соціальною організацією : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Херсон : ОЛДІ-ІІІЮС, 2015. 212 с.

15. Аніловська Г. Я., Марушко Н. С., Стоколоса Т. М. Інформаційні системи і технології у фінансах : навч. посіб. Львів : Магнолія 2006, 2015. 312 с.

16. Городовенко В. В., Макаренков О. Л., Сантос М. М. О. Судові та правоохоронні органи України : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 206 с.

17. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.
18. Якобчук В. П., Богоявленська Ю. В., Тищенко С. В. Історія економіки та економічної думки : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2015. 476 с.
19. Науково-практичний коментар Кримінального кодексу України : станом на 10 жовт. 2016 р. / К. І. Беліков та ін. ; за заг. ред. О. М. Литвинова. Київ : ЦУЛ, 2016. 528 с.
20. Бікулов Д. Т., Чкан А. С., Олійник О. М., Маркова С. В. Менеджмент : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. 360 с.
21. Операційне числення : навч. посіб. / С. М. Гребенюк та ін. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. 88 с.
23. Основи охорони праці : підручник / О. І. Запорожець та ін. 2-ге вид. Київ : ЦУЛ, 2016. 264 с.
24. Клименко М. І., Панасенко Є. В., Стреляєв Ю. М., Ткаченко І. Г. Варіаційне числення та методи оптимізації : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. 84 с.
25. Бутко М. П., Неживенко А. П., Пепа Т. В. Економічна психологія : навч. посіб. / за ред. М. П. Бутко. Київ : ЦУЛ, 2016. 232 с.
26. Бондар О. Г. Земля як об'єкт права власності за земельним законодавством України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.06. Київ, 2005. 20 с.
27. Гнатенко Н. Г. Групи інтересів у Верховній Раді України: сутність і роль у формуванні державної політики : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.02. Київ, 2017. 20 с.
28. Кулініч О. О. Право людини і громадянина на освіту в Україні та конституційно-правовий механізм його реалізації : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.02. Маріуполь, 2015. 20 с.
29. Авдєєва О. С. Міжконфесійні відносини у Північному Приазов'ї (кінець XVIII - початок XX ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2016. 301 с.
30. Левчук С. А. Матриці Гріна рівнянь і систем еліптичного типу для дослідження статичного деформування складених тіл : дис. ... канд. фіз.-мат. наук : 01.02.04. Запоріжжя, 2002. 150 с.

Практичне заняття №28-29

Композиція писемного наукового тексту

Завдання 1. Схарактеризуйте композицію запропонованих дисертаційних праць, відповідно, 1) Дяченко Н. О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ihed.org.ua/images/doc/ogoloshenya_pro_zahisti/Dyachenko_14.01.2015_disertac.pdf; 2) Варещька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ihed.org.ua/images/doc/ogoloshenya_pro_zahisti/Varecka_15.10.2015_diserac.pdf.

Назвіть основні композиційні елементи. Висловіть свої міркування щодо композиційної структури обох зразків.

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

1.1. Педагогічні задачі в теорії і практиці підготовки майбутніх викладачів

1.2. Сутність готовності майбутніх викладачів до розв'язування і використання педагогічних задач

Висновки до першого розділу

РОЗДІЛ 2 ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

2.1. Загальна методика проведення педагогічного дослідження

2.2. Стан сформованості у майбутніх викладачів готовності до розв'язування та використання педагогічних задач

2.3. Педагогічні умови формування у майбутніх викладачів готовності до розв'язування та використання педагогічних задач

2.4. Модель формування у майбутніх викладачів готовності до розв'язування та використання педагогічних задач

Висновки до другого розділу

РОЗДІЛ 3 ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ З ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Навчально-методичне забезпечення процесу формування у майбутніх викладачів готовності до розв'язування та використання педагогічних задач

3.2. Організація та хід формувального етапу педагогічного експерименту

3.3. Результати педагогічного експерименту та їх аналіз

Висновки до третього розділу

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГКИ

1.1. Компетентнісний підхід – концептуальна основа сучасної педагогічної освіти

1.2. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя в наукових працях

1.3. Сутність дефініції «соціальна компетентність вчителя початкової школи»

1.4. Складові та функції соціальної компетентності вчителя початкової школи

Висновки до першого розділу

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ СТАНУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Методика наукового пошуку і методи діагностики стану розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у педагогічній освіті

2.2. Наукове обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в теорії і практиці педагогічного дослідження

2.3. Розгорнута характеристика критеріально-рівневого інструментарію оцінювання показників розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти

2.4. Організація методики дослідження

Висновки до другого розділу

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності особистості вчителя початкової школи

3.2. Концептуальні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти

3.3. Структурно-функціональна модель комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти

Висновки до третього розділу

РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПРОЛОНГОВАНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

4.1. Експериментальна програма комплексного пролонгованого процесу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти

4.2. Організаційно-педагогічні умови комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти

4.3. Педагогічні технології комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи

4.4. Навчально-методичне забезпечення комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти

Висновки до четвертого розділу

РОЗДІЛ 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

5.1. Стан розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи на констатувальному етапі педагогічного експерименту

5.2. Оцінка ефективності результатів дослідно-експериментальної роботи з розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти на контрольному етапі педагогічного експерименту

Висновки до п'ятого розділу

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Завдання 2. Запропонуйте композицію власної дисертаційної праці.

Практичне заняття №30-31

Наукова стаття

Завдання 1. Зразком якого наукового підстилю є запропонований мовний матеріал? Схарактеризуйте його композиційну структуру. Висловіть власні міркування щодо побудови відповідного тексту. Зробіть мовностилістичну правку.

У статті досліджується проблема предмета філософії. В сучасній українській філософській літературі намітилось кілька підходів до визначення предмета і сутності філософії. Поряд з продуктивними підходами в окремих публікаціях пропонуються ідеї, що розвивають саму суть філософії. Автор пропонує свою позицію і розуміння цієї проблеми.

За останні два – три роки в українській філософській літературі пройшла серія публікацій, що свідчать про деяку розгубленість філософського загалу в осягненні сутності та предмету дослідження філософії. Більше того з'являються вислови на зразок: «Будь-який викладач курсу «Філософія» перед першою лекцією на тему «Що таке філософія?» завжди розгублений» [1; 9]. Причини подібної розгубленості кориняться у нашому колишньому догматичному витлумаченні філософії марксизму. За умов плюралізму філософських концепцій, філософ мусить самостійно обрати певну наукову позицію та відстоювати її. Разом з тим слід пам'ятати, що є межі, за якими пошук оригінальної позиції виводить за царину філософії взагалі. Стаття пропонує авторську позицію в трактуванні проблеми, що базується на класичних філософських засадах та враховує філософські ідеї постмодерну.

Уявлення про те, що таке філософія, чим займається цей вид інтелектуальної діяльності людства, змінювалось у процесі розвитку духовної культури. Спочатку це була просто мудрість, потім мудрість переросла в метафізику, були спроби уявити філософію як науку наук, пізніше з'явилося і уявлення про філософію як науку про загальні закони розвитку, нарешті в наш час філософію все частіше уявляють як теорію світогляду. Процес трансформації уявлень про сутність філософії в подальшій історії, звичайно, не припиниться. Філософія й надалі буде більш чітко окреслювати предмет і об'єкт свого дослідження, а відтак формуватиме все точніші уявлення про себе та витонченіші дефініції, в яких відобразатиметься її сутність. Це, такби мовити, об'єктивний процес, та об'єктивний процес формування уявлень про філософію реалізується через філософів – людей, наділених суб'єктивністю; і саме з цієї причини дискусія, що розпочалась на сторінках такого авторитетного видання, як «Філософська думка», йде не в напрямку пошуків специфіки світогляду ХХІ ст. та його відображення у конкретних філософських концепціях, а в пошуках нового предмета та об'єкта дослідження. У зв'язку з цим ми маємо наступні заяви. «Я

переконаний, – стверджує М.Попович, – філософія не стане наукою, а отже, збереже плюралізм шкіл та напрямків, характерний для XIX та XX сторіч. Близькими до науки стають окремі сегменти філософії, а не вона загалом» [2:4], або «філософія – це духовно-практична цінність у розмаїтті власних іпостасей» [1:12]. Стосовно останнього висловлювання заперечень немає, бо це просто оцінка філософії, але ця оцінка не розкриває сутності філософії, а саме таке завдання і ставив перед собою Сергій П'язін у статті «Треба сміти мати власну думку». Дійсно, філософія в майбутньому матиме велику цінність, і це характеристика не лише мудрості майбутнього, а й мудрості минулого, та така заява не розкриває сутності філософії – що ж вона є? Не викликає заперечень і наведене раніше твердження Мирослава Поповича, але виникає питання: а чого ми в такому випадку навчаємо студентів в університетах? Шукаємо і знаходимо в найновіших підручниках та посібниках: «Філософія – теоретичний світогляд, вчення, яке прагне осягнути всезагальне у світі, людині і суспільстві» [3:15]. А далі: «Найбільш загальні засади суцього, ... з яких «конструюється» світ, і є предметом філософії» [3:16]. В цих висловлюваннях легко впізнаються «загальні закони розвитку природи, суспільства і мислення» Ф. Енгельса. Авторитет Енгельса в філософії вагомий, але якщо «філософія є теоретичний світогляд», як то стверджує Є.М. Причепій та його співавтори, тоді втрачається друга сторона світоглядного відношення – людина, суб'єкт світогляду. Отже, у авторів даної роботи наявна певна суперечність у якій «кінці з кінцями не сходяться».

В.В. Ільїн та Ю.І. Кулагін у підручнику з філософії додають сум'яття. «...Сутність філософії утворює не який-небудь особливий специфічний предмет, а саме філософське мислення, філософствування, яке полягає у прагненні особистості встановити згоду між собою і навколишнім світом, тому філософія є формою її самореалізації» [4:31]. Тут автори, очевидно, не помітили логічного кола. У них «сутність філософії є філософське мислення». Не знайшовши відповіді на питання: «А чого ми навчаємо студентів у курсах філософії?» у розглянутих джерелах, пропонуємо свою позицію з порушеної проблеми, у чому і вбачаємо мету даної статті.

Філософія у всьому своєму обсязі дійсно не є наукою і не може бути, бо обсяг відображуваного в ній не може охопити окрема наукова теорія, адже це – форма суспільної свідомості, це пласт духовної культури, що виник у процесі відображення людиною світоглядного відношення «людина – світ». Відношення «людина-світ» рухливе, динамічне, бо змінюється і людина, і світ, а особливо – світ соціальний. Рухливість відношення обумовлюється постійною трансформацією елементів. А елементами в даному випадку виступають різні сторони буття і сама людина. Змінюється буття, змінюється людина, а відтак змінюється відношення «людина – світ», а це вже основа зміни світогляду і його теоретичного виразу у філософії. Окрім об'єктивних умов існування плюралізму філософських концепцій, що пов'язано з історією розвитку людства, існують і суб'єктивні передумови багатства проявів філософських концепцій. Одна з них – специфіка світоглядного відображення.

Необхідно зазначити, що ми вводимо в обсяг поняття світоглядного відображення. Традиційно в обсяг даного поняття вводилась лише частина тієї

сторони реальності, що є відображенням. За існуючою традицією, до уявлення про цю динамічну сторону буття входять такі елементи:

1. Спочатку мусить з'явитись деякий об'єкт.

2. Цей об'єкт сприймається свідомістю людини. У результаті такого сприйняття формується образ об'єкта.

3. Завдяки наявності образу об'єкта та його окремих сторін, людина проводить з ними ряд операцій мислення. Як результат – відбувається проникнення в сутність, і тут виникає те, що чуттям не доступне, – ідея, в якій сконцентрована сутність. На творенні ідей процес відображення у традиційному розумінні закінчується.

Вважалося, що процес сприйняття, формування образу та ідеї і є відображенням, це щось на зразок відображення в дзеркалі деякого матеріального об'єкту. Але світоглядове відображення значно складніше і багатше механістичного віддзеркалювання. Перший етап відображення дійсно відповідає традиційним уявленням, та за першим етапом йдуть інші. Після закінчення першого етапу процесу відображення існуючого розпочинається світоглядове осягнення, а це, в першу чергу, формування оцінки відображеного. Якщо оцінка не співпадає з потребами, запитами, інтересами особистості, то в такому випадку розпочинається процес творення майбутньої моделі відображеного, тобто формується відповідний ідеал, а вже на основі знань, оцінок та ідеалів формується практичне ставлення до об'єкта, що став предметом світоглядového осягнення.

Таким чином, ми розглядаємо світоглядове відображення не як ідеальну копію явищ та сутності, а і як оцінку відображеного і його ідеальну, а потім вже практичну заміну. Без цієї творчої сторони світоглядове відображення просто втрачає всякий глузд. Без творчості світоглядове відображення є принципово пасивним, тваринним варіантом психічної діяльності. Відображення – це не просто відтворення, а й творення. Це не просто передача інформації, а й передача речовини та енергії. Передача речовини та енергії є і відтворенням, і творенням [5:50-51]. Відрив процесу зміни об'єкту в процесі відображення від інформаційної сторони того ж таки відображення відбувся в нашій філософії в результаті механістичного тлумачення фундаментальних законів руху. Та це особлива проблема. Зараз ми фіксуємо лише наше розуміння відображення не лише як формування інформаційного поля, а і як творення нового.

Якщо ми маємо у світоглядівому відображенні оцінку та творчість (ідеальну, а потім і практичну), то в ньому є елементи онтологічного, гносеологічного, аксиологічного та праксиологічного філософських аспектів. У світоглядівому відображенні в зародковому стані існують всі складові частини філософії. Це дає підставу стверджувати, що світоглядове відображення є об'єктивною основою процесу творення підгрунтя філософії. Друга проблема, яку необхідно проаналізувати при з'ясуванні сутності не лише постмодернної, сучасної, а й будь-якої філософії, – що ж відображається. Йдеться про предмет філософського осягнення. Ще раз звернемось до літератури. Виявляється, що у сучасній українській філософії якоїсь спільної позиції вже (стосовно до минулого) і ще (стосовно до сучасного) не існує. В. Шинкарук та П. Йолон вважають, що предметом філософського дослідження є коло загальнозначущих проблем, що потребують свого дослідження та розв'язання [6:670]. Колектив філософів

Національного університету ім. Т. Шевченка на чолі з І.Ф. Надольним стверджує, що «Філософія вивчає світ і людину разом...» [7:17]. Знов нагадуємо, що більшість українських філософів в тому чи іншому контексті погоджуються з тим, що філософія є теоретичним виразом світогляду. Якщо прийняти як вихідну позицію нашу, раніше наведену точку зору, то предметом відображення в світогляді є відношення, ставлення людини до об'єктивної реальності, до буття. Повторимось – відношення «людина – світ». І тут ми потрапляємо у надзвичайно багатоплановий та багатогранний світ людського буття. Людина живе одночасно в природному, соціальному та ідеальному світі. В свою чергу ідеальний світ ділиться на світ ідей, що є здобутою, відкритою істиною, тобто ідей, в світлі яких «буття в собі» перетворюється у «буття для нас», та світ ставлень, позицій, уявлень стосовно до буття ще не пізнаного, або такого, що принципово не може бути пізнане за наявного рівня розвитку пізнавальної культури. До цього світу належить і містичний світ, а відтак – і світ Бога.

Отже, предметом світоглядového відображення є: сама людина, природа, суспільство, людська свідомість – духовність і Бог. Відповідно до цього формуються і типи світогляду, а відтак і напрямки філософського осягнення світу: антропоцентричний, природоцентричний (класична назва – матеріалізм), соціоцентричний, духоцентричний (класична назва – ідеалізм) і теоцентричний. Кожен напрямок містить у собі досить різнопланові філософські концепції, кількість яких знаходиться в прямій залежності від розмаїття способів витлумачення базових понять даного напрямку. Для ілюстрації цього положення наведемо таке. Антропоцентричний напрям у філософії складався як антитеза середньовічному теоцентризму. Філософія Нового часу визначальною, провідною, головною ознакою людини вважає розум, мислення, есенційне осягнення світу. Новий час йшов «через розум до досконалості» людини і людства. Саме таке тлумачення людської сутності та перспективи людства дало могутній поштовх розвитку раціоналістичної філософії. Тип світогляду та філософія, що виразила його в рафінованому вигляді, панували більше двох століть. Поступово, починаючи з XIX ст., погляди на людську сутність змінюються і формується світогляд, теоретичний вираз якого трансформувався від творчості Шопенгауера до Ніцше, Фройда, Фрома та інших. У цей час з'являється філософська концепція екзистенціалізму. І все це лише невелика частина тих філософських новацій, що сформувались і набули впливу у XX ст. Кожна концепція модернізму брала за основу свого філософування якусь одну сторону людської сутності, сторону людського буття і на цій базі формувала теорію певної сторони світоглядového відношення.

Антропоцентричний напрям у світовій філософській культурі модерну хоча і домінував у XX ст., але не був єдиним. Розвивалась і духоцентрична (ідеалістична) філософія, на новий рівень розвитку вийшла геоцентрична філософська думка, не стояв на місці і матеріалізм (природоцентризм). Соціальна філософія відійшла від вульгарного соціологізаторства та вульгарного економізму. Філософська культура другої половини XIX ст. та першої половини XX ст. – це своєрідний ривок у розвитку людського духу, який здійснювався фронтально у всіх соціокультурних системах. Поява авторитетних філософських концепцій перестала бути прерогативою однієї чи двох-трьох націй або якоїсь окремої соціокультурної

системи. Є сподівання, що такий розвиток самосвідомості людства продовжиться і в епоху постмодерну. Та нічого надзвичайного відбутись не може. Класика лишиться класикою, і вона продовжуватиме збагачуватись кращими здобутками модерну і новими цікавими проявами постмодерну.

Таким чином, філософія XX ст. повністю розкрилась як багатогранний пласт духовної культури, як своєрідна форма суспільної свідомості зі своїм предметом дослідження та специфічними засобами світоглядového осягнення буття в теоретичній формі. Тепер стосовно проблеми форми відображення філософією світоглядových проблем в епоху постмодерну. Людина XXI ст. зрослась із сучасними формами спілкування та способами взаємодії з орієнтацією в бутті через інформаційні технології. Все це настільки піднесло авторитет науки, що довіра до науки стала невід'ємною частиною суспільної психології і психіки особистості. Якщо світорозуміння пересічної особистості не стало науковим, то до кінця XX ст., принаймні в європейській культурі, воно стало науковоорієнтовним. Друга особливість психіки постмодерну викликана до життя могутніми інформаційними потоками, що функціонують у кожній розвиненій соціокультурній системі та в духовній культурі людства як цілого. Особливістю цих потоків у XXI столітті є те, що в розвинених демократіях вони плюралістичні і знаходяться під значним впливом незалежних засобів інформації. Та сучасний світ складається не лише з культур, що забезпечили собі вільний доступ до будь-якої інформації, а й із культур, де інформаційні потоки контролюються невеликими замкнутими об'єднаннями людей, кланами, і це веде до деформації суспільної свідомості, до світоглядовой дезорієнтації. Тому доля нових філософських концепцій у майбутньому буде різна в різних країнах. Через зрослий авторитет науки у суспільній психології будь-яка філософська концепція, що претендує на популярність, мусить мати бодай зовнішні ознаки наукової теорії. Логічність, доказовість, а в цілому раціональність, якщо мова йде навіть і про якісь позараціональні речі, - це обов'язкова умова формування філософської концепції постмодернізму. Зрозуміло, що в XXI ст. існуватимуть антинаукові типи світогляду, існуватиме релігійний світогляд, але осмислення і цих типів світоглядів мусить мати теоретичну форму. І відразу виникає суперечність форми і змісту. Сучасні технічні методи передачі інформації (особливо такі могутні, як телебачення) широко користуються образними засобами, відтісняючи на периферію свідомості змістовну сторону. І тут є небезпека для розвитку філософської культури людства. Філософська культура вимагає розвиненого абстрактного мислення. У філософії майбутнього є можливість стати (або не стати) не просто формою суспільної свідомості, а й активним, впливовим елементом культури, про що мріяв ще К. Маркс. Та для цього необхідні деякі передумови.

Об'єктивні передумови розширення впливу філософської культури сформувались через розвиток технічної бази інформаційних потоків, а далі справа за самою філософією: або вона набере форм, які будуть адаптовані до функціонування сучасних інформаційних процесів, а відтак стане доступною пересічному громадянину (згадаймо популярність творів Камю, Сартра та інших), або вона за лишиться елементом духовної культури «в собі», а окремі елементи філософської культури вихоплюватимуться політиками, різного роду популяризаторами - ми і будуть використовуватись окремими вузькими соціальними групами (кланами) у вузькопартійних інтересах. Історія XX ст. тому приклад.

Підсумовуючи викладене, зазначимо:

Філософія постмодернізму як пласт духовної культури все більше і більше набиратиме ознак форми суспільної свідомості. Світоглядний плюралізм, толерантність та віротерпимість сприятимуть формуванню нових філософських концепцій в кожному з напрямків філософування. Отже, скарбниця світової філософської культури поповниться багатством нових відкриттів, нових філософських концепцій.

Філософія майбутнього має можливість стати не просто формою суспільної свідомості, а й активним елементом культури як духовної, так і матеріальної.

Філософські концепції постмодернізму в епоху інформаційного суспільства все більше будуть насичуватись новими ідеями, новим рівнем проникнення в сутність буття як такого і в сутність буття людини зокрема.

Будь-яка філософська концепція постмодернізму муситиме мати якомога більше ознак наукової теорії і бути доступною для сприйняття майбутніми читачами.

1. П'явзін Сергій. Треба «сміти мати власну думку» // Філософська думка. – 2003. – №3.
2. Попович Мирослав. 500 днів // Філософська думка. – 2003. - №3.
3. Причепій Е.М., Черній А.М., Гвоздецький В.Д., Чекаль Л.А. Філософія. Посібник. – К.: Академія, 2001.
4. Ільїн В.В., Кулагін Ю.І. Філософія. Підручник. – К.: Альтерпрес, 2002.
5. Білодід Юрій. Філософія. Український світоглядний акцент. – Житомир: Поліся, 1996.
6. Філософський енциклопедичний словник – К.: Абрис, 2002.
7. Філософія: Навчальний посібник / За ред. І.Надольного. – К.: Абрис, 2003. (Білодід Ю. М. Дискусія про сутність філософії в епоху постмодерну [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/111/1/03byuuper.pdf>).

Завдання 2. У поданих текстах виокреміть структурно-композиційні елементи. Запропонуйте власний поділ на абзаци, зважаючи на його структурні особливості, смислову закінченість, класична форму, єдність змісту і логічну послідовність викладу. Схарактеризуйте за планом: тема, основна проблема, головна думка; мета і завдання автора; узгодженість назви з основним змістом; композицію статті, висновки; доречність застосування мовних засобів.

1. Предметом дослідження у статті є моральна філософія Джорджа Берклі. Актуальність дослідження зумовлена тим, що наявні стереотипи світової філософської думки, як правило, доволі спрощено інтерпретують моральну філософію просвітництва. Протягом останніх століть суттєво змінилося ставлення як до самого Джорджа Берклі, так і до всіх тих філософів, котрих він критикував. Критика притаманного просвітителям деїзму з боку Дж. Берклі зберігає свою актуальність і для сучасної філософської думки, оскільки проблема співвідношення моралі й релігії належить до важливих проблем сьогодення. Завдання дослідження: розглянути філософські позиції так званих «свободомислячих людей» як представників просвітництва; проаналізувати особливості критики деїзму у філософії Дж. Берклі. Стан наукового дослідження проблематики. Серед дослідників особливостей філософствування Дж. Берклі

варто згадати відомого київського філософа І. В. Бичка. Морально-філософські погляди одного з найбільш відомих англо-ірландських філософів сімнадцятого-вісімнадцятого століть Джорджа Берклі були викладені ним у його найбільш відомих філософських творах, насамперед у його філософському творі під назвою «Алсіфрон, або дрібний філософ» [1, с. 443–464]. У цьому творі Берклі поставив собі завдання створити дієву апологію, тобто справжній захист тогочасної християнської релігії проти критики, яка з'являлася в найбільш відомих на той час ученнях всіх тих мислителів, кого в Західній Європі насамперед у сімнадцятому, а також вісімнадцятому століттях було найбільш прийнято називати «свободомислячими людьми», або свободомислячими філософами. Говорячи тут про цих критиків християнського світогляду й віровчення в Західній Європі сімнадцятого й вісімнадцятого століть, а також про полеміку Джорджа Берклі проти них і проти їхніх морально-філософських учень у його філософських творах, потрібно насамперед коротко пояснити, кого саме в той час було прийнято називати «свободомислячими людьми». Варто згадати, що основним у морально-філософському вченні «свободомислячих» у країнах Західної Європи був у першу чергу їхній деїзм, який тоді розуміли насамперед як уявлення про принципове невтручання Бога в природний хід речей, а також у життя людей, а відтак і в будь-які їхні справи. Наскільки відомо в наш час, у цьому аспекті на морально-філософські погляди таких «свободомислячих людей» дуже вплинуло релігійно-філософське вчення гностиків, яке виникло та існувало в кінці європейської античності, а також дуже близьке до вчень гностиків учення герметиків, яке також з'явилося та розвивалося в кінці доби античності, але не в Європі, а в Єгипті. Обидва ці вчення були дуже модними в Західній Європі за часів пізнього середньовіччя. Крім того, варто підкреслити також, що вчення «свободомислячих» у Західній Європі сімнадцятого й вісімнадцятого століть стосовно невтручання Бога в природний хід речей і в будь-які справи людей виявилось дуже близьким до філософського вчення Епікура, а також до його давньогрецьких і давньоримських послідовників. Крім того, у деїзмі було репрезентоване й розвинуте вчення про природну релігію, яка в деїзмі протиставлялася будь-яким історичним релігіям, у першу чергу історичному християнству, як релігіям одкровення. При цьому, зрозуміло, природну релігію деїсти ставили суттєво вище від історичних релігій. Цю гіпотетичну природну релігію деїсти схильні були називати також «релігією розуму». Послідовники деїзму проголошували природну релігію нормою для будь-якої людської релігії. Вони стверджували, що природна релігія постає властивою для всіх людей і присутня, з цієї причини, так би мовити, у розчиненому вигляді в усіх історичних релігіях. Хоч «свободомислячі» і ставилися критично до тогочасної релігії, було б великим спрощенням вважати всіх тих людей, котрі називали себе в сімнадцятому й вісімнадцятому століттях «свободомислячими», справжніми ворогами релігії, а тим більше проголошувати всіх їх атеїстами, як це, як правило, було прийнято робити за часів панування державного марксизму-ленінізму в Україні і в Радянському Союзі загалом, частиною якого Україна в той час була. Адже переважна більшість з «свободомислячих» більш або ж менш широко, однак визнавали необхідність існування релігії в сучасному їм суспільстві або, в всякому випадку, хоча б корисність релігії для суспільства. Тому було б великою

помилкою приписувати всім «свободомислячим» справжній атеїзм. Прикладом виправдання необхідності існування релігії в суспільстві були твори відомого французького філософа вісімнадцятого століття Вольтера, котрий в основному поділяв погляди деїзму. Вольтер прямо говорив про корисність релігії як стимулювального механізму для суспільства [3, с. 382–390]. Очевидно, що Вольтер у своїх міркуваннях керувався здоровим глуздом. Цілком очевидно, що тих людей, котрі займають позицію, яка була б подібною до названої вище, атеїстами вважати не потрібно хоча б тому, що це неминуче повинно привести та й у дійсності найчастіше призводить до плутанини їх з атеїстами справжніми. Тобто це була б цілком очевидна методологічна помилка, і з цієї причини робити так не варто. Інша річ, що значна частина тих, кого в Західній Європі сімнадцятого й вісімнадцятого століть було прийнято називати «свободомислячими», відверто співчували атеїстам, а в деяких випадках, навіть не будучи самі атеїстами, усе ж таки майже відверто проповідували його. Пізніше, уже у вісімнадцятому столітті, коли виникла відповідна термінологія, усіх таких філософів у Європі почали називати представниками просвітництва. Так само їх називають здебільшого й у наш час, хоч це й не завжди історично правильно. Потрібно погодитися з тим, що хоч у наш час, після кількох століть критики з боку дуже різних філософів, існує дуже мало беззастережних послідовників просвітництва, над більшістю сучасних людей продовжує тяжіти традиція схвально ставитися до вчення просвітництва, навіть якщо вони зовсім не розуміють його змісту. У своєму творі «Алсіфрон» Джордж Берклі чітко показав, як можуть люди, котрі мають освіту й тому вміють самостійно міркувати, однак одночасно далекі від очевидної софістики, сприймати морально-філософське вчення тих людей, котрих у вісімнадцятому столітті було прийнято звичайно називати деїстами, або «свободомислячими». Особливо в «Алсіфроні» Берклі критикував погляди таких дуже відомих на той час англійських філософів, якими були Ентоні Шефтсбері й Бернард Мандевіль. Лорда Шефтсбері часто навіть називають засновником деїзму, хоч це й не загальноприйнято, оскільки подібні погляди були висловлені, швидше за все, незалежно один від одного, кількома тогочасними англійськими мислителями. Берклі критикував у першу чергу вчення Шефтсбері про можливість існування автономної від релігії моралі. Крім того, Берклі критикував також учення Мандевіля, що аморальність громадян нібито повинна найкраще сприяти економічному розвитку суспільства. Критика Джорджем Берклі Бернарда Мандевіля була особливо влучною й дошкульною. Бернард Мандевіль навіть вважав потрібним відповісти на критику Джорджем Берклі його [Бернарда Мандевіля] концепції, що й було ним зроблено незадовго до своєї смерті. Те, що Мандевіль відповів на критику Берклі, є цілком зрозумілим, оскільки Мандевіль вважав, що Берклі надто вже суттєво спотворив його [Мандевіля] морально-філософську концепцію. Зрозуміло, що виправдання Мандевіля ніхто ніколи з філософів не сприймав серйозно, оскільки критика Джорджа Берклі була цілковито відповідною суті вчення Бернарда Мандевіля. Зрозуміло, що те, як Джордж Берклі критикував Ентоні Шефтсбері й Бернарда Мандевіля, а відтак разом з ними також усіх інших деїстів, не могло сподобатися самим представникам деїзму. Крім того, потрібно також визнати, що вся критика тогочасного деїзму з боку Джорджа Берклі не зустріла якогось сприйняття чи

суттєвого підтримання й у тогочасному суспільстві. Адже тогочасне суспільство зробило свій вибір на користь деїзму, який був з усіх напрямів тогочасної філософії найбільшою мірою відповідним тогочасним настроям. Варто звернути увагу, що в наш час ставлення до всіх таких морально-філософських питань, які були тією або іншою мірою поставлені в філософських творах Джорджа Берклі, може вважатися зовсім іншим, ніж тоді, коли виникла дискусія між Берклі, з одного боку, і деїстами – з іншого. Говорячи про всю ту полеміку, потрібно враховувати, що протягом останніх століть суттєво змінилося також і ставлення як до самого Джорджа Берклі, так і до всіх тих філософів, котрих він критикував. Основною причиною зміни ставлення суспільства загалом до Джорджа Берклі, так само, як і до сучасних йому деїстів, котрих він критикував у своїх творах, є насамперед те, що з того часу дуже суттєво змінилося саме суспільство. Дуже значні зміни суспільства порівняно з сімнадцятим-вісімнадцятим століттями не могли не вплинути на зміну ставлення до морально-філософських учень минулого. Цілком зрозуміло, що суспільство на початку двадцять першого століття дуже сильно відрізняється від того суспільства, яке існувало в сімнадцятому та вісімнадцятому століттях. Очевидно, що і ставлення його до сформульованих тоді проблем є зовсім іншим. Зрозуміло також, що зовсім інакше ставляться до окреслених вище проблем також в абсолютній більшості своїй і сучасні філософи. Цілком очевидно, що вони зовсім інакше в наш час схильні оцінювати все те, що було в західноєвропейській філософії в сімнадцятому й вісімнадцятому століттях. Відповідно, оцінка сучасними філософами тогочасних дискусій є суттєво іншою. Ставлення філософів до вказаних вище морально-філософських проблем змінилося насамперед з тієї причини, що загалом сучасне суспільство визнає дещо іншу систему цінностей, ніж та система цінностей, яку визнавало західноєвропейське суспільство, яке існувало протягом сімнадцятого й вісімнадцятого століть. Крім того, потрібно враховувати також і такий важливий факт, що якщо наприкінці сімнадцятого й на початку вісімнадцятого століття всі вищезазначені морально-філософські концепції видавалися більшості тогочасних мешканців Європи здебільшого теоретичними міркуваннями, то в наш час вони такими вже не сприймаються, оскільки з того часу відбулося дуже багато таких подій, які були тією або іншою мірою пов'язані з вищезазначеними філософськими концепціями або навіть іноді були спричинені значною мірою саме цими філософськими концепціями. Ідеться про такі особливості просвітництва в Західній Європі, які дали цілком реальну можливість уже навіть окремим безпосереднім послідовникам, а також окремим учням відомих теоретиків цього просвітництва дійти до фактичного виправдання будь-якого аморалізму. А основою всього такого виправдання аморалізму, як було вже сказано вище, стали погляди «свободомислячих» сімнадцятого-вісімнадцятого століть. Висновки. Дж. Берклі намагався створити дієву апологію тогочасної християнської релігії проти критики тих мислителів, кого називали «свободомислячими людьми». У XVIII ст., коли виникла відповідна термінологія, усіх таких філософів у Європі почали називати представниками просвітництва. Основним в морально-філософському вченні «свободомислячих» був деїзм як уявлення про принципове невтручання Бога в природний хід речей, а також у життя людей. У деїзмі також було репрезентоване вчення про природну релігію, яка протиставлялася будь-яким

історичним релігіям, у першу чергу християнству. Цю гіпотетичну природну релігію дієсти схильні були називати також «релігією розуму» (Бредун І. В. Моральна філософія Джорджа Берклі: сучасний погляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.khai.edu/csp/nauchportal/Arhiv/GCH/2015/GCH315/pdf/6.pdf>).

2. Соціально-економічний розвиток України, тенденції євроінтеграції, світові процеси глобалізації та інформатизації суспільства визначають нові напрями і пріоритети розвитку освітньої галузі. Обговорення проблеми «освіта в умовах глобалізації» здебільшого відбувається у технологічному аспекті з точки зору формування і розвитку єдиного міжнародного освітнього середовища, вирішення таких завдань, як уніфікація вимог до національних систем освіти і стандартизація технологій навчання, управління знаннями в умовах глобалізації і конвергенції освітніх ринків. Безумовно, вплив глобальних політичних, економічних і соціальних трансформацій на систему освіти країн Східної Європи приводить до здійснення проєктів покращення форм і змісту освіти, зміни світогляду педагога. У зв'язку з інтеграційними освітніми тенденціями та модернізацією системи освіти взагалі, та процесу фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (далі – ДНЗ) зокрема, проблема адекватного осмислення зазначених процесів набуває особливої актуальності в Україні.

Розгляд філософських засад систем європейської освіти здійснюється у фундаментальних працях Б.С.Гершунського, О.П.Огурцова, В.В.Платонова. Сучасна європейська освіта постає як система раціональних способів впливу на особистість відповідно до соціально значущих цілей у працях М.Я.Басова, П.П.Блонського, С.А.Шапіро, П.П.Лазурського, К.А.Шварцман, В.Д.Шадрікова, Б.І.Ладижєв, В.Розіна, Б.Гершунського. Аналіз і оцінка стану розвитку освітньої сфери в Україні, проблем та їх причин, рекомендації і досвід реформування української освіти за роки незалежності країни міститься у працях національної фахової освітньої еліти, міністрів освіти різних років І.Зязюна, П.Таланчука, М.Згуровського, В.Кременя, С.Ніколаєнка, І.Вакарчука, визнаних фахівців академічних кіл В.Андрушенка, В.Брюховецького.

І в нас, і на Заході вже стало загально визнаною істиною, що глобалізація є визначальною особливістю сучасного соціального життя. У самому абстрактному вигляді американський учений Е.Гідденс визначає її як «взаємозалежність без диференціювання часу і місця» [1].

На думку А.Кузьмінського, «глобалізація – це тенденція до єдності світу і загострення в цивілізованих рамках конкуренції між державами-націями... Держава матиме успіх тоді, коли її громадяни виявляться здатними до спілкування зі світом» [2, с. 82]. Удосконалення освіти в сучасній Україні демократично налаштована освітня громада вбачає в руслі демократичних перетворень, у тісному зв'язку зі світовими тенденціями глобалізації і демократизації. Відповіддю на вимоги глобалізації є взаємне адаптування національних освітніх систем з урахуванням мобільності студентів і робочої сили.

У розробку пропозицій з політики вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів вносять відчутний внесок такі дослідники як

В.В.Андрущенко, К.В.Корсак, Т.В.Фініков, О.П.Дем'янчук, В.А.Нікітін. Одначе міжкультурна і транснаціональна взаємодія у галузі освіти та професійного розвитку вихователя дошкільного навчального закладу ще настільки слабка, що говорити про становлення транснаціональної системи дошкільної освіти в технологічному аспекті ще зарано.

Теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти розкрито у працях Л.В. Артемової, Г.В.Беленької, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, К.Л. Крутій, Н.В. Лисенко, Т.І. Поніманської, Х.А. Шапаренко та інших.

Безумовно, вплив глобальних політичних, економічних і соціальних трансформацій на систему освіти країн Східної Європи, зокрема України, приводить до здійснення проєктів покращення форм і змісту освіти, зміни світогляду майбутнього фахівця. Це підтверджує актуальність думки проф.Поніманської Т.І.: «Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативного реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [4, с. 136]». Таким чином, центральним завданням вищих закладів освіти проголошується формування вихователя, який здатний відображати власну практику і розглядати свій досвід як найбільш важливе джерело для побудови знання, починаючи з аналізу своїх методів, щоб зрозуміти способи вирішення щоденних складних проблем дошкільного навчального закладу, як він використовує свої знання і як він створює нові процедури і стратегії виховання й навчання.

Одначе міжкультурна і транснаціональна взаємодія у галузі освіти та професійного розвитку вихователя настільки ще слабка, що говорити про становлення транснаціональної системи освіти в технологічному аспекті ще зарано. Разом із тим глобалізаційні процеси дають змогу адаптувати національну освітню систему з урахуванням мобільності студентів і робочої сили. Відгук на вимоги демократизації полягає в розвитку особистісних та соціальних здатностей кожної людини діяти незалежно та брати участь в житті суспільства. Зазначені тенденції ведуть до формування глобальної та транснаціональної освіти, з одного боку, та освіти для демократичної громади – з іншого. Транснаціональна освіта надає студентам можливість навчання в університетах інших країн, здобуття іноземних академічних ступенів – без необхідності залишати свою країну, а також розширює можливості розвитку людських ресурсів, необхідних економіці (і працевдавцям).

Міжнародне співробітництво є стратегічним напрямом діяльності Херсонського державного університету й спрямоване на інтегрування в європейський та світовий простір. У пункті 8 Статуту Херсонського державного університету визначені головні напрямки міжнародного співробітництва Університету, а саме: участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного обміну студентами, аспірантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками; проведення спільних наукових досліджень; організація міжнародних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів; участь у міжнародних освітніх та наукових програмах; спільна

видавнича діяльність; надання іноземним громадянам послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти; відрядження за кордон науково-педагогічних працівників для стажування, викладацької та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також прямих договорів Університету з іноземними партнерами.

Серед завдань Освітнього центру Ф.Фрєбеля варто виокремити такі: дослідження та вивчення проблем виховання та навчання дитини як створення умов для вивчення культурної та педагогічної спадщини Фрїдрїха Фрєбеля; впровадження, пошук та розробка оптимальних методик виховання та навчання дитини за системою Ф.Фрєбеля; здійснення діяльності, спрямованої на допомогу дітям-сиротам та дітям з соціально слабких сімей, надання їм освітньої допомоги; організація співпраці з українським та закордонними громадськими об'єднаннями, цілі яких ідентичні зі статутними цілями «Фрєбельтовариства»; випуск і поширення періодичних і неперіодичних видань, відеоматеріалів, пов'язаних із діяльністю Центру. До багатьох видів роботи Освітнього центру залучаються студенти факультету.

Таким чином, необхідність існування єдиного освітнього середовища, значущість діалогу й взаємозбагачення наукових досліджень в Україні та за її межами зумовлені об'єктивними і незворотними процесами глобалізації культури, освіти й актуалізують потребу рефлексії історичного досвіду розвитку дошкільної педагогіки в контексті традицій та інновацій з метою збереження власної національної ідентичності, презентації на міжнародному рівні свого культурно-освітнього потенціалу. Саме в аналізі зазначених аспектів існування сучасного простору дошкільної освіти і вбачаємо перспективи подальших досліджень (Полевїкова О. Специфіка підготовки фахівця дошкільної освіти в умовах глобалізації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/9644/1/7.PDF>).

Практичне заняття №32-33

Мова і стиль рецензії. Науковий відгук

Завдання 1. Напишіть рецензію (1-2 сторінки) на будь-яку наукову статтю, де порушено проблеми, дотичні до вашої дисертаційної праці.

Завдання 2. Виберіть відгук офіційного опонента на дисертаційну працю з однойменної (або дотичної) з вашою спеціалізацією (Режим доступу : <http://www.npu.edu.ua/ua/spetsializovani-rady#дисертації-автореферати-відгуки-опонентів-3>). Схарактеризуйте його структурно-композиційні компоненти, мову і стиль.

Завдання 3. Зробіть повний композиційний, логічний, семантичний та мовностилістичний аналіз запропонованих відгуків.

ВІДГУК

офіційного опонента на дисертацію Сушко Олександри Сергіївни «Методика навчання фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів», представлену на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика)

В умовах, коли відбулись кардинальні зміни світового фінансового ринку і регулярно виникають певні фінансові кризи, в усьому світі запроваджуються заходи щодо підвищення фінансової грамотності населення та вироблення ефективних шляхів покращення захисту споживачів фінансових послуг. Разом з тим, аналіз існуючої ситуації щодо формування основ фінансової грамотності учнів загальноосвітніх шкіл України, рівня підготовки з фінансової та актуарної математики вчителів економіки свідчить про те, що у цій сфері існують ряд актуальних проблем. Зокрема, існує певна невідповідність між фундаментальною та прикладною складовими математичної підготовки студентів спеціальності «Математика» з додатковою спеціальністю «Економіка», мають місце суперечності у змісті та технологіях навчання прикладних математичних дисциплін. Саме вирішенню актуальної проблеми подолання основних суперечностей щодо впровадження сучасних методичних систем навчання прикладних математичних дисциплін майбутніх вчителів математики та економіки, зокрема фінансової математики, присвячене дисертаційне дослідження Сушко О.С. «Методика навчання фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів».

Відповідно до теми дисертаційного дослідження його *об'єктом* обрано процес навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика» педагогічних університетів; *предметом дослідження* – методика навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика» (додаткова спеціальність: економіка) педагогічних університетів, а *мета дослідження* передбачає створення та теоретичне обґрунтування методики навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика» (додаткова спеціальність: економіка) педагогічних університетів.

Основні наукові положення, завдання дисертації і методи дослідження досить повно обґрунтовані та побудовані на сучасних психолого-педагогічних та методологічних уявленнях про навчальний процес у вищій школі. Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, ліцею №100 «Поділ» Подільського району м. Києва, про що свідчать відповідні довідки. Результати досліджень доповідались і знайшли схвалення на численних наукових конференціях і семінарах міжнародного і всеукраїнського рівнів. Основні результати дослідження опубліковані у 19 науково-методичних працях, серед них: 5 статей у наукових фахових виданнях України (з них 2 – одноосібних), 5 статей в закордонних періодичних виданнях (з них 2 – одноосібних), 7 статей та тез доповідей у матеріалах конференцій (у тому числі 6 праць одноосібних) та 1 навчальний посібник і робочий зошит з фінансової математики.

Дисертація складається з переліку умовних скорочень, вступу, двох розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел із 269 найменувань. Загальний обсяг дисертації 364 сторінки, із них 196 сторінок основного тексту, робота містить 17 рисунків розмішених на 8 сторінках та 18 таблиць, розмішених на 12 сторінках, обсяг додатків складає 168 сторінок.

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження; показано зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання, теоретико-методологічну основу та методи дослідження; висвітлено етапи науково-педагогічного пошуку; розкрито наукову новизну, теоретичне та практичне значення дослідження; наведено відомості про апробацію та впровадження результатів дослідження, публікації, структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі «Предмет і теоретичні основи дослідження» на основі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів, навчальних та робочих програм, програм державної атестації студентів математичних спеціальностей, результатів наукових досліджень, педагогічного досвіду, результатів опитувань та анкетувань студентів та викладачів, зрізів знань студентів, автором дослідження визначено ряд суперечностей та проблем в підготовці студентів спеціальності «Математика (додаткова спеціальність: економіка)» педагогічних університетів. Для подолання визначених проблем у роботі пропонується послідовно втілювати у навчальний процес принципи прикладної та професійної спрямованості навчання математики, встановлювати та повноцінно реалізовувати міжпредметні зв'язки, а також оновити зміст навчання, шляхом введення до навчальних планів математичних спеціальностей ряду економіко-математичних дисциплін, зокрема фінансової математики. При цьому у роботі під *фінансовою математикою* розуміється *галузь прикладної математики, що досліджує математичні моделі та методи розрахунку, аналізу та оптимізації грошових потоків, пов'язаних з операціями на фінансових ринках (тобто на ринках цінних паперів і фінансових послуг)*.

На основі аналізу нормативних документів (освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів та програм підготовки студентів спеціальності «Математика (додаткова спеціальність: економіка)»), вимог до формування компетентностей майбутніх вчителів математики та економіки Сушко О.С. цілком аргументовано виділила *два* етапи навчання фінансової математики в педагогічних університетах (п. 1.1.3): *I етап* відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню «бакалавр» і передбачає вивчення окремої навчальної дисципліни «Фінансова математика», *II етап* відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню «магістр» і передбачає вивчення розділу «Стохастичні методи та моделі фінансової математики», як складової нормативного курсу «Математичні методи і моделі», а також спеціальних курсів, зокрема курсу «Елементи стохастичної фінансової математики».

У першому розділі автором також досліджено психолого-педагогічні передумови навчання фінансової математики (п.1.2). При цьому, особливої уваги заслуговують сформульовані *шість* вимог до методичної системи навчання *фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів* (с.55-56), які чітко визначають вимоги до мети навчання, основних принципів відбору змісту навчального матеріалу, вимоги до міжпредметних зв'язків між циклами фундаментальних математичних, економічних та прикладних (економіко-математичних) міждисциплінарних курсів, вимоги до методів навчання, при цьому пропонується широке застосування студентоцентрованого підходу в організації навчання з врахуванням принципів

фундаменталізації, диференціації та індивідуалізації навчання, а також використання гнучкої системи засобів навчання, яка включає методичні рекомендації, електронні освітні ресурси, прикладні програмні засоби, дидактичні матеріали, засоби контролю та діагностики навчальних досягнень студентів.

З урахуванням сформульованих вимог у роботі визначено цілі навчання фінансової математики як для всього курсу, так і для кожного змістового модуля. Одним із основних результатів першого розділу вважаю розробку автором дослідження узгодженої системи *результатів навчання, компетентностей та цілей навчання* фінансової математики та дослідження їх взаємозв'язків, представленої у п. 1.3.

У другому розділі «*Методична система навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика» педагогічних університетів*» на основі результатів аналізу проблеми, місця, ролі та цілей навчання фінансової математики в педагогічних університетах та запропонованої моделі навчання, розроблено змістове наповнення підготовки з фінансової математики студентів спеціальності «Математика (додаткова спеціальність: економіка)». При цьому цілком об'єктивним і обґрунтованим є твердження автора дослідження про те, що зміст курсу фінансової математики для студентів педагогічних університетів повинен відрізнятися (обсягом, рівнем строгості та складності, специфікою професійної спрямованості) від курсів для студентів математичних або економічних спеціальностей класичних університетів, що обумовлено, насамперед, різними цілями навчання фінансової математики та різним рівнем математичної підготовки студентів.

У п. 2.1 детально розглянуто проблему відбору та структурування змісту навчального матеріалу, основні вимоги до знань, умінь та навичок студентів у процесі навчання пропонованого курсу фінансової математики та сформулюємо методичні рекомендації до вивчення відповідних змістових модулів. Авторська програма навчальної дисципліни «Фінансова математика» складається з п'яти змістових модулів, які охоплюють всі основні поняття, показники, задачі, операції, моделі і методи фінансової та актуарної математики, зокрема: операції нарощування і дисконтування за допомогою простих і складних відсотків; основні фінансові показники: грошовий потік, рента, кредитні розрахунки; фінансові операції та інструменти, математичні методи і моделі в дослідженнях ринку цінних паперів; елементи актуарної математики.

Значну методичну цінність, на мою думку, являє собою розроблена у дослідженні *система задач з фінансової математики* (п.2.2), яка, поряд з традиційними типами задач, включає задачі міжпредметного прикладного характеру, відсутні у діючих підручниках та навчальних посібниках. При цьому сформульовані та реалізовані основні принципи побудови системи задач з фінансової математики: доступність, прикладна та професійна спрямованість, врахування міжпредметних зв'язків, різноманітність, індивідуалізація та диференціація, наявність задач експериментально-дослідницького характеру. Варто відмітити високий математичний рівень постановки запропонованих у роботі задач фінансової математики, їх розв'язків, а також широкий спектр застосувань у фінансовому менеджменті. Заслужують на увагу запропоновані класифікації задач з фінансової математики за відомими класифікаційними принципами (зокрема, за

рівнями професійного мислення та за вимогою умови задачі) і виділені групи математичних методів, що використовуються у фінансовій математиці.

У п. 2.3 розглянуто використання сучасних інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у навчанні фінансової математики. При цьому серед педагогічних технологій автор надає перевагу методам проблемного навчання, зокрема методу кейсів. Вважаю цілком обґрунтованими висновки автора, про те, що використання

ІКТ у навчанні фінансової математики надає можливість: інтенсифікувати процес навчання, підвищити ефективність організації індивідуальної роботи студентів, забезпечити у них формування компетентності, пов'язаної з використанням сучасних технологій у навчанні, науково-дослідній діяльності, моделюванні та дослідженні реальних фінансово-економічних процесів та явищ, розв'язанні професійних та прикладних задач. Як позитивну особливість запропонованої у дисертаційному дослідженні методичної системи навчання фінансової математики варто відмітити те, що вона має всі ознаки комп'ютерно орієнтованої методичної системи навчання, оскільки у ній передбачене широке використання засобів ІКТ практично у всіх її компонентах.

У роботі (п. 2.3.2) проаналізовано деякі існуючі програмні засоби з точки зору можливості та доцільності їх використання в навчанні фінансової математики. Здійснено порівняльну характеристику можливостей їх використання у навчанні фінансової математики. Для рекомендованих засобів визначено перелік основних (типових) завдань з фінансової математики, при розв'язуванні яких їх доцільно використовувати.

У п. 2.4 запропоновано систему поточного і тематичного контролю, систему індивідуальних завдань, диференційованих за рівнями, що дає змогу контролювати, коригувати та закріплювати отримані знання, навички і вміння з фінансової математики.

У п. 2.5 досліджено питання пропедевтики навчання фінансової математики, запропоновано та апробовано факультативний курс з фінансової математики для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів та відповідне дидактичне забезпечення.

Експериментальна перевірка результатів дослідження представлена у п. 2.6. Метою педагогічного експерименту була перевірка справедливості гіпотези дослідження та оцінка ефективності запропонованої методичної системи навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика (додаткова спеціальність: економіка)» педагогічних університетів. В ході констатувального етапу педагогічного експерименту автором було проведено аналіз результатів підсумкової та державної атестації, бесіди, анкетування та тестування серед 187 студентів напрямку підготовки (спеціальності) «Математика».

На формуальному етапі ефективність розробленої методичної системи навчання перевірялась шляхом проведення контролю сформованості професійно-практичних компетентностей в контрольних і експериментальних групах. Для кожної компетентності коректно сформульовано групи гіпотез та здійснено їх перевірку на основі експериментальних даних.

У результаті статистичної перевірки отриманих результатів за допомогою непараметричного критерію Фішера (кутового перетворення $<p$), було зроблено

висновки про те, що: частки студентів з високим та низьким рівнями сформованості компетентностей в експериментальній та контрольній групах суттєво відрізняються, при цьому частки студентів з високим та середнім рівнями сформованості компетентностей в експериментальній групі збільшилися, в порівнянні з контрольною групою, а частки студентів із задовільним та низьким рівнями сформованості компетентностей зменшилися.

Заслужують на уваги численні додатки до роботи, в яких автором дослідження представлено практичний досвід у навчанні фінансової математики майбутніх вчителів математики та економіки. Так у додатку К представлено фрагмент робочого зошиту з фінансової та актуарної математики, в якому викладено основний теоретичний матеріал у вигляді опорних конспектів, запропоновано перелік запитань для самоконтролю та задач для самостійного. Підсумовуючи вище сказане, визначимо наукову новизну, теоретичне і практичне значення дисертаційного дослідження Сушко О.С.

Наукова новизна одержаних результатів визначається тим, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано методикою навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика» (додаткова спеціальність: економіка) педагогічних університетів, що забезпечує прикладну та професійну спрямованість навчання, формування у майбутніх вчителів професійних компетентностей, в тому числі готовності викладати прикладні економіко-математичні дисципліни, формувати в учнів основи фінансово-економічної грамотності;

- *розроблено та експериментально апробовано* методичну систему навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика (додаткова спеціальність: економіка)» педагогічних університетів;

- *уточнено*: зміст поняття «фінансова математика», об'єкт і предмет фінансової математики;

- *удосконалено* психолого-педагогічні та методичні підходи до навчання фінансової математики у ВНЗ з врахуванням принципів прикладної і професійної спрямованості та міжпредметних зв'язків; форми та методи навчання фінансової математики, зокрема з використанням ІКТ; засоби контролю рівня навчальних досягнень студентів; форми та засоби організації самостійної та індивідуальної роботи;

- *подальшого розвитку дістала* методика навчання математичних дисциплін у вищій школі.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в:

- обґрунтуванні доцільності навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика (додаткова спеціальність: економіка)» педагогічних університетів;

- розробці теоретично обґрунтованої методичної системи навчання фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів,

- удосконаленні психолого-педагогічних та методичних підходів до навчання фінансової математики у ВНЗ, зокрема до системи відбору змісту навчального матеріалу та реалізації міжпредметних зв'язків,

– подальшому розвитку методики навчання математичних дисциплін у вищій школі.

Практичне значення отриманих результатів дослідження визначається тим, що:

– запропоновано та реалізовано на практиці планування навчання фінансової математики студентів-математиків педагогічних університетів, систему відбору змісту навчального матеріалу, систему прикладних, зокрема професійно-орієнтованих, завдань;

– впроваджено методичну систему навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика» у кількох провідних педагогічних університетах України;

– розроблено та впроваджено методичне забезпечення навчання фінансової математики для студентів педагогічних університетів, зокрема: навчальну та робочу програми курсу «Фінансова математика» для студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів; навчальний посібник з фінансової та актуарної математики, що містить виклад теоретичного матеріалу відповідно до розробленої програми, запитання та вправи для контролю знань студентів; робочий зошит з фінансової математики для організації роботи студентів на практичних заняттях, самостійної та індивідуальної роботи, що містить опорні конспекти з кожної теми, тестові завдання та задачі різних рівнів складності; засоби контролю рівня навчальних досягнень студентів, організації самостійної та індивідуальної роботи, в тому числі з використанням ІКТ;

– створено методичні рекомендації щодо навчання фінансової математики студентів педагогічних університетів.

Результати дослідження Сушко О.С. можна використовувати при створенні комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання прикладних математичних дисциплін, комплексного використання інформаційних технологій і систем комп'ютерної математики у навчальному процесі ВНЗ, при створенні навчально-методичних комплексів прикладних математичних дисциплін, їх інтеграції до навчального та інформаційного середовища ВНЗ.

Оцінюючи зміст і структуру дисертаційного дослідження Сушко О.С. загалом позитивно, звернемо увагу на окремі *недоліки* і висловимо деякі *зауваження і побажання*:

1. У меті дослідження доцільно було б додати експериментальну перевірку ефективності розробленої методичної системи навчання фінансової математики студентів спеціальності «Математика (додаткова спеціальність: економіка)» педагогічних університетів.

2. Є певна неузгодженість між темою дисертаційного дослідження «Методика навчання фінансової математики ...», її метою і завданнями, спрямованими на створення методичної системи навчання фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів.

3. На стор. 107 зазначено, що задачі фінансової та актуарної математики можна класифікувати за методами їх розв'язування і таку класифікацію подано у вигляді схеми, зображеної на рис. 2.3. Але, на мою думку, на цій схемі представлено групи математичних методів, що використовуються в фінансовій математиці.

4. Частково погоджуюсь з аргументом (у навчанні використовувати засоби, які домінують на сьогодні у середніх закладах освіти) при обранні в якості провідного засобу навчання фінансової математики майбутніх вчителів математики та економіки табличного процесору Місгозогі Ехсеї. Оскільки арсенал програмних засобів для розв'язування задач фінансового аналізу досить широкий, постійно збільшується, і обмежуватися лише одним з них, тим більше студентам-математикам, недоцільно, адже вони при вивченні інших математичних та інформативних дисциплін використовують досить потужні системи комп'ютерної математики.

5. Доцільно було б у методичних вказівках до розв'язування задач фінансової математики, наведених у п. 2.2, додати перелік програмних засобів, які найбільш доцільно використовувати для цього, а також подати приклади їх застосування для розв'язування цих задач (можливо у додатках).

6. Потребує оновлення перелік рекомендованого до використання програмного забезпечення (С. 138) при підготовці майбутніх фінансових аналітиків.

7. У роботі є певні недоліки у постановці задач фінансової математики і в описі їх математичних моделей, відсутні пояснення до деяких введених позначень і коментарі до розв'язування задач (задачі 2.17-2.19). Викладені вище недоліки не зменшують наукову, теоретичну та практичну значимість дисертаційного дослідження Сушко О.С. та високу його оцінку в цілому.

ВИСНОВОК

Наукова новизна, теоретична та практична значущість дослідження Сушко О.С., вірогідність одержаних результатів досить переконливо аргументовані, експериментально перевірені і не викликають заперечень. У дисертаційному дослідженні виконана значна теоретична і практична робота з питань теорії і методики навчання теоретичних основ фінансової математики, кваліфіковано та всебічно проаналізовано стан і проблеми навчання математичних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах та запропоновано теоретично обґрунтовану методичну систему навчання фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів.

Автореферат і публікації автора відображають основний зміст та положення дисертації. На основі аналізу дисертації, автореферату і публікацій здобувача вважаю, що дисертаційна робота Сушко Олександрі Сергіївни «Методика навчання фінансової математики студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів» є завершеним самостійним дослідженням на актуальну тему, визначає перспективні напрями подальших досліджень при вивченні математичних дисциплін у вищих навчальних закладах, одержані результати мають важливе значення для педагогічної науки і практики, відповідає вимогам пунктів 9, 11, 13, 14 «Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника», а її автор заслуговує присудження наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика).

Офіційний опонент –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри комп'ютерних наук

ВІДГУК

офіційного опонента на дисертаційну роботу Біляй Івanni Михайлівни «Комп'ютерно-орієнтована методична система навчання майбутніх вчителів математики окремих розділів математичних основ інформатики (стохастики)», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (інформатика).

Грунтовний аналіз дисертаційного дослідження Біляй І.М. «Комп'ютерно-орієнтована методична система навчання майбутніх вчителів математики окремих розділів математичних основ інформатики (стохастики)» дозволяє сформулювати наступні узагальнені висновки щодо актуальності, ступеня обґрунтованості основних наукових положень, висновків, рекомендацій, достовірності, наукової новизни, практичного значення, а також загальної оцінки роботи.

Актуальність теми дисертаційного дослідження Дотепер гостро стоїть питання про підготовку педагогів, які володіють математичними та інформатичними методами досліджень виробничих та природних процесів з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, формування інформатичної культури майбутніх вчителів.

Відповідно, вдосконалення комп'ютерної техніки та програмних засобів стало важливою передумовою для появи якісно нових вимог до професійної підготовки майбутніх вчителів усіх, в тому числі природничо-математичних дисциплін. У багатьох галузях сучасний рівень професійної діяльності настільки високий, що для її впровадження потрібне застосування методів логіко-варіативного мислення. Дослідження внутріпредметних та міжпредметних зв'язків стохастики з іншими математичними дисциплінами і розроблення та експериментальна перевірка ефективності компонентів комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання майбутніх вчителів математики окремих розділів математичних основ інформатики є безумовно актуальним.

Актуальність теми підтверджується довідками про впровадження у навчальний процес Інституту інформатики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, математичного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка №13 від 5.06.2015 р.), Інституту фізики, математики, економіки та інноваційних технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідки №1227, 1228 від 24.06.2015 р.), Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (довідка №02/02-403/3 від 30.06.2015 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка №256/03 від 14.09.2015 р.) та виконаним комплексом науково-дослідної роботи кафедри теоретичних основ інформатики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (номер державної реєстрації 0105U000448).

Основні наукові положення, висновки і рекомендації, що сформульовані у дисертації, ступінь їх обґрунтованості і достовірності Наукові положення,

висновки і рекомендації, що сформульовані в дисертаційному дослідженні Біляй І.М. достатньо обґрунтовані: застосуванням сучасних методів досліджень, в тому числі математико-статистичних і математичного планування експерименту; використанням математичного моделювання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Достовірність одержаних результатів, що полягають у розробленні основних компонентів комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання окремих розділів математичних основ інформатики (зокрема, стохастики) майбутніх вчителів математики та, відповідно, дослідженні внутріпредметних та міжпредметних зв'язків стохастики з іншими математичними дисциплінами, не викликають сумніву. Наведені в дисертаційній роботі теоретичні обґрунтування та експериментальні дослідження виконані коректно на високому науковому рівні. Висновки, що сформульовані в дисертаційній роботі, містять нові наукові положення в контексті розроблених компонентів комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання майбутніх вчителів математики окремих розділів математичних основ інформатики (зокрема, стохастики).

Наукова новизна дисертаційної роботи

Дисертантом отримані наступні основні наукові результати:

– розроблено основні компоненти комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання окремих розділів математичних основ інформатики (зокрема, стохастики) майбутніх вчителів математики;

– обґрунтовано психолого-педагогічні основи формування стохастичних компетентностей майбутніх вчителів математики та конкретизовано напрями практичного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі їх підготовки до професійної діяльності;

– уточнено зміст навчання стохастики майбутніх вчителів математики, зокрема основні поняття: випадкової події, ймовірності випадкової події, залежних і незалежних випадкових подій, випадкової величини, типів розподілів ймовірностей та засобів їх опису, концепцію побудови змісту курсу стосовно розподілів ймовірностей від щільності розподілу ймовірностей в безкоординатному просторі з мірою з наступним переходом до координатних просторів, де з'являється можливість введення поняття функції розподілу ймовірностей, а не навпаки;

– запропоновано методи та організаційні форми навчання стохастики пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

– розкрито теоретичні взаємозв'язки стохастики з іншими фізико-математичними дисциплінами, зокрема з математичним аналізом, геометрією.

Практичне значення одержаних результатів

Практичне значення роботи полягає у наступному:

– впроваджено в педагогічну практику створені в процесі дослідження окремі компоненти комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання математичних основ інформатики;

– уточнено зміст навчання стохастики майбутніх вчителів математики, впроваджено сучасний понятійний апарат, вихідні принципи, положення і вимоги до навчання стохастики майбутніх вчителів математики;

– розроблено (у співавторстві) й апробовано посібник для вчителів «Стохастика» та факультативний курс для учнів старшої школи «Початки стохастики» українською та російською мовами;

– вирішено основні проблеми інформатизації процесу навчання стохастики, зокрема розроблено основні компоненти комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання стохастики, осучаснено зміст навчання та розроблено відповідні елементи інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення, в тому числі для дистанційної підтримки навчання та самостійної роботи студентів;

– розроблено (у співавторстві) дистанційний курс «Теорія ймовірностей та математична статистика»;

– створено окремі компоненти методичної системи навчання стохастики, які можуть застосовуватись під час проведення спецкурсів у вищих навчальних закладах, інститутах післядипломної освіти вчителів, на факультативних заняттях в старших класах загальноосвітніх шкіл;

– отримані результати дисертаційної роботи використовуються в навчальному процесі Інституту інформатики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Інституту фізики, математики, економіки та інноваційних технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», математичного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Повнота викладення наукових положень, висновків та рекомендацій в опублікованих працях

Основні положення дисертаційного дослідження опубліковано у 12 науково-методичних працях, з них: 3 навчальні посібники (у співавторстві), 6 статей у фахових виданнях (у тому числі 5 праці є одноосібними, з них 2 праці опубліковано у виданнях, занесених до наукометричних баз даних), 2 тези доповідей у матеріалах конференцій (одноосібно).

Обсяг друкованих робіт та їх кількість відповідають вимогам МОН України щодо публікації основного змісту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Зміст автореферату є ідентичним до змісту дисертації і достатньо повно відображає основні положення дослідження. Біляй І.М. розроблено окремі компоненти комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання курсу «Теорія ймовірностей і математична статистика» у педагогічному університеті; розроблено посібники, навчально-методичні матеріали задля вивчення стохастики студентами педагогічних спеціальностей стаціонарної форми навчання в педагогічному університеті, програмний засіб для вивчення поінтервальних розподілів ймовірностей. Подано пропозиції щодо внесення змін до педагогічного програмного засобу GRAN1, які стосуються подрібнення інтервалів, під час побудови функцій розподілу ймовірностей. Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, становить 30%. Було дібрано систему задач і вправ до окремих розділів та уточнено окремі теоретичні положення стосовно поточкових та поінтервальних розподілів ймовірностей та залежності функції розподілу від структури подій.

Аналіз змісту дисертації

Дисертація складається з переліку умовних позначень, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (250 найменувань, розміщених на 26 сторінках), 5 додатків на 38 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 237 сторінок, з яких 173 сторінки - основна частина, що містить 13 таблиць та 42 рисунки.

У *вступі* Білій І.М. обґрунтовано актуальність та вибір теми дослідження; висвітлено зв'язок роботи з науковими програмами і планами; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання, методи дослідження; сформульовано гіпотезу дослідження; розкрито наукову новизну, практичне значення роботи; охарактеризовано апробацію та впровадження результатів, отриманих у ході дослідження.

У *першому розділі* наведено огляд психолого-педагогічної, науково-методичної, навчальної літератури, де розкриваються основні погляди на проблему дослідження, розглянуто деякі нормативні документи та наукові роботи, присвячені навчанню стохастички у школах та педагогічних університетах України, проаналізовано спеціалізовані програмні засоби, що використовуються в процесі навчання стохастички та досліджено психолого-педагогічні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності під час навчання математичних основ інформатики майбутніми вчителями математики.

У *другому розділі* обґрунтовано концепцію комп'ютерно орієнтованої методичної системи навчання стохастички майбутніх вчителів математики та подані основні компоненти запропонованої системи навчання. Ґрунтовно представлено концепцію побудови змісту навчального курсу стосовно розподілів ймовірностей від щільності розподілу ймовірностей в безкоординатному просторі з мірою з наступним переходом до координатних просторів, де з'являється можливість введення поняття функції розподілу ймовірностей, а не навпаки. Розглянуто структуру та зміст курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика», обґрунтовано актуальність і доцільність такого навчання курсу стохастички майбутніми вчителями математики. Автор ґрунтовно доводить, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання стохастички дає змогу приділити більше уваги постановці задач, дослідженню розв'язків, виявленню закономірностей та причинно-наслідкових зв'язків перебігу різноманітних процесів і проявів явищ, переключивши на комп'ютер виконання технічних та нецікавих рутинних операцій. Наприклад, під час організації самостійної та індивідуальної робіт, для виконання допоміжних обчислень і розрахунків, а також для побудови ілюстрацій, зображень та рисунків, застосовуються системи комп'ютерної математики і педагогічні програмні засоби, зокрема MS Excel, Mathcad, GRAN1 та ін., а також авторська програма Function для підтримки вивчення окремих тем і створення демонстраційних навчальних матеріалів.

Уведення поняття випадкової величини в курсі «Теорія ймовірностей та математична статистика», аксіоматичне означення ймовірності, введення якого здійснюється емпірично-індуктивним шляхом, та запропонована методика навчання основних понять стохастички заслуговує особливої уваги дослідників і методистів. У роботі обґрунтовано, чому «класичний» підхід до обчислення

ймовірностей подій можна розглядати лише у випадку рівномірного розподілу ймовірностей на скінченній множині точок. Окрім того, на відміну від сучасних дедуктивних підходів до вивчення курсів теорії ймовірностей, акцентується увага на доцільності будувати індуктивно шкільний курс майбутнім вчителям математики, допомагаючи учням відкривати основні результати дослідження.

У *третьому розділі* описано основні етапи та результати педагогічного експерименту упродовж 2011-2015 рр. з метою перевірки загальної гіпотези дослідження та визначення рівня ефективності розроблених компонентів пропонованої комп'ютерно орієнтованої методичної системи навчання майбутніх вчителів математики окремих розділів математичних основ інформатики (стохастики). Проведений педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу дослідження, що підтверджується довідками про впровадження (довідка №13 від 5.06.2015 р., довідка №1227, 1228 від 24.06.2015 р., довідка №02/02-403/3 від 30.06.2015 р., довідка №256/03 від 14.09.2015 р.).

Загальні висновки щодо дисертаційного дослідження відповідають її змісту, конкретно і стисло висвітлюють основні наукові результати. Загалом доцільно зазначити, що дисертаційне дослідження є закінченою науковою роботою, в якій отримані наукові результати, що мають теоретичну та практичну цінність.

Дискусійні положення та зауваження щодо дисертаційного дослідження

Оцінюючи зміст і структуру дисертаційного дослідження Біляй Іванни Михайлівни загалом задовільно, звернемо увагу на окремі *недоліки* і висловимо деякі *зауваження і побажання*:

1. У пп. 1.1, 1.2, 1.3 (Розділі) дисертаційного дослідження доцільно розставити акценти на аналізі сутності понять «галузеві компетентності», «предметні компетентності» і «стохастичні компетентності» (п.1.1, с. 31, с.52, п. 2.2, п. 2.2.7), що зазначаються в роботі. Рекомендується уточнити наведені в роботі характеристики стохастичних компетентностей та компонентну структуру в контексті пропонованої галузі знань.

2. Рекомендується удосконалити пропоновану комп'ютерно-орієнтовану методичну систему навчання майбутніх вчителів математики окремих розділів математичних основ інформатики (стохастики) із врахуванням поліваріативності схем організації та змісту навчання, просування інноваційних методів та організаційних форм (Розділ 2, в т.ч. рис. 2.1, п. 2.2.5) для забезпечення вирішення поставлених в дослідженні завдань та врахувати зміни в контексті нового закону України «Про вищу освіту», переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Таблиця 2.1)

3. Окремі матеріали розділу 1 (Таблиця 1.2, Таблиця 1.3) доцільно перенести в Додатки, а в п. 1.2 навести ґрунтовний аналіз змісту освіти та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів освітньої галузі «Математика» щодо імовірісно-статистичної змістової лінії. Вказати на рівень адаптованості розроблених автором посібників (№№ 24, 26) до навчального плану та робочих програм загальноосвітнього навчального закладу.

4. Доцільно корегувати практичну методологію оптимізації критеріїв добору на основі аналізу прогностичної валідності пропонованих у дослідженні критеріїв (с. 122 і Розділ 3).

5. Робота містить окремі граматичні, синтаксичні, орфографічні помилки. У описі експериментального дослідження (Розділ 3) наведено ряд стилістичних, аналітичних, смислових неточностей.

Загальна оцінка дисертаційної роботи

Дисертація Біляй Іванни Михайлівни є структурованою, цілісною, завершеною науково-дослідною роботою на актуальну тему, а одержані результати мають суттєве значення для педагогічної науки і практики. Оформлення дисертаційного дослідження і автореферату в цілому, з урахуванням зазначених вище зауважень, відповідає діючим нормативним документам.

Представлена дисертаційна роботи відповідає вимогам, що висуваються до кандидатських дисертацій згідно з пп. 11, 13 «Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2013 р. № 567, а її автор, Біляй Іванна Михайлівна, заслуговує присудження наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (інформатика) (Режим доступу: http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/vidguk/Д_26.053.03/Hrybiuk.pdf).

ВІДГУК

офіційного опонента, доктора педагогічних наук, професора Т.М. Турчин на дисертацію Чжуан Гуань *«Методика формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності»*, представлену на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання

Подане до захисту дисертаційне дослідження Чжуан Гуань має важливе значення для розвитку як мистецької освіти загалом, так і музичної освіти зокрема. Як здійснити інтеграцію педагогічної та музичної складових у навчально-виховному процесі учнів початкової школи в такий спосіб, щоб суттєво вплинути на рівень розвитку креативності особистості як єдності соціально значущих якостей і педагогічної спрямованості особистості, творчого потенціалу, інтелекту, різноманітних знань, умінь – це є справді фундаментальна проблема, яка, не втрачаючи актуальності, у багатьох аспектах уже представлена численними педагогічними дослідженнями, але потребує подальшого розв'язання. Адрже недостатньо досліджуваною залишається методика формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності у контексті поєднання традиційних та інноваційних підходів, що заважає якості та результативності навчання. Саме тому у запропонованому дисертаційному дослідженні впровадження нових педагогічних умов мають сприяти оптимізації даного процесу засобами різних форм навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва.

На підставі ретельного вивчення дисертаційного дослідження Чжуан Гуань, його автореферату, науково-методичних праць тощо, доцільно констатувати наступне. Актуальність дослідження Чжуан Гуань визначається сучасними вимогами українського суспільства і Держави до побудови навчально-виховного процесу по формуванню творчої активності учнів початкової школи у навчально-музичній діяльності. Означені вимоги, звернені безпосередньо до музичного навчання, обумовлюють необхідність застосування принципово нових

стратегій і підходів до методичного забезпечення в цій галузі, пошуку нових педагогічних умов, що сприяли б розв'язанню суперечностей, що склались у теорії і практиці музичного навчання молодших школярів.

Створення методичної основи формування творчої активності учнів молодшого шкільного віку, запропонованої дисертантом, є практичним кроком реалізації Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Державного стандарту початкової загальної освіти в освітній галузі «Мистецтво», проєктів документів: Закону «Про освіту», Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки, «Нової української школи».

Ось чому тема дисертаційного дослідження Чжуан Гуань «Методика формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності» є актуальною і перспективною.

Самостійна, завершена та своєчасна дисертаційна робота має логічно побудовані необхідні складові, послідовно відображає вихідні положення та висновки, ідеї та погляди дослідника.

Обґрунтована актуальність теми дисертаційної роботи, чітке, теоретично виважене, грамотне визначення мети, об'єкта і предмета дозволили дисертанту окреслити концептуальні основи, які полягають у цілісному аналізі теоретичного та практичного дослідження проблеми формування творчої активності учнів початкової школи на основі оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва.

Високої оцінки заслуговує добросовісний аналіз наукових та літературних першоджерел, у яких декларуються шляхи поліпшення чинного педагогічного процесу, сутність усебічної музичної підготовки дітей початкової школи та значущість окремих напрямів музично-педагогічної освіти.

Звертає на себе увагу широта погляду на визначення особливостей прояву та розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва; розкриття педагогічних можливостей поєднання навчальних форм діяльності як ефективного засобу формування творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва, що буде сприяти формуванню музично-образного мислення, оригінальності уявлення, емоційної чутливості і захопленості продуктивним процесом, розвитку самостійності та ініціативності, допоможе глибше сприйняти музичний світ, свідомо засвоїти особливості музичної мови, позитивно проявити і утвердити особистість у колективі.

Обраний автором теоретичний напрям дослідження сутності творчої активності молодших школярів в її суттєвому взаємозв'язку з різними формами навчально-музичної діяльності забезпечив можливість практичного спрямування наукового пошуку, яке чітко виявилось у розробці методики означеного феномену на основі оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва. Варто підкреслити, що в такому узагальненому викладі цей матеріал раніше не розглядався, а тому можна з впевненістю стверджувати наукову новизну виконаного дослідження.

Запропоновано вирішення цієї проблеми завдяки вдосконаленню роботи мотиваційного компонента зміст якого складають потреби зростаючої особистості в знаннях, оволодінні новими способами творчої діяльності, прагненні до вдосконалення вмій і навичок, бажанні реалізувати себе, досягнути успіху,

визнання та поваги. Досить вагомого значення надається вдосконаленню роботи змістовно-діяльнісного компонента означеного феномена, тобто забезпеченню реалізації спонукань особистості до творчої діяльності з наявністю досвіду проявів індивідуальної та колективної творчості. Дисертант зазначає, що оцінно-рефлексивний компонент об'єднує умови і методи залучення до самоаналізу в світлі загальнолюдських моральних цінностей, методи саморегуляції.

Педагогічне керівництво розвитком творчої активності учнів початкової школи здійснюється з урахуванням методологічних підходів у пізнанні педагогічних фактів, явищ і процесів, які впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. Такими провідними підходами для нашого дослідження стали: гуманно-естетичний та компетентнісний. Проведений ретельний аналіз сучасного стану розвитку музичної освіти дозволив авторові обґрунтувати основні педагогічні принципи, що забезпечують зміст ефективного формування творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва, а саме: загальності і доступності творчої діяльності, педагогічної підтримки і партнерської взаємодії вчителя і учнів, спонукання до рефлексії результатів творчої діяльності, актуалізації інтересу до процесу творчості, збалансованості розвитку емоційної, інтелектуальної і фізичної сфер особистості молодшого школяра, варіативності змісту творчої діяльності. Обґрунтовано педагогічні умови при яких розвиток творчої активності молодших школярів буде мати позитивний ефект, а саме: поєднання форм навчальної діяльності, спрямованість змісту музичної діяльності на творчий розвиток особистості молодшого школяра, використання комплексу ігрових форм.

Методика формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм навчально-музичної діяльності базується на системі трьох блоків творчих завдань, побудованих в динаміці їх ускладнення: від активізації творчих проявів (перший блок творчих завдань фронтального розв'язання), створення проблемних ситуацій (другий блок творчих завдань групового та індивідуального розв'язання) до моделювання музичних засобів втілення запропонованого способу (третій блок творчих завдань індивідуального розв'язання). Під оптимальним поєднанням форм навчально-музичної діяльності розуміємо таку їх організацію, при якій забезпечується системність активізації творчих проявів дітей у музичній діяльності, сприяючи реалізації вимог гармонійного розвитку в учнів здатності до оригінального художньо-образного мислення та ініціативного самовираження у елементарній музичній творчості.

Заслуговує схвальної оцінки розроблена Чжуан Гуань організаційно-методична модель формування творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва. У дисертації вона схематично унаочнюється на стор. 88, а в авторефераті – на стор. 10. У цій моделі досконало відображені підходи, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, критерії оцінювання означеного феномену, змістове наповнення розробленої методики, а також проміжні цілі, успішне досягнення яких забезпечує послідовний рух до поставленої мети, що віддзеркалюється результатами діяльності (рівнями сформованості творчої активності молодших школярів - високим, середнім, низьким).

За перший критерій оцінювання сформованості творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва взято міру прояву інтересу до

музичної творчості, за другим – міру виразності емоційної чутливості учнів на твори музичного мистецтва, а за третім – ступінь розвитку самостійності у музично-пошуковій діяльності. Про глибину і аргументованість проведеного дослідження свідчить досконало розроблена система показників кожного критерію.

Не викликає сумніву висунута теза, що формування творчої активності молодших школярів у навчально-музичній діяльності визначається як інтегроване особистісне утворення, що виражає здатність дитини до ініціативного самовираження у пізнанні, оцінюванні та елементарному творенні музики. Таку здатність за дослідженням Чжуан Гуань забезпечують: підвищений інтерес до музичної діяльності; яскраві прояви художньо-образної уяви; спрямованість до оригінальності суджень і дій у процесах слухання музики, її виконання та власній творчій діяльності.

Переконливим практичним підтвердженням обґрунтованих автором теоретико-методичних положень формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм навчально-музичної діяльності постає проведена експериментально-дослідна робота. Методика охоплює взаємоузгоджені з метою і цілями навчання учнів засоби та методи педагогічного впливу на всі сфери творчої активності молодших школярів: мотиваційну, когнітивно-діяльну та оцінно-рефлексивну. Її ідея акумулюється у твердженні, що особистісні якості молодшого школяра проявляються і, за позитивних умов, починають цілеспрямовано розвиватися на заохочувально-підготовчому етапі, набувають максимально можливого в умовах уроку музичного мистецтва розвитку та впливають на ефективність формування творчої активності на діяльній-продуктивному етапі, а рівні сформованості ТАМШ визначаються на продуктивно-перетворюючому етапі.

Вірогідність результатів експериментально-дослідної роботи аргументується: методологічним і теоретичним обґрунтуванням її вихідних положень; належною репрезентативністю отриманої інформації; тривалими масовими експериментами; математичною обробкою кількісного та якісного аналізу експериментальних даних; можливістю відтворення експериментів у нових умовах та здійсненні їх результатів з даними, окресленими в дисертаційній роботі.

Квінтесенцією дисертації є ґрунтовне висвітлення розроблених та обґрунтованих алгоритмічних положень методики формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм на уроках музичного мистецтва, що базується на включенні молодших школярів у продуктивний творчий процес і передбачає етапи, що послідовно змінюють один одного. Перший – заохочувально-підготовчий – забезпечує розвиток позитивного ставлення молодших школярів до музично-творчої діяльності, збагаченні досвіду в області музично-пізнавальної діяльності, оволодінні творчою ситуацією через організацію колективної форми діяльності. Другий – діяльній-практичний – забезпечує формування умінь і навичок, необхідних для творчого вирішення проблемних ситуацій, що створюються в процесі навчально-музичної діяльності; спрямованість на придбання досвіду самостійної творчості через організацію групових та індивідуальних форм залучення молодших школярів до музики. На третьому –

продуктивно-перетворюючому – створюються умови для формування умінь і навичок індивідуальної продуктивної творчої діяльності молодших школярів.

Позитивно вражає масштаб формувального експерименту, в якому брали участь 950 молодших школярів двох країн – України та Китаю. Не викликають сумніву детально висвітлені результати контрольних замірів творчої активності молодших школярів у всіх учасників формувального експерименту в ході його проведення. Їх вірогідність підтверджено загальноприйнятими методами математичної статистики. Для перевірки різниці між кількістю балів в учасників КГ та ЕГ застосовувалися критерії Кохнера та Фішера. Отримані результати експериментальної роботи надали підстави Чжуан Гуань наголошувати на доцільності використання у навчальному процесі розробленої методики цілеспрямованого формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм на уроках музичного мистецтва.

Слід зазначити, що наукова новизна проведеного дослідження безперечна, його автором вперше: представлено новий концептуальний підхід до розв'язання проблеми формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм на уроках музичного мистецтва із застосуванням системи розвиваючих творчих завдань.

Аналіз теоретичних та експериментальних результатів дослідження дозволяє стверджувати, що дійсно робота містить цінну наукову інформацію, яка має неабияке практичне значення. Воно полягає у розробці педагогічних настанов, спрямованих на реалізацію авторської методики цілеспрямованого формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм на уроках музичного мистецтва. Результати роботи також можуть бути використані викладачами ВНЗ Інститутів мистецтв в процесі методичної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей; при розробці програм, спецкурсів, посібників з теорії та методики навчання музичного мистецтва.

Основні наукові положення та результати дисертаційної роботи були обговорені й ухвалені на Міжнародних і Всеукраїнських науково-практичних конференціях, що також доводить їх достовірність та практичну цінність не лише для педагогічної науки, а й для психології, мистецтвознавства.

Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 6 одноосібних наукових працях, з яких: 5 статей у фахових наукових виданнях з педагогіки, 1 стаття у міжнародному виданні.

Позитивно оцінюючи досягнуті Чжуан Гуань теоретичні та практичні результати дослідження, вважаю за потрібне звернути увагу на окремі дискусійні моменти представленої роботи.

1. Новизна авторського тлумачення «творча активність молодших школярів» була б більш рельєфно представлена за умови наведення в дисертації порівняльної таблиці визначень понять творчої активності взагалі або понять близьких по суті.

2. Вважаємо, що недостатньо глибоко розкрито педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування досліджуваної особистісної якості.

3. У другому розділі дисертації «Концептуальні основи формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм

(Режим доступу: http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/vidguk/D_26.053.08/Vidguk_Savzenko.pdf).

Практичне заняття №34-35

Культура читання наукового тексту

Завдання 1. Прочитайте поради італійського науковця У. Еко стосовно читання першоджерел. Складіть коротке повідомлення про те, як ви читаете наукові праці.

Підкреслення збагачують книгу. Вони є знаками вашої зацікавленості, дають змогу повернутися до книги навіть через тривалий час і миттю відшукати те місце, що вас зацікавило. Але підкреслювати треба розумно. Деякі підкреслюють усе. Це означає не підкреслити нічого.

Користуйтеся різними кольорами, адже буває, що на одній сторінці співіснують відомості різного порядку. Кольорові знаки стануть у пригоді на останній стадії роботи, коли за червоним кольором ви легко впізнаєте матеріал для першого розділу, за зеленим – для другого. Зазначайте ступінь важливості інформації. Позначайте всі місця, до яких маєте намір повернутися.

У яких випадках не підкреслюють? Коли книга не ваша. Або коли вона рідкісна, добре ілюстрована і дорога. У цих випадках, очевидно, вихід зі становища – ксерокопіювати відповідні сторінки або виписати в зошит найяскравіші пасажі з відповідними коментарями.

Завдання 2. Проілюструйте відповідними зразками інформаційно-пошукове, аналітико-критичне, творче читання наукового тексту. Оцініть власну читацьку культуру.

Завдання 3. До запропонованого матеріалу застосуйте операційне читання (сприйняття елементів друкованого тексту, декодування, мисленнєва обробка, інтерпретація вилученої інформації) та операційну обробку (поділ тексту на смислові частини, сортування смислових частин за значенням і т. ін.).

Тривалий час найвищою одиницею мови й мовлення вважалося речення (синтаксема). Але в середині ХХ століття, з виникненням нової галузі мовознавчої науки – лінгвістики тексту, увагу дослідників усе більше привертає зв'язний текст як цілісне утворення, єдність змісту й форми. Саме текст розглядається як центральна ланка в процесі комунікації. Однак це явище настільки багатогранне й різнопланове, що не існує єдиного його розуміння і визначення. Більшість учених, оперуючи цим терміном, уникають його формулювання як універсальної мовної одиниці, або кваліфікують це поняття лише з погляду таких ознак тексту як послідовність, завершеність, лінійність тощо.

Спочатку текст визначали як певну послідовність речень (Р. Харвер), упорядковану послідовність морфем (Х. Вейррейх); когерентну послідовність речень (К. Брінкер); мовленнєвий акт (Е. Косеріу); синтаксичну протяжність і залежність (Б. Бонечка); складне лінгвістичне утворення, що інтегрує в собі образ позамовної дійсності (Т. Радзівська), гіперсинтаксис (Б. Палек); макросинтаксис (Т. ван Дейк).

Текст як мовознавчий феномен розглядав у своїх працях І. Гальперін. Він уважав, що «текст – це витвір мовленнєвого процесу, який характеризується завершеністю, є об'єктивним у вигляді письмового документа, літературно

опрацьованим відповідно до типу документа; витвір, який складається із заголовка і низки особливих одиниць (надфразних едностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [1, с. 61]. Але це визначення властиве лише письмовим текстам художнього стилю.

У словнику-довіднику «Педагогическое речеведение» зазначається, що «текст – результат мовленнєво-мисленнєвого процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового (або усного) твору згідно з мотивами, цілями, обраною темою, задумом та ідеєю, який характеризується певною структурною, композиційною, логічною та стилістичною єдністю [2, с. 164]». В інших працях увага акцентується не на формі мовлення, а передусім на структурно-семантичних показниках. Так, за комунікативного підходу текст розглядається як мовний феномен, що перетворюється у принципово нове ціле внаслідок з'єднання окремих членів мовної структури; це деяка система комунікативних елементів (зв'язна і повна послідовність знаків або образів), функціонально об'єднаних у єдину замкнену ієрархічну семантико-смыслову структуру загальною концепцією чи задумом [3].

В. Одинцов наголошує на тому, що текстом є «...певна з функціонально-смыслового погляду упорядкована група речень або їх аналогів, які являють собою завдяки семантичним і функціональним взаємовідношенням елементів завершену смыслову єдність» [4, с. 96]. Т. Симоненко, Г. Чорновол та інші зазначають, що текстом є висловлювання, яке є сукупністю речень та має змістову і структурну завершеність [5, с. 266]. Незважаючи на те, що загальноповизначеними є такі ознаки тексту, як цілісність, зв'язність, структурна організація й завершеність, слід відзначити ті причини, що зумовлюють відсутність єдиного визначення тексту.

Відсутність єдиного тлумачення поняття «текст» О. Селіванова пояснює абсолютизацією його структурної організації та граматичних засобів зв'язності; формально-структурною, жанрово-стилістичною різноплановістю текстів і специфікою способу його репрезентації; багатоплановістю підходів до лінгвістичного вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, модальний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний); звуженням функції тексту до рівня складника комунікативного процесу, посередника, засобу, процесу й мети комунікації, абсолютизацією у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту (наприклад, зв'язності) [6, с. 34].

Метою нашої статті є розкриття понять «текст», «науковий текст» з погляду комунікативної лінгвістики.

Серед різних визначень тексту можна виділити три основні типи:

- текст розглядається як проміжна ланка процесу комунікації;
- текст розглядається як сума, сукупність чи множина фраз;
- текст визначається як структурна й смыслова єдність.

Сучасне розуміння тексту в лінгвістиці ґрунтується на тлумаченні його не лише як готового продукту мовлення, а й як складного комунікативного механізму, посередника комунікації, елемента комунікативного акту в позиції між

мовцями, адресантом і адресатом. За цих умов текст є середнім елементом схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат). Деякі дослідники зосереджують увагу на розумінні тексту як мовленнєвого витвору, його репрезентації як абстрактної загальної схеми побудови будь-якого тексту, співвіднесенні його з наявними одиницями мови. З приводу цього слушним є зауваження відомого лінгвіста Ю. Левицького про те, що текст – це не рівень мовної системи, а спосіб її реалізації і функціонування [7, с. 23]. Якщо мова існує для осмислення дійсності, мовлення – для передавання інформації, то текст функціонує як комунікативна структура, яка реалізує мовленнєву функцію.

З точки зору лінгвістики, філософії мови, психології і психолінгвістики текст – це основна одиниця комунікації, це феномен реальної дійсності і спосіб відображення дійсності, побудований з допомогою елементів системи мови [8, с. 11]. Фахівці погоджуються з тим, що суто лінгвістичні визначення текстів неправомірні, адже текст поєднує в собі як мовні, так і соціальні аспекти. Так, за структурно-семантичного підходу текст розглядається як завершений продукт творчої діяльності, вивчення якого спрямоване на виявлення його особливостей, а також семантики і граматики. Антропоцентричний підхід передбачає декілька напрямків вивчення тексту, а саме: психолінгвістичний, прагматичний, дериваційний, когнітивний та функціонально-комунікативний.

Психолінгвістичний напрямок вивчає процес сприймання і розуміння тексту та вплив його змісту на адресата. Прагматичний напрямок розглядає текст як складний мовленнєвий процес, дію, що пов'язує автора й читача, когнітивний – аналізує текст з погляду індивідуальної авторської картини світу. Функціонально-комунікативний підхід спрямований на вивчення соціальної спрямованості тексту, урахуовуючи при цьому не тільки його лінгвістичну, а й екстралінгвістичну сутність [9, с. 12]. Варто зазначити, що текст принципово відрізняється від літературного твору, «це не естетичний продукт, а знакова діяльність; це не структура, а структуроутворюючий процес; це не пасивний об'єкт, а робота і гра; це не сукупність замкнутих у собі знаків, а наділений змістом, який можна відновити, простір, де окреслені лінії значеннєвих зрушень» [10, с. 5].

Отже, текст – це писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність. Він виступає обов'язковим складником комунікативного процесу, допомагає фіксувати, зберігати і передавати інформацію в просторі й часі. Варто також відмітити, що аналіз лінгвістичних досліджень, присвячених вивченню тексту, показав – дослідників, у першу чергу, цікавить художній текст, у той час як науковому тексту приділяється недостатня увага. Мова наукового тексту залишає широкий аспект для окремого вивчення, оскільки саме слово є тією найменшою структурною ланкою, за допомогою якої автор вербалізує реальність. Для наукового тексту чистота та виразність мовлення є принциповою і необхідною умовою його адекватного сприймання.

Як об'єкт наукового осмислення науковий текст постає в трьох варіантах. «По-перше, він сам виступає як продукт дослідження, тому, що містить ті або інші наукові ідеї, обґрунтування, аргументації, тобто відоме або принципово нове знання. Він певним чином інституціоналізує наукове знання, закріплює його в

науці, забезпечує наукову комунікацію. По-друге, науковий текст виступає як джерело наукової методології і джерело фактологічної інформації, яку одержує і переробляє дослідник. По-третє, він є деяким позитивним або негативним зразком інтелектуального продукту. Добре написаний текст змушує наслідувати, а невдалий текст призводить до формування в дослідника уявлень про те, як не треба писати. Гарний текст широко цитується, використовується для обґрунтування ідей, а поганий, або не помічається науковим співтовариством, або виступає предметом критики» [10, с. 7].

Як зазначає Н. Данилевська, науковий текст має нормативно-прагматичні або раціонально-логічні особливості, що об'єднують норми, пов'язані з традиціями наукового викладення, з канонами, яких має дотримуватись автор, щоб залишатись в рамках стилю і мати право очікувати бажаних результатів. Наприклад, типовими для наукового тексту є логічність, точність, ясність, аргументованість викладення тощо.

Виходячи із вищесказаного, можна зробити висновок про те, що текст є центральною ланкою в процесі комунікації. А кожен текст як цілісний мовленнєвий твір оцінюється за цілим комплексом критеріїв. Основними складовими цих критеріїв є інформаційно-структурні (логічність, зв'язність і цілісність, точність, ясність, зрозумілість, доступність) та стилістичні (правильність, чистота та культура мовлення) характеристики тексту. Проте є й інші характеристики тексту, які пов'язані, але прямо не відносяться до мови. Наприклад, науковий текст має високий рівень інформативності, через що створюється певне напруження в процесі сприймання. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо у подальшому вивченні тексту як лінгвістичної одиниці, а також у дослідженні важливої проблеми навчання лінгвістики тексту в теорії і практиці професійної гуманітарної освіти.

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – С. 61.
2. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / [Под ред. Т.А. Ладъженской, А.К. Михальской]. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
3. Иванов В.Ф. Текст та інші носії інформації в ЗМК [Електронний ресурс] / В.Ф. Иванов // Актуальні питання масової комунікації. – 2005. – Випуск 3. – С. 4. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=374>.
4. Одинцов В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – М.: Наука, 1980. – 96 с.
5. Симоненко Т.В. Українська мова за професійним спрямуванням / Т.В. Симоненко, Г.В. Чорновол, Н.П. Руденко. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 272 с.
6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля, 2008. – 34 с.
7. Левицкий Ю.А. Лингвистика текста / Ю.А. Левицкий. – М.: Высшая школа, 2006. – 189 с.
8. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс / Ю.Е. Прохоров. – М.: Флинта-Наука, 2004. – 221 с.
9. Мурзин Л.Н. Текст и его восприятие / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 171 с.
10. Сурмін Ю.П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація / Ю.П. Сурмін. – К.: НАДУ, 2008. – 184 с.

(Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.us/file/issue_60/28.pdf).

Практичне заняття №36-37

Рубрикація, скорочення, абрєвіатури в науковому тексті

Завдання 1. Подайте найтипівіші скорочення та абрєвіатури, які використовуються в дисертаційних працях вашої спеціальності.

Завдання 2. У запропонованій науковій статті схарактеризуйте основні рубрики. Піддайте мовний матеріал змістовому та мовностилістичному аналізу.

Постановка проблеми. Методами можна назвати особливі процедури, які використовуються для збирання, оброблення та аналізу даних. Уживання різноманітних методологічних прийомів і підходів визначається природними межами їхньої ефективної «працездатності». Мета методології – описати й проаналізувати наукові методи, показати їхню обмеженість і ресурси, роз'яснити їхні прогностичні можливості, пов'язуючи їх потенціал із суміжними науками галузями знання [1, с. 300]. Важливість методології дослідження соціології реклами визначається тим, що саме методи є основою науковості його результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема методології соціології реклами доволі рідко стає об'єктом наукових досліджень. Як правило, ці питання розглядаються в матеріалах, які можна поділити на дві групи: монографії та підручники із соціології рекламної діяльності (Є. Красова, О. Савельєва, С. Антонов), публікації із загальної методології соціологічних досліджень (Є. Тихонова, С. Бистрянцев, Н. Посохова, В. Ядов). Аналіз останніх публікацій дає змогу зробити висновок, що методологія соціології реклами фактично не є об'єктом сучасних соціологічних досліджень, цьому питанню приділяється опосередкована увага при розробленні більш загальних питань соціології реклами. Загалом соціологія реклами є відносно новим напрямом досліджень у соціологічній науці, і, відповідно, розроблення проблеми її методологічного забезпечення є перспективним та актуальним.

Метою статті є розгляд основних методологічних категорій, концепцій, теорій, методів і підходів, які є важливими в процесі соціологічного вивчення реклами як соціального явища. Характеризуються такі методологічні особливості соціології реклами, як вивчення цінностей у рекламній діяльності, окремих видів реклами, проведення практичних соціологічних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні вироблено такі основні критерії науковості: доказовість (раціональність), несуперечливість, можливість емпіричної (дослідної, практичної) перевірки, відтворюваність емпіричного матеріалу, загальна значимість, системність. Методологічні побудови процесу дослідження покликані вибудувати виконання цього завдання найбільш ефективно згідно з цілями результативності й критеріями науковості. Говорячи про найбільш загальний методологічний рівень – рівень філософського узагальнення, можна виділити чотири аспекти аналізу та дії, характерні для різних етапів теоретичного і практичного дослідження рекламної діяльності: соціологічна онтологія, соціологічна гносеологія, соціологічна аксіологія, соціологічна аксіоматика.

Дослідження соціології реклами ґрунтується на таких теоретичних концепціях:

- теорія масових комунікацій, що визначає масову комунікацію як передавання повідомлень від однієї сторони до іншої за допомогою засобів масової дії (Н. Вінер, Д. Мак-Кеуїл, Р. Мертон, П. Лазарсфельд);

- соціологічні концепції, що стосуються інтегративної парадигми соціології: теорії соціокультурних систем П. Сорокіна, теорії структуризації Е. Гідденса, теорії колонізації життєвого світу Ю. Хабермаса, теорії полів і капіталів П. Бурдьє. Виявлено, що теорія П. Бурдьє дає методологічні підстави для інтерпретації реклами як соціальної технології;

- теорії споживання, що розглядають споживання як соціальний і психологічний феномен і як галузь формування соціальних норм, цінностей, стереотипів, культур і субкультур;

- теорії маркетингу та менеджменту (у частині вивчення специфіки поведінки сучасних споживачів): Р. Блекуелл, Р. Вудраф, Дж. Говард, Д. Грювал, К. Монро, Дж. Шеррі, Дж. Шет;

- теорія соціально-етичного маркетингу Ф. Котлера;

- класичні й сучасні теорії рекламних технологій, публік рілейшнз і промоушн, розроблені такими дослідниками, як В. Аренс, Дж. Барбер, К. Бове, Дж. Бурк, П. Голдмен, С. Гудмен, Г. Картер, М. Маклюен, С. Томкінс.

Варто зазначити, що концепт «соціальна комунікація», за допомогою якого розкривається своєрідність соціальних відносин і політичного життя суспільства, має реальні суперечності, а деякі його параметри все ще залишаються недостатньо вивченими. Це зумовлено тим, що методи та підходи, які використовувались у ході історичного розвитку масової комунікації, були, як правило, орієнтовані на описання або універсальних, або дотичних до комунікації аспектів. Реклама, у зв'язку з цим, має розглядатись не як універсальний, а як унікальний тип комунікаційного процесу, якому притаманні власні джерела інформаційних контактів, особлива організація соціальних взаємовідносин, специфічне функціональне навантаження в суспільстві, своя морфологія, багаторазовий стиль спілкування мікросоціальних груп та інші

характеристики. Лише такий підхід дає змогу визначити онтологічні підвалини комунікативних процесів у цій сфері [2, с. 73]. Вивчення соціології реклами можливо проводити базуючись на таких методологічних підходах: соціально-філософський, когнітивний, комунікаційний, соціокультурний підходи; комплекс методологічно значимих положень про регулювання поведінки за допомогою соціальної установки й ціннісних орієнтацій у межах соціологічного підходу.

Розглянемо окремі методологічні підходи більш докладно. Соціологічні підходи до дослідження комплексу реклами надають можливість акцентувати увагу на різних його компонентах і зв'язках. Як ілюстрації можна навести приклади результативності різних підходів і шкіл у дослідженні окремих аспектів соціології реклами. Соціологічний підхід до вивчення реклами передбачає аналіз формування соціально-типових якостей особистості відносно реклами як соціального інституту. Комплекс цих якостей може ілюструвати соціально-типові якості соціальних груп, які є переважно орієнтирами для соціальних формувань, тобто об'єднань людей, котрі створюють конкретні наявні в рекламі структури.

Соціологічні підходи до вивчення поведінки споживачів акумулюють ідеї П. Бурдьє і Ж. Бодрійєра про символічне споживання й культурну ідентифікацію.

Символічний інтеракціонізм розглядає рекламу як знакову комунікацію між рекламодавцем і цільовою аудиторією. Рекламний продукт зображується як знак і стилізований міф. Біхевіоризм виявився ефективною методологічною підставою для маніпулювання масовою свідомістю, що основана на механізмі позитивного підкріплення. Інституційний підхід застосовується для аналізу соціально закріплених форм здійснення рекламної діяльності. Його предметом можуть бути законодавство та підзаконні акти, звичаї ділового спілкування в рекламі, організаційно оформлені підрозділи й агентства, громадська думка та інші суспільні інститути як об'єкти й суб'єкти рекламування.

Ситуаційний підхід аналізує розвиток системних зв'язків і особливостей внутрішнього та зовнішнього іміджу організації відповідно до вимог мінливих обставин соціального середовища. Фрейдистський підхід активно вивчає використання підсвідомості й інстинктів при проектуванні рекламного продукту. Сексуальні та інші несвідомі потреби відображаються у формах упаковок, їхньому кольорі, запаху, рекламних сюжетах. Увага до несвідомого, здатності людини сприймати й засвоювати інформацію через не сфокусовані периферійні зони почуттів лежить в основі використання нейролінгвістичного програмування в рекламі. Соціально-психологічний підхід підкреслює регулятивну функцію реклами, що базується на особистісно-орієнтованому принципі, в основі якого – урахування індивідуальних психологічних особливостей кожного об'єкта рекламного впливу.

У соціальній психології поняття «комунікація» включено в поняття «спілкування», яке є способом «цементування індивідів» (Г. Андрєєва). Реклама розглядається як «масове спілкування», що характеризується опосередкованою взаємодією та володіє складною структурою, яка складається із комунікації, перцепції, інтеракції. Згідно з Н. Луманом, основною функцією комунікації є досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного з її елементів. Ю. Хабєрмас зазначає, що найважливішим аспектом соціальної практики є сфера комунікативної дії, яка орієнтована на взаєморозуміння й ґрунтується на цьому взаємодію. У межах комунікаційного підходу реклама є видом комунікації, що впливає на життєвий простір людини в системі суспільних відносин шляхом формування потреб, поведінкових стереотипів (Є. Боєв, Г. Почєпов та ін.) [3, с. 31].

Соціокультурний підхід розглядає рекламу як важливий компонент масової комунікації та масової культури, що визначає стандарти поведінки і впливає на мораль суспільства (Б. Борисов, О. Феофанов та ін.). Реклама є явищем двобічного характеру: сприяє стабільності суспільства, спираючись на наявні цінності, норми, моделі поведінки, водночас формуючи нові цінності, сприяє їх трансформації. Реклама як частина масової культури несе в собі інформацію про рівень і спрямованість індивідуальних потреб членів соціуму й відображає соціокультурні процеси, які відбуваються всередині соціального «організму». Соціокультурний підхід до рекламного впливу повинен не розглядати, а сприймати людину як особистість, і обов'язково як особистість, здатну до

саморозвитку й самонавчання, особистість як складову суспільної системи, яка не здатний існувати поза нею.

У соціально-філософському підході трактування реклами як «інформації» дає змогу розглядати її у вигляді відносин двох об'єктів, що перебувають у інформаційній взаємодії в системі суспільних зв'язків. Отже, у межах соціально-філософського підходу реклама визначається як інформаційна взаємодія в системі суспільних зв'язків, що має на меті регулювати відносини між владою, бізнесом і різними верствами суспільства для вирішення суперечностей між ними. Відповідно до системного підходу, будь-яке явище виникає й існує в межах деякої (досить великої) системи явищ. При цьому важливо, що зв'язки між явищами, які належать до цієї системи, є не епізодичні й випадкові взаємодії, а є суттєві умови виникнення, існування й розвитку кожного з них, а разом із тим і системи загалом. Системний підхід передбачає також розроблення єдиної системи наукових понять, що розкривають інтегральні та диференційні ознаки досліджуваних об'єктів. Наприклад, поняття «імідж» можна застосувати до політичних лідерів і комерційних компаній, а про соціальний престиж і високу соціальну оцінку піклуються окремі люди, великі фірми й навіть держави на рівні міжнародної політики [4, с. 31]. Системний підхід передбачає вивчення реклами та її рекурсивних підсистем як цілісних організмів, дає методологічні підстави як для розгляду місця реклами в соціумі, так і в його економічних, політичних і соціальних підсистемах, прямого й непрямого взаємовпливу на локальні об'єкти і процеси.

Важлива частина методології дослідження – методи наукового аналізу. У загальних межах зазначених підходів для реалізації поставленої мети й завдань дослідження застосовувались такі методи: системного аналізу, компаративний, інституційний, контент-аналізу, статистичний, біографічний і генетичний, комунікативний аналіз, описовий метод, структурно-функціональний аналіз, феноменологічний і структурно-функціональний аналіз. Реклама, формуючи соціальні цінності й норми, сприяє взаємодії людей один з одним і соціальною дійсністю. Дослідження аксеологічного боку рекламної діяльності має певні методологічні особливості. На думку М. Гаськової, цінності визначаються через відкритість людини світу, через комунікацію. Цінність не може бути пізнана сама по собі в об'єктивістському сенсі, а також як щось статичне – вона пізнається через спілкування, спрямованість на іншого. Важлива особливість інтеграційного підходу у вивченні цінностей у тому, що дослідження цього напрямку прагнуть до цілісного вивчення об'єкта – надають можливість усебічно досліджувати проблему, синтезувати знання, отримані в полі різних вузьких гуманітарних дисциплін. Спрямованість на міждисциплінарні дослідження є характеристикою сучасної науки, оскільки саме на стику наук часто народжуються нестандартні ідеї та рішення. Наприклад, накопичені психологами результати досліджень розширюють поле пізнання цінностей. Психологія підходить до дослідження більш «особистісно», зберігаючи індивіда у фокусі уваги й тим часто глибше вивчаючи свідомість людини [5, с. 140].

У сучасній соціології при проведенні маркетингових і рекламних досліджень, вивченні конкурентного середовища, а також під час оцінювання ефективності рекламних компаній, як правило, використовуються прикладні соціологічні дослідження: опитування, інтерв'ю, експерименти, фокус-групи,

змістовий і контент-аналіз рекламних документів. Крім того, під час оцінювання рекламних продуктів застосовуються спеціальні тести, що фіксують рівень аттрактивності, запам'ятовування, впливу, стійкості й інших особливостей впливу на різні соціальні категорії.

Для досягнення практичної мети в наукових роботах, досягнення дослідницьких завдань мають використовуватись методи соціологічного дослідження, зокрема опитування (анкетування, інтерв'ю), соціальний моніторинг, експертне опитування, аналіз документів, методи функціонального, факторного (багатофакторного), контекстуального, латентно-структурного аналізу, а також метод вторинного аналізу результатів соціологічних досліджень. Для вивчення латентних функцій реклами можливе використання кількісних і якісних методів дослідження. Окремі види реклами мають свою специфіку, тож потребують відповідних методологічних підходів. Зокрема, політична реклама може ефективно функціонувати в умовах наявності вільної та рівноправної політичної конкуренції на основі однакового доступу до засобів масової комунікації, незаангажованості держави в політичному процесі, конструктивності взаємин влади й опозиції. Аналіз специфіки політичної рекламної діяльності й рекламного продукту має проводитись на прикладі перехідних суспільств, а також виокремлення конкретних наслідків дії реклами в умовах демократичних перетворень в Україні. У цьому контексті застосування порівняльно-історичного та інституціонального методів у межах стратегії структурно-функціонального підходу забезпечує комплексне обґрунтування впливу реклами як специфічного чинника демократичних перетворень на рівні соціально-політичної ідентичності [6, с. 26].

Важливими для вивчення соціальної реклами є визначення цілей, напрямів і її характеристика, подані в роботах таких авторів, як А. Беляніна, І. Давидкіна, М. Дороніна, А. Зигалова, Р. Ібатулліна, Н. Кліменко, А. Ковалева, Р. Крупнова, І. Маркіна, У. Потапова, І. Сінковська. Із позицій соціально-психологічного підходу соціальна реклама є різновидом масового спілкування – визначається як інформаційно-комунікативний процес зі своїми комунікативними, перцептивними й інтерактивними особливостями, спрямований на регуляцію поведінки. У контексті комунікаційного підходу соціальна реклама визначається як форма соціальної комунікації, у якій різні інформаційні канали сприяють передаванню культурно-духовного досвіду у вигляді соціально схвалюваних моделей поведінки, формують поведінкові установки індивідів, їхні життєві цінності для оптимізації соціальної взаємодії.

Висновки. Отже, із викладеного вище можна зробити такі висновки:

1. У методологічному плані вивчення соціології реклами має будуватись згідно із провідними тенденціями сучасної науки, пов'язаними із поглибленням міждисциплінарного та комплексного підходів. Міждисциплінарний підхід дає змогу визначити специфіку філософського, психологічного, соціологічного аналізу реклами.

2. Реклама як соціальний феномен є об'єктом вивчення різних наук. Це диктує необхідність використання в науково-дослідній роботі комплексного методологічного підходу, який передбачає системність, історизм, порівняльний аналіз.

3. Для обґрунтування теоретико-методологічної бази дослідницьких робіт варто використовувати наукові концепції й ідеї зарубіжних і вітчизняних соціологів щодо функціонування соціального інституту реклами та його впливу на життєдіяльність суспільства в поєднанні із сукупністю методів філософського, соціально-психологічного, загальнонаукового пізнання.

Література

1. Быстрянец С.Б. Фундаментальная роль методологии в социологии и других общественных науках / С.Б. Быстрянец // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – Вып. 117. – С. 296–304.
 2. Лященко А.В. Соціально-культурний вплив реклами на формування та зміну ціннісних орієнтацій / А.В. Лященко // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Соціальні комунікації. Літературознавство». – Вип. 10. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2008. – С. 71–76.
 3. Синьковская И.Г. Феномен социальной рекламы и его социологический анализ / И.Г. Синьковская // Вестник КрасГУ. – 2006. – № 3/2. – С. 30–34.
 4. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы / А.Н. Лебедев-Любимов. – СПб. : Питер, 2003. – 368 с.
 5. Гаськова М.И. Некоторые соображения относительно методологических аспектов в исследовании ценностей в социологии / М.И. Гаськова // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 137–144.
 6. Демченко М.В. Реклама як чинник формування мотивації поведінки споживачів / М.В. Демченко // Діалог: Медіа – студії : збірник наукових праць / відп. ред. О.В. Александров. – Одеса : Астропринт, 2010. – Вип. 11. – С. 25–35.
- (Согорін А. А. Методологія дослідження соціології реклами [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.apfs.in.ua/v6_2015/36.pdf).

Практичне заняття №38-39 **Редагування наукових текстів**

Завдання 1. Проілюструйте основні зразки наукових покликань і перепокликань.

Завдання 2. На прикладі будь-яких статей із досліджуваної проблеми прокоментувати загальні правила цитувань.

Завдання 3. Відредагуйте запропоновані наукові тексти.

1. Питання про роль власної активності особистості в процесі її становлення і розвитку завжди перебувало в центрі уваги прогресивної наукової думки, а основний шлях індивідуального та суспільного розвитку незмінно пов'язувався із самовдосконаленням особистості. Багатогранна міждисциплінарна, загальнонаукова проблема самовдосконалення вивчається психологами, педагогами щодо сутності та значення, механізмів та закономірностей, рушійних сил та детермінант, педагогічних можливостей та ролі у навчально-виховному процесі. Особливого значення самовдосконалення набуває в контексті сучасних концепцій суб'єктності, творчості, духовності, особистісно-орієнтованого навчання, гуманістичної педагогіки, в яких даний феномен розглядається як фундаментальна проблема особистісного і професійного зростання людини, передумова її успішної життєдіяльності.

Самовдосконалення як якісно інший рівень роботи людини над собою є характерним, переважно, для етапу зрілості особистості та зумовлюється, по-перше, зміною її самоусвідомлення (що характеризується переходом від позиції дитини, учня, майбутнього спеціаліста до позиції дорослого, фахівця, усвідомленням в структурі своєї особистості поруч із фізичними, моральними та інтелектуальними властивостями ще й сутнісних сил і потенцій як об'єктів самотворчої активності, появою відчуття вже певною мірою сформованості власної особистості) і, по-друге, зміною соціального статусу особистості й характеру її взаємодії з оточуючим світом (що викликано значним зменшенням цілеспрямованих формуючих впливів на особистість з боку соціального середовища та полягає у зміні провідної діяльності особистості із навчальної на самостійну трудову, у зміні споживацької активності особистості на творчо перетворюючу, у переході від установки на саморозвиток до установки на самопрояв та самореалізацію). Разом з тим, свідоме прийняття молодою людиною своєї професійної ролі, утвердження себе як професіонала призводить до виділення професійної сфери самотворчої активності на етапі самовдосконалення пріоритетною порівняно до особистісної.

Отже, як складний особистісно-соціальний феномен самовдосконалення педагога є з одного боку глибоко особистісним процесом, що не потребує шаблонів, стереотипів, обмежень і директивних наказів та детермінується переважно особистісними чинниками (усталеними внутрішніми феноменами та системою вимог особи до самої себе та ін.), а з іншого - обумовлюється нормативними еталонами суспільства і професії до особистості педагога та певною мірою залежить від рівня керівництва цим процесом, взаємної вимогливості й взаємодії у педагогічному колективі. З метою виявлення сутності і змісту професійно-педагогічного самовдосконалення, з урахуванням виділених підходів, звернемось до визначення даної дефініції. Термін «самовдосконалення» походить від поєднання «само-» і «вдосконалення». Так, само- як спільна частина слів на позначення різних видів самоактивності особистості вказує на:

- скерованість дій на самого суб'єкта діяльності;
- здійснення їх людиною самостійно, без стороннього впливу та будь-якої допомоги;
- їх внутрішню детермінованість, автоматичність здійснення, приведення в дію під впливом внутрішніх механізмів; «вдосконалення» ж свідчить про спрямованість дій на досягнення досконалості як найвищої позитивної мети розвитку особистості, а також підкреслює «вершинність» цієї мети (прагнення досягти вершини розвитку) [3, с. 58].

Характеризуючи сутність професійно-педагогічного самовдосконалення, науковці визначають його як роботу педагога над собою, специфічний вид діяльності, процес руху фахівця до вершин професіоналізму, гармонійне поєднання різних форм самоактивності учителя-вихователя, що забезпечують його особистісно-професійне зростання тощо.

Отже, основними сутнісними складовими професійного самовдосконалення педагога, виступають самоосвіта, яка спрямована на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності, самовиховання, що забезпечує

систематичне формування й розвиток позитивних й усунення негативних професійно значущих рис і якостей, та самоактуалізація.

Таким чином, організація професійної підготовки педагога на принципах гуманізації та індивідуалізації, єдності загальнокультурного, особистісного та професійного розвитку особистості, інноваційності навчання обумовлює активний пошук нових особистісно-орієнтованих концепцій і технологій вищої педагогічної освіти, спрямованих на підготовку педагога як суб'єкта професійної праці і розвитку. Так, положення Державної програми «Освіта – XXI ст.», Національної доктрини розвитку освіти України та ін., в яких наголошується, що важливо підготувати педагога, здатного до пошуку нестандартних підходів у вирішенні актуальних педагогічних проблем, до ефективного творчого самовираження, до створення та здійснення стратегій професійного зростання, задають нові орієнтири розвитку педагогічної освіти та вимагають її ґрунтовного оновлення в напрямку розвитку суб'єктності майбутнього педагога, актуалізації його духовно-творчого потенціалу, посилення гуманістичної педагогічної спрямованості, що безпосередньо пов'язано з ефективністю підготовки до професійного самовдосконалення.

Теоретико-методичним підґрунтям розбудови суб'єктно-орієнтованої професійно-педагогічної підготовки педагогів на сучасному етапі виступають фундаментальні концепції та оригінальні технології, розроблені в працях дослідників (В.Болотов, О.Дубасенюк, О.Кучерявий, В.Новічков, А.Орлов, О.Пехота, та ін.), в яких питання готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення безпосередньо пов'язано із збагаченням особистісного підходу до педагогічної професії, увагою до особистості педагога, розвитку його ціннісно-сислової сфери, рефлексивності, творчості, самотворчості, тощо.

Отож суб'єктне становлення майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки виступає пріоритетом, важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ, так і провідним засобом формування їх готовності до цілеспрямованого професійного зростання.

Внаслідок переосмислення цілей професійно-педагогічної підготовки з позицій особистісно орієнтованої освіти пріоритетним визнається «забезпечення загального та професійного розвитку особистості майбутнього педагога, оволодіння смислами та цінностями педагогічної професії поряд із системою знань, умінь та навичок, готовності не тільки до практичної роботи, а й до постійного саморозвитку та самовдосконалення».

Зміст професійно-педагогічної освіти як важливу умову актуалізації та реалізації потреби майбутнього педагога в самовдосконаленні спрямовано на задоволення фундаментальних потреб людини, на допомогу майбутньому фахівцю у самовираженні, у визначенні власної життєвої позиції, у виборі значущих для себе цінностей, виявленні кола пріоритетних професійних і життєвих ідеалів, відкритті рефлексивного світу власного «Я» та способів управління ним, оволодінні провідними способами вирішення актуальних особистісних і професійних проблем та ін. [5, с. 79].

Відповідно, оновлення цілей і змісту професійно-педагогічної підготовки закономірно обумовлюється необхідністю модернізації технологічного

інструментарію навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі на засадах розвитку суб'єктності майбутніх педагогів.

Інтенсивне впровадження «активних» технологій, орієнтованих не на готове засвоєння і відтворення знань, а на їх активне здобуття, суттєво впливає на якість отриманого результату професійно-педагогічної підготовки - загальної готовності майбутніх педагогів до професійної педагогічної діяльності, важливою складовою якої слід вважати їх готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення.

Отже, самовдосконалення як процес, в якому педагог орієнтується на самостійно обрані цінності й пріоритети, суттєво залежить від результатів життєвого і професійного самовизначення майбутнього педагога [4]. Лише в разі сформованості у нього стійкої системи високих гуманістичних педагогічних цінностей, комплексно відображених у його гуманістичній педагогічній спрямованості, можна говорити про досягнення конструктивного, позитивного, а не деструктивного, руйнівного, характеру роботи педагога над собою.

Як складний специфічний вид діяльності самовдосконалення безпосередньо залежить від того, наскільки майбутній спеціаліст усвідомлює його сутність і зміст, специфічні ознаки й особливості реалізації, та потребує відповідних знань, комплексно закріплених в аутопедагогічній та аутопсихологічній компетентності педагога. Їх суть полягає в його здібності до самозмін, здатності до рефлексивної саморегуляції та умінні педагога розвивати й використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, набувати, закріплювати, контролювати знання, уміння і навички, перебуваючись при виникненні непередбачених обставин, створювати волюву установку на досягнення значущих результатів та його обізнаності про способи професійного самовдосконалення, а також про сильні й слабкі сторони власної особистості і діяльності, про те, що і як треба робити стосовно самого себе, щоб підвищити якість своєї праці [2].

Відповідно, самовдосконалення як діяльність, що базується на сукупності розумових операцій, значною мірою обумовлюється рівнем розвитку інтелектуальної сфери особистості і зокрема професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості й мислення майбутнього фахівця. Педагогічна свідомість як форма ідеального відображення дійсності містить цілий комплекс образів педагогічної реальності та засвоєний студентом професійний тезаурус у вигляді системи фундаментальних і прикладних знань про педагогічний процес, його окремі елементи, явища, предмети, способи дій, зразки та еталони педагогічної діяльності й особистості фахівця-професіонала і виконує роль парадигми, під кутом зору якої педагог сприймає, осмислює та оцінює одержану ззовні інформацію і відображає сутність явищ педагогічної дійсності, її суб'єктів та об'єктів [1].

Таким чином, самовдосконалення педагога забезпечується доволі специфічними діями та потребує оволодіння ними і всіма необхідними психологічними засобами самопомоги й саморозвитку, ефективними способами та засобами просування до поставлених цілей самозміни. Закріплення в діях і свідомості педагога найбільш продуктивних способів, прийомів, психотехнік самовдосконалення забезпечує формування у нього відповідних умінь, що

складають основу його педагогічної майстерності в сукупності набутих у цій сфері знань і навиків.

Отож професійне самовдосконалення педагога являє собою процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного руху фахівця до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню й самоактуалізації педагога та забезпечує його творчу самореалізацію в професії.

Відповідно, готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення - це цілісне відносно стійке особистісне утворення, яке містить сукупність тісно взаємопов'язаних особистісних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант неперервного професійного зростання майбутнього фахівця, які забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту педагога.

1. Гузій Н.В. Ціле-змістовні аспекти підготовки майбутнього вчителя з позицій категорії професіоналізму //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць /Ред. кол. Гузій Н.В. (відп. ред) та інші. – К.: НПУ, 2001. –Вип. 5. – С. 182–190.
2. Гусева А.С., Лешин В.В. Развитие аутопсихологических способностей личности. Методы и технологии. –М.: Изд-во РАГС, 2000. –116 с.
3. Лосева Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. посібник. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 336 с.
4. Савченко О.Я. Особистісно-орієнтована модель підготовки майбутнього вчителя //Матеріали Міжн.наук.-пр.конф. «Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми»: У 6-ти кн. - Чернівці: Митець, 1996. – Кн.1. – С. 10–13.
5. Харченко П.В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.пр. – К., НПУ, 2001. – Вип.6. – С. 75–84. (Мацук Л. Готовність майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/download/1269/1281>).

2. В умовах формування інформаційного суспільства зростає роль підготовки висококваліфікованих кадрів, що здатні до продуктивної діяльності в цьому суспільстві. Тому актуальним завданням є формування фахових та освітніх компетентностей, що забезпечували б можливість вирішувати особисті та професійні завдань в умовах інтенсивного розвитку високих технологій [3, 13].

На жаль, як відмічають численні автори [6, 7, 28] випускники вищих навчальних закладів за ІКТ-спеціальностями не завжди успішно знаходять застосування на ринку праці. Вони потребують, як правило, тривалої адаптації на місці роботи, часто і додаткового навчання, або навіть взагалі не можуть знайти роботу за спеціальністю. Однією з причин є те, що випускники здебільшого недостатньо володіють знаннями сучасних прикладних і системних програмних засобів, а крім того, мають недостатні уявлення про методологічні принципи і прийоми розроблення програмного забезпечення, комп'ютерних комплексів і систем на новітній технологічній базі. Це свідчить про брак фундаментальної підготовки і системних знань, на які міг би спиратися майбутній випускник у своєму подальшому професійному зростанні.

Навички взаємодії з засобами ІКТ, пошуку потрібних відомостей, їх критичного оцінювання і використання є одними із ключових показників підготовки сучасного фахівця. Застосування технологічних навичок тісно пов'язано з формуванням інших соціальних і особистісних компетентностей людини. Вони відіграють суттєву роль у складі компетентностей ХХІ сторіччя, які охоплюють, окрім технологічних, ще й соціальні навички, навички мислення та набування знання високого рівня; комунікативність та здатність до співпраці [16]. Опанування технологічними навичками передбачає інформаційну грамотність; знайомство з носіями електронних даних; володіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій, вміння їх продуктивно використовувати для вирішення навчальних, професійних, особистісних завдань.

Володіння прийомами використання сучасних засобів ІКТ є суттєвою умовою опанування низки інформатичних дисциплін. Через це постає необхідність визначення засобів фундаменталізації підготовки бакалаврів інформатики педагогічного університету, осучаснення середовища навчання в світлі тенденцій розвитку ІКТ, удосконалення методів викладання інформаційних дисциплін, зокрема шляхом застосування систем комп'ютерної математики (СКМ) як одного з засобів активізації навчальної діяльності.

Якщо компетентності – це обізнаність [5], «знання в дії» [24, с.3], то діяльність, «дії не можуть бути ефективними, якщо вони не мають системного характеру, не відповідають вимогам повноти й не спираються на фундаментальні знання» [20].

Поєднання освіти і науки є однією з суттєвих передумов модернізації системи освіти, що постає чинником її подальшого розвитку. Розвиток освіти має забезпечуватися її фундаменталізацією, що передбачає інтенсифікацію наукових досліджень як у вищих навчальних закладах, так і у науково-дослідних установах України [22].

Існують встановлені вимоги, яким має відповідати рівень підготовки фахівця після закінчення кожного освітньо-кваліфікаційного ступеня. Фахівець має бути здатний до виконання певних професійних завдань, щоб він міг продовжувати освіту на вищих ступенях. Тому у процесі навчання у вищому навчальному закладі необхідно [18]:

- сформувати загальнокультурний рівень фахівця відповідно до вимог, які ставить перед ним суспільство, сформувати лідерські якості та здатність до співпраці у своєму професійному середовищі;

- забезпечити рівень фундаментальної підготовки випускника, достатній для його подальшого професійного зростання безпосередньо в процесі фахової діяльності, підвищення кваліфікації та набування фахових компетентностей протягом усього життя і необхідний для продовження освіти на подальших ступенях;

- забезпечити належний рівень фахової підготовки випускника для його професійної діяльності безпосередньо після закінчення освіти на даному ступені.

В умовах формування інформаційного суспільства, коли темпи науково-технічного прогресу різко зростають, досить складно забезпечити підготовку фахівців для негайного включення їх у технологічний ланцюжок на виробництві або в системі освіти. Адже не можна точно передбачити стан технологій або

системи освіти, досягнутий на момент випуску фахівця. Необхідно навчати фахівця так, щоб він сам зміг швидко адаптуватися до змін, що відбуваються у технологічному розвитку галузі; дати йому знання, універсальні за своєю суттю, на основі яких фахівець зможе швидко зорієнтуватися у ситуації вирішення нових професійних задач.

Вихід з цієї ситуації – підготовки випускника, відповідно до вимог сучасного етапу розвитку інформаційного суспільства - полягає у фундаменталізації освіти, спрямованості системи освіти на набування цілісного, узагальненого знання, яке було б ядром всіх набутих студентом знань, було б поєднано у єдину світоглядну систему на базі сучасної методології.

За В.Г. Кінельовим, фундаментальна освіта реалізується як «процес нелінійної діяльності людини в інтелектуальному середовищі і його впливі на особистість, в якому людина сприймає його для збагачення власного внутрішнього світу й завдяки цьому дозріває для примноження потенціалу самого середовища [10, с.7]».

З плином часу стрімко зростає обсяг різноманітних відомостей, в результаті їх адекватного структурування та відображення в навчальних дисциплінах створюються підвалини набування фундаментальної освіти, це є однією з найважливіших галузей самостійної інтелектуальної діяльності людини. Суттєву роль у цьому можуть відіграти фундаментальні курси, що є базою для формування загальної та професійної культури, швидкої адаптації до опанування нових професій, спеціальностей та спеціалізації [10].

«Фундаментальні знання формують здатність особи опанувати нові знання, орієнтуватися у проблемах, що виникають, виконувати задачі діяльності, що прогноуються. Фундаментальні знання є інваріантні у відношеннях: напрями підготовки до певної галузі освіти; спеціальності до напрямку підготовки; спеціалізації спеціальності до спеціальності» [12, с.18].

Розглядаючи теоретико-методологічні основи фундаменталізації університетської освіти, О.В. Балахонов пропонує визначення фундаменталізації як процесу якісної зміни вищої освіти на основі принципу її фундаментальності [2, с.16–17]. У термінах експертів «Римського клубу» це означає необхідність переходу від «підтримуючої» до «випереджальної» інноваційної освіти. О.Г. Ростовцева визначає фундаменталізацію як «впровадження в навчальний процес теорій високого ступеня узагальненості, що мають підвищену інформаційну ємність та універсальну застосовність» [17, с.13]. І.Ю. Асманова уточнює, що фундаменталізація освіти має відбуватися «не шляхом розширення навчальних планів за рахунок включення нових дисциплін, міждисциплінарних теорій чи методологічних знань, а шляхом зміни способу вивчення ... дисципліни» [1, с.168].

Аналізуючи вплив фундаменталізації на методичну систему навчання, М.В. Садовников вказує на те, що «фундаменталізація освіти як один з найважливіших зовнішніх факторів системи вищої педагогічної освіти справляє найбільший вплив на такі компоненти цієї системи, як цілі та зміст. Інші компоненти також знаходяться під впливом фундаменталізації, але в меншій степені» [19, с.10].

У більшості досліджень фундаментація освіти визначається як категорія освіченості людини. Її також розглядають як процес формування «фундаментальнознанневого» каркасу особистості, що забезпечить системність знань, цілісне сприйняття світу й людини в ньому, створення бази для професійної культури й майстерності [23].

В сучасних умовах виникає необхідність формування у майбутніх фахівців не лише конкретних, а й узагальнених вмінь. Такі вміння, сформовані в процесі вивчення деякої дисципліни, потім вільно використовуються при вивченні інших дисциплін або у професійній діяльності. На думку О.Г. Ростовцевої, «фундаменталізації навчання сприятимуть міждисциплінарні зв'язки, науково-дослідна робота викладачів та студентів на стику фундаментальних та прикладних наук, введення природничо-наукових дисциплін у навчальні плани всіх спеціальностей [17, с.13]».

Так само і актуальна зараз вимога мобільності освіти може бути реалізована тільки за рахунок фундаментації. Саме ця якість освіти дає можливість у короткий термін опанувати нові технології та способи діяльності, зробити людину мобільною, затребуваною на ринку праці.

Е.Р. Соколова фундаментальну освіту трактує як освіту, засновану на фундаментальній природничо-науковій, гуманітарній, загальнопрофесійній та спеціальній підготовці, «що формує основи професійної та загальної культури сучасного фахівця, який володіє професійною мобільністю й креативним мисленням» [23].

Основні ознаки фундаментації освіти [20]:

- а) виявлення універсальних базових знань, надання їм пріоритетного значення при набуванні інших знань;
- б) інтеграція освіти та науки;
- в) перебудова процесу навчання на основі принципів професійної та технологічної мобільності.

Визначаючи фундаментацію через сукупність взаємозалежних функцій (методологічної, професійно-орієнтовальної, розвивальної, прогностичної, інтегративної), можна виокремити відповідні шляхи її реалізації в навчальному процесі:

- насичення змісту вищої освіти системними знаннями, що спираються на фундаментальні теорії, концепції, ідеї;
- надання переваги дослідницьким методам навчання, творчої діяльності, поєднання науки, навчання й наукової творчості;
- саморозвиток студента як суб'єкта освітньої, професійної й науково-дослідної діяльності.

Успішне вирішення завдань підготовки висококваліфікованих фахівців залежить передовсім від оптимального збалансування змісту й обсягів вивчення дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового та професійно орієнтованого циклів на кожному ступені підготовки.

Гуманітарний і соціально-економічний цикли дисциплін у підготовці фахівця з ІКТ більшою мірою спирається на загальнокультурний рівень випускника повної середньої школи. Саме там вже мають бути сформовані основи світогляду особи як громадянина України, його знання світової та української

історії, культури та релігій, прищеплені етичні та правові норми поведінки в суспільстві, а також у надзвичайних ситуаціях. Випускник із повною середньою освітою має на достатньому рівні володіти хоча б однією іноземною мовою. У вищому навчальному закладі студент інформаційно-технологічного профіля має поглиблювати переважно ті знання та вміння, які будуть потрібні йому у вужчій сфері діяльності. При цьому на вищих освітньо-професійних ступенях підготовка у цій сфері стає все більш спеціалізованою.

У підготовці бакалаврів інформатики фундаментальним є природничо-науковий цикл дисциплін. Він забезпечує можливість вивчення професійно орієнтованих дисциплін, що є тією основою, найбільш тривалою і стабільною, на якій базується можливість подальшого професійного зростання фахівця.

Особливістю цих дисциплін є те, що при їх вивченні у студента формуються механізми пізнання й основи розуміння процесів і явищ навколишнього світу. Прагматична потреба застосування математичного апарату чи розуміння сутті деякого фізичного ефекту при виконанні професійного завдання може потребувати додаткового опанування певних математичних або природничо-наукових знань, однак це не може замінити глибокої і систематичної освіти у даних сферах. Варто виходити з того, що основи фундаментальної підготовки фахівця мають бути закладені на рівні бакалавра.

Більшість курсів з інформатики у педагогічному університеті як правило належать до прикладної та практичної інформатики. Разом з тим, необхідно приділяти особливу увагу фундаметалізації інформатичної освіти, позаяк поглиблення прикладної та практичної спрямованості навчання не може відбуватися у відриві від інших аспектів. Удосконалення прикладних знань або практичних навичок неминуче натрапить на природні обмеження, породжені відсутністю або недосконалістю фундаментальної бази. Необхідно забезпечити студента педагогічного ВНЗ (майбутнього вчителя) базовою фундаментальною підготовкою, основу якої складають загальнотеоретичні, засадничі знання. Зазначимо, що знання такого роду відрізняються різноманіттям внутрішніх та зовнішніх зв'язків, розкривають структуру змісту і визначають методологічну базу тієї або іншої предметної галузі, а їх основні характеристики – стабільність, довгостроковість, універсальність та доступність. У зв'язку з цим у педагогічних університетах можна спостерігати разом з широким впровадженням інформаційних технологій в навчальний процес зміщення акцентів у бік фундаментальної підготовки.

Говорячи про фундаментальність інформатичної освіти [11], слід зазначити, що сьогодні в підготовці відповідних фахівців у США, країнах Західної Європи та Росії спостерігається зростання потреби в таких теоретичних знаннях, швидкість оновлення яких не настільки висока, як у прикладних, та які можна охарактеризувати в термінах доступності, збережуваності, універсальності та мінімізації вартості отримання знань. Все ці характеристики відносяться саме до фундаментальних знань.

Термін «фундаменталізація інформатичної освіти» Семеріков С.О. трактує як «діяльність всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на підвищення якості фундаментальної підготовки студента, його системоутворюючих та інваріантних знань і вмінь у галузі інформатики, що надають можливість

сформувати якості мислення, необхідні для повноцінної діяльності в інформаційному суспільстві, для динамічної адаптації людини до цього суспільства, для формування внутрішньої потреби в безперервному саморозвитку та самоосвіти, за рахунок відповідних змін змісту навчальних дисциплін та методології реалізації навчального процесу» [20].

О.Г. Смолянінова виділяє наступний блок фундаментальних інформатичних дисциплін: «Теоретичні основи інформатики», «Програмування», «Дослідження операцій», «Інформаційні системи», «Теорія алгоритмів», «Основи мікроелектроніки та архітектура комп'ютерів» [22] (Шишкіна М. П., КогутУ. П. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у сучасному високотехнологічному середовищі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1104/1/SHishkina_Kogut2.pdf).

Практичне заняття №40-41

Компресія наукового тексту

Завдання 1. Здійсніть реферування запропонованого наукового тексту. Обсяг виконаного реферату – до 30 рядків. Поданий зразок піддайте ґрунтовному науковому аналізу.

Значною мірою позначаються на життєдіяльності сучасної сім'ї та виконанні нею основних функцій, зміни, що відбуваються в нашому суспільстві: нестабільність, складність політичної та економічної ситуації, знецінення освіти та культури, втрата соціальної значущості праці, відсутність належних умов життя, криміналізація суспільства, занепад моральних цінностей Велика кількість сімей потрапляє до розряду функціонально-неспроможних та неблагополучних. Чимало українських громадян виїжджає на заробітки за кордон, а їх сім'ї стають дистантними, тобто такими, члени яких тривалий час проживають на відстані [6, 87]. До числа дистантних сімей відносять сім'ї, що живуть на відстані через особливості професії (бортпровідники, моряки, артисти, космонавти, геологи, військові, спортсмени), сім'ї, де батьки ув'язнені і відбувають покарання, сім'ї, де дитина виховується в закладах інтернатного типу. Сьогодні до них додаються сім'ї заробітчани за кордоном.

Для української родини жінка традиційно була берегинею родинного вогнища, передавала традиції. Займалася вихованням дітей. Про це свідчать народні прислів'я. «Дитина, без батька – напівсирота, а без матері – кругла сирота», «Мати з хати – горе в хату», «Мати – душа сім'ї», «Чого мама навчить, то й батько не перевчить». Тому особливо непокоїть сьогодні таке явище, як жіноче заробітчанство, коли жінка залишає родину, дітей і їде на декілька років у пошуках заробітку. У дистантних сім'ях виникає чимало психолого-педагогічних проблем у вихованні дітей, тому діти з таких сімей потребують особливої уваги з боку педагогів. Сьогодні педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів та профтехосвіти не завжди мають достатній рівень знань, умінь та навичок для роботи з такими дітьми. Виникає потреба готувати до такої роботи під час навчання або в процесі післядипломної освіти.

Проблемами підготовки соціальних педагогів та практичних психологів займаються: В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. Л. Коломінський, О.Ф.Бондаренко, Г. М. Лактіонова, Г. В. Ложкін та інші [3]. Особливості роботи з дітьми з

неблагополучних сімей висвітлюють у своїх працях: З. Г. Зайцева, В. Г. Постовий [5, 15], М. І. Буянов [1], І. В. Дубровіна [4, 364–368], Ремезова В.В., Кузнецова С.В. Проблеми та особливості роботи з дистантними сім'ями описує І. М. Трубавіна [8, 113], Мустаєва Ф. А. Сьогодні готовність вчителів до роботи з сім'єю досліджують Бугаєць Н. А., Шанскова Т.І., Анненкова Н.В., Бабаєв Е.З., Гушина Т. Ю.[2] та інші. Однак проблема підготовки вчителів до навчально-виховної роботи з дітьми з дистантних сімей, ще достатньо не вивчена.

Не претендуючи на повне висвітлення проблеми, ми маємо на меті розглянути деякі аспекти підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з дистантних сімей. Завдання статті розглянути проблеми навчання і виховання дітей з дистантних сімей, проаналізувати підготовленість педагогів до роботи з такими дітьми, розглянути напрямки і форми роботи з дітьми з дистантних сімей, а також зміст, напрямки та форми підготовки вчителів до цієї роботи.

Сім'я є одним з найперших та найважливіших інститутів соціалізації, що виконує важливі суспільні функції: виховання підростаючого покоління та забезпечення особистого щастя людей. Під впливом вищезгаданих факторів сучасна сім'я часто стає функціонально-неспроможною або неблагополучною. Неблагополучна сім'я – це сім'я яка з різних причин втратила свої виховні можливості, неспроможна належним чином сприяти соціалізації особистості. [7]

Досить поширеним типом стає дистантна сім'я, члени якої тривалий час перебувають на відстані, через те, що один або обидва батьків працюють за кордоном [8, 117]. Такі сім'ї є потенційно неблагополучними, у них порушено зв'язки з мікро- та макросередовищем, внутрішньородинні зв'язки. У цих сім'ях виникають специфічні проблеми: епізодичність виховних впливів на дітей, брак сімейних стосунків, що веде до емоційного відторгнення батьків дітьми, протиставлення батьківських відношень до дітей, неузгодженість батьківських поглядів на виховання дітей, непорозуміння дітей з мікросередовищем, а також проблеми адаптації членів сім'ї до зустрічей та нових розлучень, стабілізація внутрішньосімейних стосунків, організація спілкування на відстані. Крім того можуть виникати конфлікти між батьками та дітьми, девіантна поведінка, алкоголізм та наркоманія серед дітей та підлітків, що залишилися без належного нагляду та інші проблеми. Коли сім'я належним чином не може здійснювати свою виховну функцію на допомогу повинні прийти інші соціальні інститути, зокрема школа та інші навчально-виховні заклади. Нелегке завдання лягає на плечі працівників цих закладів. Допомогати дітям адаптуватися до умов життя, подолати різні життєві кризи, психологічні проблеми, обрати вірний шлях в житті, соціалізуватися у суспільстві.

У системі загальної середньої освіти працює ряд педагогічних працівників різних за своїми функціями, а саме: вчителі з різних предметів, які можуть бути і класними керівниками; вихователі (в інтернатах), заступники директора з навчальної та виховної роботи; практичні психологи та соціальні педагоги. Усі вони різною мірою задіяні у процесі навчання та виховання учнів, але кожен з них сьогодні зустрічається з проблемами виховання дітей із дистантних сімей. Слід відмітити, що для багатьох з них ця проблема стає досить складною та непосильною через відсутність підготовленості до її вирішування. Якщо розглядати кожен окрему групу педагогічних працівників, то можна зробити такі висновки:

Підготовка соціальних педагогів та практичних психологів передбачає вивчення особливостей роботи з сім'єю та дітьми, з різними типами сімей та з різними категоріями дітей. Однак навіть при високому рівні теоретичної підготовки, немає достатньої практичної підготовленості до роботи саме з такими сім'ями та дітьми. Крім того сьогодні рідко у якій школі є психологічна служба, де б співпрацювали шкільний психолог, соціальний педагог та заступник директора з виховної роботи. Як правило функціонують лише дві з цих посад і кількість дітей на одного психолога досить велика.

Заступники директора не завжди мають спеціальну психологічну освіту, а обираються з числа учителів школи, які мають досвід виховної роботи.

Класні керівники та вихователі, за освітою учителі різних предметів і також не мають спеціальної підготовки для роботи з дітьми з так званих проблемних сімей. У своїй роботі вони можуть опиратися на знання з курсів педагогіки та психології, які у вузах читаються для студентів різних педагогічних спеціальностей (до курсу педагогіки сьогодні, наприклад, вводяться теми з соціальної педагогіки), свій педагогічний та життєвий досвід, педагогічну інтуїцію. А також консультуватися з шкільними психологами, читати психолого-педагогічну літературу, періодику. Однак усе це не завжди дає можливість вирішувати проблеми, через відсутність необхідних умінь та навичок.

Саме тому на нашу думку очевидно є необхідність психолого-педагогічної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з дистантних сімей, яких сьогодні досить великий відсоток серед школярів.

Важливим питанням у процесі підготовки вчителів до роботи з дистантними та іншими типами сімей є визначення критеріїв готовності до цієї роботи. Вчені виділяють такі компоненти готовності до роботи з проблемними сім'ями:

- 1.Мотиваційно-ціннісний
- 2.Технологічний
- 3.Емоційно-вольовий
- 4.Рефлексивний

Відповідно до цих компонентів розглядають такі критерії готовності та їх рівні прояву:

- 1.Ставлення до роботи з сім'єю (особистісна значимість, інтерес до діяльності)
- 2.Практична готовність до роботи з сім'єю (когнітивний та операційний рівні)
- 3.Прагнення до досягнення мети взаємодії (задоволення професійною діяльністю, активність і наполегливість у діяльності)
- 4.Оцінка власної діяльності і себе як її суб'єкта (потужність рефлексії, адекватність рефлексії) [2,с.50–55]

Зміст підготовки педагогічних працівників певною мірою буде зумовлений основними напрямками, формами та методами роботи з дітьми з дистантних сімей. Ці напрямки досить різноманітні: Виявлення проблем кожної конкретної дитини, психодіагностика, корекційна робота, допомога батькам і дітям у встановленні правильних взаємовідносин, Розширення знань дітей та батьків про правила формування знань про правила формування здорового способу життя, навчання засобів захисту від психологічних і соціальних стресів, контроль за

умовами життя дитини в сім'ї та школі, зниження емоційного напруження учнів, оцінка індивідуально-психологічних особливостей і можливостей дитини та створення програми її розвитку допомога у встановленні контактів батьків з класними керівниками, створення сприятливого мікро клімату у класних колективах та ін. [9, с.78].

При роботі з дітьми з дистантних сімей необхідні ще й такі напрямки роботи, як: формування позитивного мислення, профілактика помилок у родинному вихованні та сімейних конфліктів, просвіта з прав сім'ї та дітей, корекція стосунків сім'ї та її членів з мікросередовищем, допомога в адаптації членів сім'ї до розлучень та зустрічей, допомога в організації спілкування на відстані ,організація груп взаємо підтримки, залучення дітей до культурно-дозвільневої діяльності та ін.[8, 113].

Різні педагогічні працівники можуть брати на себе посильний напрямок роботи і таким чином спільно вирішувати проблеми.

У роботі з сім'єю поєднуються масові, індивідуально-групові та індивідуальні форми роботи: батьківські дні в школі, свята сім'ї, кабінети психолого-педагогічного всеобучу, вечори обміну сімейним досвідом, групові консультації батьків із спеціалістами-науковцями (педагогами, психологами, медиками, юристами, соціологами), шкільні батьківські конференції та ін.

Досить важливою і особливо складною є індивідуальна допомога конкретній дитині та сім'ї. Основними формами роботи з дітьми з дистантних сімей є: групи підтримки, самопомоги та взаємодопомоги, лекторії, консультпункти, тренінги, семінари, курси, громадські оплачувані роботи для дітей, організація предметного дозвілля, спілкування і відпочинку дітей і батьків, а також гуртки за інтересами, ярмарки професій, клуби спілкування, спільне відзначення свят, благодійні акції, екскурсії, походи та ін.[8,113].

Основними методами роботи є інформування, консультування, переконання, навіювання, приклад, представництво, перенавчання, переключення, реконструкція характеру, педагогічні ситуації, вправи тощо[8,с.111].

Виходячи з усього вищесказаного, виділимо такі напрямки та методи підготовки педагогічних працівників:

При підготовці студентів педагогічних спеціальностей приділяти належну увагу роботі з проблемними сім'ями, вводити більше тем з соціальної педагогіки та соціальної психології, зокрема, пов'язаних з проблемами сім'ї, у програми з педагогіки та психології, а можливо й окремі спецкурси про особливості виховання різних категорій дітей в умовах сучасного суспільства, вводити відповідні завдання для педагогічної практики (наприклад, виявити кількість дітей з дистантних та неблагополучних сімей у класі, школі, спостереження за ними з метою вивчення проблем їх навчання та виховання і т. п.);

Для педагогів, які вже працюють у системі загальної середньої освіти проводити курси, семінари конференції, тренінги з даної тематики;

Створювати науково-практичні лабораторії , які б накопичували матеріали з досвіду роботи з дітьми з різних типів сімей, розробляли нові напрямки, форми та методи роботи з ними, і куди б могли звертатися педагогічні працівники за допомогою в разі потреби.

Проблема виховання дітей дистантних та неблагополучних сімей досить складна і серйозна не може бути вирішена швидко та одноразово, тому важливим є питання підготовки педагогічних працівників до роботи з такими дітьми. В подальших дослідженнях ми плануємо більш детально розробити критерії готовності до роботи з сім'ями, а також вивчити напрямки і методи підготовки педагогів до роботи з дітьми дистантних та сімей.

Список літератури

1. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра.: Кн. Для учителей и родителей .– М.: Просвещение, 1988 – 207 с.
2. Гушина Т.Ю. Формирование готовности у будущих педагогов к работе с неполными семьями :Дис. Канд. Пед. Наук.: 13.00.01.– Белгород,1997.– 261 с.
3. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи».–Тернопіль – 2003.
4. Практическая психология образования / Под. Ред. И. В. Дубровиной: Учебник для студентов. – М.: Т. Ц. «Сфера», 1997. – 528с.
5. Програма формування педагогічної культури батьків. За ред. Постового В. Г. – К., 2003, – 108с.
6. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: Посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді. 4-а частина /за ред. доц. А. Я. Ходорчук – К.: ДЦССМ, 2003 – 272с.
7. Соціальна робота / соціальна педагогіка(понятійно-термінологічний словник). / під заг. ред. І. Д. Звереві. – К.: Етносфера, 1994 – 119с.
8. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Трубавіна І. М. Навчальний посібник – К.: ДЦССМ, 2003. – 132с.
9. Якубова Ю. М., Антонова-Турченко О. Г., Святненко Г. В., Московка М. М. Проблеми сім'ї: діти і батьки. – К., 1998.

Завдання 2. На прикладі будь-якого автореферату дисертаційної праці зі своєї спеціальності проілюструйте особливості автореферування.

Практичне заняття №42

Анотування наукового джерела

Завдання 1. Установіть, до якого різновиду належать запропонована анотація. Зіставте український та російський варіанти, прокоментуйте особливості. Назвіть мовні стандарти для складання анотації та типові недоліки при її складанні. Відредагуйте анотацію, написану українською мовою.

Анотація

Согорін А. А. Методология исследования социологии рекламы. – Стаття.

Методи є основою науковості результатів дослідження соціології реклами. Соціологія реклами є відносно новим напрямом досліджень у соціологічній науці, тому розроблення проблеми її методологічного забезпечення є перспективним і актуальним. У статті подано характеристику основних методологічних категорій, концепцій, теорій, методів і підходів, які є важливими в процесі соціологічного вивчення реклами як соціального явища. Характеризуються такі методологічні особливості соціології реклами, як вивчення цінностей у рекламній діяльності, окремих видів реклами (політичної, соціальної). Зазначається, що досягнення

дослідницьких завдань у сфері практичної соціології реклами має здійснюватись із використанням таких методів соціологічного дослідження, як опитування (анкетування, інтерв'ю), соціальний моніторинг, експертне опитування, аналіз документів, метод вторинного аналізу результатів соціологічних досліджень.

Ключові слова: методологія, соціологія реклами, метод наукового пізнання, теоретична концепція, методологічна категорія.

Анотація

Согорин А. А. Методология исследования социологии рекламы. – Стаття.

Методы являются основой научности результатов исследования социологии рекламы. Социология рекламы является относительно новым направлением исследований в социологической науке, и разработка проблемы ее методологического обеспечения является перспективной и актуальной. В статье осуществляется характеристика основных методологических категорий, концепций, теорий, методов и подходов, которые важны в процессе социологического изучения рекламы как социального явления. Характеризуются такие методологические особенности социологии рекламы, как изучение ценностей в рекламной деятельности, отдельных видов рекламы (политической, социальной). Отмечается, что достижение исследовательских задач в сфере практической социологии рекламы должно осуществляться с использованием таких методов социологического исследования, как опрос (анкетирование, интервью), социальный мониторинг, экспертный опрос, анализ документов, метод вторичного анализа результатов социологических исследований.

Ключевые слова: методология, социология рекламы, метод научного познания, теоретическая концепция, методологическая категория (Согорин А. А. Методология дослідження соціології реклами [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.apfs.in.ua/v6_2015/36.pdf).

Завдання 2. Запропонуйте власний варіант розгорнутої анотації (6-7 рядків) до поданої нижче статті. Поданий зразок піддайте ґрунтовному науковому аналізу.

Теоретично-експериментальні дослідження багатьох вчених показали, що стереотипне мислення вчителів перебудовується під впливом нових вимог у найбільш талановитих, незадоволених результатом, котрі постійно займаються професійною самоосвітою і тому здатних до саморозвитку. У більшості ж спеціалістів необхідно перебудувати стереотипне мислення, озброїти їх більш продуктивними способами розв'язання професійних задач. При цьому творчі розв'язки професійних задач логічно використовувати в процесі навчання як продуктивні моделі, зразки, еталони.

Соціально-педагогічна задача дає можливість конкретизувати пошук загальних закономірностей навчально-виховного процесу стосовно даної ситуації. Розв'язуючи соціально-педагогічні задачі, вчитель включається в самостійну пошукову діяльність – він пізнає раніше невідомі властивості своїх учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії, розкриває причинно-наслідкові зв'язки соціально-педагогічних чинників, знання яких дозволяє більш глибоко орієнтуватися у педагогічних явищах, оволодіває новими способами, методами, прийомами вивчення фактів, закономірностей, теорій. На думку Ю.О. Тихомирова, розв'язок задачі – це момент свідомої і вольової дії, пов'язаної

з усвідомленням цілі та шляхів її досягнення. Л.Ф. Спірін підкреслює, що педагогічні рішення – це соціальні акти, що виконуються на основі варіантного (альтернативного) аналізу і оцінки конкретної педагогічної ситуації.

Проблема підготовки вчителя до професійної соціально-педагогічної діяльності буде більш ефективно вирішуватись на основі розробки педагогічної технології (системи дій, методів, прийомів), розробленої відповідно до етапів розв'язку соціально-педагогічної задачі. Оволодіння даною технологією виступає як свого роду власний педагогічний інструментарій педагога, що дає йому самопомогу в процесі вирішення різних проблем, конфліктів, утруднень у процесі педагогічної взаємодії. З цією метою розглянемо етапи процесу розв'язання соціально-педагогічної задачі як головної одиниці в структурі соціально-педагогічної професійної діяльності педагога. Однак – соціально-педагогічна задача, разом з тим, є структурною одиницею розумової діяльності вчителя, а функція мислення стосовно практичної діяльності виступає як функція аналізу конкретних педагогічних ситуацій шляхом постановки задач за даних умов діяльності, розробка планів і проєктів розв'язку цих задач, регуляції процесу виконання намічених планів, оцінки отриманих результатів. Таким чином, процес розв'язання соціально-педагогічної задачі включає наступні етапи:

1 етап – підготовчий чи орієнтаційний. Він передбачає накопичення знань, умінь, навичок, удосконалення майстерності, вивчення проблем учнівського середовища. На цьому ж етапі осмислюється соціально-педагогічна задача як педагогічна система. Остання включає такі структурні компоненти: суб'єкти соціально-педагогічної ситуації (учні, педагоги, батьки), педагогічну взаємодію, умови, середовище, в якому виникає і відбувається соціально-педагогічна задача. Стосовно вчителя, як одного з головних суб'єктів задачної ситуації, передбачається спеціальна підготовка до усвідомлення, постановки і розв'язання соціально-педагогічної задачі. Вона складається із самовиховної, самоосвітньої діяльності щодо оволодіння всім арсеналом психолого-педагогічної науки стосовно процесу формування та розвитку особистості школяра, передовою педагогічною практикою (вивчення програм, посібників, підручників для розв'язання соціально-педагогічних задач, ситуацій, конфліктів). Корисним є визначення практичних вправ щодо вирішення модельних задачних ситуацій, наближених до практичної діяльності. Це дає можливість краще розвинути професійне педагогічне мислення. Моделювання, мислення програвання задачних ситуацій сприяє накопиченню досвіду їх розв'язання. Крім того, педагоги мають всебічно вивчити особливості підліткового та юнацького віку, їх потреби, інтереси, професійні напрями, досконало проаналізувати проблеми соціального та особистісного становлення (соціальну ситуацію розвитку). Все це дозволить перевести учнів з позиції об'єкту взаємодії в її суб'єкт. Далі аналізується педагогічна взаємодія (виховуючі відносини), що являє собою спеціально організовану під керівництвом вчителя творчу, морально-естетичну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на досягнення мети виховання, зумовлену соціально та психологічно всією системою суспільних відносин, загальнолюдських та національних цінностей, відповідає певному етапу розвитку суспільства. Ми розділяємо думку про те, що типи виховуючих відносин можна типологізувати за метою та загальною спрямованістю взаємодії, за її змістом, за

способами здійснення, організацією, а також семантикою, тобто за суб'єктивним її сприйняттям (значення, сенсу), і за характером – емоційного спрямованістю. Серед них слід розрізняти зовнішньо-спрямовані (формальні), диференційовано-спрямовані (неформальні), особистісно-спрямовані, а також однобічно-репродуктивні, ситуативні, негативні; гармонійно-репродуктивні, обмежено-евристичні, позитивні; гармонійно-творчі, дослідницькі; наступальні, офіційно-авторитарні, взаємно-вимогливі, дружньо-довірчі тощо.

Розглядаються компоненти середовища, з якими взаємодіє педагогічна система, що підлягає аналізу. Слід вивчити систему опосередкованих та безпосередніх соціально-педагогічних чинників, що детермінують навчально-виховний процес; можливі умови, обставини, за яких відбувається цей процес; проаналізувати взаємозв'язки, що існують між ними, їх зміст. Вивчити особливості соціального макро- та мікросередовища, що оточує школярів. Це дає можливість визначити виховну спрямованість соціального середовища, його вплив на особистість учня; організувати педагогічно доцільну взаємодію для досягнення поставленої мети виховання. Такий підхід створює передумови психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя для вирішення соціально-педагогічних ситуацій.

II етап – діагностичний чи аналітичний. Вчитель, спираючись на підготовчий етап, здійснює діагностику рівня розвитку конкретного колективу, групи, особистості кожного учня. Такий діагноз, на думку Л.Ф. Спіріна, має містити опис дій, стану, відносин школярів через психолого-педагогічні поняття, їх пояснення на основі психолого-педагогічних знань; прогноз розвитку події в даній ситуації і в майбутньому; аргументовану оцінку фактів, що мають місце і що передбачаються в майбутньому; висновок стосовно їх педагогічної доцільності.

III етап – проектувальний. Передбачається виокремлення і формулювання проблеми, а на її основі і соціально-педагогічної задачі. Далі проектується предметний зміст і форми соціально-педагогічної діяльності вчителя і діяльності учнів, спрямовані на вирішення поставленої задачі. Одночасно зосереджується увага на розробці способів розв'язання соціально-педагогічної задачі, передбачаються також результати педагогічного впливу і можливі наслідки. Все це включає зміст евристичної програми розв'язання соціально-педагогічної задачі. Таким чином, евристичні програми являють собою певне утворення, що містить інформацію, необхідну для аналізу і прогнозування соціально-педагогічної ситуації та її перетворення у соціально-педагогічну задачу. Одночасно евристичні програми визначають напрям пошукової творчої діяльності, її технологічну побудову. Своєрідність програми визначається типологією соціально-педагогічних задач.

IV етап – виконавчий, тобто реалізація евристичної програми, визначення засобів, форм та методів розв'язання соціально-педагогічної задачі. Це досить складний етап, оскільки він передбачає вироблення гіпотези, пошук розв'язку, прийняття рішення, його реалізацію. В центрі цього етапу знаходиться ситуація добору рішення (розв'язку), а потім – вибір засобів її розв'язання. Науковий підхід до процесу прийняття рішення зумовлений трьома групами чинників: емпіричні засоби розв'язку, що спираються на набутий досвід; кількісні порівняльні оцінки, що вимагають застосування певних методів педагогічного дослідження;

конструктивні моделі, що є спробою достатньо повно описати процес. Звідси, процес прийняття рішення може бути описаний в категоріях наступних фаз: ініціатива, опис проблеми, аналіз ситуації, постановка соціально-педагогічної задачі, аналіз наявної інформації, дискретизація і комбінування зовнішніх та внутрішніх умов, вироблення альтернатив, оцінка наслідків, вибір раціональних, оптимальних альтернатив, попередня оцінка результативності педагогічних дій.

V етап – узагальнено-оцінний. На цьому етапі аналізуються загальні результати, що зіставляються з поставленою задачею, визначаються відхилення, виокремлюються і проєктуються нові проблеми, нові соціально-педагогічні задачі. Слід підкреслити, що кожен етап розв'язання соціально-педагогічної задачі має циклічний характер і кожен підсумковий етап одночасно є початковою фазою виявлення нових проблем і, на їх основі, нових соціально-педагогічних задач. На основі цього виділимо свого роду гнучкий алгоритм процесу розв'язання навчальної соціально-педагогічної задачі.

Даний алгоритм вміщує наступні дії студента:

1. Орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів соціально-педагогічної ситуації) з опорою на психолого-педагогічну теорію.

2. Усвідомлення рівня її проблемності, виділення проблеми, виявлення суперечностей, головних впливових чинників, явищ, що аналізуються, формулювання соціально-педагогічної задачі, визначення її типу.

3. Висування гіпотези стосовно способів розв'язання соціально-педагогічної задачі, надання їм гуманістичного напрямку.

4. Прийняття рішення, вироблення альтернатив (оптимального способу розв'язку задачі).

5. Здійснення прийнятого рішення, організація педагогічно доцільної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу (в соціумі).

6. Оцінка, аналіз отриманого результату.

7. Визначення напрямів подальшої соціально-педагогічної діяльності, наступних соціально-педагогічних задач.

Уміння розв'язувати соціально-педагогічні задачі розглядається нами як педагогічна дія, котра є не лише елементом структури навчально-пізнавальної діяльності студента, але й вихідною одиницею його творчого професійного мислення. Пошук розв'язку соціально-педагогічних задач реалізується за допомогою: механізму аналізу шляхом синтезу та узагальнення; взаємодії логічного та інтуїтивного; асоціації та евристичних прийомів і методів. Зупинимось більш детально на третьому пункті – визначенні системи евристичних прийомів та методів.

Класифікацію педагогічних прийомів та методів, що використовуються під час розв'язання соціально-педагогічних задач, доцільно проводити, виходячи з різних контекстів: часового, змістового, результативного, позиційного, загального, специфічного тощо. Стосовно *часового* критерію, можна виділити оперативні та стратегічні прийоми та методи. Часова характеристика залежить від параметрів соціально-педагогічної задачі. Під час розв'язання ситуативних ускладнень вчитель реагує миттєво. В разі ж розв'язку стійких ускладнень, дії вчителя стають більш плановими, тривалими та систематичними. *Змістовий* критерій передбачає класифікацію методів та прийомів на *безпосередні*, які включають прями педагогічні

вимоги, та опосередковані, що реалізуються в результаті зміни змісту та організації навчально-виховної діяльності учасників ситуації. До цієї групи відносяться також педагогічні прийоми і методи, орієнтовані як на *зовнішню стимуляцію* особистості школяра («ти повинен», «зобов'язаний»), так і на *внутрішню стимуляцію* («ти розумна людина, тому сам(а) можеш оцінити свої дії»).

За критерієм *узагальнення та конкретизації* виділяються загальні педагогічні прийоми і методи та спеціальні, що сприяють ефективному розв'язанню соціально-педагогічних задач.

Загальні педагогічні прийоми

Прийом «переконання»: розв'язання, поєднане з доведенням правильності та необхідності певної поведінки.

Прийом «довіри»: доручення школяру відповідної справи.

Прийом «моральна підтримка»: зміцнення віри у власні сили. Підвищення авторитету учня в очах однолітків при виконанні доручень, які відповідають його інтересам та здібностям. Розвиток віри у власні сили та підвищення самооцінки.

Прийом «залучення до діяльності»: Максимальне врахування інтересів та нахилів школяра виступає передумовою використання цього прийому. Необхідно створити перевагу позитивних тенденцій в діяльності вчителя над негативними, завдяки захопленості справою, успіхами, що досягаються в процесі діяльності.

Прийом «пробудження гуманних почуттів»: Цей прийом передбачає організацію вчителем умов, за яких школяр стає свідком життєвих складностей та емоційних переживань з боку інших людей, коли відбувається пробудження співчуття, співпереживання (емпатії).

Прийом «активізації потаємних почуттів учня»: Цей прийом вимагає розуміння вчителем душевного стану дитини та проникнення у його потаємні почуття (мотиваційно-потребнісну сферу особистості). Опора на останнє якраз найбільше впливає на формування позитивних, доброзичливих взаємин між суб'єктами взаємодії).

Спеціальні педагогічні прийоми та методи

Прийом «осуду»: Уміле застосування цього прийому (методу) викликає негативне, емоційне, оцінне ставлення до вчинку, яке виявляється у змісті висловлювань та інтонації мови; пробуджується почуття вини та сорому. Необхідно врахувати умову прийому об'єктивності оцінювання – це справедливість осуду.

Прийом «покарання»: тобто покладання гуманного стягнення за певну провину, коли виникає почуття сорому, жалю, наміру не повторювати провину.

Прийом «пробудження тривоги стосовно можливого покарання»: Цей прийом використовується при розв'язанні соціально-педагогічних задач, коли розкривається сутність вчинку учня, але без термінового вияву свого емоційного ставлення. Завдяки умілому використанню цього прийому розвивається потреба до самоусвідомлення, самооцінювання наслідків негативного вчинку.

Прийом «ласкавого докору» – використання в бесіді про нецікаве та неприємне у доброзичливому тоні, висловлення догани у м'якій формі. Відбувається вияв почуття полегшення після напруженого очікування суворого осуду. За критерієм оцінки результату можна виділити неефективні та ефективні дії вчителя, тобто неадекватне використання методів і прийомів. Найбільш

поширеними ознаками неефективних педагогічних дій, які проявляються при розв'язанні соціально-педагогічних задач, є такі: некритичність мислення педагога; егоцентризм вчителя; тенденція до уніформізму та конформізму; «нечуттєвість» до проблеми тощо. Кожний етап розвитку соціально-педагогічної задачі характеризується вибором певної системи методів. Цей вибір зумовлений: типом соціально-педагогічної задачі, характером взаємодії учасників, особливостями місця, часу протікання задачі тощо. Зазначимо, що система методів на кожному окремому етапі може повторюватись, доповнюватись. Тому, на нашу думку, доцільно розглядати найбільш загальний варіант стратегії розв'язання соціально-педагогічної задачі.

Узагальнену стратегію розв'язку соціально-педагогічної задачі можна представити як реалізацію послідовних етапів: діагностичного, виконавчого і оцінного. Необхідно відзначити, що розв'язок соціально-педагогічної задачі – це, в першу чергу, надання педагогічної допомоги, це використання системи методів та прийомів, що викликають високоморальну потребнісно-мотиваційну активність вихованців, стимулюють їх зробити моральний вибір на користь добрих почуттів, думок та справ.

Застосування того чи іншого педагогічного методу і прийому при розв'язанні таких задач є зовнішнім стимулом, здатним цілеспрямовано і позитивно впливати на свідомість і самосвідомість особистості учасника соціально-педагогічної ситуації (Ковальчук В. А. Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://core.ac.uk/download/pdf/12080988.pdf>).

Практичне заняття №43

Тези. Типові помилки при складанні тез

Завдання 1. Запропонований зразок тез піддайте ґрунтовному науковому аналізу.

У сучасній будівельній галузі України виникає потреба щодо створення мінеральних фарб з підвищеними експлуатаційними характеристиками на основі шлаколужних в'язучих речовин, які розроблені науковою школою НДІВМ ім. Глуховського.

Як сировинні матеріали для отримання мінеральних фарб використовували різні доменні гранульовані шлаки з питомою поверхнею 450 м²/кг.

Для дослідження процесів структуроутворення використовували рентгенофазовий метод. Такий метод використовували для дослідження динаміки розвитку процесів структуроутворення у віці 28 діб твердіння на контрольних зразках в'язучого розміром 20x20 мм, його результати перевіряли за допомогою ДТА.

Досліджували максимальне значення адгезійної міцності фар та збереження деяких необхідних технологічних характеристик мінеральних фарб (в'язкість, уривистість) та зменшення швидкості міграції розчинів лугів на поверхню шару фарби. При цьому доцільно вводити лужний компонент кліноптилоліт в кількості 10% від маси сухого компоненту фарб.

Для усунення ряду проблем та забезпечення фізико-механічних властивостей розробленої мінеральної фарби, були проведені додаткові дослідження по модифікації складу фарб шляхом введення добавок різної дії (метилцелюлози, гліцерин).

Дані фарби було апробовано різними технологіями нанесення на поверхню (Островська Л. М. Дослідження процесів структуроутворення та властивостей мінеральних фарб [Електронний ресурс]).

Завдання 2. Стисніть запропонований науковий текст до рівня тез, обсягом до 30 рядків. Назвіть основні вимоги до тексту тез. Поданий зразок піддайте ґрунтовному науковому аналізу.

Психолого-педагогічні якості та педагогічні вміння викладача фізичного виховання – важлива передумова формування педагогічної майстерності; це досконале, творче виконання професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного студента, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення.

Сучасний спеціаліст – це людина високої культури, широкої ерудиції, взагалі це справжній інтелегент нового сучасного суспільства. Високі вимоги держави до діяльності сучасного спеціаліста актуальні і для викладачів фізичного виховання. Педагогічну майстерність як комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для продуктивного вирішення педагогічних завдань, педагогічний досвід досліджували вчені Г. Андрієнко, А. Деркач, А. Ісаєв, О. Касмаєв, Н. Кузьміна, Г. Комендант, М. Кухарев, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, О. Щербаков, А. Якимов та інші. Проаналізувавши рівень педагогічної майстерності викладача фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка ми визначили, що є декілька підходів щодо визначення педагогічної майстерності. З цього приводу К. Ушинський писав: «Уся практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключно риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, вищим із мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини і людства – їхнє прагнення до вдосконалення у самій природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини – її душі і тіла, а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина» [5]. І. Барчук, А. Приходько визначають педагогічну майстерність викладача як синтез психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок та умінь, емоційно-вольових засобів, що взаємодіють з якостями особистості, дозволяють їй успішно вирішувати навчально-виховні завдання [1, 4].

Педагогічна майстерність – це не дарована природою якість. Майстерності можна і треба вчитися. У Європі під педагогічною майстерністю розуміється практичне розгортання і втілення викладачем фізичного виховання сукупності інтелектуальних, психологічних і духовних якостей. Майстерність спортивного наставника порівнюється до майстерності психолога, організатора, керівника. «Мистецтво вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, – зауважував А. Макаренко, – але це спеціальність, якої треба навчатися, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта» [2]. Від віри

викладача в можливості кожного студента, від його наполегливості, терпіння, вміння вчасно прийти на допомогу залежать успіхи його вихованців і його праці. У роботі А. Якимова [6] визначені основні завдання, які ставляться перед викладачем фізичного виховання та засоби, за допомогою яких вони вирішуються: створювати умови для занять фізичною культурою із захопленням; зміцнювати дружні взаємовідносини між студентами групи; формувати здорові звички у вихованців під час навчально-тренувальних занять; створювати можливості студентам для участі в змаганнях у обраному виді спорту; спираючись на початкові мотиви, інтереси та потреби студентів, розвивати їх в усвідомлену спрямованість, засновану на високій цілі і моральних принципах [3].

Сучасний викладач фізичного виховання має бути вимогливим до себе, до своєї поведінки на робочому місці та повсякденному житті, оскільки він є авторитетом для своїх вихованців. Так, на базі факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка з викладачами було проведено дослідження у вигляді анкетування. Метод анкетування було використано для того, щоб зрозуміти і порівняти, на якому рівні педагогічної майстерності викладач фізичного виховання працює зі своїми вихованцями. Достовірність результатів анкетування забезпечувалась спеціальними питаннями, які були включені в анкету і порівнювались з даними спостереження. Питання, поставлені в анкеті, мали об'єктивний і змішаний (об'єктивно-суб'єктивний) характер. Анкета складалася з 6 питань. Респонденти дали досить професійні та цікаві відповіді, визначивши власне розуміння педагогічної майстерності. У ході експерименту було з'ясовано, як викладачі фізичного виховання розуміють поняття: «педагогічна майстерність», «спортивний колектив», «оздоровче середовище», «здоровий спосіб життя».

Найвищий рівень знань виявлено стосовно розуміння «педагогічна майстерність» – 41,7 %, «спортивний колектив» – 58,3 %, «оздоровче середовище» – 50 %, «здоровий спосіб життя» – 50 %. Наведені приклади педагогічних умов, які необхідні, на думку викладачів фізичного виховання, для формування здорового способу життя, у відповідях на анкети мають високий ступінь повторення – 66,7 %, що свідчить про правильність теоретичних висновків у процесі дослідження.

Отже, розкрито і проаналізовано рівень педагогічної майстерності викладача фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка та встановлено, що педагогічна майстерність – це педагогічна, творча діяльність. Якщо спортивний наставник досконало знає свою роботу, раціонально ставить завдання перед своїми вихованцями та має спортивний досвід, він може зі звичайного студента, який прийшов на заняття з бажанням займатися фізичною культурою та спортом, виховати сміливу, морально-вольову людину, яка досягне високих результатів у спорті та житті. Проведене дослідження не є вичерпним щодо дослідження педагогічної майстерності викладача фізичного виховання. Як подальші перспективи вивчення цього явища можна визначити підготовку майбутніх викладачів фізичного виховання в вищих навчальних закладах до здійснення оздоровчої роботи зі студентами, формування їх оздоровчої поведінки (Свириденко О., Ковалів О.

Педагогічна майстерність викладача фізичного виховання [Електронний ресурс].
– Режим доступу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4038/1/Sviridenko.pdf>].

Практичне заняття №44-45

Культура усного наукового мовлення

Завдання 1. Прочитайте роздуми українського мовознавця Р. Зорівчак щодо ролі голосу. Поміркуйте, яке значення має голос для науковця, котрий виголошує доповідь.

Словозахисник, професор Львівського національного університету імені Івана Франка, дійсний член НТШ О. Сербенська вважає голос найкращим інструментом, що його створив Господь Бог: «Голос – це сукупність різних щодо висоти, сили й тембру звуків, які видає людина за допомогою голосового апарату. У кожної людини голос має свій тембр — своєрідне забарвлення, силу, звучність, які багаті в чому залежать не лише від фізіологічних, вроджених особливостей, а й від того, чи людина вдосконалює свій голос, дбає про добру, чітку дикцію».

Звертаючи велику увагу на писемне мовлення, ми часто не зосереджуємося на тому, щоб гарно висловлюватися, виробляти свій голос, уміти, так би мовити, «ставити» його, пізнавати його діапазон, знати дію резонаторів, голосових зв'язок, визначати оптимальну тональність.

Не забуваймо, що успіх спілкування часто залежить від якості голосу, його тембру. Голос має широкую палітру характеристик. Недаремно у «Словнику епітетів української мови» (За ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1998) зафіксовано понад 300 означень до слова «голос» (і цей ряд ще не є вичерпаний!).

Завдання 2. Наведіть приклади мовних і мовленнєвих одиниць, які відображають індивідуальність науковця. Які інтонаційні елементи маркують індивідуальний інтонаційний стиль?

Завдання 3. Прокоментуйте вислів російського лінгвіста Г. Богіна «Мовлення розкриває зміст особистості, яка це мовлення продукує».

Завдання 4. Наведіть фрази та кілька прийомів активізації уваги слухачів, завдяки яким досягається контакт між доповідачем і слухачами.

Завдання 5. Із запропонованого матеріалу виберіть те, що стосується культури усного наукового мовлення. Висловте власне бачення проблеми. Виправте недоліки.

Процес формування української наукової мови засвідчує реалізацію норм сучасної української літературної мови як в усній, так і в писемній площинах. Якщо остання характеризується наявністю своєрідної системи лексичних, граматичних засобів у науковому тексті, то усна форма, яка відображається зокрема в мовленнєвому етикеті, постає як результат значних мовно-стилістичних процесів, що відбулися в царині українського наукового стилю, особливо помітні за останнє століття. Дослідниками семіотики доведено, що «... вивчення мови науки може бути цілком включене до вивчення мови, оскільки вивчення мови науки передбачає не просто усвідомлення її формальної структури, але й вивчення її відношення до позначуваних об'єктів, а також до людей, які використовують цю мову» [6, 52]. Кожна держава прагне до зміцнення інтелекту своїх громадян, який вербально відбивається і зберігається національною науковою мовою. Завдяки науковій мові як складовій національної літературної

мови, що виступає обов'язковим атрибутом держави та її ознакою, підтримуються національна гідність, духовність народу і передаються у світовий інформаційний простір національні досягнення з різних галузей знань.

Переконані, що слово – як одне із наймогутніших знарядь людини – стає могутнім і дієвим тільки тоді, коли воно сказане широко і вміло. Культура наукової мови дослідника полягає в мудрості «говорити не так, щоб тебе могли зрозуміти, а так, щоб тебе не могли не зрозуміти» [1, 5]. Одразу підкреслимо, що у своєму дослідженні оперуватимемо терміном «мовленнєвий етикет», а не «мовний етикет», оскільки вважаємо, що саме він відображає процес репродукції норм, наявних у мові-кодї, під час здійснення комунікативної діяльності.

Проблема мовленнєвої етикетної поведінки науковців на сьогодні лишається актуальною не тільки в лінгвістичній науці. На нашу думку, процес «ембріонізації» досліджуваного поняття сягає культури думки. До того ж мовленнєва культура реалізує етичні й естетичні засоби мови, які функціонально взаємодіють і зумовлені пізнавальними і комунікативними завданнями мови. Учений, на наше переконання, повинен володіти як етичними, так і естетичними засобами мовлення. Зазначені аспекти, як відомо, можуть розглядатися і філософією мови, і соціологією та психологією мови. «Етика – це норми, правила, які підтримуються суспільною думкою і визначають, як повинна діяти людина в умовах вибору між добром і злом, егоїзмом і альтруїзмом, у ситуаціях вираження особистості, в мотивації вчинків, у розумінні принципів і норм поведінки, зокрема мовленнєвої поведінки», — пояснює «Словник української мови» [9, т.2, 491]. Естетика ж розглядається як «наука про мистецтво, про форми прекрасного в художній літературі [9, т.2, 488-489]. Як справедливо наголошує Р.О. Будагов, естетика мови належить до ресурсів і можливостей мови, а «естетика мовлення — до реалізації цих ресурсів і можливостей у тому або іншому тексті, у того чи іншого письменника, ученого чи просто людини, яка пише...»[3, 18]. Оскільки етикетна поведінка мовної особистості обов'язково ґрунтується на соціальних засадах, прийнятих на тому чи іншому історичному етапі, то відповідно змінюються і зразки мовленнєвих етикетних формул.

Як бачимо, проблема мовленнєвої етикетної поведінки має точки перетину з різними науковими площинами. Під час виголошення наукової доповіді виступаючому потрібно слідкувати за логічністю мовлення, що засвідчує зв'язок культури мовлення з психологією та логікою. У статті прослідкуємо вплив інтра – та екстралінгвальних чинників на формування мовленнєвої культури науковців з синхронічної точки зору. У лінгвістичній науці ця проблема з вище зазначеної позиції ще не була об'єктом дослідження, що й визначає актуальність нашої праці.

По-перше, звернемо на увагу структуру мовленнєвого етикету. Науковці переважно в усному спілкуванні вживають мовні елементи на позначення звертання, прощання, подяки. Звертання реалізує фатичну функцію мови. На відміну від художнього та розмовного стилів мови, у яких контактовстановлювальна функція презентується конотативними словами, у науковому така специфіка не спостерігається. Як справедливо зауважує С.К. Богдан, «вибір мовних засобів в усному мовленні науковців повністю підпорядковується вимогам структурно-семантичної організації конкретного виду

і жанру публічного виступу» [2, 433]. Скажімо, форма звертання на науковому симпозиумі, академічній лекції чи на захисті дисертації буде різною: цього вимагає специфіка комунікативної ситуації, тип адресата. Водночас вона модифікується залежно від уподобань мовця, умов і мети спілкування. Етикетні формули звертання не тільки встановлюють контакт із слухачами на початку доповіді, лекції, дискусії, а й активізують увагу слухачів.

Етикетні вислови вітання й прощання характеризуються стереотипністю функціонування. Принагідно зауважимо, що у різноманітних комунікативних ситуаціях продукуються різні вислови, які мають певні стильові відмінності. Зокрема, на лекції викладач скористається нейтральними формулами на зразок: «Добрий день!», «Здрастуйте!», «До побачення». Зустрівши на науковій конференції свого колегу, цей же викладач може привітати його урочистим: «Мое шанування!»

Маловживаними в українській науковій мові є етикетні формули подяки, оскільки вживаються в обмежених ситуаціях. Після закінчення наукової доповіді чи лекції викладач промовить: «Дякую за увагу, при захисті дисертації – «Дякую за слушні зауваження!» (у відповідь опонентів) тощо. Наприкінці виступу доповідач висловлює вдячність людям, які були причетні до створення праці. Вважаємо, що саме така мовленнєва поведінка свідчить про моральні принципи, якими коригується аспірант (докторант) у своєму житті. Усталені слова подяки вказують також і на формування певної доброї традиції, що склалася у колі науковців.

По-друге, для стилістики наукової мови властиве вживання своєрідного граматичного засобу мовленнєвого етикету: авторського «ми» (на наш погляд, на наше переконання, ми вважаємо та ін.). У викладі думок слід розмежовувати власне бачення проблеми й бачення інших авторів, тобто те, що запозичене з наукових праць. Тому варто користуватись такими висловами, як: “на нашу думку”, “як показує аналіз”, “погоджуючись з міркуванням ...”. Не слід подавати виклад роботи від першої особи однини чи множини «я вважаю», «мені здається», «Ми виявили», доцільніше використати звороти типу “встановлюємо”, “маємо на увазі”. Проте і ними не варто захоплюватися, адже це може наштоткнути слухачів на думку, що доповідач більше захоплюється собою, аніж об’єктом дослідження, і тоді за особистісним фоном загубиться суть. Займенник ми найчастіше означає той колектив, що працював над концепцією, аналізом, результатом розвідки, впровадженням їх у практику тощо. Найчастіше у науковій комунікації переважає використання безособових форм (досліджено, розглянуто, проаналізовано).

По-третє, в науковій мові існує ціла низка мовних засобів, які відображають структурні та логічні компоненти тексту. Зважимо на той факт, що нижче подані зразки можна розглядати як норму і для усного, і для писемного наукового повідомлення. Наприклад, для вираження впевненості використовують такі лексико-граматичні засоби: у(в)певнений (упевнена) у(в) тому, що..; є впевненість у тому, що..; є переконання у тому, що..; переконливою є точка зору знаних авторитетів у цій галузі (кого? на що?)..; безумовно, що..; не можна не зважати на те, що..; доведено, що..; загальновідомо, що..; ці факти переконують у (чому?)..; автор переконливо доводить, що..; результати дослідження підтверджують справедливість (чого?)..; враховуючи вищезазначене, можна

стверджувати, що..; доцільно взяти до уваги...

Для вираження критики (непогодження, спростування) потрібно вживати такі лексико-граматичні засоби: доцільно (доречно) викрити (вказати) недоліки..; не можна не заперечити..; не можна погодитися..; автор, на наш погляд, помиляється стосовно..; є серйозні розбіжності в поглядах на ..; можна спростувати наведену думку..; автор припускається явних неточностей..; автор дотримується нетрадиційного погляду на..; автором не висвітлено питання (чого?)..; автором необґрунтовано стверджується, що..; не зрозуміло, що автор має на увазі, стверджуючи (що?)..; є дискусійним питання (про що?)..; сумнів викликають наведені статистичні дані..; низка сумнівів та зауважень виникає при...

Припущення у науковій доповіді висловлюється такими лексикограматичними засобами: припустімо, що..; допустімо, що..; можна висловити припущення..; домовимось, що..; маємо припустити, що...[7, 126]. Звичайно, існує ціла низка й інших лексико-граматичних засобів, які у науковому тексті відіграють роль логізації, доречності та ін.. Звідси випливає, що кожен науковець повинен добре володіти не тільки засобами культури мовлення, а й оперувати таким багатством мовного матеріалу, що забезпечить і структуру, і форму повідомлення.

По-четверте, наукова мова повинна переконувати читачів/слухачів в істинності тверджень, висунутих ученим для обговорення. А це досягається завдяки бездоганному володінню насамперед мовою спеціальності, що неможливе без знання фаху та мовних норм на всіх рівнях її ієрархічної системи. Ми вважаємо, що опанування мовою спеціальності – це засвоєння передусім наукового стилю як функціонального різновиду національної літературної мови в межах обраної галузі знань, зокрема нормативних зразків, а також формування навиків й умінь з таких актуальних видів професійної мовленнєвої діяльності за фахом у вигляді плану, тез, конспекту, анотації, реферату, курсової роботи, статті тощо. А оскільки термінологія – найголовніший, постійний і визначальний компонент наукового стилю мови, то саме стан розвитку національної літературної мови визначає нормативність сучасної термінології як найрухомішої, найдинамічнішої і найінформативнішої частини лексики мови спеціальності [7, 18].

Принявально варто підкреслити, що останнім часом науковці все частіше у своїй мовленнєвій практиці використовують іншомовні лексеми без належного обґрунтування їх семантичної чи функціональної доцільності. Безперечно, духовно-культурний розвиток і наукові взаємовпливи потребують певної інтернаціоналізації понять. Однак все глибше у наукову мову вкорінюються слова конверсії, дистрибуції, кворуми, модифікації, акцентуації, апробувати, детермінувати, ординарний, індивідуальний, казуїстичний і т.п. Ці лексеми мають відповідники українською мовою, тільки чомусь вважається, що використання у мовленні іншомовних конструкцій додає науковості. Насправді ж запозичена термінологія без чіткого мотиву і загально визнаного розуміння лише ускладнює комунікативну ситуацію.

Ще один аспект обговорюваної проблеми — науковець повинен володіти справжнім красномовством. Ще філософ Ф.Бекон наголошував: «Не такою вже

малою є влада в галузі переконання, яке здійснюється силою красномовства, адже якщо майстерна промова здатна голубити, запалювати, полонити у будь-який бік розум людей, то це все відбувається завдяки активній діяльності уяви» [5, 232]. Також погоджуємося із думкою Ф.Ларошфуко в тому, що істинне красномовство — це вміння сказати все, що треба, і не більше, ніж треба [Там само, 178]. Розглядаючи на лекції те чи інше наукове поняття, викладачеві потрібно підкреслити його суть, визначити особливості, практичне застосування, а не виголосити увесь зібраний матеріал щодо цього. Треба навчати студентів правильно формулювати наукові повідомлення як зі структурної його організації, так і форми. Вони повинні бути зрозумілими, лаконічними, чіткими, послідовними, виділятися зовнішньою простотою. Звичайно, найкращим тут буде приклад самого лектора.

По-п'яте, науковець не повинен використовувати у своєму мовленні слів-паразитів, адже вони відволікають від серйозного сприйняття інформації. Кожному автору знайоме відчуття удаваної неможливості відмовитися від розмовної лексики, складного пошуку «самого того» слова, що найдоречніше відповідало б думці. На жаль, вставні слова (між іншим, до речі, так би мовити) часто переобтяжують текст; епітети на зразок найвизначніший, найбільший, найавторитетніший не додають нічого нового, а так звані новоутворення загалом відволікають від основної суті. Прихильники наукоподібного вигляду часто сподіваються заінтригувати незрозумілими фразами, філософськими матеріями, математичними формулами. Польський дослідник Я. Парандовський з цього приводу зауважує: «Роздувати власний авторитет за допомогою ускладненого словника — давній прийом порожніх голів і просто невігласів. Доля поводиться з ними, як мачуха: мало того, що виставляє на посміховисько за претензійне зловживання іншомовними словами, вона ще постійно влаштовує їм пастки зі слів і термінів, які вони погано розуміють» [8, 244- 245].

По-шосте, на формування мовленнєвого етикету науковця впливають як інтра-, так і екстралінгвальні чинники. Наголосимо, що сьогодні до особистих і професійних якостей ученого ставляться нові вимоги. Зокрема, в усіх розвинутих країнах при підготовці науковців, — зауважує О.В.Крушельницька, — особливу увагу приділяють розширенню професійної ерудиції та кругозору, зважаючи на рівень інтуїції, уяви, захоплення, працелюбності, емоційності, честолюбства, які мають важливе значення для успіху в науковій діяльності [4, 44]. До речі, вибір етикетної формули не залежить від віку, характеру взаємин науковців, місця й часу їх спілкування. Зазначені чинники належать до екстралінгвальних. Інтралінгвальну основу мовленнєвої культури становить система мовних засобів наукового стилю, який обслуговує одну із сфер фахового спілкування. Вибір етикетних засобів підпорядковується вимогам структурно-семантичної організації наукового тексту і його жанрового статусу (Романчук С. М. Мовленнєва етикетна формула як складова української наукової мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16601/58Romanchuk.pdf?sequence=1>).

Практичне заняття №46-47

Структура, етапи підготовки наукового повідомлення

Завдання 1. Ознайомтеся з порадами К. Тухольського для ораторів. Які з них вважаєте цінними для себе? Прокоментуйте стиль тексту.

Короткі речення. Короткі речення. Короткі речення.

Ясний план у голові – і якомога менше на папері. Факти – або звернення до почуттів. Оратор – не енциклопедія. Енциклопедія є у людей вдома.

Один і той самий голос втомлює. Говори не більше сорока хвилин. Не шукай ефектів, які не ведуть до головної мети. Трибуна безжальна: людина на ній більше оголена, ніж на пляжі.

Пам'ятай: чим коротша промова, тим менше шансів провалитися.

Завдання 2. Підготуйтеся до публічного виголошення доповіді (повідомлення, виступу) за темою дисертаційної праці. Зверніть увагу на її композиційно-логічну побудову, основні структурні елементи. Назвіть основні етапи підготовки (підготовка виступу з опорою на текст, опанування тексту риторично, тренування виступу, проведення хронометражу виступу, унесення необхідних уточнень і виправлень у текст і т. ін.). Дотримуйтеся психологічних і логічних пауз, техніки мовлення, дихання, темпу і т. ін.

Завдання 3. Оцініть доповідь (виступ) за такими критеріями: виявлення достатнього кругозору з проблеми; манера викладу доповідача; наявність ідеї, що має безумовний науковий інтерес; мета виступу; чітко виражені переходи від однієї частини до іншої; наявність логічного завершення, мова доповідача.

Практичне заняття №48-49

Наукові конференції як засіб вияву культури наукової мови

Завдання 1. Проаналізуйте тематику та документацію наукової конференції, учасником якої ви були. Запропонуйте власний варіант проведення подібного заходу.

Завдання 2. Підготуйте план наукової конференції на тему «Актуальні проблеми підготовки вчителя у вищій школі».

Завдання 3. Проаналізуйте одну з доповідей наукової конференції за критеріями методології, концепції, актуальності, новизни, висновків.

Практичне заняття №50-51

Мовленнєва поведінка в усній науковій дискусії

Завдання 1. Підготуйте публічний виступ на одну із запропонованих тем. Оцініть його з позицій логіки викладу, композиції, мовної поведінки. Чи знає доповідач правила коректного ведення дискусії, коректні полемічні прийоми? Чи дотримувався етикету публічного виступу.

1) Людина повинна вірити, що незрозуміле можна зрозуміти (Й. Гете);
Науковий підхід є форма захисту від чистого почуття страху (Т. Стоппард);
3) Щирий учений – це мрійник, а хто їм не є, той називає себе практиком (О. Бальзак);
4) Учень ніколи не перевершить учителя, якщо бачить у ньому зразок, а не суперника (В. Белінський).

Завдання 2. Опрацюйте статтю Назаренко О. І. Технології навчання публічного виступу з презентацією студентів телекомунікаційних спеціальностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/>

5099/1/16.pdf. Обґрунтуйте необхідність і важливість розвитку умінь публічного виступу. Прокоментуйте твердження на зразок:

Безперечно, успіхові будь -якого публічного виступу сприяє виразне мовлення. До технічних чинників виразного мовлення належать дихання, голос, дикція (вимова), інтонація (тон), темп, жести , міміка. Лише досконале володіння кожним складником техніки виразного мовлення може гарантувати високу якість мовлення.

Жести у поєднанні зі словами стають надзвичайно промовистими: вони підсилюють емоційне звучання сказаного. Щоб оволодіти навичками ефективного жестикулювання, потрібне тривале тренування, розуміння значення кожного жесту.

Щодо вимог техніки представлення, перш за все необхідно звернути увагу на культуру мовлення, а саме: порушення в акцентології; граматичні помилки та вживання складних термінів і слів-паразитів.

Рекомендації щодо мови: правильно вимовляти слова, правильно ставити наголос, уникати складних термінів, слів-паразитів, жаргону; у разі необхідності використання специфічних скорочень або аббревіатур слід заздалегідь підготувати їх перелік з поясненнями; уживати прості речення; використовувати активні дієслова й конкретні визначення; пояснювати загальні місця конкретними прикладами; імпровізувати.

Необхідно обов'язково відпрацювати такі елементи мовлення:

– дикція: говорити чітко, ясно, гучно; виділяти важливі місця паузами, інтонацією; не «бурмотати», не говорити крізь зуби, слідкувати за диханням; не робити надто довгих або частих пауз, але й не говорити безупинно;

– темп мовлення: 120-140 слів на хв.; людина з хорошою дикцією може говорити трохи швидше, але доповідач з швидким темпом мовлення може видатися нервовим та збудженим, тому краще періодично міняти темп;

– тембр голосу: низький регістр вважається більш переконливим;

– інтонація та вміння тримати паузу (синтаксичну та психологічну).

Дуже важливим атрибутом публічного виступу є риторичний імідж, що складає:

– зовнішність доповідача: охайність; відповідний одяг;

– постава: рівна осанка, але не напружена, вага тіла розподілена на обидві ноги – розташування у просторі: на відстані 2-3 м від першого ряду аудиторії; розташування плечей доповідача під кутом 45°по відношенню до аудиторії та екрану;

– жести рук: нехаотичні, описові;

– міміка: зоровий контакт з аудиторією, дружній вираз обличчя.

І нарешті, на останньому етапі презентації – відповіді на запитання.

Практичне заняття №52-53

Електронна презентація наукового виступу

Завдання 1. Розробіть фрагмент виступу з проблем власного дослідження із залученням технічних засобів навчання.

Завдання 2. Підготуйте електронну презентацію наукового виступу (7-10 слайдів) за темою власної дисертаційної праці.

Завдання 3. Прокоментуйте та оцініть кожен публічний виступ за такими критеріями: чи виявив доповідач достатній кругозір? чи показав доповідач компетентність у своїй галузі? чи виявив захопленість своїм предметом? чи був доповідач достатньо природним? чи імпонувала вам манера викладу? чи володів доповідач гарною дикцією й артикуляцією? чи була мова доповідача достатньо живою і природною? чи достатньо голосно говорив доповідач?

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна:

1. Бадмаєв Б. Ц. Психологія навчання мовленню : [навч. посіб.] / Б. Ц. Бадмаєв, А. А. Мальшев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
2. Ботвіна І. В. Офіційно-діловий та науковий стилі української : [навч. посіб.] / І. В. Ботвіна. – К. : АртЕк, 1998. – 190 с.
3. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : [монографія] / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама–Україна, 2008. – 400 с.
4. Городенська К. Г. Синтаксична специфіка української наукової мови // Українська термінологія і сучасність / К. Г. Городенська. – К. : КНЕУ, 2001. – Вип. 4. – С. 11–15.
5. Гурвич С. С. Основи риторики : [навч. посіб.] / С. С. Гурвич, В. Ф. Погорілко, М. А. Герман. – К. : Вища школа, 1978. – 173 с.
6. Дзюбенко О. Г. Культура дискусій : [монографія] / О. Г. Дзюбенко, Т. В. Присяжний. – К. : Політиздат України, 1990. – 159 с.
7. Етичний кодекс ученого України. – К.: ВД «Академперіодика» НАН України, 2009. – 16 с.
8. Михайлова О.Г. Українське наукове мовлення. Лексичні та граматичні особливості : [навч. посіб.] / О.Г. Михайлова, А.А. Сидоренко, В.Ф. Сухопар. – Харків, 2000. – 97 с.
9. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови : [навч. посіб.] / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 312 с.
10. Основи наукового мовлення : [навч.-метод. посіб.] / Уклад. Т. В. Сімонецько. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2005. – 80 с.
11. Сурмін Ю. Науковий текст : специфіка, підготовка та презентація : [навч.-метод. посіб.] / Ю. Сурмін. – К. : НАДУ, 2008. – 184 с.
12. Фоменко М. Красномовство : [навч. посіб.] / М. Фенко, З. Мацюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 252 с.

Додаткова:

13. Абрамов Е. Г. Какой должна быть аннотация к научной статье / Е. Г. Абрамов // Научная периодика: проблемы и решения. – М., 2012. – Т. 2, № 3. – С. 4–6.
14. Абрамов Е. Г. Подбор ключевых слов для научной статьи / Е. Г. Абрамов // Научная периодика: проблемы и решения. – М., 2011. – Т. 1, № 2. – С. 35–40.
15. Абрамович С. Д. Риторика : [навч. посіб.] / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чикарькова. – Черновці : Рута, 2000. – 84 с.
16. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
17. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
18. Бойко Р. В. Без компіляцій і плагіату! / Р. В. Бойко, М. О. Фролов // Бюлетень ВАК України. – К., 2008. – № 12. – С. 11–13.
19. Бойченко М. Гідність, цілісність і успішність: академічні та громадянські чесноти / М. Бойченко // Філософська думка. – К., 2014. – № 5. – С. 110–122.

20. Бойченко Н. М. Етичні аспекти університетських цінностей / Н. М. Бойченко // Софія. Гуманітарно-релігієзнавчий вісник. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2014. – № 1 (1). – С. 37–43.
21. Бондаренко С.В. Авторське право та суміжні права / С.В. Бондаренко. – К.: Ін-т інтел. власн. і права, 2008. – 288 с.
22. Бралатан В. П. Професійна етика : [навч. посіб.] / В. П. Бралатан, Л. В. Гуцаленко, Н. Г. Здирко. – К.: Центр навч. літератури, 2011. – 252 с.
23. Вандишев В. М. Риторика: екскурс в історію вчень і понять : [навч. посіб.] / В. М. Вандишев. – К.: Кондор, 2003. – 264 с.
24. Волков А. А. Основы русской риторики : [учеб. пособ.] / А. А. Волков. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 248 с.
25. Волкотруб Г. Практична стилістика української мови : [навч. посіб.] / Г. Волкотруб. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 256 с.
26. Гальперин И. Р. Научный текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1999. – 139 с.
27. Гінзбург М. Д. Десять відомих правил українського ділового та наукового стилю, зведених в систему / М. Д. Гінзбург // Стандартизація, сертифікація, якість. – К., 2004. – №2. – С. 22–28.
28. Гончаренко С. Етичний кодекс ученого / С. Гончаренко; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський національний педагогічний ун-т імені В. Г. Короленка // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. – Київ-Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – Вип. 1. – С. 25–34.
29. Дикань С. А. Плагіат в освіті : походження, причини та шляхи подолання / С. А. Дикань // Безпека життєдіяльності. – К., 2007. – № 5. – С. 16–20.
30. Довідник з культури мови : [посіб.] / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бибик, Н.М. Сологуб та ін.; За ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Вища школа, 2005. – 399 с.
31. Євсєєва Г. П. Основні вимоги до якісного оформлення наукових публікацій / Г. П. Євсєєва, М. В. Савицький // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. – Дніпропетровськ, 2014. – № 8. – С. 54–62.
32. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / С. Я. Єрмоленко. – К.: Довіра, 1999. – 267 с.
33. Жайворонок В. В. Українська мова в професійній діяльності : [навч. посіб.] / В. В. Жайворонок та ін. – К.: Вища школа, 2006. – 431 с.
34. Женченко М. І. Оформлення публікацій у наукових журналах і збірниках: вимоги стандартів та видавничі реалії (на прикладі наукових видань НАН України) / М. І. Женченко // Наука України у світовому інформаційному просторі. – К.: Академперіодика, 2011. – Вип. 5. – С. 125–136.
35. Зарецкая Е. Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации : [монография] / Е. Н. Зарецкая. – М.: Дело, 1998. – 480 с.
36. Зелінська Н. В. Сучасний науковий дискурс : парадокси розвитку / Н. В. Зелінська // Вісник КМУ. – 2004. – Вип. 3. – С. 13–25.
37. Иванова С. Ф. Путь к современной риторике : [учеб. пособ.] : в 2-х ч. / С. Ф. Иванова. – М.: Знание, 1990. – Ч. 1. – 52 с.
38. Иванов Л. Ю. Текст научной дискуссии : Дейксис и оценка / Л. Ю. Иванов. – М.: НИП «2Р», 2002. – 208 с.

39. Клоев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : [учеб. пособ.] / Е. В. Клоев. – М. : «ПРИОР», 1999. – 272 с.
40. Коваленко С. М. Сучасна риторика : [навч.-практ. посіб.] / С. М. Коваленко. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 184 с.
41. Котюрова М. П. Культура научной речи : текст и его редактирование : [учеб. пособ.] / М. П. Котюрова. – Пермь : ПГУ, 2005. – 125 с.
42. Куньч З. Й. Риторичний словник : [довідникове вид.] / З. Й. Куньч. – К. : Рідна мова, 1997. – 341 с.
43. Лотман Ю. О лингвистическом исследовании текстов научного стиля / Ю. Лотман // Вопросы языкознания. – 1997. – №4. – С. 125 – 138.
44. Львов М. Р. Риторика : [учеб. пособ.] / М. Р. Львов. – М. : Academia, 1995. – 256 с.
45. Мацько Л. І. Риторика : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
46. Меш Г. Ш. 10 уроків ораторської майстерності тим, хто вчиться виступати публічно / Г. Ш. Меш. – К. : Укр. НДІ проблем молоді, 1993. – 46 с.
47. Сагач Г. М. Риторика : [навч. посіб.] / Г.М. Сагач. – [2-е вид., переробл. і доповн.]. – К. : Вид. дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.
48. Суховірський О. Використання засобів мережі інтернет в процесі пошуку інформації для студентських наукових досліджень з педагогіки / О. Суховірський // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань, 2011. – № 3. – С. 131–135.
49. Тихонкова І. О. Список літератури наукової статті – важливий індикатор якості статті (як не мати зайвого клопоту з його оформленням) / І. О. Тихонкова // Наука України у світовому інформаційному просторі: [зб. наук. пр.] / НАН України. – К., 2015. – Вип. 11. – С. 100–106.

ЗМІСТ

Опис навчальної дисципліни.....	3
Мета і завдання навчальної дисципліни.....	3
Програма навчальної дисципліни.....	4
Структура навчальної дисципліни.....	7
Теми практичних занять.....	8
Самостійна робота й індивідуальні завдання.....	9
Методи навчання та методи контролю.....	10
Практичне заняття №1-2. Мовна культура науковця.....	10
Практичне заняття №3-4. Наукова мова як комунікативний феномен.....	11
Практичне заняття №5-6. Культура мови і мовний етикет.....	17
Практичне заняття №7-8. Науковий ідіостиль.....	21
Практичне заняття №9-10. Сфера використання та основні функції наукового стилю.....	29
Практичне заняття №11-12. Підстили наукового стилю.....	43
Практичне заняття №13-14. Традиційні стильові ознаки наукової мови.....	55
Практичне заняття №15-16. Мовні засоби української наукової мови.....	65
Практичне заняття №17. Наукова термінологія.....	75
Практичне заняття №18. Лексичні помилки. Фразеологізована термінологія.....	82
Практичне заняття №19-20. Морфологічні особливості наукового тексту.....	95
Практичне заняття №21-22. Синтаксичні особливості наукового тексту.....	103
Практичне заняття №23-24. Властивості і структурно-сміслові компоненти наукового тексту.....	112
Практичне заняття №25. Структурні елементи наукового тексту.....	122
Практичне заняття №26-27. Основні вимоги щодо оформлення списку використаних джерел.....	122
Практичне заняття №28-29. Композиція писемного наукового тексту.....	124
Практичне заняття №30-31. Наукова стаття.....	126
Практичне заняття №32-33. Мова і стиль рецензії. Науковий відгук.....	138
Практичне заняття №34-35. Культура читання наукового тексту.....	155
Практичне заняття №36-37. Рубрикація, скорочення, аббревіатури в науковому тексті.....	159
Практичне заняття №38-39. Редагування наукових текстів.....	165
Практичне заняття №40-41. Компресія наукового тексту.....	173
Практичне заняття №42. Анотування наукового джерела.....	178
Практичне заняття №43. Тези. Типові помилки при складанні тез.....	184
Практичне заняття №44-45. Культура усного наукового мовлення.....	186
Практичне заняття №46-47. Структура, етапи підготовки наукового повідомлення.....	191
Практичне заняття №48-49. Наукові конференції як засіб вияву культури наукової мови.....	192
Практичне заняття №50-51. Мовленнєва поведінка в усній науковій дискусії.....	192
Практичне заняття №52-53. Електронна презентація наукового виступу.....	193
Рекомендована література.....	194

Навчальне видання

Жанна Василівна Колоїз

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО ТА РИТОРИКА

Практикум

для аспірантів спеціальностей 01 Освіта / Педагогіка (011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 014 Середня освіта (Іноземні мови), 014 Середня освіта (Інформатика), 014 Середня освіта (Математика), 014 Середня освіта (Українська мова і література), 014 Середня освіта (Фізика), 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування), 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології); 03 Гуманітарні науки (035 Філологія); 05 Соціальні та поведінкові науки (053 Психологія, 054 Соціологія), 10 Природничі науки (104 Фізика та астрономія).

Роботу з комп'ютерного набору,
літературного та технічного редагування виконав автор

Підписано до друку 23 липня 2018 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Умовн. друк. арк. 13,28. Наклад 100 прим.