

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ПОДХОДЫ

*Сборник материалов I-й Международной
научно-практической конференции*

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: СУЧАСНІ НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ ТА ПІДХОДИ

*Збірник матеріалів I-ї Міжнародної
науково-практичної конференції*



27 – 28 октября 2016 года
Баку – Ужгород – Дрогобыч

27 – 28 жовтня 2016 року
Баку – Ужгород – Дрогобыч

Национальная академия наук Азербайджана
Институт философии (Азербайджан)
ГВУЗ «Ужгородский национальный университет» (Украина)
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко (Украина)
Національна академія наук Азербайджана
Інститут філософії (Азербайджан)
ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Україна)
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Україна)

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:
СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ
РЕШЕНИЯ И ПОДХОДЫ**
Сборник материалов I-й Международной
научно-практической конференции

**ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
СУЧАСНІ НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ ТА ПІДХОДИ**
Збірник матеріалів I-ї Міжнародної
науково-практичної конференції

Баку – Ужгород – Дрогобыч
Посвіт, 2016
Баку – Ужгород – Дрогобыч
Посвіт, 2016

*Рекомендовано Ученым советом
Национальной Академии Наук Азербайджана
(протокол № 10 от 20 октября 2016 года)*

УДК 001.89(477+479.24)(08):005.745
ББК 94.3
Ф 94

Ф 94 **Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы: сборник материалов I-й Международной научно-практической конференции** / [редакторы-составители А. Душный, М. Махмудов, В. Ильницкий, И. Зимомря]. – Баку – Ужгород – Дрогобыч : Посвит, 2016. – 372 с.

ISBN 978-617-7401-47-5

В сборнике опубликованы статьи участников I-й международной научно-практической конференции «Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы». В материалах раскрываются вопросы философии, педагогики, психологии, истории, искусствоведения, языкознания и литературоведения, физической культуры и спорта, биологии, экологии и охраны окружающей среды, туризмоведения, краеведения.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям и студентам высших учебных заведений.

УДК 001.89(477+479.24)(08):005.745
ББК 94.3

Редакционная коллегия:

Душный А.И. – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (Украина);

Жигайло О.О. – кандидат психологических наук, доцент (Украина);

Зимомря И.Н. – доктор филологических наук, профессор (Украина);

Ильницкий В.И. – доктор исторических наук, доцент (Украина);

Мамедзаде И. – доктор философских наук, профессор ИФ НАН (Азербайджан);

Махмудов М. – доктор философии, ведущий научный сотрудник ИФ НАН (Азербайджан);

Медведьк Ю.Э. – доктор искусствоведения, профессор (Украина);

Мустафаев А. – доктор философских наук, профессор ИФ НАН (Азербайджан);

Пагута М.В. – кандидат педагогических наук, доцент (Украина);

Тагиев А. – главный научный сотрудник ИФ НАН (Азербайджан).

Рецензенты:

Скотна Н.В. – доктор философских наук, профессор, ректор Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина).

Бунияззаде Т. – академик, действительный член Национальной Академии Наук Азербайджана.

© Национальная Академия Наук Азербайджана, 2016

© Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, 2016

© Душный А., Махмудов М.,

Ильницкий В., Зимомря И., 2016

© Посвит, 2016

ISBN 978-617-7401-47-5

*Рекомендовано Вченою радою
Національної Академії Наук Азербайджану
(Протокол № 10 від 20 жовтня 2016 року)*

УДК 001.89(477+479.24)(08):005.745

ББК 94.3

Ф 94

Ф 94 **Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів I-ї Міжнародної науково-практичної конференції / [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Баку – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2016. – 372 с.**

ISBN 978-617-7401-47-5

У збірнику опубліковані статті учасників I-ї міжнародної науково-практичної конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи». В матеріалах розкриваються питання філософії, педагогіки, психології, історії, мистецтвознавства, мовознавства і літературознавства, фізичної культури і спорту, біології, екології та охорони навколишнього середовища, туризмознавства, краєзнавства.

Видання адресоване науковцям, викладачам і студентам вищих навчальних закладів.

УДК 001.89(477+479.24)(08):005.745

ББК 94.3

Редакційна колегія:

Душний А.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (Україна);

Жигайло О.О. – кандидат психологічних наук, доцент (Україна);

Зимомря І.М. – доктор філологічних наук, професор (Україна);

Ільницький В.І. – доктор історичних наук, доцент (Україна);

Мамедзаде І. – доктор філософських наук, професор ІФ НАН (Азербайджан);

Махмудов М. – доктор філософії, провідний науковий співробітник ІФ НАН (Азербайджан);

Медведик Ю.Є. – доктор мистецтвознавства, професор (Україна);

Мустафасєв А. – доктор філософських наук, професор ІФ НАН (Азербайджан);

Пагута М.В. – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);

Татієв А. – головний науковий співробітник ІФ НАН (Азербайджан).

Рецензенти:

Скотна Н.В. – доктор філософських наук, професор, ректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Україна).

Буніятзаде Т. – академік, дійсний член Національної Академії Наук Азербайджану.

© Національна Академія Наук Азербайджану, 2016

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2016

© Душний А., Махмудов М.,

Ільницький В., Зимомря І., 2016

© Посвіт, 2016

ISBN 978-617-7401-47-5

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО, ФИЛОСОФИЯ И РАЗВИТИЕ

Международное сотрудничество может способствовать развитию науки. Но не всегда к этому приводит, а потому следует задуматься по поводу того, каким оно должно быть, как должно быть организовано, какие вопросы должны лечь в основу совместных проектов. На наш взгляд, многое здесь зависит от понимания сторонами философии сотрудничества. Тут речь не идет об участии философов в совместных проектах, хотя эта сфера нас также волнует, и мы хотим, чтобы сотрудничество шло с участием философов. Поэтому хотелось бы поделиться некоторыми своими соображениями:

Во-первых, наш Институт накопил определенный опыт сотрудничества с философами различных стран, университетов. Тут и сотрудничество с Институтом философии РАН, который выразился в 5 книгах, посвященных проблемам диалога культур и мультикультурализма, постоянное участие наших исследователей на конференциях в Институте философии РАН, а философов России на конференциях и Форумах в Баку, публикации наших авторов в Москве, а российских в наших журналах и книгах. (См. «Диалог Культур: социальные, политические и ценностные аспекты», М.«Канон+», 2014; «Культура диалога культур Постановка и грани проблемы», М., «Канон +», 2016). Успешному опыту сотрудничества, несомненно, способствует то, что наши авторы имеют активный русский язык, некоторые традиционные узы сотрудничества, сложившиеся в недалеком прошлом и сохраняющиеся нами ныне.

Во-вторых, не меньшее значение для сотрудничества имеют наши контакты с рядом университетов Франции, Италии и т.д. Дело в том, что сотрудничество по линии академических институтов, сохранение традиции сотрудничества, к примеру, между философами сегодня явно не достаточно. Настало время междисциплинарных контактов, подготовка трудов между специалистами различных дисциплин. Это способствует обмену опытом, конкуренции и активизации участию в проектах, которые в последнее время имеют выраженный мультидисциплинарный характер. В этом плане показательным является наше сотрудничество с Университетом «Ка Фоскари» (Венеция) и «София-Антиполис (Ницца). К примеру, с венецианским Университетом проведен семинар на тему «Перспективы итальянского и азербайджанского мультикультурализма» (2015), на котором выступили с докладами философы, социологи, юристы и историки и это имело серьезный эффект, который был признан учеными Азербайджана и Италии, а самое главное дало импульс нашим дальнейшим исследованиям. С Университетом Ниццы совместные исследования начинались с 2011 года с проблем мультикультурализма, а теперь вышли на сферу соотношения этики, права и политики. По этим вопросам у нас имеются совместные публикации, как изданные в наших издательствах и типографиях, так и французских. Но в обоих случаях мы хотели бы выйти на совместный серьезный проект.

В-третьих, международное сотрудничество способствует развитию общественных наук. Причем это касается не только нас, но и ученых известных европейских Университетов. Но нужно, чтобы сложились традиции, возникло понимание того, что объединяет и разделяет ученых различных стран, в том, что может дополнить их исследования. Не могу не подчеркнуть, что междисциплинарность исследований с Университетом Ниццы, а именно юристов и философов, сложилось под напором философов. Здесь, на наш взгляд, таится ключ к активизации участия философов в проектах.

В-четвертых, о философии сотрудничества. Важно увидеть заранее актуальные тенденции в развитии сотрудничества конкретных институтов, общем понимании его целей и перспектив.

В итоге, я надеюсь, что наше начинающееся сотрудничество с Дрогобычским государственным педагогическим университетом имени Ивана Франко будет успешным, мы будем требовательны к трудам и попытаемся сделать его традиционным и успешным.

Ильхам МАМЕДЗАДЕ,
*доктор философских наук, профессор,
директор Института философии Национальной академии наук Азербайджана*

КОРОТКІ ДАНІ ЩОДО ВИДОВОГО РІЗНОМАНІТТЯ ЛИЧИНОК ВТОРИННОВОДНИХ КОМАХ В РІЧЦІ КОРИТНИЦЯ

В період з літа по зиму 2015 року проводили відбори проб на річці Коритниця – правій притоці річки Уж. Їх відбирали за допомогою дночерпака Петерсона, сачка. За допомогою скрибка збирали перефітон із каменів, рослинності та затопленої деревини. Також використовували стандартну гідробіологічну методику [3]. Отриманий матеріал фіксували розчином формідрону та розглядали під мікроскопом і біокуляром. Для визначення личинок вторинноводних комах використовували визначники [1, 2, 4, 5, 6, 7, 8].

Під час дослідження нами було виявлено такі основні групи вторинноводних комах, як *Chironomidae*, *Trichoptera*, *Plecoptera*. В залежності від сезону, чисельність та співвідношення гідробіонтів було різне. Практично в усіх досліджуваних ділянках переважали личинки хірономід. Відзначимо, що в залежності від сезону, динаміка та чисельність личинок була різною: так, у літній період року переважали *Cricotopus algarum* Kieffer, *C. silvestris* Fabricius, *Chironomus plumosus* (Linne, 1758), в холодні пори року – *Eukiefferiella longipes* Tshernovskij 1949, *Sergentia longiventris* Kieffer 1924. Наступна по чисельності була група *Trichoptera* та представники *Hydropsyche bulbifera*, *Hydropsyche* sp., *Hydroptila tineoides*. Найменш чисельною групою тварин була *Plecoptera* та представник *Perla marginata* (Panzer, 1799).

Роблячи висновки, можна сказати, що незважаючи на антропогенне навантаження, видове різноманіття личинок вторинноводних комах є досить багате. Серед них найбільш чисельними є представники родини *Chironomidae*, а також родина *Trichoptera*. Присутність личинок *Plecoptera* у верхній ділянці річки свідчить про незначний вплив на біотоп антропогенних факторів, оскільки даний представник є гарним індикатором забруднення водних екосистем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лепнева С. Г. Личинки и куколки подотряда кольчатощупиковых (Annulipalpina) / С. Г. Липнева // Фауна СССР. Ручайники. – М. : Наука, 1964. – Т. 2. – 560 с.
2. Лепнева С. Г. Личинки и куколки подотряда цельнощупиковых (Integripalpina) / С. Г. Липнева // Фауна СССР. Ручайники. – М.-Л. : Наука, 1966. – Т. 2. – Вып. 2. – 570 с.
3. Методи гідроекологічних досліджень поверхневих вод / О. М. Арсан, О. А. Давидов, Т. М. Дьяченко та ін.; За ред. В. Д. Романенка. – НАН України. Ін-т гідробіології. – К. : ЛОГОС, 2006. – 408 с.
4. Панкратова В. Я. Личинки и куколки комаров подсемейства Orthocladiinae фауны СССР. (Diptera, Chironomidae = Tenopedidae) / В. Я. Панкратова. – Л. : Наука, 1970. – 341 с.
5. Панкратова В. Я. Личинки и куколки комаров подсемейства Podonominae и Tanipodinae фауны СССР. (Diptera, Chironomidae = Tenopedidae) / В. Я. Панкратова. – Л. : Наука, 1977. – 358 с.
6. Панкратова В. Я. Личинки и куколки комаров подсемейства Chironomidae фауны СССР. (Diptera, Chironomidae = Tenopedidae) / В. Я. Панкратова. – Л. : Наука, 1983. – 298 с.
7. Тесленко В. А. Определитель веснянок (Insecta, Plecoptera) России и сопредельных стран, имаго и личинки / В. А. Тесленко, Л. А. Жильцова. – Владивосток : Дальнаука, 2009. – 382 с.
8. Черновский А. А. Определитель личинок комаров семейства Tendipedidae / А. А. Черновский. – М.-Л. : Изд-во Зоол. Ин – т АН СССР, 1949. – № 31. – С. 1–186.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ

В останні роки спостерігається стійкий інтерес дослідників, лікарів-практиків і громадськості до проблеми дитячого аутизму. Це може пояснюватися як тяжкістю порушень, що спостерігаються при аутизмі, так і крайньою невизначеністю в питаннях його етіології, відсутністю ефективних методів лікування і корекції та значним поширенням цього розладу протягом останніх десятиліть [3, 79].

Рання діагностика аутизму дуже важлива для коригування методів виховання дитини, її реабілітації та полегшення подальшої соціальної адаптації.

Діагностика РДА (раннього дитячого аутизму) ґрунтується на даних анамнезу, клінічному обстеженні пацієнта, стандартній психіатричній оцінці, а також співбесіді з обстежуваним та особами, що здійснюють догляд. При цьому в основу діагностики розладу покладені критерії обох міжнародних класифікацій психічних розладів і захворювань МКБ-10 [ВООЗ, 1992] і DSM-4 [АРА, 1994] [6]. Додатковими допоміжними засобами є стандартизовані опитування батьків або близьких, а також шкали спостереження, що дозволяють більш точно і якісно оцінити певні поведінкові симптоми дитини.

В даний час існує цілий ряд опитувальників, шкал і методик спостереження, спрямованих виключно на діагностику РДА. Так, для оцінки рівня психічного розвитку, а також з метою визначення можливостей до соціальної адаптації використовуються стандартизовані тестові методики. Для виявлення рівня психічного розвитку у дітей з синдромом РДА широко використовується шкала РЕР-R «Психолого-педагогічний профіль» («Psycho-Educational Profil Revised», 1990), яку розробили Е. Шоплер, Р. Рейхлер, А. Башфорд, М. Лансінг, Л. Маркус. РЕР-R показує рівень розвитку психічних функцій і пізнавальної діяльності дитини до 7 років (у дітей з розумовою відсталістю шкала може використовуватися до 14 років).

З метою визначення можливостей емоційного розвитку, формування емпатії використовується тест «Модель психічного» (розуміння ментальних станів іншої людини), розроблений Д. Прімаком, Г. Вудрофф, С. Барон-Кохен, так як у дітей, які страждають аутизмом, при збереженні їхнього інтелекту, як правило, виявляється зниження загального рівня емпатії.

Для оцінки можливостей дитини до соціальної адаптації використовують Шкалу адаптивної поведінки Вайнленда (Vineland adaptive behavior scales, 1984) С. Спарроу, Д. Балла, Д. Кікчетті, яка дозволяє оцінити побутові навички, соціалізацію, комунікацію, моторні навички, виявити дезадаптивну поведінку дитини. Також рівень соціальної адаптації досліджується за допомогою адаптованого варіанту анкети «Оцінка соціальних і комунікативних навичок у дітей з аутизмом» (2002), яку розробили К. Квіл, К. Бракен, М. Фейр, Д. Фіор, яка дозволяє отримати повну інформацію про особливості комунікативного та соціального розвитку у дітей з синдромом РДА, а також виявити рівень сформованості їх соціальних та комунікативних навичок.

Сучасні методи терапії РДА не забезпечують сенсаційного успіху в розвитку когнітивних функцій, перш за все інтелекту, а лише дозволяють стимулювати соціальну поведінку дитини. Повного усунення когнітивних і емоційних порушень домогтися неможливо і навряд чи цього слід очікувати у найближчому майбутньому. Але через це не потрібно відмовлятися

від лікування і ставати песимістами. Перш за все, необхідно сформулювати у дітей-аутистів та їхніх батьків більш реалістичну оцінку наявних порушень і адекватно сприймати запропоновані лікувальні заходи.

Цікавим методом корекції стану дітей-аутистів, на нашу думку, є холдинг-терапія, або терапія примусового утриманням, розроблена американським дитячим психіатром Велхом (1983). Холдинг-терапія включає процедури холдингу, що повторюються, – утримання дитини на руках у батьків до її повного розслаблення (фізичного і емоційного) [4, 57].

Останнім часом багато батьків покладають надії на методику підтримувальної комунікації, коли аутичну дитину спонукають до письмового спілкування за допомогою спеціального алфавіту або комп'ютера, підтримуючи її домінуючу руку. Незважаючи на сенсаційні повідомлення про добрі результати в окремих випадках, ефективність методу до цих пір науково не підтверджена.

Довела свою ефективність поведінкова психотерапія (АВА). Метод АВА при аутизмі носить ще одну назву, а саме «Модифікація поведінки». Поведінкова терапія для аутистів за програмою АВА побудована на ідеї, що будь-яка поведінка людини тягне за собою певні наслідки. І коли вони подобаються дитині, вона стане повторювати цю поведінку, а коли не подобаються – не стане [1].

Перспективним методом впливу на слухове сприйняття і експресивну мову дітей-аутистів є система аудіо-вокальних тренувань, відома як «метод Томатіса». Цей метод стимулює роботу головного мозку дитини. Неодноразові аудіо-тренування з використанням спеціальних пристроїв, що стимулюють функцію мозку, розвивають її здатність до ефективної обробки сенсорної інформації. У цьому випадку дитина намагається вимовляти те, що вчиться чути вухо.

Що стосується шкільного навчання і терапії зайнятості, або трудотерапії, то тут використовуються різні підходи: навчання в нечисленних групах, спеціалізованих класах і спецшколах, а також інтеграція в дитячі сади і школи, де навчаються здорові діти.

На сучасному етапі пропонуються і такі методи лікування аутизму, як безглютен-казеїнова дієта, хелірування (зв'язування і виведення важких металів з організму), гомеопатія, лікування вітамінно-мінеральними комплексами. Однак достовірних відомостей про ефективність застосування даних методів немає.

Оскільки аутизм являє собою широкий спектр відхилень поведінки, неможливо рекомендувати один універсальний засіб для всіх дітей, які страждають на аутизм. І хоча такі діти дуже схожі за своєю поведінкою, кожна дитина-аутист унікальна. Діти-аутисти можуть досягти значного прогресу при правильному навчанні. При чому, чим раніше розпочата корекційна робота з ними, тим більше шансів на успішну адаптацію дитини у соціумі.

Останнім часом фахівці, у рамках корекційної допомоги, зробили висновок, що для полегшення розвитку моторних навичок та усунення відчуженості і страху у дітей, які страждають на аутизм, з успіхом застосовується такий метод терапії як анімалотерапія. Найважливіший складник анімалотерапії, що без сумніву впливає на ефективність цього методу – це сильна мотивація дитини до занять, бажання спілкуватися з тваринами. Діти можуть захоплено розповідати про своїх улюбленців, із задоволенням їх малювати. Усе це говорить про велику значущість тварин у їхньому житті. Найбільшого поширення набула анімалотерапія з використанням трьох видів тварин: собак, коней і дельфінів.

Дельфіни, собаки і коні – одні з найулюбленіших тварин для дітей, і тому в лікуванні аутизму вони відіграють велику роль. Дельфінотерапія, каністеротерапія та іпотерапія дозволяють досягти значних результатів і поліпшення стану дитини практично відразу ж після

заняття. Останні дослідження доводять, що метод дельфінотерапії має кілька виняткових переваг у лікуванні дітей, що страждають на ранній дитячий аутизм [5, 24].

ЛІТЕРАТУРА

1. Аутизм. АВА терапія. Прикладний аналіз поведінки АВА [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://autism-aba.blogspot.com/2011/08/chto-takoe-aba-terapija.html>
2. Аутизм : методические рекомендации по коррекционной работе (материалы к спецкурсу) / Под ред. С. А. Морозова. – М. : Сигналь, 2002. – 246 с.
3. Воробей О. Місце дитини-аутиста в сучасному Українському суспільстві / О. Воробей, Р. Бобир // Етнічна історія народів Європи. – 2012. – Вип. №37. – С. 79–82.
4. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М. М. Либлинг // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56-66.
5. Лукина Л. Н. К вопросу о реабилитации детей с синдромом аутизма в динамике процедур дельфинотерапии / Л. Н. Лукина // Медицинская реабилитация, курортология, физиотерапия. – 2001. – №2. – С. 24-27.
6. Международная классификация болезней. Классификация психических и поведенческих расстройств. – СПб. : 1994. – С. 178–186, 248–254.
7. Скрипник Т. В. Феноменология аутизму : [монографія] / Т. В. Скрипник. – К. : Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.

Ірина ЗАЙЦЕВА
(Дніпро, Україна)

АНАЛІЗ ВИДОВОГО СКЛАДУ ТА ОЦІНКА СТАНУ ЗЕЛЕНИХ НАСАДЖЕНЬ ВУЛИЦІ КАЛИНОВОЇ м. ДНІПРО

Згідно з Державними будівельними нормами (ДБН В.2.3–5–2001) [1] зелені насадження на вулицях, дорогах і площах забезпечують захист населення від шуму, пилу, вихлопних газів, покращують мікроклімат. Однак висока ступінь впливу негативних антропогенних факторів, властива урбанізованим територіям, закономірно призводить до ослаблення рослинності, передчасного старіння, зниження продуктивності, ураження хворобами, шкідниками і загибелі насаджень [2, 4, 5, 7].

Відповідно до вимог Положення про державну систему моніторингу довкілля [6], затвердженою постановою Кабінету Міністрів України, та з метою охорони і збереження зелених насаджень у містах та інших населених пунктах, утримання їх у здоровому й упорядкованому стані, відновлення та експлуатації об'єктів зеленого господарства Державним комітетом будівництва, архітектури та житлової політики України була затверджена Інструкція з інвентаризації зелених насаджень у населених пунктах України [3]. Згідно цього документа необхідно проводити ретельний облік зелених насаджень, який забезпечує, зокрема, одержання достовірних даних щодо кількісних і якісних характеристик зелених насаджень на території міста і сприяє формуванню інформаційної бази для організації раціонального використання зелених насаджень, відновлення і збереження озелених територій міста. Тому актуальність проведених досліджень не викликає сумніву.

Метою даної роботи була інвентаризація та оцінка стану деревних насаджень вулиці Калинової (довжина 3 км, ширина близько 10 м), яка розташована у центрі лівобережної частини м. Дніпро, в Амур-Нижньодніпровському районі і характеризується інтенсивним

рухом автотранспорту, в тому числі вантажного. У якості контрольних для дослідження характеру змін морфометричних показників нормальної вегетації деревних рослин (довжина річного приросту, діаметр і кількість листових пластинок на річному пагоні) використовували чисті насадження сел. Спаське Новомосковського району Дніпропетровської області.

У роботі застосовували такі методи досліджень: польовий, вегетаційний, візуального і рекогносцирувального обстеження, інвентаризації, морфометричний, аналізу і синтезу.

За результатами інвентаризації на вул. Калиновій зростає 405 дерев, які належать до 20 видів, 12 родів, 11 родин. За кількістю видів домінують представники родин Вербові (*Salicaceae* Mirb.) – 25,0 % від загальної кількості видів, і Сапіндові (*Sapindaceae* Juss.) – 15,0 %, відповідно.

По відношенню до екологічних чинників поміж досліджуваних видів деревних рослин переважають середньовибагливі відносно родючості ґрунту – 50,3 %, мезофіти – 55,8 %, світлолюбні – 40,2 %, середньовимогливі до тепла – 45,7 %, від загальної кількості видів.

Аналіз життєвого стану деревних рослин показав, що більша частина їх знаходиться у задовільному стані (59,3 % від загальної кількості екземплярів). Однак при цьому спостерігаються суттєві пошкодження листового апарату комахами і кліщами, наявність механічних пошкоджень, всихання скелетних гілок, суховершинність, викривлення стовбурів та всихання гілок. Крім того, вуличні насадження мають низьку декоративність. Трав'яний покрив розвинений слабо. Серед типів пошкоджень листового апарату досліджуваних видів дерев філофагами найбільшу частку складала комбіновані пошкодження (гризучими і сисними комахами, кліщами) – 53,9 % від усіх пошкоджених листків, і мінування – 15,9 %, відповідно.

Також відзначали достовірну тенденцію до зменшення величин морфометричних показників нормальної вегетації деревних рослин в умовах зростання на вул. Калинової у порівнянні з аналогічними контрольними насадженнями умовно чистої зони (сел. Спаське). Це опосередковано вказує на погіршення життєвого стану рослин у вуличних насадженнях промислового міста.

Окремо по породах зроблено припущення, що найгірше реагують на забруднення навколишнього середовища такі види, як *Ulmus laevis* Pall. – фіксували зниження рівня показників нормальної вегетації в середньому на 43,4 % по відношенню до контролю; *Tilia platyphyllos* Scop. – на 39,5 %; *Populus simonii* Can. – на 32,9 %, відповідно. Найбільш стійкими видами виявились *Populus nigra* L. і *Populus alba* L. (фіксувалося зниження показників нормальної вегетації в середньому на 13,2 % і 22,2 %, відповідно). Проміжне положення займає *Robinia pseudoacacia* L. При суттєвому зменшенні середньої величини довжини річного пагону (на 33,2 %, порівняно з контролем) і кількості листових пластинок на ньому (на 50,3 %, відповідно), інші морфометричні показники нормальної вегетації залишилися майже незмінними у порівнянні із відповідними контрольними значеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державні будівельні норми України. Споруди транспорту. Вулиці і дороги населених пунктів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://brovary.pravo-znaty.org.ua/wp-content/uploads/2012/12/DBN-V.2.3-5-2001.pdf>

2. Зайцева І. А. Зміни морфометричних характеристик та стан рослин роду *Ulmus* L. у зелених насадженнях промислових міст Дніпропетровської області. – Питання біоіндикації та екології. – Запоріжжя : ЗНУ, 2012. – Вип. 17. – № 1. – С. 176–183.

3. Інструкція з інвентаризації зелених насаджень у населених пунктах України. Наказ Міністерства регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства № 134 (z0544–14) від 12.05.2014.

4. Кулагин Ю. З. Древесные растения и промышленная среда / Ю. З. Кулагин. – М. : Наука, 1974. – 127 с.
5. Кучерявий В. П. Озеленення населених місць : підручник для студентів вищих навчальних закладів / В.П. Кучерявий. – Львів : Світ, 2005. – 456 с.
6. Положення про державну систему моніторингу довкілля [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/391-98-%D0%BF>
7. Ситнік С. А. Урбоекологія : навчальний посібник [для студ. напрям «Лісове і садово-паркове господарство» вищих навч. закл. III–IV рівня акредитації] / С. А. Ситнік, В. П. Бессонова, В. М. Ловинська, І. А. Зайцева – Дніпропетровськ : РВВ Дніпропетр. держ. аграр. ун-т, 2013. – 281 с.

Юрій НИКОЛАЙЧУК,
Олег БУРИЙ
(Славянск, Україна)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕМПЕРАТУРЫ ВОЗГОРАНИЯ НЕОКИСЛЕННЫХ УГЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Суть метода определения окисленности и степени окисленности заключается в измерении температур возгорания испытуемого, неокисленного (восстановленного) и окисленного угля и расчете по полученным данным показателей окисленности Δt и степени окисленности d_o . Метод позволит дополнительно охарактеризовать технологические свойства углей по величине температуры их возгорания.

Окисленность угля (Δt , °С) – разницу между температурой возгорания неокисленного (восстановленного) и исследуемого угля рассчитывают по формуле

$$\Delta t = t_{3.в.} - t_{3.},$$

где $t_{3.в.}$ – температура возгорания неокисленного (восстановленного) угля, °С; $t_{3.}$ – температура возгорания исследуемого угля, °С.

Степень окисленности угля (d_o , %) рассчитывают по формуле

$$d_o = \frac{t_{3.в.} - t_{3.}}{t_{3.в.} - t_{3.o.}} \cdot 100,$$

где $t_{3.o.}$ – температура возгорания окисленного угля, °С.

Для определения температуры возгорания неокисленного (восстановленного) угля $t_{3.в.}$ смешивают 0,5 г угля с 0,25 г нитрита натрия и 0,0125 г бензидина; температуры возгорания испытуемого угля $t_{3.}$ – 0,5 г угля с 0,25 г нитрита натрия; температуры возгорания окисленного угля $t_{3.o.}$ – 2,0 г угля смешивают с 1,0 см³ перекиси водорода, после чего выдерживают смесь в течение 24 ч в темном месте до полного высыхания. От полученной смеси отбирают навеску массой 0,5 г и смешивают с 0,25 г нитрита натрия.

По нашему мнению, появление в смеси с углем реакционно-способных свободных радикалов NO и NO₂ (продуктов разложения нитрита натрия) вызывает развитие процессов окисления продуктов термической деструкции угля, протекающих по цепному свободно радикальному механизму [1; 2].

Температура возгорания углей разных марок различна, а также зависит от степени их окисленности.

Следует отметить, что температура возгорания (самовоспламенения) – наименьшая температура, при которой происходит резкое увеличение скорости экзотермических объемных реакций, приводящее к возникновению пламенного горения и / или взрыва. Эта температура требуется для достижения энергии активации реакции горения [3].

Важнейшим фактором, влияющим на температуру возгорания неокисленных углей, является степень их метаморфизма. Диапазон значений температур возгорания $t_{з.в.}$ неокисленных коксующихся углей, приведен в табл. 1.

Таблица 1. Температура возгорания неокисленных углей

Марка угля	Температура возгорания, °С
Г	320-340
Ж	350-360
К	365-370
ОС	375-380

В связи с широкомасштабным внедрением метода определения окисленности в схему контроля качества углей на коксохимических производствах Украины были изучены факторы, влияющие на температуру возгорания неокисленных углей, на основе исследования широкого круга углей различных типов.

Исходя из выполненных исследований можно сделать следующие выводы.

1. Предложен механизм взаимодействия реагентов с углем при определении температур возгорания неокисленного (восстановленного), исследуемого и окисленного угля согласно ДСТУ 7611:2014 «Уголь каменный. Метод определения окисленности и степени окисленности».

2. Проведено исследование взаимосвязи состава, строения и свойств углей Украины, РФ, Канады, Австралии, Чехии, Польши и Индонезии с температурой возгорания неокисленного (восстановленного) угля.

3. Рассчитаны значения температур возгорания неокисленных (восстановленных) коксующихся углей некоторых марок и групп в рамках ДСТУ 3472:2015 «Уголь каменный. Метод определения окисленности и степени окисленности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Камнева А. Н. Теоретические основы химической технологии горючих ископаемых / А. Н. Камнева, В. В. Платонов. – М. : Химия, 1990. – 288 с.
2. Нестеренко Л. Л. Основы химии и физики горючих ископаемых / Л. Л. Нестеренко, Ю. В. Бирюков, В. А. Лебедев. – К. : Вища школа, 1987. – 360 с.
3. Корольченко А. Я. Пожаровзрывоопасность веществ и материалов и средства их тушения / А. Я. Корольченко, Д. А. Корольченко. – М. : Пожнаука, 2004. – Ч. 1. – 713 с.

ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

**Вишняков КОСТЯНТИН,
Наталія БУБЛІЄНКО**
(Київ, Україна)

ЕКОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АЗОВСЬКОГО МОРЯ

Азовське море – являє собою унікальний природний об'єкт, і очевидно, потрібно докласти максимальних зусиль, щоб зберегти його для прийдешніх поколінь. Кожен із нас повинен розуміти, що наше море є джерелом як матеріального, так і духовного багатства. Це наймілкіше море на планеті, глибина якого не перевищує 15 м, завдяки чому на його поверхні знаходиться цілющий мул з біоактивними речовинами, який використовують для лікування людей численні санаторії на його узбережжі [3].

Водночас значне антропогенне навантаження водного об'єкта спричинило виникнення цілого комплексу складних екологічних проблем:

- забруднення відходами металургійних і хімічних підприємств, а також комунальними та побутовими неочищеними стічними водами. Так, щорічно в Азовське море скидається 5 млрд. м³ стічних вод. Головним забруднювачем є підприємство «Азовсталь», яке щороку скидає в море понад 850 млн. м³ відходів, що становить 99 % від загального скиду забруднювальних речовин. Також великим забруднювачем є Маріупольський морський торговельний порт, очисні споруди якого працюють недостатньо ефективно;
- забруднення нафтою і нафтопродуктами внаслідок морських вантажоперевезень та діяльності портів;
- донне тралення, що знищує донні біоценози;
- браконьєрський вилов риби, який призвів до критичного стану іхтіофауни Азовського моря;
- будівництво водосховищ на річках Дон і Кубань, які живлять море, перетворення їх у гігантські промислові відстійники;
- інтенсивне впровадження в сусідніх регіонах зрошувального землеробства і рисосіяння, замість традиційних культур, що призвело до інтенсивної хімізації, забруднення ґрунтів, вод, засолення моря;
- неконтрольоване збільшення зливу пестицидів в море з прилеглих сільськогосподарських масивів і переміщення їх річками. Потрапляння в моря мінеральних добрив, особливо нітратів і фосфатів та інших токсичних речовин призводить до «цвітіння» моря – інтенсивний розвиток синьо-зелених водоростей, зменшення прозорості вод і загибель багатоклітинних водоростей;
- інтенсивне, без дотримання екологічних та санітарних норм, будівництво на узбережжі, на косах моря безлічі пансіонатів і баз відпочинку. Значне антропогенне навантаження в літній період на деяких ділянках рекреаційних зон призводить до порушення природного стану пляжів, прибережних лісів і зниження їх рекреаційно-оздоровчого потенціалу;
- дампінг – захоронення в морі відходів, видалення відходів або інших предметів з штучних морських споруд, суден і літальних апаратів, умисне знищення морських платформ, літальних апаратів, суден [2].

Основними шляхами вирішення цих екологічних проблем є:

- зміна пріоритетів розвитку регіону – мінімізація промислового виробництва, основними видами діяльності в приморських районах повинні стати рекреація та рибне господарство. Також, необхідно посилити екологічний контроль за судноплавством та діяльністю портів, зменшити обсяг перевезення на судах небезпечних вантажів, добитися будівництва та модернізації очисних споруд у портах;
- скорочення безповоротного водоспоживання та збільшення річкового стоку, в тому числі за рахунок зниження водомісткості виробництв; істотне підвищення штрафів за скидання неочищених і недоочищених стоків промислових підприємств;
- корекція напрямків землеробства в прибережних регіонах, відмова від вирощування культур, які потребують застосування хімічних добрив і пестицидів;
- значне розширення охоронюваних територій і акваторій для збереження гено- і екофонду;
- відновлення міграційних шляхів і нерестовищ риби;
- жорсткість законодавства щодо управління та охорони берегової зони;
- постійний моніторинг стану морського середовища прибережних районів і моря;
- оптимізація і збалансованість споживання вод Північно-Кримського каналу;
- широке застосування на територіях, що використовують для зрошення води річок, які впадають в басейн Азовського моря, нової технології вирощування рису, що дозволяє знизити витрати води в десятки разів;
- припинення скидання в море, лимани і річки неочищених стічних вод, створення окремих потоків побутових і промислових стоків, забезпечення останніх закритими циклами водообміну, каналізація зливових стоків і забезпечення їх очищення перед випуском у море, запобігання потрапляння в море і лимани неочищених дренажних вод [1].

Отже, Азовське море стоїть на межі екологічної катастрофи. На нашу думку, основною проблемою є те, що в Україні не існує чіткої і забезпеченої необхідним фінансуванням державної політики щодо захисту екосистеми Азовського моря. Закладені в бюджеті скромні суми на заходи з охорони і відтворення навколишнього середовища морів використовуються неефективно. Без координації та кооперації, в тому числі, фінансової, вирішити екологічні проблеми Азово-Чорноморського регіону неможливо. Настільки ж вагомою проблемою є низька екологічна свідомість наших громадян, яку обов'язково потрібно підвищувати. Все це є завданням як держави так і громадян, адже розпочинати порятунок Азовського моря, яке і так вже перебуває на межі екологічної катастрофи, потрібно якнайшвидше.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білявський Г. О. Основи екологічних знань / Г. О. Білявський, Р. С. Фурдуй. – К. : Либідь, 2005. – 288 с.
2. Маринич О. М. Географічна енциклопедія України / О. М. Маринич. – Т. 1. – К., 1990. – 506 с.
3. Некос В. Б. Географія України / В. Б. Некос. – Харків, 2003. – 184 с.

ВІДПОВІДНІСТЬ АСОРТИМЕНТУ ДЕРЕВНИХ РОСЛИН ПАРКУ ім. В. ДУБІНІНА м. ДНІПРО АБІОТИЧНИМ ТА АНТРОПОГЕННИМ ЧИННИКАМ

Проблема збереження, експлуатації та відновлення природних та рукотворних ландшафтних комплексів є однією з пріоритетних у роботі природоохоронних та наукових установ України. Особлива роль належить паркам, як центрам збереження біорізноманіття рослин, зразкам створення довговічних стійких насаджень з використанням як інтродукованих, так і аборигенних видів [4]. Вони виконують ряд важливих функцій: шумо- та пилозахисну, створення мікроклімату, збереження психологічного здоров'я населення тощо. Проте, виконуючи ці функції, рослини випробовують на собі високі навантаження, що призводить до зниження їх життєвості.

Створення в парках сприятливого для відпочинку середовища та функціональних насаджень пов'язано з необхідністю врахування природно-кліматичних умов, містобудівної ситуації, а також санітарно-гігієнічних та мікрокліматичних вимог. У зв'язку з цим, метою роботи було встановлення відповідності асортименту деревних рослин парку ім. В. Дубиніна до абіотичних чинників та антропогенного забруднення.

Інвентаризація насаджень здійснювалася згідно [5]. Рослини визначали за [3], а їх розподіл за екологічними шкалами (волога, поживність ґрунту, освітлення) проводили за О. Л. Бельгардом [1] та П. С. Погребняком [6], за відношенням до антропогенного забруднення – за шкалою В. П. Бессонової та О. Є. Іванченко [2].

Парк ім. В. Дубиніна розташований у Жовтневому районі міста. Площа парку – 4,5 га. Більша частина території занедбана, з великою кількістю самосіву і підросту, зруйнованими МАФами. Територія зеленої частини парку має значний ухил. Деревні насадження представлені груповими та рядовими посадками, середній вік яких складає – 45–50 років. Дендрофлора парку, у кількості 468 екз., представлена 23-ма видами.

Аналіз паркової рослинності за відношення з зволоження вказує, що близько половини екземплярів (49,81 %) відновиться до мезофітів. Це такі види, як ясен звичайний, клен гостролистий, липи серцелиста, європейська та широколиста, береза повисла, гірकोкаштан кінський, клен-явір. На території парку ім. В. Дубиніна також зростають види, які вимагають високого рівня зволоження ґрунту – мезогідрофіти та гідрофіти, які разом складають 27,14 % щодо загальної кількості дерев. До першої категорії відносяться всі види тополь (лавролиста, чорна, пірамідальна, біла) і в'яз шорсткий, до другої – тільки верба біла. Посухостійкі види (ксерофіти і ксеромезофіти) складають меншу, порівняно з попередніми, частину паркових насаджень – 13,14 і 8,83 %, відповідно. Вони також нечисленні і за видовим складом та включають робінію звичайну, шовковицю білу, абрикос звичайний, клен ясенелистий, грушу звичайну, в'яз дрібнолистий та бузину чорну. До мезоксерофітів належить лише горіх грецький у кількості 5 шт. (1,07 %).

За вимогами до вмісту поживних речовин у ґрунті більшість рослин у парку є мегатрофами. Їх кількість складає 70,79 % щодо усіх рослин парку. Ця група характеризується видовим різноманіттям: ясен звичайний, бузина чорна, всі види в'язів, кленів, лип, горіх грецький, береза повисла, гірकोкаштан кінський, верба біла, тополі пірамідальна та лавролиста. До оліготрофів відноситься лише 5 видів, найчисленнішими з яких є робінія звичайна та тополя чорна. Чисельність дерев, які не вимагають родючих ґрунтів складає 29,08 %.

Відносно світлового режиму найбільшою є група тінювитривалих рослин, кількість яких дорівнює 50,20 %. Це клен гостролистий, груша звичайна, бузина чорна, клен-явір, в'яз шорсткий та всі види лип. Значною за своєю кількістю є також група світлолюбних дерев – 34,83 %, до якої відносяться абрикос звичайний, шовковиця біла, горіх грецький, в'яз дрібнолистий, клен ясенелистий, всі види тополь та ясен звичайний. Також слід виділити групу дуже світлолюбних порід (робінія звичайна, береза повисла, верба біла), число яких дорівнює 12,61 % від числа насаджень. До дуже тінювитривалих відноситься лише гірकोкаштан кінський.

Відносно до антропогенного забруднення більше половини (54,27 %) дерев у парку ім. В. Дубиніна є нестійкими і дуже нестійкими. Це клен гостролистий, береза повисла, верба біла, липа серцелиста, європейська та широколиста, горіх грецький, гірकोкаштан кінський, клен ясенелистий. 45,72 % дерев є відносно стійкими та дуже стійкими породами, серед яких переважають робінія звичайна та тополі: біла, лавролиста, чорна, пірамідальна.

Таким чином, аналіз розподілу деревної рослинності парку ім. В. Дубиніна показав лише часткову відповідність асортименту щодо екологічних чинників, що склалися на дослідній території. За відношення до режиму зволоження переважна більшість рослин є вибагливими до вмісту вологи у ґрунті, що відповідає умовам ділянки, оскільки озеленена частина парку розташована у невеликому заглибленні і характеризується атмосферним типом живлення. Проте за вимогами до родючості ґрунтів рослини парку на $\frac{2}{3}$ складаються з мегатрофів (вибагливих до поживних речовин), що не узгоджується з результатами хімічного аналізу ґрунту, який характеризується як непоживний. Це може проявлятися у зниженні щорічного приросту, негативних змінах у фізіологічних та біохімічних процесах. Переважаюча кількість дерев парку зростають в умовах, що відповідають їх вимогам до освітлення, хоча велика кількість світлолюбних рослин з самого початку були посаджені поряд з деревами, які досягли першої величини, і опинилися під наметом крон цих дерев. За таких же умов опинився і самосів та підріст деяких рослин (робінія звичайна, клен ясенелистий та ін.). За відношення до антропогенного забруднення насаджень парку у рівній мірі представлені стійкими і нестійкими породами. Слід вказати, що парк віддалений від крупних промислових зон близько на 10 км, проте він розташований поряд з автошляхами з інтенсивним рухом автомобільного та вантажного транспорту (пр. Гагаріна та вул. Високовольтна).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бельгард А. Л. Степное лесоведение / А. Л. Бельгард. – М. : Лесная промышленность, 1971. – 336 с.
2. Бессонова В. П. Шкала стійкості декоративних деревних рослин до інгредієнтів викидів підприємств чорної металургії / В. П. Бессонова, О. Є. Іванченко // Матеріали III-ї міжнародної науково-практичної конференції : Рослини та урбанізація. – Дніпропетровськ, 2013. – С. 84–87.
3. Доброчаева Д. Н. Определитель высших растений Украины / В. П. Бессонова, О. Є. Іванченко. – К. : Наукова думка, 1987. – 548 с.
4. Ільєнко О. О. Біологічні аспекти створення та відновлення паркових насаджень / О. О. Ільєнко, І. Д. Омері. – М. : Стройиздат, 1991. – 95 с.
5. Інструкція з технічної інвентаризації зелених насаджень у містах і селищах міського типу України : Затверджена Державним комітетом будівництва, архітектури та житлової політики № 226 від 24.12.2001 р.
6. Погребняк П. С. Общее лесоводство / П. С. Погребняк. – М. : Сельхозгиз, 1963. – 250 с.

ПЕРСПЕКТИВИ ФІТОМЕЛІОРАЦІЇ ДЕВАСТОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ ДРОГОБИЦЬКО-БОРИСЛАВСЬКОГО УРБОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ

Техногенні екосистеми, які за спектром екологічних умов часто не мають аналогів у природі, зазвичай, вирізняються сповільненими темпами відновлення своїх базових компонентів, зокрема, рослинного покриву. Як правило, утворені впродовж регенераційних сукцесій фітокомплекси суттєво відрізняються від нативних за кількісним та якісним складом [4]. До таких екосистем належать девастровані території Дрогобицько-Бориславського урбопромислового комплексу, які утворилися внаслідок видобування озокериту в м. Бориславі – відвали, та при видобутку калійних солей в м. Стебник – хвостосховища, відвали, проммайданчики.

У світовій практиці для зменшення негативного впливу токсичних факторів техногенно девастрованих територій прийнято здійснювати заходи по їх рекультивациі. Заключною стадією рекультивациі є фітомееліорація – один із напрямів прикладної екології, який полягає у дослідженні, прогнозуванні та використанні фітоценозів для поліпшення геофізичних, геохімічних, біотичних, просторових і естетичних характеристик середовища, яке оточує людину, проектуванні та створенні штучних рослинних угруповань із використанням трав'яної, чагарникової та деревної рослинності, яка покращує кліматичні, ґрунтові й гідрологічні умови середовища [1].

Фітомееліорація, як технологічний напрям відновлення порушених ландшафтів, виникла в другій половині XVIII ст. у промислово розвинених країнах. Перші дані про проведення робіт із відновлення порушених земель відносять до 1766–1794 рр., до початку експлуатації Рейнського буро-вугільного басейну в Німеччині, де створювали культури деревних порід на відвалах. Цілеспрямовані роботи із фітомееліорації порушених екосистем, утворених, насамперед, внаслідок добування корисних копалин ведуть з початку XIX ст. У цей час перевагу надають найбільш зручним та найменш затратним методам фітомееліорації – створенню лісових насаджень різного цільового призначення, що насамперед передбачають покращення та охорону навколишнього середовища. Досить часто фітомееліоративні роботи обмежуються тільки заходами із сприяння природному відновленню порушених територій [5].

В Україні початок досліджень по рекультивациі порушених земель був покладений спробами озеленення териконів у Донбасі, проведеними у 1948–1951 рр. Інститутом лісівництва АН УРС. Питанням заліснення відвалів займався В. Н. Данько (1988, 1991). Особливостям рекультивациі земель Передкарпаття присвячені праці М. Т. Гончара та Б. О. Сабана (1979, 1986), В. С. Старостки (1974), Р. Н. Панаса (1989) [3].

Успішність здійснення фітомееліорації в першу чергу залежить від правильного підбору комплексу агротехнічних та лісокультурних заходів у відповідності до екологічної специфіки девастрованих ландшафтів. При цьому особливе значення має підбір асортименту фітомееліорантів та послідовність їх застосування [2].

Важливим при проведенні фітомееліорації є дослідження природних фітомееліорантів, які в подальшому стануть основою процесу відновлення порушених екосистем. Також значну роль у процесі самозаростання відіграють техногенні форми рельєфу, які беруть участь у формуванні едафотопічних умов девастрованих територій.

Дослідження показали, що природними фітомеліорантами в умовах днищ хвостосховищ виступають види: *Salicornia europaea* L., *Puccinella distans* (Jacq) Parl., *Tripolium vulgare* Nees; на сухих рівнинних місцезростаннях в межах хвостосховищ – *Lotus corniculatus* L., *Medicago lupulina* L., *Trifolium pratense* L., *Mellilotus albus* Medik., *Mellilotus officinalis* Pall., *Calamagrostis epigeios* Roth. Для укріплення берегів хвостосховищ перспективними є *Salix fragilis* L. та *Salix caprea* L.

На відвалах озокеритодобування фітомеліорантами можуть бути такі самозаростаючі види – *Holcus mollis* L., *Dactylis glomerata* L., *Millium effusum* L., *Cirsium vulgare* Ten., *Artemisia vulgaris* L., *Daucus carota* L., *Vicia cracca* L., *Calamagrostis epigeios* Roth.; на сирих і перезволожених ділянках – *Equisetum arvense* L., *Equisetum telmateia* Ehrh., *Juncus articulatus* L., *Juncus compressus* L., *Carex otrubae* Podr.

Підтоплювані схили відвалів озокеритовидобутку потребують фітомеліоративних заходів з метою припинення водної ерозії шляхом створення смуг з *Phragmites australis* Trin. ex. Steud. та *Typha angustifolia* L. Для сухих схилів відвалів хорошим фітомеліорантом є *Hippophae rhamnoides* L.

Оскільки, проблема припинення техногенної деградації земель набула загальнопланетарного виміру й потребує негайного вирішення у світлі ідей сталого розвитку, то фітомеліорація є одним із засобів, що в перспективі може забезпечувати оптимізацію едафотопу, кліматопу та біотичних компонентів девастрованих територій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Генік Я. В. Історичний розвиток та етапи становлення фітомеліорації / Я. В. Генік // Науковий вісник НЛТУ України. – 2012. – Вип. 22.3. – С. 67–73.
2. Кучерявий В. П. Екологія / В. П. Кучерявий. – Львів : Світ, 2001 – С. 470–472.
3. Мануїлова Г. М. Фітомеліорація девастрованих ландшафтів в умовах Львівщини : автор. дис. канд. с-г. наук. / Г. М. Мануїлова. – Л., 2005. – 20 с.
4. Рагуліна М. Є. Участь мохоподібних у процесах самовідновлення техногенно порушених екосистем Волино-Поділля та Передкарпаття : автор. дис. канд. біол. наук. / Львів, 2015. – 22 с.
5. Фецько З. М. Техногенно девастровані території вугле- і нафтовидобувної промисловості та заходи щодо їх фітомеліорації / З. М. Фецько, О. І. Терек, В. І. Баранов, С. В. Бешлей, С. П. Ващук, О. С. Філяк // Біологічні Студії, 2012. – Том 6. – Вип. 3. – С. 235–246.

ПОДОЛАННЯ БІДНОСТІ ЯК СТРАТЕГІЧНА МЕТА СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ

Проблема бідності залишається актуальною вже багато часу. Бідність – це проблема, яку успадковує і нове тисячоліття. За даними Світового банку 1,5 % млрд. людей на планеті існує за один долар в день. Здається, що проблема бідності є вічною, яка існувала і буде існувати. Колись соціалісти-утопісти описували епоху «золотої епохи» де на їх думку, не було бідних і багатих, але вони помилялися, бо бідність існувала і тоді, але вона не була персоніфікована. Тоді не було розшарування на класи, поділу на заможних і незаможних, не існувало соціальної бідності, яка породжує почуття несправедливості.

Історичний досвід розвитку людського суспільства показує, що різниця в матеріальному становищі членів суспільства була завжди, так молоді люди мають більше можливостей, щодо підвищення свого добробуту ніж люди похилого віку, сім'ї з дітьми витрачають більше ніж бездітні, а фізично-повноцінні люди можуть заробити більше ніж інваліди; в економічно-розвинених країнах населення має більше можливостей для створення доходу, ніж у депресивних.

Зміст, критерії та визначення бідності змінюються з розвитком цивілізації і залежать від політичного устрою суспільства. Люди можуть бути бідними за стандартами економічно-розвинених країн, і заможними – за стандартами країн, що розвиваються. Очевидним є те, що бідність стає перешкодою на шляху до розвитку країни, позбавляє суспільство стабільності і значно позначається на стані всіх сфер життя населення.

Економісти та психологи дослідили, що люди, які тривалий час перебувають у бідності, стають агресивніші, ніж люди, які мають хоча б середні статки. Багато злочинів мотивовані відсутністю коштів на елементарні речі: харчі, одяг, дах над головою. Ці та інші проблеми, пов'язані з бідністю, роблять дану категорію надзвичайно актуальною.

Український уряд ще в 2001 році видав цікавий документ «Указ про стратегію подолання бідності» [1]. В цьому документі аналізуються не тільки терміни: бідність, глибина бідності, межа бідності, крайня форма бідності, опікуваний державою дохід, рівень бідності, але й дається оцінка рівня та масштабів бідності населення країни, розроблено етапи реалізації стратегії по подоланню бідності. Даний документ визначив тактику і стратегію соціальної політики України на десятиліття. Вчені, які досліджують актуальні соціальні проблеми, особливості сучасної соціальної політики, спираються в основному на визначення категорії бідність, що подана у вище означеному документі. Отже, бідність – це неможливість внаслідок нестачі коштів підтримувати спосіб життя, притаманний в конкретному суспільстві в конкретний період часу. Це означає, що бідні верстви населення, не можуть відповідно харчуватися, оплачувати житлово-комунальні послуги, лікуватися, оплачувати навчання своїм дітям. Разом з тим, бідність – це неспроможність підтримувати мінімальний рівень споживання, що визначається на основі фізіологічних, соціальних та культурно-обумовлених нормативів. Різниця в означеннях полягає в тому, що за першим визначенням бідними вважаються ті, рівень життя яких є нижчим за певний стандарт суспільства, а за другим – лише ті, рівень життя яких є нижчим за визначений суспільством мінімальний рівень.

В документах ООН визначають основні прояви бідності: 1) коротке життя; 2) низька професійно-технічна підготовка; 3) позбавлення економічної бази нормального життя – чистої питної води, медичних послуг, якісного харчування; 4) усунення від суспільного життя.

В сучасній літературі розрізняють бідність за стандартами цивілізації в цілому і бідність за стандартами конкретної країни. Більшість вчених тлумачить бідність як багатогранне явище, в якому розрізняють наступні форми: об'єктивну та суб'єктивну, абсолютну і відносну, тимчасову і застійну. Найсуперечливішим моментом в теорії бідності є поділ її на абсолютну та відносну. Це означає, що не може існувати універсальних програм щодо надання соціальної допомоги, яка б регулювала стандарти бідності.

За тривалістю бідність може бути тимчасовою або тривалою (застійною). Тимчасова бідність є результатом короткотривалого (раптового) зниження рівня життя. Застійна бідність – означає неможливість для родини, чи окремої особи, самотужки вирішити свої проблеми і подолати матеріальні негаразди. Вона має більш тяжкі наслідки для людей.

Причинами бідності, періодичного зниження рівня життя, а іноді і зубожіння, є в основному об'єктивні причини, а також причини соціально-політичного характеру.

Проблема бідності в Україні набула офіційного визнання після затвердження Указом Президента України від 15.08.2001р. №637/2001 Стратегії подолання бідності. Починаючи з цього періоду, кожний наступний уряд в рамках реалізації даної Стратегії затверджував плани заходів, спрямованих на подолання бідності. Головний вектор всіх соціальних проєктів, що реалізуються в Україні щодо подолання бідності, спрямований на поєднання активної соціальної політики, відновлення і зростання зайнятості населення, створення умов для гідної праці з ефективною підтримкою найуразливіших верств населення. Крім того, Україна долучилася до міжнародних зусиль по вирішенню глобальних проблем економічного та соціального характеру. Представники 180 країн світу, зокрема і Україна, підписали Декларацію, зобов'язавшись виконати до 2015 р. вісім глобальних цілей тисячоліття: забезпечення усім дітям початкової освіти; сприяння тендерної рівності; скорочення дитячої смертності; поліпшення стану здоров'я матерів; зупинити поширення СНІДу та інших хвороб; забезпечення сталого розвитку довкілля і розвитку глобального співробітництва. Але головною метою даної Програми є ліквідація крайньої бідності та голоду, зокрема зниження до 50% людей, що проживають за межею бідності.

Нажаль, в умовах українських реалій (військові дії на Сході країни, різка девальвація гривні, стрімке зростання безробіття та ін.) відбувається продовження зниження доходів і відповідно зубожіння нації. Нерівність доходів перетворюється з економічного стимулу на фактор депресії [2].

За офіційними даними щорічного звіту Global Wealth Report – 2015 [4] проведено світовий рейтинг добробуту країн, в якому Україна за валовим доходом на душу населення посіла 51 місце серед 53 країн, випередивши лише Індонезію та Індію.

Подолання проблем бідності знаходиться не в теоретичній площині (вона досить глибоко розроблена українськими та зарубіжними вченими), а в площині практичної реалізації вже існуючих програм та в наявності політичної волі керівників держави і контролю народу за їх виконанням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про Стратегію подолання бідності указ Президента України від 15.08.2001 №637/2001.
2. Комеліна О. В. Проблеми формування доходів населення в системі забезпечення соціальної стабільності в Україні / О. В. Комеліна // Економіка і регіон. – 2013. – №1(38). – С. 90–96.
3. Фурсова Н. А. Проблеми формування соціальної політики та забезпечення соціальної безпеки держави / Н. А. Фурсова // Бізнесінформ. – 2015. – №12. – С. 164–172.
4. Global Wealth Report (2015). Credit Suisse [Electronic resource]. – Mode of access : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=815&langId=en>

КАТЕГОРІЯ «ЛЮДСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ» В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ТА СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Поняття «людський потенціал» усе частіше використовується в сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових публікаціях. Воно більш глибоко, ніж поняття «людські ресурси», дозволяє характеризувати соціально-економічні, культурні, екологічні та інші аспекти умов життя людини [1]. Розкриває способи реалізації можливостей у контексті суспільного розвитку. Але, разом з тим, існуючі на даний час підходи до визначення змісту поняття «людський потенціал» звужують його смислове навантаження. Часто під людським потенціалом розуміють накопичений запас здоров'я, загальнокультурної професійної компетентності, творчої, підприємницької, цивільної відповідальності, що реалізується в сфері діяльності та у сфері споживання на основі ринкових і неринкових механізмів. Зокрема, найчастіше так характеризують матеріальні ресурси. Тобто, статично. Отже, на сьогоднішній день немає загальновизнаного визначення цього поняття. Також не вироблено єдиних критеріїв визначення рівня його розвитку. Ймовірно, сама-по-собі це не проблема. Такою вона стає в контексті механізму прийняття державних рішень за принципом збалансованості інтересів суспільства і людини [2]. Більше того, маючи величезне практичне значення в сучасному суспільстві, концепція людського потенціалу поки не має чітких науково обґрунтованих інструментів.

Соціально-економічні трактування категорії «людський потенціал» тісно пов'язані зі становленням теорії ефективного суспільного функціонування, а також концепцій сталого суспільного розвитку [3]. Дані концепції об'єднують економічні та соціологічні підходи до парадигмального обґрунтування процесів соціально-економічної оцінки людського потенціалу. «Економічна людина» оцінюється рівнем інтелекту. «Соціологічна людина» визначається як соціалізований актор, виконуючи соціальні ролі [4].

«Людський потенціал» – це універсальна соціологічна категорія, яка може застосовуватися для порівняльного аналізу, визначення рівня суспільних трансформацій (характеристика соціальної могутності країни з урахуванням чисельності її населення), оцінки динаміки розвитку соціальних систем (окремих товариств, спільнот, регіонального та муніципального соціуму, соціальних організацій та організаційних соціальних груп). Але суспільний розвиток необхідно, насамперед, оцінювати за змінами у самій людській сутності. Розвиток суспільства – це не тільки безперервне ускладнення соціальної організації системи, а й формування людини з певним набором фізичних, освітніх, соціальних потенційних можливостей [5].

Наприкінці ХХ-го століття найбільш визнаною стала концепція розвитку людського потенціалу, розроблена експертами Програми розвитку ООН, яка ставить у центр суспільного прогресу і розглядає економічне зростання скоріше як засіб, ніж як кінцеву мету розвитку людського потенціалу. Ця концепція з урахуванням комплексного підходу зазначає, що основними показниками слід вважати не тільки ВВП, але і параметри, які характеризують здоров'я та освіту. Фахівці ПРООН розробили інтегральний показник для визначення досягнень у сфері базового розвитку людини. Індекс людського розвитку (ІЛР), який до 2013 року визначався як «Індекс розвитку людського потенціалу» (ІРЛП, англ. Human Development Index, HDI) [6]. Це інтегральний показник, що розраховується щорічно для міждержавного

порівняння і вимірювання рівня життя, грамотності, освіченості і довголіття, як основних характеристик людського потенціалу досліджуваної території. Він є стандартним інструментом при загальному порівнянні рівня життя різних країн і регіонів. Індекс публікується в рамках програми розвитку ООН в звітах про розвиток людського потенціалу. Він розраховується на основі трьох показників: довголіття, вимірюваного при народженні як тривалість майбутнього життя; досягнутого рівня освіти, що визначається як сукупний індекс грамотності дорослого населення; рівня життя, оцінюваного на базі реального ВВП на душу населення паритет купівельної спроможності у доларах США. За останні 10 років серед країн світу індекси розвитку людського потенціалу в переважній більшості держав поліпшилися (з показника 0.639 до 0.694), а 40 країн світу суттєво просунулися в даному рейтингу.

Концептуальна схема людського розвитку, запропонована «Програмою розвитку ООН», будується на таких основних принципах, як продуктивність праці (люди повинні мати можливість підвищувати продуктивність своєї діяльності та брати участь у процесі формування доходу, тому економічне зростання, динаміка зайнятості та оплати праці є складовими моделями людського розвитку), рівність можливостей (ліквідація бар'єрів, пов'язаних з расою, статтю, місцем проживання, рівнем добробуту, які перешкоджають участі в політичному, соціальному та економічному житті), стійкість розвитку (відсутність фінансових, соціальних, демографічних, екологічних боргів, за якими доведеться платити майбутнім поколінням, забезпечення справедливого розподілу можливостей розвитку між поколіннями), розширення можливостей (сприяння самостійності, підвищення відповідальності людей за свою долю, активну участь населення в процесах прийняття рішень та підвищення ролі громадянського суспільства), громадські благополуччя (необхідність в соціально відповідальних формах розвитку вільних ринкових відносин, наявність почуття соціальної згуртованості) [8].

Сьогодні і в нашій країні, і за кордоном, з'являється все більше прихильників розуміння економічного розвитку як, насамперед, людського розвитку. Йдеться про розширення функцій і можливостей людини, надомадження людського потенціалу та його використання в розширеному суспільному відтворенні в інтересах кожного члена суспільства.

Вивчення механізмів реалізації людського потенціалу важливе завдання вітчизняних науковців. Наше дослідження демонструє усю багатоаспектність процесу. При реалізації, власне, як і при формуванні людського потенціалу необхідно враховувати складну взаємодію всіх елементів і зв'язків між ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бортнік С. М. Активізація людського потенціалу в умовах глобалізації економіки / С. М. Бортнік // Економічний форум. – 3/2012. – С. 453–458.
3. Буланов В. Человеческий капитал как форма проявления человеческого потенциала / В. Буланов, Е. Катайцева // Общество и экономика. 2011. – № 1. – С. 13–22.
4. Быченко Д. Ю. Методологические основы исследования человеческого потенциала / Д. Ю. Быченко // Известия Саратовского университета. 2011. – Т. 11. – Сер. Социология. Политология. – Вып. 2. – С. 56–60.
5. Геєць В. М. Наслідки демографічних викликів для економічного зростання в Україні / В. Геєць // Демографія та соціальна економіка. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. В. М. Птухи. – 2011. – №1(15) – С. 3–23.
6. Горкіна Л. П. Досвід та шляхи підвищення ефективності реалізації людського потенціалу в трансформаційній економіці України / Л. Горкіна // Вісник економічної науки України. – 2009. – №2. – С. 29–35.

7. Калинина Т. В. Формирование человеческого потенциала / Т. В. Калинина // Философия XXI века междунар сб. науч. тр. / под общ. ред. О. И. Кирикова – Воронеж, 2007. – С. 208–218.

8. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. / За ред. Лібанової Е. М. – Київ : Український центр соціальних реформ, 2006.

9. Коулман, Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общество, науки и современность. 2001. – № 3. – С. 126.

10. Людський розвиток регіонів України : аналіз та прогноз / За ред. Лібанової Е. М. – Київ : Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України, 2007.

11. Національна доповідь про людський розвиток 2011 «Україна : на шляху до соціального залучення» // Програма розвитку ООН в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home.html> [14.10.2016].

Олег ЗУБЧИК
(Київ, Україна)

ХРОНОПОЛІТИКА: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Хронополітика сьогодні – це наукова концепція політичного часу, як зміни політичних відносин та форм їх організації. Вона об'єднує методологічні засади дослідження даного феномену, а також стратегічні (прикладні, що керують політичною дією) принципи, засновані на пізнанні тимчасової визначеності політичного процесу. Ключовим для хронополітики є виокремлення «перехідного» часу, часу трансформації однієї форми політичної організації в іншу. Принципове значення цього типу часу обумовлено постановкою проблеми в сучасній науці «вічного часу», пов'язаного з поняттями лінійності та детермінізму. Зокрема, А. Панарін [3] обґрунтував таке бачення часу в «методологічних презумпціях глобального політичного прогнозування», що виражається у невизначеності майбутнього, яка відповідає новій картині світу, роздвоєнні перебігу процесів з досягнення ними якоїсь критичної величини, після якої втрачається однозначна залежність між минулим і майбутнім станами системи, дискретності простору-часу, яка вказує на те, що в точках біфуркації утворюються передумови для якісно нових станів, що дають якісно інше майбутнє. Це якісно інше майбутнє, на думку ще одного дослідника – Джеймса Розенау [7], виявляється у тому, що дедалі головними акторами стають не держави, а вже індивіди. Вони вступають у відносини один з одним за умов мінімального посередництва. Джеймс Розенау, застосувавши системність та міждисциплінарний аналіз в точних науках, політичних науках та міжнародних відносинах, ще в середині 1960-х рр. припустив, що в історичному розвитку людства відбуваються структурні зміни, які неминуче збільшують взаємозалежність народів і суспільств, спричинюючи докорінні трансформації у міжнародних відносинах. Дедалі головними акторами стають не держави, а вже індивіди, які вступають у відносини один з одним за умов мінімального посередництва. Пізніше Розенау метафорично зауважив, що результатом змін у сфері міжнародних відносин є створення «міжнародного континууму», символічними персонажами якого виступають «турист і терорист», на відміну від пануючого тоді політичного реалізму, основне положення якого у настільки ж метафоричній формі виразив Р. Арон на початку 1960-х років, зазначивши, що зміст міжнародних відносин – це міждержавна взаємодія, символізована у фігурах «дипломата і солдата». Як бачимо, що

не втратило своєї актуальності і сьогодні. Коли у політичній науці виник новий напрямок – транснаціоналізм, який виявився предтечою цілеспрямованого вивчення глобалізації, у 1990 році, спираючись на аналіз глобальних процесів і одночасно зберігаючи вірність застосованому раніше методу, Розенау уточнив свою думку, відзначивши «роздвоєння світу» на два взаємозалежних і одночасно непримирених поля. З одного боку, це міждержавні взаємини, які визначаються «законами» класичної дипломатії та стратегії, з іншого – взаємодія недержавних учасників. Новизну ситуації він характеризував як «постміжнародну політику». Поряд з термінами «світова політика» і «постміжнародна політика» представники ліберальної парадигми, до яких належить і Розенау, почали вживати й термін «нові міжнародні відносини». Ці терміни мають на увазі як нові, так і традиційні (міждержавні) явища і процеси та підкреслюють зростаючу роль міжнародних інститутів (МВФ, МБ, СОТ), НДО, підприємницьких структур та інших приватних акторів. Вони вказують на формування мереж, осередки яких об'єднані між собою нитками транскордонних зв'язків і які формуються незалежно від держав. І тенденція до стирання кордонів між зовнішньою і внутрішньою політикою випливає з того, що процеси глобалізації легко долають державні кордони і здатні вплинути на будь-яку соціальну спільність у будь-якому куточку світу. Результатом є проникнення низки цих акторів у сфери традиційної державної діяльності. Незалежно від того, виступають вони суперниками держави або співпрацюють з нею, таке проникнення сприяє тому, що стає очевидним переплетіння внутрішньої і зовнішньої політик, а тим самим – ускладнення загальної картини політичного життя.

Так, сучасний світ – це «Світ індивіда», де кожна людина взаємодіє з оточуючими її людьми та колективами на макро- і мікрорівнях соціального простору. Сучасна людина здійснює, куди більш масштабний вплив на перебіг світових процесів, навіть іноді сама того не усвідомлюючи. Проте, в світі набирають чинності не лише тенденція загальної інтеграції, але й інший процес – глобальна фрагментація. Для того щоб найбільш точно описати цей процес, цю суперечливу взаємодію, Джеймс Розенау запропонував вживати термін «фрагміграція» («фрагмігративність») (fragmegrative), що означає одночасне поєднання і взаємне протистояння інтеграції та фрагментації [7]. Щоб найбільш наочно показати які зміни відбувається в світі, Розенау запропонував розглянути динаміку восьми факторів. Перший фактор це – революція навичок та вмінь (адже сучасна людина більш ерудована за своїх предків). Другий чинник – криза влади (ослаблення впливу національних держав, посилення впливу транснаціональних економічних і політичних структур). Третій фактор – біфуркація (динамічно нерівноважний стан людства, на розвиток подій може вплинути випадковий збіг обставин). Четвертий чинник – «організаційний вибух» (виникло безліч громадських об'єднань). П'ятий чинник – це мобільність (подорожі, зміна місць роботи та проживання). Шостий чинник – мікроелектронні технології (поширення Інтернет-технологій, які «стискають» світовий простір і інтенсифікують економічні й політичні контакти). Сьомий фактор – ослаблення територіального суверенітету держав (цей фактор є доволі суперечливим, адже можна доводити й зворотне). Восьмий фактор – це глобалізація національних економік, що здійснюється через міжнародні інститути та організації.

Політичний час характеризується різноманітними тенденціями, які в кожен окремий момент відкривають перед суспільствами та державами одні політичні можливості і мінімізують інші. Хронополітика розуміється не лише як філософсько-політична концепція дослідження часу, але й як оперативно-тактична діяльність, як політика швидкості, гри на випередження; як тактико-стратегічна діяльність, яка базується на осягненні механізмів

функціонування політичної системи, флуктуації та вибудовуванні політики відповідно до вимог політичного часу, соціальної кон'юнктури; стратегічно-трансформаційна діяльність, яка базується на діагностиці біфуркаційних періодів у розвитку тієї чи іншої політичної системи і налаштованою на конструювання політичних інститутів, в межах яких політичний процес спроможний вийти на якісно новий етап розвитку. Тож зрозуміло, що підвищення політичної стабільності потребує втілення першочергових заходів – актуальні та ефективні економічні реформи, формування якісної соціальної структури з умовами збільшення відсотку середнього класу; інституціоналізація класових, релігійних та інших конфліктів, консенсус основних політичних сил стосовно базових цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дацюк С. Геополітика, хронополітика і культурополітика України / С. Дацюк, В. Грачевский // Зеркало недели. – 1999. – 16 янв. – С. 11.
2. Зубчик О. Політичний час : суверенітет і політична стабільність // Незалежність України в глобалізованому світі: вектори XXI століття : зб. матеріал. між нар. наук. конфер. (22 серпня 2011 р.). – Київ, НІСД. – С. 28–36.
3. Панарин А. Знаете ли вы, что такое хронополітика / А. Панарин [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.ug.ru/ug_priil/gv/96/25/t7_1.htm.
4. Капітон В. П. Хронополітика : міф чи реальність / В. П. Капітон, І. І. Шпітун // Грані. – 2002. – № 5. – С. 102–111.
5. Регіони України у післякризовий період : ризики та перспективи розвитку – К. : НІСД, 2011. – 38 с.
6. Modelski G. Time, Calendars and International Relations : Evolution of Global Politics in the 21st Century / G. Modelski // Materials of the 37th Annual Convention of the International Studies Association (San Diego, April 16–20, 1996). – San Diego : San Diego University Press, 1996. – P. 17–36.
7. Rosenau J. N. Turbulence in World Politics : A Theory of Change and Continuity / J. N. Rosenau. – N. J., 1990. – P. 41.
8. Zubchuk Oleg. Qualified higher education: the formation of human capital and increase of competitiveness of state and political risks / Oleg Zubchuk // Public Policy and Economic Development. Scientific and Practical Journal. Issue 5 (9). 2015. – S. 86–100.

Денис КІРЄЄВ
(Київ, Україна)

ІНФОРМАЦІЙНА ЕКОНОМІКА ЯК ФАКТОР ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Становлення інформаційної економіки в розвинутих країнах Заходу розпочалося з середини 70-х років. В Україні зазначені процеси наприкінці ХХ ст. не відбувалися. Як зазначають автори видання «Економічна енциклопедія», «виокремлення категорії інформаційної економіки зроблено лише з точки зору системи продуктивних сил, без урахування інших елементів економічної системи – виробничих відносин (або відносин економічної власності), техніко-економічних відносин, організаційно-економічних відносин і господарського механізму» [2, 702]. Дослідники справедливо зазначають, що «Україна не має поки що такого рівня економічного розвитку, який давав би можливість рухатися, головним чином, до економіки знань... Однак, вона має можливість виокремити такий сегмент в економіці в окремий сектор із адекватним фінансовим забезпечен-

ням, інституційними та іншими нормами і підтримувати його» [8, 39–40]. Виокремлюють три рівні, на яких інформація проявляється в економічній системі. На першому рівні вона є важливим виробничим ресурсом. На другому рівні інформація є продуктом виробничої діяльності (у першу чергу виступаючи результатом інтелектуальної праці) та предметом використання. Нарешті, на третьому рівні інформація є фактором функціонування та розвитку економічної системи, який є зовнішнім як щодо виробничого процесу, так і, частково, щодо процесу економічного відтворення в цілому. Із семи вищенаведених аспектів прояву інформації в економіці другий аспект належить до першого із виділених рівнів (інформація як ресурс), перший та четвертий аспекти стосуються інформації як продукту виробництва (другий рівень), а третій, п'ятий, шостий та сьомий аспекти представляють інформацію як чинник функціонування економічної системи (третій рівень). Ці рівні розглядаються економічною наукою неоднаковою мірою. Найкраще проаналізовано участь інформації у ринкових відносинах, меншою мірою – проблеми виробництва та використання інформаційної та інтелектуальної продукції. Найменш розкритими в економічній теорії, на нашу думку, залишаються такі питання, як відносини, пов'язані із власністю на інформацію, а також вплив інформації на характер та особливості функціонування економічної системи країни.

Застосування категорії «інформаційна економіка» вказує на особливу роль інформації у функціонуванні даної соціально-економічної системи. Межі цього явища виявляються значною мірою розмитими та умовними. У вузькому, однозначному сенсі інформаційну економіку утворюють ті сектори та галузі, в яких створюється інформаційний (інтелектуальний) продукт (наука, освіта, інформаційно-комунікаційний сектор). Визначальними рисами цих «інформаційних» секторів є застосування висококваліфікованої інтелектуальної праці, висока питома вага витрат на залучення інформаційних ресурсів порівняно із матеріальними витратами, створення нової інформації та знань як головний результат.

Інформаційна економіка, інша назва «мережева економіка» – економіка, в якій більша частина ВВП забезпечується діяльністю з виробництва, обробки, зберігання і розповсюдження інформації і знань, і більше половини зайнятих беруть участь в цій діяльності. Інформаційна економіка у широкому сенсі – це така економічна система, де галузі, в яких створюється інтелектуальний продукт, посідають центральне місце та визначальним чином впливають на функціонування усіх інших галузей. У такій економічній системі створення й поширення інформації та інформаційних ресурсів мають вагомий вплив на конкурентоспроможність країни, продуктивність праці, якість життя, економічний розвиток, стан ринкових відносин тощо. Це добре описав у своїй праці «Загадка капіталу» перуанський вчений Ернандо де Сото. Він зазначив, що на Заході перетворення активів в капітал починається з того, що «створюється опис найбільш корисних у соціальному та економічному відношенні властивостей активів, а потім ця інформація фіксується у вигляді записів в головних бухгалтерських книгах або на комп'ютерних дисках і тоді втілюється в документ про право приватної власності ... Записи, що фіксують право приватної власності, відображають уявлення про те, що є економічно важливим і значущим у наших активах. Вони зводять воедино і організують всю інформацію, потенційно необхідну для оцінки активів, що дозволяє керувати ними» [6, 47].

Широкое тлумачення інформаційної економіки справедливе щодо високорозвинених країн. В решті країн світу інформаційна економіка існує лише у вигляді певного сектору,

функціонування якого впливає на інші економічні сфери дуже обмеженою мірою. Для них більш адекватною є вузька інтерпретація суті інформаційної економіки.

Система управління економікою в Україні знаходиться в процесі змін. З одного боку, це вимагає вдосконалення механізму державного управління економікою в цілому та інформаційної економікою зокрема. Потрібно розробити принципово нові підходи до форм і методів управління. Щоб прискорити розвиток цього ринку, гнучке управління і новий державний менеджмент мають замінити централізований адміністративний контроль. Від політики обмеження монополізму має відбутися швидкий перехід до створення умов вільного підприємництва та інвестування, розвитку конкурентного середовища, розвитку інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бажал Ю. Інформаційна економіка / Ю. Бажал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/2430/1/Bazhal_Informatsiyna_ekonomika.pdf [14.10.2016].

2. Економічна енциклопедія: в 3 т. / [ред. кол. : С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін.] – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – Т. 1. – 864 с.

3. Закон України «Про інформацію» [Електронний документ]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2657-12> [14.10.2016].

4. Маслов А. Теорія інформаційного суспільства як методологічна основа теорії інформаційної економіки / А. Маслов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://papers.univ.kiev.ua/ekonomika/articles/Information_society_theory_as_a_methodological_basis_of_the_information_economy_theory_13978.pdf [14.10.2016].

5. Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества : сб. науч. тр. : РАН ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. / Отв. ред. Верченев Л. Н., Ефременко Д. В., Тищенко В. И. – М., 2013. – 360 с.

6. Эрнандо де Сото. Загадка капитала. Почему капитализм торжествует на Западе и терпит поражение во всем остальном мире / Эрнандо де Сото / Перев. с англ. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2004. – 272 с.

7. Указ Президента України «Про Доктрину інформаційної безпеки України» [Електронний документ]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/514/2009> [14.10.2016].

8. Україна у вимірі економіки знань / Геєць В. М., Александрова В. П., Бажал Ю. М. та ін.; за ред. акад. НАН України В. М. Гейця. – К. : Основа, 2006. – 592 с.

Віктор ЛЯШЕНКО
(Миколаїв, Україна)

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ АНТИКРИЗОВОГО УПРАВЛІННЯ РЕГІОНАЛЬНИМИ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИМИ СИСТЕМАМИ

Існування регіональних соціально-економічних систем являє собою циклічний процес для якого характерним є настання та подолання кризи. Регіональна соціально-економічна система має дві основні тенденції до існування: функціонування та розвиток. Функціонування являє собою підтримку життєдіяльності системи, збереження її основних функцій, які визначають цілісність системи та її суттєві характеристики. Розвиток орієнтується на

набуття нових якостей, які необхідні для прогресивних змін, пристосування до нових умов середовища, яке характеризує зміни в предметах праці, засобах праці, в людині.

Питання моделювання в управлінні соціально-економічними системами достатньо складний, багатофакторний процес, основному представлений побудовою різноманітних математичних моделей. Особливий інтерес питання управління соціально-економічними системами стають актуальними при кризових економічних явищах [1]. Без врахування стратегічних напрямів в управлінні не можливо в умовах кризи вирішувати це питання [2, 27].

Тому розробка стратегії управління регіональними соціально-економічними системами в умовах кризи повинна реалізовуватись у такій послідовності: аналіз соціально-економічного положення регіональної соціально-економічної системи; прогнозування та порівняльна оцінка можливих варіантів розвитку; вибір оптимального варіанту; розробка стратегії реалізації оптимального варіанту; реалізація конкретних планів розвитку регіональної соціально-економічної системи; моніторинг досягнення поставлених цілей; корегування стратегії на основі результатів моніторингу.

Аналіз соціально-економічного положення регіональної соціально-економічної системи необхідно проводити для виявлення найбільш слабких місць, пошуку напрямів стимулювання діяльності, визначення найбільш ефективних напрямків розвитку регіональної соціально-економічної системи. При проведенні даного аналізу необхідно: оцінити фактичний стан системи; проводити збір, обробку та аналіз різноманітної інформації; розробити методи комплексного аналізу інформації; формувати та вести інформаційно-аналітичну базу даних про соціально-економічне положення регіональної соціально-економічної системи. Прогнозування та порівняльна оцінка можливих варіантів розвитку регіональної соціально-економічної системи складається в розробці сценаріїв розвитку та оцінки наслідків впливу прийнятих управлінських рішень. Вибір оптимального варіанту базується на сценарії прискореного інноваційного розвитку. Такий вибір реалізується шляхом зіставлення потенційно можливих тенденцій розвитку з врахуванням сукупності зовнішніх та внутрішніх факторів. При розробці стратегії реалізації оптимального варіанту регіональної соціально-економічної системи розглядають її сильні та слабкі сторони, визначають критерії оцінки та обмеження. При проведенні моніторингу поставлених цілей відслідковують показники, що характеризують стан регіональної соціально-економічної системи та проводиться аналіз їх у динаміці. Корегування стратегії на основі результатів моніторингу ґрунтуються на перевірці ступеня узгодженості рішень, які приймаються на різних рівнях прогнозування; приймаються компромісні рішення, а також ступень досягнення поставлених цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ляшенко В. В. Особливості математичного моделювання в управлінні соціально-економічними системами в умовах кризового стану / В. В. Ляшенко // Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті : матеріали II-ї Міжнародної науково-практичної конференції, 24–25 березня 2016 року) / [редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький]. – Ченстохова – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2016. – С. 89–91.
2. Шершньова З. Є. Стратегічне управління : підручник / З. С. Шершньова. – К. : КНЕУ, 2004. – 699 с.

ІНВЕСТИЦІЙНА ПРИВАБЛИВІСТЬ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Інвестиційна привабливість регіону є структурним елементом регіонального інвестиційного клімату. Інвестиційний клімат відображає ступінь сприятливості ситуації, що складається в регіоні стосовно інвестицій, які можуть бути зроблені на цій території. Залучення інвестицій є пріоритетним напрямом розвитку економіки регіону. Ефективність регіональної інвестиційної політики залежить від стану інвестиційного клімату, що впливає на інтенсивність інвестиційного процесу та обсяги інвестицій і визначає інвестиційну привабливість регіону.

В області функціонує 661 підприємство з іноземними інвестиціями. В області працюють інвестори із 48 країн світу, на 10 з них припадає більше 84,0 відсотка загального обсягу прямих іноземних інвестицій. Рівень іноземних інвестицій в економіку Закарпаття за останній рік впав на 82%.

Із країн Європейського Союзу надійшло 241,5 млн. дол. США інвестицій (76,0 % загального обсягу), 76,2 млн. дол. США (24,0 %) – інвестицій належать іншим країнам світу [6, 112].

Найбільші обсяги прямих іноземних інвестицій надійшли: 1. Нідерландів – 41,0 млн. дол. США (12,9 %), 2. Німеччини – 36,9 млн. дол. США (11,6 % загального обсягу), 3. Польщі – 36,1 млн. дол. США (11,4 %), 4. Японії – 34,7 млн. дол. США (10,9 %), 5. Австрії – 32,5 млн. дол. США (10,2 %), 6. Сполучених Штатів Америки – 28,1 млн. дол. США (8,9 %), 7. Угорщини – 20,1 млн. дол. США (6,3 %), 8. Італії – 15,1 млн. дол. США (4,7 %), 9. Мальти – 12,0 млн. дол. США (3,8 %), 10. Кіпру – 10,0 млн. дол. США (3,1 %) [6, 124].

За рівнем іноземних інвестицій Закарпаття займає 13 місце серед областей України. В той час за останні три роки рівень іноземних інвестицій в гірські райони області зменшився на третину, в деякі – наполовину, а в Міжгірському районі на 99 %. В області станом на перше півріччя цього року обсяг прямих іноземних інвестицій на одну особу становив 2493 дол. США, а у деяких гірських районах цей показник становить всього 1,1 дол. Одним з факторів, який впливає на відтік інвесторів з гірських районів – необхідність доплати 25% «гірських» працюючим працівникам, при цьому з боку держави інвестори не отримують жодних компенсацій.

Водночас за ці роки у гірських населених суттєво зросла і кількість безробітних. В окремих районах вона перевищує середньообласний рівень у 3,7 рази.

Загальний рейтинг інвестиційної привабливості Закарпатської області значно погіршився порівняно з дослідженням минулого року. Так, Закарпаття зайняло 24-те місце, що на 14 позицій нижче показника минулого року. висока ставка кредитів, недостатній попит на продукцію. Тут він складає 1,27 пункти, тоді як у лідера – Львівської області – індекс 1,6. Таку ситуацію можна пояснити негативними змінами в оцінці низки «м'яких» соціально-економічних чинників. Оцінка жорстких факторів менше вплинула на загальний рейтинг.

При цьому слід зазначити, що індекс вираховувався за так званими м'якими та жорсткими факторами. Під першими розуміють певні умови діяльності у краї, як от відкритість влади, діловий оптимізм, правила та процедури, успішний досвід тощо. Жорсткими ж факторами називають трудові ресурси, географічне розташування, бізнес-сегмент, інфраструктуру тощо. Отож, якщо казати про жорсткі фактори інвестиційної привабливості, то наша область займає за ними останнє, 27-е місце.

Що ж до м'яких факторів, то тут ситуація дещо краща. Закарпаття розмістилося на 16 позиції, що близько до середньостатистичного показника по Україні, але все ж нижче нього.

Порівняно з результатами дослідження попереднього року, Закарпатська область перемістилась на 12 позицій (з 4-го на 16-те місце) у рейтингу інвестиційної привабливості регіонів за групою м'яких факторів.

У цілому керівники підприємств суттєво нижче оцінили фактично всі «м'які» соціально-економічні чинники.

Так, Закарпаття перемістилось аж на 17 позицій за фактором «Правила та процедури» (за яким ще минулого року займав провідні позиції). Це зумовлено значним погіршенням оцінок усіх компонентів фактору, за більшістю з яких область втратила понад 10 позицій.

Зокрема, знизилась оцінка ефективності влади, респонденти відзначили ускладнення адміністративних процедур на фоні загального зростання податкового тиску на підприємства та значне погіршення ситуації з дотриманням прав власності та рівнем корупції.

Керівники підприємств також негативно оцінили відкритість влади, що призвело до зниження оцінки за цим фактором на 18 позицій (з 3-го на 21-те місце). Індекси ділового клімату, ділового оптимізму та успішного досвіду реалізації інвестиційних

Якщо ж говорити про жорсткі фактори, то бачимо дуже невтішну картину. Закарпаття відноситься до однієї з трьох українських областей, чия площа є найменшою в країні. Карпати дають нам значну туристичну перевагу, але водночас ми маємо найменшу частку земель сільськогосподарського призначення – всього 31,7 %.

За групою жорстких факторів Закарпатський регіон посів 27-те місце в рейтингу інвестиційної привабливості регіонів. Оцінка майже всіх факторів (окрім природних ресурсів) знизилась.

Рейтинг інших факторів є нижчим за середні значення по країні.

Сильними сторонами Закарпаття є близькість до кордону з ЄС, природні та людські ресурси, а слабкими – віддаленість від центру країни, слабо розвинена промисловість, високий рівень злочинності та корупції, високий рівень конкуренції.

Проведений аналіз стану інвестиційної привабливості Закарпатської області дозволяє прогнозувати подальший спад залучення обсягів інвестування, дестабілізацію економічного та соціального стану області, обсягу виробництва та фінансового стану підприємств.

Основними пріоритетами розвитку інвестування Закарпатської області мають бути: забезпечення захисту прав та інтересів інвесторів, забезпечення вільного доступу до інформації про об'єкти інвестицій; спрощення процедур отримання дозволів та погоджень для інвестування, спрощення процедури оформлення прав власності на об'єкт інвестицій; здійснення інвестиційно-орієнтованої рекламної компанії, розвиток інвестиційного ринку, заохочення конкуренції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилишин Б. М. Інвестиційна політика в Україні : монографія / Б. М. Данилишин, М. Х. Корецький, О. І. Дацій. – Донецьк : «Юго-Восток, Лтд», 2006. – 292 с.
2. Долішній М. І. Регіональна політика інвестиційно-інноваційного розвитку / М. І. Долішній // Зовнішньо-економічний кур'єр. – 2003. – № 1–2. – С. 16–19.
3. Кириченко О. А. Інвестування: підручник / О. А. Кириченко, С. А. Єрохін. – К. : Знання, 2009. – 573 с.
4. Лендел М. А. Оцінка інвестиційної привабливості підприємств Карпатського регіону / М. А. Лендел, М. І. Мигоменець // Інвестиції : практика та досвід. – 2010. – № 9. – С. 14–18.
5. Мітал О. Г. Інвестиційна діяльність регіонів на сучасному етапі розвитку економіки / О. Г. Мітал // Інвестиції: практика та досвід. – 2008. – № 1. – С. 13–17.
6. Статистичний щорічник Закарпаття за 2015 рік / Державний комітет статистики України. Головне управління статистики у Закарпатській області / [за ред. Г. Д. Гриник]. – Ужгород, 2016. – 543 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ГРЕЦЬКОЇ ДІАСПОРИ ЩОДО АГРЕСІЇ
РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ ПРОТИ УКРАЇНИ, АНЕКСІЇ КРИМУ ТА ПОДІЙ
НА СХОДІ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ**

Останні події в Україні, пов'язані із агресією Російської Федерації проти України, анексією Кримського півострову (березень 2014 р.) та збройного конфлікту на сході Української держави, не змогли залишити байдужими грецьку діаспору, що мешкає на території нашої країни.

Насамперед варто зауважити, що позиції представників грецької діаспори не є однозначними. Основна причина політичних розбіжностей серед греків, які проживають в Криму та на території невизнаного утворення «ДНР», є те, що більшість з них під впливом російської пропаганди та інших засобів інформаційно-психологічного впливу виступають проти політики нового уряду, легітимність якого забезпечується населенням Західної України, що в очах цієї частини грецької діаспори є лише бандерівцями, фашистами та ультраправими націоналістами. Інша, звісно, менша частина грецької меншини підтримує ідею територіальної цілісності України та засуджує анексію Криму.

Звичайно, проросійські погляди притаманні були більшій частині грецької діаспори й до політичної кризи в Україні та Революції Гідності. Багато представників грецької меншини вважають, що отримання громадянства Російської Федерації підвищить рівень їх життя, а також, у частині інших послуг, надасть їм можливість отримати більші зарплати та пенсії [1, 13].

Греки материкової частини України сприйняли новину про агресію Росії проти України, анексію Кримського півострову з блью та висловили свій превеликий жаль та нерозуміння позицій своїх співвітчизників. У відкритому листі до греків України зазначено: «Усі роки існування [...] нас пов'язував Крим – земля нашої любові та пам'яті нашої. Нас пов'язувала дружба; в її щирості ми ніколи не сумнівались. Але події, які відбулись в Криму 16 березня, та масову підтримку греками півострову референдуму про відділення Криму від України ми сприймаємо як відділення від нас. Можна наводити аргументи, які свідчать про несприйняття населенням Криму негативу в українському політикумі. Але саме через цю причину повстала більша частина громадян України, яка мріє відновити на нашій землі суспільство, вільне від корупції та тоталітаризму. Греки Криму не вірять в наше прагнення до загальнолюдських [...] цінностей людини? Що для них Батьківщина? Обіцяний «дешевий сир» або розтиражований дешевий «фейк» про утиски російськомовних. Можливо, наші кримські співвітчизники вірять в докладання зусиль їх нової влади у справу інтенсивного розвитку грецького та інших етносів Криму? Як правило, захоплення чужих територій здійснюється задля інших, більш прагматичних, цілей» [2].

Протистояння у Маріуполі відбувалось з 13 квітня по 13 червня 2014 р. й завершилось відновленням українським урядом контролю над містом. Жодних проявів того, що місцеві греки підтримують т.зв. ДНР або висловлюють своє прагнення відокремитись від України та ввійти до складу РФ, не було. Свідченням фактичних грецьких настроїв були заяви на підтримку територіальної цілісності України, що лунали від офіційних осіб – греків за національністю [1, 16]. «Відкритий лист греків України», підписаний активістами грецького походження

з усіх регіонів України, є свідченням того, що греки материкової частини Української держави висловили своє прагнення зберегти територіальну цілісність України та підтвердили, що «жодних натоплів неонацистів та неорасистів, про які пишуть вороги України, на вулицях наших міст та селищ ми не бачимо. В країні відсутні ксенофобські настрої. Існування сил, які закликають до розколу держави, спричиняють занепокоєння та дестабілізують мирне життя, на нашу думку, є неприпустимим в Європі 21-го століття. Закликаємо усіх греків України до відповідальності у своїх діях. Наше головне прагнення – жити вільними у вільній країні, що демократично розвивається, де верховенство права та громадянські свободи є наріжними каміннями державності. Нам невідомі випадки [...], коли греки України переслідуються або піддаються репресіям за національною ознакою. Як типові російськомовні громадяни України категорично заперечуємо та вважаємо провокаційними будь-які розмови про переслідування за мовною ознакою [...]» [2].

Місто Маріуполь було звільнено 13 червня 2014 р. Проте грецька громада так і залишилась без єдиної позиції. Частина греків «грецького міста» продовжує підтримувати територіальну цілісність України та засуджує дії РФ, проте інша, менш значна, виступає проти ведення АТО, висловлюючи свої прагнення щодо відокремлення та приєднання до Росії. Такий поділ є цілком зрозумілим. Частина греків просто піддалась інформаційно-психологічним впливам російської пропагандистської машини й офіційний Київ навряд чи зможе вплинути на трансформацію їх свідомості. Інша справа, що наша держава, починаючи з 1991 р., робила усе можливе для національно-культурного розвитку усіх меншин, що мешкають на її території, в тому числі й грецької, проте, на жаль, ці зусилля належним чином не були оцінені ні греками, ні росіянами. Виникає питання, а чи доцільно рухатись в такому напрямі далі? Й чи не жити українцям за турецьким сценарієм? Тоді російська пропаганда хоча б на 50 % не буде «фейком». Отже, будемо Україну виключно для українців чи спробуємо жити в єдиній вільній країні разом, де й надалі поважатимуться права представників усіх національних меншин? Хотілося б отримати відповідь від представників грецької громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Arabadzhly S. Greeks in Ukraine: From Ancient to Modern Times / Svitlana Arabadzhly // ANHP Policy Journal. – Spring 2015. – 20 p.

2. Открытое письмо к грекам Украины / Греки Украины. Вчера. Сегодня. Завтра [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.greeks.ua/content/otkrytoe-pisymbmo-k-grekam-ukrainy_ru/ru

Володимир ГАЛИК
(Дрогобич, Україна)

ЯК ДРОГОБИЧАНИ УВІЧНЮВАЛИ ПАМ'ЯТЬ ІВАНА ФРАНКА УПРОДОВЖ 20-х – 90-х РОКІВ ХХ ст.

(До 160-річчя від дня народження та 100-річчя з дня пам'яті Івана Франка)

Не перебільшенням буде сказано, що постать Івана Франка асоціюється сьогодні із особистістю великого українця – генія українського народу. Водночас, І. Франка без сумніву називаємо неперевершуваним майстром українського слова, адже час його життя і діяльності становить цілу епоху у процесі розвитку української культури останньої чверті ХІХ – початку ХХ ст.

Творча діяльність І. Франка охоплює більше ніж 40-ка річний період, упродовж якого він плідно працював на художньо-літературній, етнографічно-фольклорній, історико-краєзнавчій та перекладацькій ниві. Водночас, активною була і його громадсько-політична діяльність. Така багатогранна праця І. Франка вказує на те, що він був не лише оригінальним письменником (поет, прозаїк, драматург), а й добрим фахівцем у таких наукових галузях як літературознавство, мовознавство, мистецтвознавство. Покинула Франкова спадщина, представляє нам його як етнографа, фольклориста, історика, краєзнавця, соціолога, економіста, філософа та зрештою політолога.

Уся спадщина І. Франка налічує кілька тисяч творів, загальним обсягом понад 100 томів. Лише за життя І. Франка побачило світ понад дві сотні видань, у тому числі понад пів сотні його оригінальних і перекладних різножанрових творів. Перекладацькому перу І. Франка належать переклади близько двохсот авторів на українську із чотирнадцяти мов. Про велич нашого земляка свідчить і той факт, що після його смерті, у досить короткий час, про нього з почуттям великої втрати заговорили увесь світ. Почуття великої втрати огорнуло не лише українську, а й світову громадськість. У перші ж дні після Франкової смерті з'явилося понад кілька сотень вітчизняних публікацій про великого українця. Тодішній періодика рясніла різними дописами про життя і багатогранну діяльність митця: за кілька днів було надруковано близько сотні статей про нього. Велику втрату разом із українцями переживала і світова спільнота. На сторінках багатьох закордонних видань було опубліковано понад сто статей різними мовами.

Після смерті І. Франка в Україні стали регулярно проводитися заходи, на яких популяризувалася його творчість, характеризувалася діяльність, оцінювалися результати праці тощо. З метою примноження пам'яті про великого українського письменника, громадсько-політичного діяча, знаного у світі вченого, міські та сільські громади намагалися зорганізувати бодай би якесь дійство, яке б могло уже після смерті митця принести йому хоча б якусь вдячність – ім'ям І. Франка називали вулиці або замінювали старі назви, створювали різні культурно-просвітницькі організації на його честь, споруджували пам'ятники, пам'ятні меморіальні таблиці тощо.

Не відставав у цьому плані і Дрогобич, який свого часу, 11 років розвивався за прямою чи опосередкованою участю І. Франка. Першим кроком у цьому плані стало переіменування вулиці Лішнянської (перед тим Зелена) іменем нашого земляка. Значну активність у напрямі цієї роботи проявив добрий товариш І. Франка – І. Кобилецький, який уже в 20-х роках ХХ ст. згуртував навколо себе робітництво, закладаючи низку кооперативів, та став співзасновником окремого товариства *«Робітничя Громада»* ім. І. Франка.

У 1926 р. І. Кобилецький разом зі своїми прихильниками активно займається клопотанням перед магістратом, щоб одну із вулиць Дрогобича, міська рада переіменувала на вулицю Івана Франка. Робота увінчалася успіхом: 21 травня 1926 р., у рамках відзначення 10-ї річниці від дня смерті славного сина української землі, вулицю Лішнянську переіменовано на вулицю Івана Франка. Збереглася пам'ятна таблиця з нагоди вказаного дійства з написом: *«Вулиця названа іменем видатного українського письменника, революціонера-демократа І. Я. Франка (1856–1916). В червні 1926 року»*.

Знаковим у напрямі увічнення пам'яті І. Франка на теренах Дрогобича та Дрогобиччини став 1936 р. У вересні 1936 р. з нагоди відзначення 80-річчя від дня народження і 20-річчя від дня смерті І. Франка на фасаді будинку з боку вулиці Сніжної було встановлено меморіальну таблицю з написом: *«Великому синові України Іванові Франкові – Дрогобицька земля»*. Дрогобицька українська гімназія імені Івана Франка у продовж 1918 – 1944 рр. (тепер – Дрогобицька ЗОШ I-III ступенів №1 імені Івана Франка).

У цьому ж таки 1936 р. товариство «Робітнича Громада» ім. І. Франка, готуючись до відзначення 80-річчя від дня народження Івана Франка, посприяла виготовленню пам'ятного значка з нагоди цієї події. Усього було випущено не більше двох тисяч екземплярів. Згадана пам'ятка мала наступний вигляд: у верхній правій частині значка розміщено портрет Івана Франка, від якого розвінчуються промені знань, а під ними зображено маленьких хлопчика та дівчину. На значку присутні написи: уздовж правого краю – «Укр[аїнська] робітн[ича] діточа оселя ім. [Івана] Франка, Нагуєвичі»; внизу – «1936» (рік випуску).

Знаковими подіями щодо увічнення пам'яті І. Франка характеризувалися 40-80-ті роки ХХ ст. у Дрогобичі. Зокрема, у жовтні 1942 р. у місті було створено Підкарпатський театр імені Івана Франка. Дещо згодом, у 1954 р., ім'я І. Франка було присвоєне Дрогобицькому вишу – тоді ще як педінституту. 9 жовтня 1966 р. поблизу Будинку культури, на тодішній і сучасній вулиці І. Франка, великому українському генію, було відкрито пам'ятник із каменю. Автори пам'ятника: скульптори Я. Чайка, Е. Мисько, В. Одрехівський. Гостями церемонії відкриття стали: Олесь Гончар, Павло Загребельний, Іван Ле, Ірина Вільде, Петро Панч та ін. У 1979 р. на приміщенні філологічного факультету тодішнього педінституту (тепер Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), було відкрито меморіальну таблицю з горельєфом. На таблиці розміщений напис: «У цьому будинку в 1867–1875 рр. вчився Іван Франко». Дещо пізніше, у 1981 р., ім'я Івана Франка було присвоєне Народному домові «Просвіта». Зараз будинок має вказівну таблицю із написом «Відділ культури та мистецтв виконавчих органів Дрогобицької міської ради. Народний дім ім. Івана Франка».

Здобуття Україною незалежності 24 серпня 1991 р. позбавило українське населення соціального напруження та впливу ідеологічного тиску з боку комуністичної влади. З цього моменту для українців стає святою справою відзначати усі пам'ятні дати-річниці, які не лише пов'язані з І. Франком, а й з ішими непересічними особистостями, подіями тощо, які мають пряме чи опосередковане відношення до становлення української державності, її культурно-просвітнього розвитку. З огляду на це, 21 вересня 1991 р. на стіні колишнього приміщення василіянської нормальної школи при церкві Святої Трійці, де навчався Іван Франко, було відкрито меморіальну таблицю з барельєфом із написом: «Будинок нормальної школи, де в 1864 – 1867 роках вчився Іван Франко».

Отже, бачимо, що чимало заходів проведено у напрямі увічнення пам'яті І. Франка в Дрогобичі впродовж 20 – 90-х років ХХ ст., у результаті яких місто разом із Франковою малою батьківщиною стає основною консолідуючою силою популяризації життя і багатогранної діяльності Івана Франка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адресати з Дрогобича до Івана Франка / [упорядкування, передмова і коментарі Володи-мира Галика; наук. ред. Леонід Тимошенко]. – Дрогобич : Коло, 2011. – 308 с.
2. Галик В. Дрогобич у житті та творчій спадщині Івана Франка : альбом-путівник / В. Галик. – Дрогобич : Видавництво ТзОВ «Трек-ЛТД», 2016. – 356 с., іл. + вкладка.
3. Горак Р. Дрогобич – місто юності Івана Франка : Книга-путівник / Р. Горак. – Х. : Майдан, 2011. – 272 с.
4. Гузар З. Місто Івана Франка – Дрогобич / З. Гузар. – Дрогобич : видавець Сурма С., 2008. – 192 с.
5. Дрогобиччина – земля Івана Франка. – Дрогобич : Вид. фірма «Відродження». – Т. IV. – 776 с., 200 іл.
6. Дрогобиччина – земля Івана Франка. – Нью Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1973. – Т. I. – 856 с.

7. Дрогобиччина – земля Івана Франка. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1986. – Т. III. – 561 с., іл.
8. Дрогобиччина – земля Івана Франка. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1978. – Т. II. – 246 с.
9. Нариси з історії Дрогобича (від найдавніших часів до початку ХХІ ст.) / ДДПУ ім. І. Франка, істор. Факультет / Наук. ред. Л. Тимошенко. – Дрогобич : Коло, 2009. – 320 с.
10. Пастух Р. Дрогобич у прізвищах, датах, подіях і фактах. Вид. 2-ге доп. і уточ. / Р. Пастух. – Дрогобич : Коло, 2002. – 144 с., іл.
11. «Там город преславний Дрогобич лежить...» (Вибрані праці Івана Франка про Дрогобич) / [упорядкування, передмова і коментарі Володимира Галика]. – Дрогобич : Коло, 2008. – 200 с.

Галина ГРИЦЕНКО
(Дрогобич, Україна)

ПОГЛЯДИ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА НА ФОРМУВАННЯ БІЛОРУСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ

В останні десятиліття питання національно-культурної самоідентифікації білорусів набуло найбільшої гостроти. Політико-філософська спадщина білоруського народу, здатна послужити основою для розвитку світоглядної сфери ідеології білоруської держави, формувалася протягом всієї історії суспільної думки білоруського народу.

Білоруська національна ідея є основою національно-державної самосвідомості білорусів. Вона може бути представлена як у суспільно-політичній формі, так і в образному, художньо-літературному вираженні [4, 12].

Українські громадські діячі завжди цікавилися долею білоруського народу. Зокрема, багато теплих слів про Білорусь, її народ, історію, культуру і мову сказав видатний діяч народницького руху і вчений другої половини ХІХ ст. Михайло Драгоманов (1841–1895).

Однією з найбільших заслуг було визнання рівноправ'я всіх народів, у тому числі і білорусів, права яких на самостійний розвиток відстоював М. Драгоманов.

Відсутність білоруського національного руху український демократ не вважав ознакою його сплячки й пасивності. Підняти маси білоруського народу до широкої визвольної активності могли тільки демократи. М. Драгоманов закликав ідеологів народництва (гоманівців), які проводили в 70-х рр. широку агітаційну роботу, звернутися до білоруського народу на його рідній мові, розказати йому про причину бідності, вказати на ворогів і піднімати на боротьбу за соціальну справедливість [2, 46]. Він переконав гоманівців у тому, що білорусам може бути гарантоване рівноправ'я і самоуправління тільки у федеративній побудові майбутньої держави. Як відомо, білоруський національний рух зазнав певного впливу федеративних ідей українського мислителя. Федерація для М. Драгоманова – не розпад держави взагалі, а лише нова, вища його форма, не ліквідація влади, а тільки її децентралізація.

Під впливом М. Драгоманова українські громадські діячі М. Павлик і І. Франко склали в червні 1885 р. у Львові проект діяльності «Українсько-польсько-литовсько-білоруського братерства» і «Видавничої спілки», за якими кожний народ мав рівні права. Це був перший проект демократичної програми, за яким білоруському народу відводилося рівноправне місце з іншими сусідніми народами. В цьому була головна заслуга М. Драгоманова, який завжди відстоював історичні права білоруського народу, викривав фальсифікаторів історії,

культури і громадських поглядів білоруських народних мас [2, 46–47]. Наукова спадщина і практична діяльність М. Драгоманова свідчить, що в його особі Білорусь і білоруський народ мали щирою оборонця, борця за соціальне рівноправ'я, політичну свободу і національну незалежність.

Цікавою сторінкою в історії українсько-білоруських громадських зв'язків є листування між М. Драгомановим і Войніславом Савич-Заболоцьким (1850–1893) В. Савич-Заболоцький виступав під псевдонімами: Полацкий Гаврило, Павел Завіша, граф Суліма з Белай Русі, Грамадзянін з Белай Русі. Він був одним із організаторів білоруського освітнього товариства «Кривіцкі Вязок», яке, за його словами, існувало в 1868–1870 рр. у Петербурзі, а згодом вимушено припинило діяльність з політичних причин. З 1875 р. В. Савич-Заболоцький опинився в еміграції, зокрема у Львові, де допомагав А. Гілеру редагувати газету «Ruch Literacki» (1876–1878). Саме тут він познайомився з М. Драгомановим [1, 62–63].

У листах до М. Драгоманова, з другої половини 80-х рр. XIX ст., написаних по-білоруськи, В. Савич-Заболоцький згадував деякі моменти свого життя, висловлював думки про білоруську і українську культури і мови, про долю слов'янських народів. Письменник постає в листах до М. Драгоманова гарячим прихильником ідеї слов'янської єдності. Щодо становища білорусів у другій половині XIX ст. він констатував: «Ми, Русь споконвічна, тепер богом зовсім в мужицтво загнані» [5, 8]. У другому листі міститься цікава інформація про громадсько-політичне життя, ставлення до української літератури. Так, зокрема, він пише: «...не треба говорити, що мені, білорусу, усе малоруство Ваше – справа рідна, що я зі слізьми до радості очима вчора і позавчора «Марію» Шевченкову, «Лихі люди» та й «Політичні пісні українського народу, частина перша, розділ перший» читав. Він дякував М. Драгоманову за пересилку українських книг, зазначив: «Ніякі Шекспірові твори не були мені так добрі, як ці, естетично, неокочирні, рідного мого народу, сказав би, душі моєї виповіді, ця сповідь святая... серця...» [5, 9]. У листі від 21 вересня 1886 р. В. Савич-Заболоцький зі схваленням писав про піднесення громадсько-культурного руху на Білорусі і як доказ наводив народницькі відозви «До білоруському молоді» (1881) та «Листи про Білорусь» (1882) білоруського громадського діяча Д. Баравіка, в якій йому дуже сподобалося таке твердження щодо білорусів: «ми – народ, маючи землю свою, народоправ'я своє, що мова наша – не циганська ... а мова всіх спільна і у кожного різна...» [5, 10]. У листі від 19 листопада 1886 р. білоруський діяч зазначив: «Ваша література українська дуже оригінальна, для кожного має багато інтересу. Я такого повного реалізму, і громадської думки, як у вашій повісті та поезії, ніколи ще не бачив» [5, 11]. Листи до М. Драгоманова репрезентують В. Савич-Заболоцького як громадянина і патріота, стурбованого долею рідної землі.

Сам Іван Франко, посилаючись на авторитет М. Драгоманова, поділяв його погляди на білорусів як окремих народ. У листуванні з відомою польською письменницею Елізою Ожешко (1886 р.) І. Франко підкреслив, що «Білорусь п. Драгоманов не зачислює до України, але признає білорусам право до самостійного національного розвитку...» [3, 11–14].

Отже, у своїй діяльності М. Драгоманов керувався принципами демократизму, ідеями всеслов'янського єднання і взаєморозуміння. Білорусів він уважав рівноправними із росіянами і українцями. Все це спричинило його об'єктивну оцінку білоруського народу як оригінального явища духовного життя, близького до культури й літератури українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бароўка В. Вайніслаў Савіч-Забалоцкі / Ванда Бароўка // Літаратурныя постаці Віцебшчыны : історыя і сучаснасць. – Віцебск, 2008. – С. 62–67.

2. Злупко С. М. Драгоманов пра Беларусь і беларусаў / С. М. Злупко // Матэрыялы першай навуковай канферэнцыі па вывучэнню беларуска-украінскіх літаратурных і фальклорных сув'язей. – С. 46.

3. Львівська національна наукова бібліотека України ім. В. Стефаника, відділ рукопису. – Ф. 82. Возняк М. – Оп. 1. – Спр. 24. Про зв'язки Елізи Ожешко з Іваном Франком. Листування. – 14 арк.

4. Майхровіч А. С. Нацыянальнае адраджэнне і духоўныя традыцыі / Альфред Сцяпанавіч Майхровіч // Беларуская думка. – 1995. – № 2. – С. 10–14.

5. Нацыянальная бібліятэка Беларусі. Адрэзаны рукапісы, старадрукаваныя і рэдкія выданні. – Ф. 178. Савіч-Забалацкі В. – Оп. 1. – Спр. 381. Перапіска В. Савіч-Забалацкага да М. Драгаманава. – 14 арк.

6. Самбук С. Революционные народники Белоруссии (70-е – начало 80-х годов XIX в.) / Сергей Самбук. – Мн. : Наука и техника, 1972. – 247 с.

Володимир ДРАГАН
(Дрогобич, Україна)

ТЕМА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО СТАНОВИЩА БОРИСЛАВА У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ СТЕФАНА КОВАЛІВА: ЗАГАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Стефан Ковалів (1848–1920) у свій час був відомою і шанованою людиною в Бориславі – його знали і поважали як і малі, так і дорослі. Свої літературні праці С. Ковалів почав писати в 33-річному віці – у 1881 р. уже публікував свої перші оповідання для молоді та статті на сторінках часопису «Приятель детей», який виходив упродовж 1881 – 1883 рр. у Коломиї [3, 12–13]. Згодом свої твори він друкував у різних газетах та журналах і підписував їх псевдонімами: Дроздишин, Дрозд, Плєскачка, Естка, Гой за Коршмою, Стефан П'ятка, 5-ка, С. К., Чубатий, 5-к. [2, 481].

У 80-х роках XIX ст. С. Ковалів пише здебільшого педагогічні статті, публікує методичні розробки з арифметики і природознавства, оповідання для дітей. Поруч з тим, він активно працює над особистим інтелектуальним потенціалом – у післяробочий час читає твори вітчизняних та зарубіжних письменників. Особливо, у цьому плані, його почали цікавити твори І. Франка про Борислав, де сюжетно представлялося те, що С. Ковалів бачив кожного дня своїми очима, а саме: злиденне життя і побут населення так званої «Галицької Каліфорнії». Саме під впливом бориславських творів І. Франка, С. Ковалів починає глибше цікавитися соціально-економічним становищем Борислава у його час [9, 8–9].

Саме на першу половину 80-х років XIX ст. припадає час знайомства С. Коваліва із І. Франком. Від цього часу між ними зав'язалися тісні дружні відносини, а сам І. Франко – брав безпосередню участь у заохоченні С. Коваліва до глибокого вивчення суспільних процесів, які публікували на нафтопромислах як у місті так і на його околицях та навколишніх селах й писати різного роду праці на згадану тематику. Водночас І. Франко допомагав С. Коваліву друкувати ці твори у тогочасних періодичних виданнях або видавати окремими книжками [8, 10–11; 9, 9].

Син С. Коваліва, Юліан, у своїх спогадах згадує, що батько із І. Франком підтримував дружні відносини упродовж усього свого життя: І. Франко часто бував у його домі, чимало часу проводив з ним у розмовах про бориславських робітників, разом обговорювали тему селян-

ського життя в краї, обмінювалися думками щодо літературних питань тощо [6, 23]. У спогадах Ю. Ковалів пригадав про один приїзд І. Франка до них у гості, і коли мати якраз хотіла накрити обідній стіл, як гість, дізнавшись від батька, що робітники спустилися у яму підприємця М. Криська щоб витягнути чотирьох мертвих робітників, то відмовився від обіду і зразу ж пішов із батьком на місце трагедії. За словами Ю. Коваліва, І. Франко із його батьком повернулися додому аж вечером. Сам же І. Франкобу був схвильований через побачине, а тому постійно ходив по хаті повторюючи: «Як це так безкарно можна людей убивати?» [6, 23–24].

Цікавим, на наш погляд, є ще один момент, присутній у спогадах Ю. Коваліва про батькову роботу та його співпрацю із І. Франком. З цього приводу автор мемуарів пише: «Незабутньою залишилась у моїй пам'яті та скромна кімната і стіл, за яким батько сидів і писав свої твори. Тут зберігались всі нотатки про дійсні факти і події як матеріал для майбутніх оповідань. А було тих заміток дуже багато, бо не проходив день, щоб не трапилось якесь нещастя на копальнях у Бориславі. За цим столом часто сидів Іван Якович і щиро розмовляв з батьком.

– Ну, покажи, Степане, що там маєш нового? – питав Іван Якович, сівши біля стола. І батько читав нові оповідання, які записував у зошитах каліграфічним почерком. Читаючи Іванові Яковичу свої твори, він дуже переживав читане, давав окремі пояснення. Часто Іван Якович так зацікавлювався описаними подіями і фактами, що обидва йшли на місце, де трапилась описана подія» [6, 24].

Таким чином, бачимо, що художні твори бориславського циклу С. Коваліва стали логічним продовженням творчості його колеги – І. Франка. Саме за ним С. Ковалів вводить нову тему – тему робітничого життя, де подає нового героя – робітника як представника цілої верстви населення [1, 76].

Звернемо увагу на те, що Стефан Ковалів написав більше двох десятків творів про Борислав, місто, яке стало «осередком експлуатації у всіх можливих видах, почавши від тисяч жертв, що гинуть рік-річно в ямах, аж до тих тисяч, що вертають відтам з потраченою силою, фізичною та звихненою моральною підставою в серці, – що вертають передчасними старцями» [10, 276]. Бориславська тема є провідною у таких оповіданнях С. Коваліва як: «Добрий заробок», «Ройтів шиб», «Здрячі», «Дезертир», «Чічі», «Наслідки непорядності», «Сорокати штани», «Хто винен?», «На Дрімайловім пустарищу», «Безконечний швіндель», «Дрогобицький Найда», «Світ учить розуму», «Суєта про насущний», «Пригісник з Борислава» та ін. [4; 5].

У контексті хочемо наголосити на тому, що твори С. Коваліва про Борислав є оповідними за характером, а за викладом художнього матеріалу подібні до нарисів чи до ескізних замальовок найбільш конкретно-разючих фактів, за якими особисто спостерігав письменник у «Галицькій Каліфорнії». Вони об'єднані спільною темою, яку розкривають з різних боків, а це в свою чергу створює широкий діапазон зображуваного. Твори С. Коваліва про Борислав, еднає зміст і мотиви, що у сукупності представляє трагедію людської особистості в тогочасному суспільстві, показують причини і наслідки цих проблем тощо. Фактично у кожному творі бориславського циклу, С. Ковалів торкається проблеми жадоби до збагачення, яка призводить до морального звиродніння багатих верст тогочасного бориславського суспільства [7, 60].

Отже, із змісту творів С. Коваліва про Борислав випливає, що він був безпосереднім очевидцем того, про що писав. За його словами, село Борислав за короткий час перетворилося у великі нафтопромисли. Основним рушієм такого процесу, на думку С. Коваліва, стало те,

що спритні підприємці разом із спекулянтами забирали землі у селян, перетворюючи їх на головну експлуатуючу силу в процесі свого збагачення. Художні розповіді С. Коваліва про старий Борислав приваблюють в першу чергу багатством живих спостережень і яскравістю описів, що дає можливість правдиво побачити те суспільно-економічне становище Борислава, яким воно було насправді в останній чверті XIX – на початку XX ст.

Таким чином, поданий вище аспект з теми присутності Борислава у творчій спадщині Стефана Коваліва може слугувати лише вступною частиною до більш ширшого і цілісного дослідження з окресленої проблематики, що ми ближчим часом плануємо реалізувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басс І. І. Художня проза І. Франка / І. І. Басс. – К. : Наукова думка, 1965. – 314 с.
2. Дей О. І. Словник українських псевдонімів та криптонімів (XVI – XX ст.) / О. І. Дей. – К. : Видавництво «Наукова думка», 1969. – 561 с.
3. Документально-мистецька виставка «Стефан Ковалів і образки з галицької Каліфорнії». – Дрогобич : Музей «Дрогобиччина», 2013. – 28 с.
4. Ковалів С. Вибрані оповідання / С. Ковалів / Упорядкування, вступна стаття та пояснення слів В. Лесина. – Львів : Книжково-журнальне видавництво, 1952. – 248 с.
5. Ковалів С. Твори / С. Ковалів [упорядкування, підготовка текстів, вступна стаття, примітки і словник канд. філолог. наук В. М. Лесина та С. І. Дігтяря]. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1958. – 723 с.
6. Ковалів Ю. Спогади про Степана Ковалева / Ю. Ковалів // Ковалів С. Вибрані оповідання. – Львів : Книжково-журнальне видавництво, 1952. – С. 23–29.
7. Колінько О. П. Стефан Ковалів. Мала проза крізь призму часу (сучасна інтерпретація) / О. П. Колінько. – К. : Знання України, 2002. – 177 с.
8. Лесин В. Стефан Ковалів / В. Лесин // Ковалів С. Вибрані оповідання. – Львів : Книжково-журнальне видавництво, 1952. – С. 3–22.
9. Лесин В. Літописець дореволюційного Борислава / В. Лесин, С. Дігтяр // Ковалів С. Твори. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1958. – С. 3–33.
10. Франко І. Борислав. Картини з життя підгірського народу. Вступне слово / І. Франко / Франко І. Твори: В 50 т. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. 14. – С. 275–276.

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ
(Дрогобич, Україна)

ПІДБІР І НАВЧАННЯ КАДРІВ У ВО 4 «ГОВЕРЛЯ»

УПА, зокрема на території Карпатського краю, відчувала нестачу офіцерських (старшинських) і сержантських (підстаршинських) кадрів. Цю проблему розв'язували як залученням осіб, які служили в арміях інших держав, так і самостійною підготовкою.

Для прикладу наведемо кількісну та якісну характеристику командного складу. Зокрема, впродовж 1943–1949 рр., за підрахунками М. Андрусяка, у ТВ-21 «Гуцульщина» керівниками сотень були 74 особи. З них 55 командували бойовими відділами УНС та УПА, у тому числі однією штрафною сотнею, однією сотнею ВПЖ і трьома навчально-бойовими сотнями, а 19 командирів – запасними сотнями. За статистичними підрахунками, до 1900 р. народилися шість осіб, між 1900–1920 рр. – 46, після 1920 р. – 15. Тобто більшість (близько 60 осіб) – це були молоді енергійні люди. При цьому кожен із них мав добрий військовий вишкіл

(10 у лавах УСС, УГА, дев'ять – ДУН, легіони «Нахтігаль», «Роланд», дивізія «Галичина», 23 уже безпосередньо в УНС і УПА), 40% отримали військове звання в арміях іноземних держав (двоє – румунській, двоє – чехословацькій, семеро – Червоній армії, 23 – Війську польському). Дані про місце народження: один – з Донецької, один – Київської, один – Львівської, двоє – Чернігівської, двоє – Закарпатської, троє – Чернівецької, троє – Тернопільської, 58 – Станіславської областей. Із 74 командирів 56 загинули (43 – безпосередньо в бою, 13 – у полоні), 12 потрапили у полон, один вийшов із повинною, два уникнули репресій та покарання. Інформацію щодо трьох командирів встановити не вдалося [1, 7–8].

Для порівняння, за підрахунками Ярослава Коретчука та Петра Ганцюка, впродовж січня 1945 – серпня 1947 р. на терені ТВ-22 «Чорний Ліс» відділи УПА очолювали 40 командирів. За їхніми ж статистичними підрахунками, серед 40 командирів у віковій групі (станом 1945 р.) 35–45 років перебувала одна особа, відповідно у групі 25–34 роки – 15 осіб, молодші 25 років – 17 осіб. Тобто, абсолютну більшість, 32 особи, становили молоді, енергійні люди [5, 14]. За місяцями народжень командири ТВ-22 «Чорний Ліс» розподілялися так: три з Львівської, два – Тернопільської, один – Запорізької, 29 – Станіславської областей. Місце народження п'яти осіб встановити не вдалося. За соціальним походженням командирів: 31 із селян, один – робітник, четверо – з інтелігенції. Якщо говорити про військовий досвід, то шість командирів пройшли військову службу у Війську польському, один Робітничо-селянській Червоній армії (РСЧА), п'ять – ДУН (з яких троє перед тим служили у Війську польському), сім в Українській допоміжній поліції, 24 пройшли вишкіл в УНС та УПА [5, 15]. Щодо долі командирів, то 34 з них загинули, двох засудили, двох ліквідувала СБ ОУН, один помер від серцевого нападу [5, 16].

1944 р. на терені майбутнього Карпатського краю діяли старшинська школа УПА «Олені», підстаршинська школа «Олені» (Долинщина і Болехівщина), підстаршинська школа «Крилаті» (Дрогобиччина), старшинська школа імені полк. Є. Коновальця (Коломийщина). Їхні випускники згодом діяли у ВО «Говерля».

У січні 1945 р. на Гуцульщині сформували підстаршинську школу УПА, яку очолив поручник А. Максименко (Тарасенко)-«Степовий», заступники А. Злобін-«Лісовий» і Ф. Стефанович-«Кропива». З Калушчини в ролі інструктора туди відійшов хорунжий «Чмелик». У лютому курсанти закінчили навчання [7, 94–95; 2, 47].

Характеристику повстанців на конференції керівництва Карпатського краю ОУН 22 жовтня 1945 р. біля с. Сукіль Болехівського р-ну подавав М. Твердохліб. Він констатував, що стрільців УПА і до 40% командирів не були членами ОУН 80%. За віковою характеристикою учасники УПА – це молоді люди у віці від 18 до 35 років. М. Твердохліб стверджував, що в основному в УПА перебували добровольці, а примусово брали тільки в окремих випадках. Відтак примусово мобілізовані демобілізувалися з УПА. Наголошувалося на погано поставленій політвиховній роботі. Командний склад навчався переважно в самих відділах. Серед учасників УПА військовослужбовців інших армій було порівняно мало. Підкреслювалося, що озброєння було достатньо [4, 211]. Звітуючи про проведені вишколи і перевишколи старшин і підстаршин, зауважував, що заняття у двох підстаршинських школах тривало по 165 годин кожне. При цьому зазначав, що влітку 1945 р. 60% учасників УПА навчалися на мінерських курсах. Однак відчувався брак людей, здатних проводити вишколи. Літературу для навчання використовували переважно російську і лише частково українську [4, 211].

Програми підстаршинських і старшинських шкіл відрізнялися. На відміну від вишколу у підстаршинських школах, до програми старшинських входила низка спеціальних курсів: інтендантура, розвідка, організація війська, інструктаж, військове книговодство та корес-

понденція. При цьому до старшинської школи приймали осіб, які мали відповідний освітній рівень (закінчення шести класів гімназії старого типу, чотирьох класів нового, або ж вісім – школи). Вишкіл у старшинських школах складався з двох частин: навчання рядових стрільців (тривалістю 361 год.) і підготовка кандидатів на старшин (409 год.). Загальна тривалість курсів – 770 год. До програми вишколу рядового бійця старшинської школи (361 год.) входили: «Полева служба» (86 год.), «Зброєзнавство» (36 год.), «Впоряд» (55 год.), «Стрілецький вишкіл» (25 год.), «Піонерка і мінерка» (34 год.), «Внутрішня Служба» (32 год.), «Теренознавство» (16 год.), «Політвиховання» (72 год.), «Санітарна справа» (2 год.). Натомість програма вишколу кандидатів на старшин УПА старшинської школи (409 год.) включала курси: «Полева служба» (106 год.), «Впоряд» (18 год.), «Стрілецький вишкіл» (16 год.), «Піонерка і мінерка» (22 год.), «Внутрішня Служба» (23 год.), «Політвиховання» (24 год.), «Санітарна справа» (8 год.), «Картознавство» (64 год.), «Інструктаж (командування)» (48 год.), «Організація війська» (30 год.), «Інтендантура» (16 год.), «Розвідка» (14 год.), «Зв'язок» (14 год.), «Військове книговодство, кореспонденція» (6 год.) [7, 260–261, 265].

Програми вишколу рядового бійця (313 год.) та кандидатів на підстаршин (241 год.) УПА підстаршинської школи охоплювали такий самий набір предметів, щоправда, на них відводилася дещо менша кількість годин і викладалася дещо менша кількість предметів (у вишколі кандидатів на підстаршин були відсутні «Інструктаж (командування)», «Інтендантура», «Розвідка», «Військове книговодство, кореспонденція») [7, 270]. Використовувалися також і програми для підстаршинських шкіл за скороченим варіантом.

Навчання стрільців у відділах УПА ґрунтувалося на програмі, наведеній вище. Перед керівництвом УПА стояло завдання у короткі терміни вишколити стрільців. Так, рядовий стрілець мав засвоїти основні обов'язки, навчитися діяти у складі рою, чоти, сотні, виконувати команди, здобути навик стрільби, ознайомитися з різними видами зброї, основами мінерської справи та внутрішнім розпорядком військового підрозділу. Здобуті теоретичні навик стрільці мали відточувати та вдосконалювати у бойових акціях. Окремим пунктом роботи було політичне виховання стрільців. Методика проведення політвиховної роботи викладалася у спеціальних інструкціях, а також у праці «Політвиховник – різьбар душ повстанців» С. Фрасуляка [7, 284–286].

23 червня 1946 р. політвиховник ТВ 23 «Магура» провів перевишкіл політвиховників відділів і підвідділів. Були розглянуті такі теми: «Від соц. гасел до побудови імперії» та «Сталінсько-більшовицький імперіялізм в світлі закордонної політики» (2 год.), «Міжнародне положення» (з радянської преси) (1 год.), «Рішучість українського повстанця» (1 год.) [6, 128].

Для ефективного навчання необхідно було мати і відповідну фахову літературу. Знову ж таки цю проблему слід було розв'язувати за рахунок захоплених чи здобутих вишкільних видань у регулярних арміях супротивника, що дозволяло не лише навчатися військовій справі, але й ознайомлюватися з тактикою супротивника, готувати контрзаходи. Саме тому у вказівках (в.о. начальника вишкільного відділу хорунжого «Щита») окружним провідникам і командирам відтинків із ВО «Говерля» (8 липня 1945 р.) наголошувалося, що після кількарядового переходу через територію фронту серед іншого залишилася значна кількість військово-вишкільної літератури та цінних матеріалів. Однак, як відзначалося, чомусь ніде не проявили ініціативи зібрати цей цінний матеріал, якого так не вистачало. Для виправлення становища рекомендувалося: 1) до 30 вересня 1945 р. зібрати з цілого терену та з усіх відділів УПА всю військову літературу і карти (різними мовами: українською, польською, німецькою, іншими), у відділах залишити тільки підручники, потрібні для вишколу, та військові карти

теренів, на яких відділ мав місце своєї постійної дислокації; 2) із зібраної літератури потрібно було до 15 жовтня 1945 р. укомплектувати бібліотеку і призначити для її ведення окрему відповідальну особу; 3) окремо до 15 жовтня 1945 р. потрібно було упорядкувати всі зібрані військові карти і створити при КВШ пункти військових карт [3, 148]. Тобто, у складних умовах використовувалися будь-які можливості для якісної підготовки власних військових кадрів.

Підсумовуючи питання вишколів командного і рядового складу, відзначаємо: ведучи боротьбу за відновлення власної держави, першочерговим завданням для українських повстанців було забезпечення власних структур професійними кадрами. Розв'язувалося це питання шляхом організації власних вишкільних курсів, підготовкою та проведенням яких займалися досвідчені повстанці, які пройшли військову службу в арміях інших держав та здобули безпосередній бойовий досвід. Яскравим підтвердженням ефективної роботи вишкільних структур ВО «Говерля» стало майже десятирічне протистояння українського визвольного руху радянській репресивно-каральній системі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусак М. Командири відділів 21-го (Коломийського) тактичного відтинку УПА «Гуцульщина»: Історико-біографічне дослідження / Михайло Андрусак. – Коломия: Вік, 2005. – 80 с.
2. Галузевий державний архів Служби безпеки України (далі – ГДА СБУ). – Ф. 6. – Спр. 33286фп. – Т. 1. – 329 арк.
3. ГДА СБУ. – Ф. 13. – Спр. 372. – Т. 39. – 421 арк.
4. ГДА СБУ. – Ф. 13. – Спр. 376. – Т. 62. – 354 арк.
5. Коретчук Я. Командири відділів ТВ 22 УПА «Чорний ліс» / Яросла Коретчук, Петро Ганцюк. – Торонто; Львів: Видавництво «Літопис УПА», 2011. – Кн. 27. – 112 с. (Літопис УПА. Серія «Події і люди»).
6. Літопис Української Повстанської Армії. – Т. 18: Група УПА «Говерля». Документи, звіти та офіційні публікації / [упоряд. Петро Содоль]. – Торонто: Літопис УПА, 1990. – Кн. 1. – 328 с.
7. Ремесло повстанця. Збірник праць підполковника УПА Степана Фрасуляка-«Хмеля» / [ред. і упоряд. Р. Забілий]. – Львів: Центр досліджень визвольного руху, 2007. – 424 с.

Оксана КИЧАК
(Ужгород, Україна)

ФЕНОМЕН ЗАКАРПАТСЬКОГО ЗАРОБІТЧАНСТВА ПОЧАТКУ ХХІ ст.

Останнім часом етнокультурний, соціально-культурний, культурно-антропологічний і етнографічний підходи зафіксували дослідницьке поле і привернули увагу до феномену трудової міграції як культурної проблеми. Тобто описи заробітчанства поступово переходять від передусім економічних аспектів до показу його соціального та культурного вимірів (праці І. Маркова, С. Одинець, П. Гаврилишина, О. Кичак тощо). Саме через це, вважаємо за доцільне розглянути, на основі авторських польових досліджень, особливості трудової міграції у Закарпатській області України, яка станом на сьогодні якраз і характеризується найвищим рівнем участі населення у трудових міграціях (вихідці з області становлять 7-у частину українських трудових мігрантів і працюють переважно в Чехії або Угорщині [3]).

Заробітчанство на Закарпатті – давня традиція. Уже з ХVІІІ ст., коли почалися лісо-розробки, закарпатські селяни йшли у Трансільванію та в Галичину. А з середини ХІХ ст.

почалась трудова міграція у країни Європи і потім навіть еміграція у США та Канаду. У 90-ті ж роки ХХ ст., завдяки тому, що область межує з чотирма європейськими країнами (Польща, Словаччина, Угорщина, Румунія), через кордон «стрибали» далекими «човниковими стрибками», із початку 2000-них дедалі частіше почали перестрибувати довгими, заробітчанськими.

Відомо, що стійка масова трудова міграція являє собою змінний за своєю важливістю елемент способу життя, форму діяльності, що реалізує цінності частини населення, його груп, пов'язаних із тимчасовою зміною місць проживання та праці. Як наслідок, для краю початку ХХІ ст. прийнятною соціальною нормою став мігрантський спосіб життя, більше того – люди не уявляють собі іншого способу життя, а самі закарпатці перетворились на найманців Європи. При цьому виїжджають на заробітки не тому, що сім'ї голодують. Навпаки, дозволити собі поїхати за кордон може тільки досить забезпечена людина. На сьогоднішній день закарпатців жене на заробітки не лише відсутність роботи вдома, а низький рівень оплати праці в Україні, неможливість знайти пристойну роботу на батьківщині [4, 23].

Закарпатська область від сусідніх областей України відрізняється багатьма «нестандартними» й жорсткими соціальними контрастами. Один із них такий: з понад 1,24 млн. жителів – лише третина мешкає в містах, а $\frac{3}{4}$ – у селах, більшість з яких вирізняється сучасними великими й просторими газифікованими будинками, центральними водогонами, асфальтними дорогами, непоганим медичним забезпеченням, середніми школами, садиками, розгалуженою торговельною й ресторанною мережею, неподалік розташованими численними санаторіями й курортами тощо. Це справді модерні населені пункти. Словом, живи, душе, й веселися. Така картина з одного боку. З іншого – цілковита відсутність роботи як у низинних, так і в гірських селах. Через що до 90% лише чоловіків працездатного віку (окрім з півдесятка працівників сільрад, учителів і медиків та поодиноких підприємців) змушені шукати роботу десь інде, залишаючи дружин і сім'ї газдувати вдома [5]. Мало того, заробітчанами в краї тепер стають і ті, хто тут офіційно працевлаштований: так зване «тимчасове заробітчанство» – для тих, хто на час відпустки прямує за кордон неофіційно підзаробити. При цьому єдине, чим гордяться українці, – це своєю роботою. Бо й справді, зазвичай труд українських (особливо закарпатських) будівельників цінують за якість. *Ще живе в українцях незмінним духовний тип, а також основна природна константа – адаптивний тип. Адаптивність як інстинкт до виживання виявляється передусім у працьовитості. Його й експлуатують найбільше і фізично, й інтелектуально. На цьому найдужче паразитують на українцях.*

Водночас, збираючи частинки заробітчанського пазлу сучасного Закарпаття, потрібно пам'ятати, що ідеться, насамперед, про людей, що перебувають на маргінесі життя. У місцевих трудових мігрантів є рідкісний привілей жити на стику двох культур, тривалий час жити в іншій країні не за правом народження, а за правом вибору (по суті – життя у двох вимірах). У різних районах до виїзду за кордон на заробітки долучаються різні групи населення, але переважно для області характерна змішана чоловічо-жіноча міграція передусім із сільської місцевості [2, 96]. Тобто трудова сільська міграція у Закарпатті є водночас і творцем та носієм етнокультурних традицій, і наслідком *сукупності несприятливих умов всередині країни, і місцевою традицією* При цьому переважна більшість заробітчани іде з Рахівщини (гуцули), далі йде Міжгірщина (бойки), і вже потім Тячівщина, Хустчина, Іршавщина – це долиняни [2, 65].

Якихось помітних особливостей у збереженні культурно-побутових традицій мігрантів не спостерігається, оскільки те середовище, у якому вони проживають і працюють,

сприяє уніфікації їхнього побуту. Єдина особливість – відмінність заробітчанських сімей різних районів області. Так, для Перечинського, Великоберезнянського, Ужгородського і частково Виноградівського районів притаманна передусім «човникова» міграція (контрабанда акцизного тріумвірату: пальне – тютюн – алкоголь), яка на побуті місцевих сімей аж так не відбивається. В усіх інших районах краю поширена трудова міграція, що має своїм наслідком масове розповсюдження дистантних сімей (тривале життя на відстані, коли одна половина сім'ї живе за кордоном, а інша вдома).

Сучасна трудова міграція закарпатців є, насамперед, відтоком «робочих рук» – на даний період у цьому міграційному потоці компонент «втечі мізків» не є скільки-небудь суттєвим, адже якщо навіть виїжджають люди з вищою освітою, то працюють вони не за професією, на малокваліфікованих роботах. А спостерігаючи за цими людьми та читаючи їхні інтерв'ю, виникає враження, що щасливими їх роблять не стільки конкретні обставини, скільки їхні очікування та впевненість у правильності рішення поїхати на заробітки [4, 65]. У той же час, з однієї сторони, у місцевих заробітчан є якась надія, що у результаті міграції життя зміниться на краще, а з іншої сторони, їм надзвичайно складно покидати те, що в них вже є.

До специфіки трудової міграції в області віднесемо і те, що поїздка на заробітки з метою накопичення грошей громадською думкою тут сприймається як нормальна ситуація. Але часто громадський осуд викликають мотиви, пов'язані з прагненням відшукати та зреалізувати себе через пошук кращої долі, грошей і кохання [1, 94].

Що ж стосується ефективності такої діяльності, то вона пов'язана також і з роком початку роботи за кордоном. Звичайно, матеріально більш забезпечені ті, хто раніше почав виїжджати, особливо до кризи 1998 р. Новачкам частіше доводиться витратити зароблене на харчування та одяг для своїх сімей, у той час як мігранти зі стажем більше 6 років змогли придбати квартири, побудувати житло або відкрити свій бізнес. Вони в 2–3 рази частіше допомагають родичам, витрачають зароблені гроші на відпочинок і медичні послуги [4, 37].

Матеріальний ефект закордонної роботи виявився вирішальним фактором для позитивної оцінки трудовими мігрантами своєї діяльності, але при цьому вони знайшли й інші плюси в своєму новому способі життя. Наприклад, незважаючи на те, що переважна більшість мігрантів починала свою діяльність вимушено, виключно з економічних причин, тепер майже четверта частина з них позитивно оцінили набутий досвід роботи, а кожен десятий побачив плюс у можливості побачити світ [4, 32]. Тобто на сьогодні з впевненістю можемо відзначити, що український (у місцевому варіанті) середній клас у дійсності формується за кордоном із трудових мігрантів.

І, нарешті, до ключових особливостей заробітчанства в області останніх років є те, що до групи постійних заробітчан у країнах ЄС тепер приєднуються українці, які донедавна підробляли в Росії. Напрямок заробітків змінюється з Росії на Європу не лише через військово-політичний конфлікт, а також через ускладнення міграційного законодавства в Росії і економічний спад у цій країні.

Таким чином, трудова міграція українців Закарпаття на початку XXI ст. *консервує нестабільність повсякденності місцевих заробітчан та їх рідних. Масова міграція хоч і має своїм наслідком збереження культурної самобутності і одночасно навчання новому способу життя (люди живуть одночасно у двох світах: не поривають живих зв'язків з Україною, бо здебільшого там залишилися родини, батьки, діти, близькі й далекі родичі, друзі, а також вживаються в суспільне життя країн свого перебування), та все ж у майбутньому може призвести до незворотніх процесів в національній культурі та світогляді. При*

цьому большое влияние на потенциальных мигрантов оказывает общая «зараженность» эмиграционными настроениями в области.

ЛІТЕРАТУРА

1. Володько В. В. Репрезентація сучасної української трудової міграції в пресі / В. В. Володько // Український соціум : Науковий журнал. – 2007. – № 2. – С. 90–101.
2. Кичак О. Ю. Трудова міграція українців Закарпаття на початку XXI століття та її культурно-побутові наслідки : [монографія] / О. Ю. Кичак. – Ужгород : Гражда, 2012. – 368 с.
3. Кожний сьомий український заробітчанин – закарпатець // Інтернет-видання «Закарпаття онлайн Beta». – 28 травня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakarpatya.net.ua/News/110658-Kozhnyi-somyi-ukrainskyi-zarobitchanyn---zakarpatets> [03.09.2016].
4. Матеріали польових досліджень автора, зібрані в селах Закарпатської області (2007–2013 рр.). – Зошит № 8 (особисті спостереження). – 279 с.
5. Нитка В. На які пенсії можуть розраховувати заробітчани, котрі працюють за кордоном? / В. Нитка // Закарпаття онлайн Beta. – 22.03.2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakarpatya.net.ua/News/94432-Na-iaki-pensii-mozhut-rozrakhovuvaty-zarobitchany-kotri-pratsiuut-za-kordonom> [05.09.2016].

Богдан КРИВОШИНА
(Броди, Україна)

УКРАЇНА В РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В ДІАСПОРНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

Перша світова війна стала однією з переломних подій світової історії, їй судилося визначити еволюцію всього подальшого розвитку людства. Вона значною мірою вплинула на основні тенденції світового поступу у XX столітті і стала предметом вивчення істориків усього світу. У той час, коли науковці держав-учасниць світового конфлікту посилено досліджували різні аспекти участі своїх країн у війні, події цього часу на українських землях залишалися малодослідженими.

Проблеми війни на українських землях підганялися під певні ідеологічні штампи, норми науковості виявилися жорстко пов'язаними з надуманими світоглядними схемами, критерій об'єктивності при цьому грубо порушувався або зовсім виключався з арсеналу науки. Сьогодні, українські вчені, застосовуючи нові підходи до вивчення та інтерпретації історичної літератури у поєднанні з відкриттям нових, досі не доступних джерел, об'єктивно їх трактуючи, відмовляючись від задалегідь опрацьованих схем, своєю науковою діяльністю започаткували нову наукову історіографію Першої світової війни в Україні.

Для нинішнього періоду історичної науки характерна співпраця вітчизняних істориків з діаспорними вченими. Закордонна українська історіографія розвивалася хронологічно не так, як радянська. Її розвиток відбувався в умовах вільного висловлювання різних точок зору.

У сучасній діаспорній історіографії проблеми, на нашу думку, можна виділити два історіографічних етапи: перший – з кінця Першої світової війни до кінця 1930-х рр.; другий – з другої половини 1940-х рр. донині. Основним критерієм такого поділу в історіографічному процесі є якісні зрушення у вивченні даної проблеми. Якщо на першому етапі значну інформацію про події війни містили публіцистичні матеріали та спогади, то для другого етапу характерний

ряд монографічних досліджень переважно на національно-визвольну тематику, в якій важливе місце відводиться висвітленню подій на території України.

Українська діаспорна історіографія сформувалася на основі діяльності вчених-емігрантів з України, а також публіцистів-учасників цієї війни. В ній можна умовно виділити два напрямки.

До першого належать публіцисти, журналісти та вчені європейських країн, які висвітлювали різні аспекти проблеми в наукових установах Європи. Біля витоків цього напрямку стоїть велика кількість українських старшин і генералів, які після поразки українського національно-визвольного руху емігрували в країни Європи. Саме вони в період між двома війнами почали створювати українську воєнно-історичну науку, видавши значну мемуарну літературу про війну, редагуючи збірники документів, опрацьовуючи довідкові матеріали для енциклопедій, збірників та календарів-альманахів. Великий суспільний інтерес до української воєнно-історичної науки, що його проявляли маси українського населення на західноукраїнських землях та в еміграції, привели до створення певної джерельної бази. У 20–30-ті рр. минулого століття проведено напружену роботу для створення загальних і галузевих архівів, бібліотек за рахунок відбору і систематизації вивезених з України документів, матеріалів та літератури. Українська військова еміграція подбала про створення наукових установ, які в 1920–1930-ті рр. видавали військово-історичні журнали, окремі монографічні роботи та статті, в яких висвітлювали події Першої світової війни на українських землях.

Найбільша заслуга в розробці військових аспектів проблеми належить Українському військово-історичному товариству, навколо якого об'єдналася значна кількість ветеранів колишньої армії УНР. Їх стараннями в м. Каліші (Польща) з 1929 по 1939 рр. виходив збірник «За державність. Матеріали до історії Війська Українського». У Варшаві видавався журнал «Табір». На сторінках цих видань друкувалися документи, наукові розвідки і мемуари, що висвітлювали події Першої світової війни на Україні [1; 2; 3; 4; 5].

Науковими центрами української воєнної історичної науки стали в міжвоєнні роки Український вільний університет та Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова у Празі, Український технічно-господарський інститут у Подебрадах (Чехо-Словаччина), Український науковий інститут в Берліні, кафедри історії України у Варшавському, Карловарському, Львівському університетах.

Питання військової історії періоду Першої світової війни розробляло у міжвоєнне десятиліття Товариство бувших вояків Армії УНР, яке з 1927 р. до Другої світової війни знаходилося у Франції, а після її закінчення реорганізувалося в Український військово-історичний інститут у Торонто (Канада).

Вчені-історики американського континенту представляють другий напрям історіографії проблеми. Крім Українського військово-історичного інституту, в Канаді заснований Канадський інститут українознавчих студій при університеті м. Альберта, головною структурною ланкою якого є Центр вивчення історії України ім. П. Яценка. Після Другої світової війни вихідці з Волині заснували у США культурно-наукове товариство «Волинь» з основними філіями в Клівленді, Буффало, Детройті. Діяльність товариства поширилася на канадські міста Торонто і Вінніпег. У Вінніпезі на базі товариства «Волинь» було відкрито найбільш авторитетний центр краєзнавчих досліджень під назвою «Інститут дослідів Волині», який видає «Літопис Волині». Значне місце в ньому приділено подіям у краї у роки Першої світової війни. Однак відірваність від архівних матеріалів вплинула на кількість та якість публікацій, тематика яких обмежується висвітленням подій на території України з позиції відображення українських визвольних змагань. Головним науковим виданням у галузі історії та

історіографії в українській діаспорі з 1963 р. є періодичний журнал «Український історик», біля якого згуртувалися дослідники історії України та історії Першої світової війни зокрема.

Характерною рисою української діаспорної історіографії є те, що всі студії тут велися на засадах державницької орієнтації, без притаманної для радянської історіографії надмірної ідеологізації.

Здобуття у 1991 р. незалежності України дало нові можливості до співробітництва вітчизняних вчених з діаспорою і тим самим для розвитку історичної науки. Необхідно відзначити, що видавництво ряду періодичних видань з діаспори в 90-ті роки перемістилося в Україну. Оскільки історичні видання української еміграції 1920–1980-х рр., з одного боку, базувалися на оригінальних джерелах, які знаходяться за кордоном і тривалий час були недоступними для дослідників України, а з іншого – їм бракувало документів та матеріалів державних архівів і наукових установ колишнього СРСР й України.

Сучасний етап розвитку історіографії проблеми дає можливість здійснювати активний обмін першоджерелами й літературою, об'єднати надбання творчої спадщини наукових кіл діаспори та України, що загалом веде до підвищення якості та результативності досліджень подій Першої світової війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маруценко-Богданівський А. Матеріали до історії 1-го кінного Лубенського полку імені запорізького полковника Максима Залізняка / А. Маруценко-Богданівський // За державність. – Каліш, 1935. – Зб. 5. – С. 209–226.

2. Науменко Ю. На переломі : причини до історії українізації частин буйшої російської армії. – Луцьк–Рівне, 1917 р. / Ю. Науменко // За державність. – Каліш. – 1935. – Зб. 35. – С. 185–190.

3. Савченко В. Український рух в російських частинах у 1917 та 1918 рр. / В. Савченко // За державність. – Каліш, 1934. – Зб. 4. – С. 40–61.

4. Савченко В. Український рух у ІХ-ій російській армії / В. Савченко // За державність. – Каліш, 1938. – Зб. 8. – С. 42–53.

5. Сулківський В. З історії формування 2-го кінного Запорізького корпусу на Південно-Західному фронті у 1917 році / В. Сулківський // Табор. – Варшава. – 1927. – С. 76–87.

Юрій МЕЛЬНИЧОК
(Дрогобич, Україна)

ПЕРШИЙ КОМАНДИР ВО 5 «МАКІВКА» – ІВАН БЕЛЕЙОВИЧ-«ДЗВІНЧУК»

Іван Федорович Белейович народився 1 червня 1916 р. у с. Микуличин Яремчанського району Станіславської області (тепер у складі м. Яремча Івано-Франківської області). Здобув середню освіту і згодом у 1935 р. став навчатися у гімназії міста Станіславів, однак був виключений і закінчив навчання в гімназії у місті Тлумач [6, 481].

Членом ОУН став у 1938 р. Перейшов на Закарпаття де вступив у Рахівський окружний осередок Карпатської Січі. Саме там став комендантом охорони штабу Карпатської Січі. Після окупації Закарпаття Угорщиною пробився до Румунії, а звідти через Югославію добрався до Австрії. В 1940 р. служив у вартівничих сотнях біля Кракова [7, 66].

Із 8 вересня 1939 р. вояк куреня О. Карачевського-«Свободи» у легіоні Р. Сушка. Протягом 1939 – 1941 рр. служив в українському легіоні «Веркшц» [6, 481].

З початком війни повернувся у рідне село, працював секретарем волості в Микуличині. 8 жовтня 1942 р. був призначений Бойчуком Василем на посаду провідника Делятинського районного проводу ОУН, а пізніше працював на посаді замісника воєнного референта. А вже з 10 листопада 1942 р. він став провідником Надвірнянського районного проводу ОУН [2, 19].

Осіною 1943 року стає військовим референтом Станіславівського обласного проводу ОУН. Після реорганізації УПА-«Захід» перебуває в розпорядженні її командира Василя Сидора – «Шелеста», а також підчиняється наказам провідника Карпатського крайового проводу ОУН Ярослава Мельника-«Роберта» [6, 482].

У лютому 1944 р., за наказом командира УПА-«Захід» «Беркута» Івана Белейовича призначено командиром Воєнної округи 5 «Маківка» на цей час йому було 45 років [2, 19; 3, 132].

Він був відповідальний за охорону першого Великого УГРВ, який відбувся в місяці липні 1944 р., та 5 серпня того ж року урочисто проводив церемонію першої збірної присяги УГВР вояками УПА [7, 66].

Псевдо «Дзвінчук» діяло при Белейовичі з літа 1942 р. [2, 45]. Окрім цього він був відомим також під псевдо «Гаврилів» [1, 10].

Ще не будучи командиром округи, Белейович став активним організатором відділів УНС в період 1943 року ним було сформовано сотню «Сіроманці», курінь «Чорні Чорти» та спецвідділ «Різуна» [2, 20].

За час свого командування округою сформував три сотні: сотню «Стріла» під командуванням «Явіра» він же Михайло Петраш, сотню «Кривоноса та сотню «Месники». Також командир «Шелест» направив під його командування курінь Василя Андрусяка-«Різуна» – «Скажені» та сотню «Леви» із Львівської області [7, 41].

Час існування округи простежується не довгим. Вже в грудні того ж року за наказом УПА-Захід (ч. 9/44 від 25 листопада 1944 р.) було доручено: Дрогобицьку ВО 5 «Маківка», приєднати до складу Станіславської ВО 4 «Говерля», а на її основі створити дві групи: «Маківка» Дрогобицька та «Маруга» Калуська. А І. Белейовича відправили у розпорядження командира «УПА-Захід», В. Сидора-«Шелеста» [5; 1, 20].

Із 13 грудня 1944 р., до місяця лютого 1945 р., Іван Белейович хворів запаленням легень і участі в національній діяльності не брав [2, 41].

1945 р. працює у мережі ОУН, у 1945 році підвищений до сотника. В серпні 1947 р. як керівник групи кур'єрів УГВР йде на Захід, але попадає до полону. Був затриманий 16 листопада 1947 р. на території Чехословаччини в районі Ческі-Будієвіце, виконуючи завдання разом із Володимиром Чав'яком Івановичем по кличці «Чорнота», доручене йому командиром проводу ОУН «Захід-Карпати» Сидором Осипом під псевдо «Шелест» і переданий МДБ СРСР [2, 16].

За свої дії був нагороджений Бронзовим Хрестом бойової заслуги і підвищений до хоружного [4, 223–225].

12 лютого 1949 р. вдруге заарештований і засуджений за ст. 54-1 «а» і 54-11 КК УРСР на 25 років суворого режиму і без прав повернення на Україну. Після свого звільнення 1956 р., завдяки амністії повертається у село Микуличин [6, 482].

У 1967 р. одружується із Марією Вередюк і проживав з нею у своєму селі до самої смерті. Помер Іван Белейович-«Дзвінчук» 19 липня 1999 р., похований у рідному селі Микуличині.

ЛІТЕРАТУРА

1. В огні повстання. УПА на відтинку Чорного Лісу (1943 – 1945). Перша частина / [упор. Степан Лесів, Ярослав Коретчук]. – Калуш : Видавництво «Карпатський акцент», 2014. – 276 с.
2. ГДА СБУ. – Ф. 5. – Спр. 67448. – Т. 1. – 204 арк.

3. ГДА СБУ. – Ф. 13. – Спр. 372. – Т. 77.
4. ГДА СБУ. – Ф. 13. – Спр. 376. – Т. 60.
5. Мороз В. Воєнна округа УПА «Маківка» / Володимир Мороз // Бойківська думка. – Сколе, 1999. – 16 жовтня. – С. 6.
6. Пагіря О. Між війною та миром: відносини між ОУН і УПА та збройними силами Угорщини (1939 – 1945) / Олександр Пагіря. – Торонто – Львів : Видавництво «Літопис УПА», 2014. – 585 с.
7. Содоль П. Українська Повстанча Армія. 1943 – 1949 : Довідник перший / Петро Содоль. – Нью-Йорк : Пролог, 1994. – 199 с.

Оксана СЛОБОДИСЬКА
(Вінниця, Україна)

ЗАХИСТ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ В РОСІЇ НА ПОЧАТКУ ХХ ст.

Реалізація проголошеного Конституцією України курсу на становлення України як демократичної та правової держави, а також виконання вимог «Загальнодержавної програми адаптації законодавства України до законодавства ЄС» залежить від низки факторів, серед яких чільне місце посідає правове регулювання інтелектуальної власності як складової права власності [2].

Потрібно зазначити, що тривалий час Україна не мала свого законодавства, яке б визначало права винахідників на інтелектуальну власність, а користувалась нормативними актами тих країн, до яких в різні історичні періоди належала.

В коло наших наукових інтересів потрапив період початку ХХ ст., коли більша частина українських земель перебувала у складі Російської імперії і законодавство цієї країни, в тому числі, і в галузі інтелектуальної власності поширювалось на територію українських земель.

Що стосувалось оформлення прав інтелектуальної власності в той час, то винахіднику необхідно було здійснити послідовність дій, направлену на здобуття права на винахід, корисну модель і промисловий зразок, яке засвідчувалось патентом. Наявність же багатьох міжнародних конвенцій, договорів, угод тощо в галузі правової охорони результатів творчої діяльності не сприяла їх ефективній охороні. Мали місце розбіжності, неоднакові підходи, різне тлумачення одних і тих самих понять.

Так, наприклад, авторське право (за об'єктом власності літературним твором) з'явилося в Росії лише на початку ХІХ ст. у досить своєрідній формі – у Статуті Цензурному від 22 квітня 1828 р., в якому за автором визнавалося виключне право на відтворення своїх творів шляхом друку. Проте вже у законі від 8 січня 1830 р. право автора на створений ним твір визнається як право власності, яким можна торгувати. Твір розглядався як «майно благонабуте», а його автору (або перекладачу) довічно надавалося виключне право видання і продажу. Зазначені права переходили до спадкоємців строком на 25 років; пізніше (1857 р.) цей строк було подовжено до 50 років. Під час чергового перевидання десятого тому Зводу законів Російської імперії авторське право вперше переноситься в цей том як додаток до ст. 420. У цьому додатку авторське право розглядається як право власності. Проте 20 березня 1911 р. приймається закон про авторське право, який досить детально регулював авторські відносини. Цим законом права автора були істотно врізані [4].

А. Скородинский [3], дійсний член Юридичної спілки при Імператорському С.-Петербурзькому університеті, в 1910 р. дещо критично ставиться до забезпечення права розробника

після заключення низки міжнародних угод. Зокрема, він зазначає, що після приєднання до Паризької конвенції по охороні промислової власності (23 березня 1883 р.), доречі, яка набула чинності для України: 25 грудня 1991 р., російські винахідники мають значний пріоритет за кордоном при подачі заявки на винахід, тоді як в Росії їх права дещо скоротились. Однак, за Мадридською угодою (1891 р.) при реєстрації товарного знаку промисловцю достатньо зареєструвати цей знак лише в одній країні, яка входить до союзу, тоді як раніше, до прийняття угоди, йому необхідно було реєструвати знак у всіх країнах, де він мав інтереси.

ЛІТЕРАТУРА

1. Паризька конвенція «Про охорону промислової власності» від 20 березня 1883 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_123
2. Потоцький М. Ю. Правове регулювання інтелектуальної власності в Україні: загальнотеоретичне дослідження : автореф. дис... канд. юрид. наук : 12.00.01 / М. Ю. Потоцький ; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2009. – 20 с.
3. Скородинский А. Памятка изобретателя : Краткие практические правила / А. Скородинский, действительный член Юридического общества при Императорском С.-Петербургском университете ; Императорский С.-Петербургский университет. – С.-Петербург, 1910. – 42 с.
4. Ястремська О. О. Інтелектуальна власність : навч. пос. / О. О. Ястремська. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2013. – 124 с.

Альона ТОРОПЦЕВА

(Київ, Україна)

РОЗВИТОК УКРАЇНО-ФРАНЦУЗЬКИХ ДВОСТОРОННІХ ВЗАЄМВІДНОСИН У 1917–1918 РР. ЗА МЕМУАРАМИ ШАРЛЯ ДЮБРОЯ

Мемуарний твір французького викладача та діяча Шарля Дюброя «Deux annees en Ukraine (1917–1919)» – це одночасне поєднання твору художньої літератури та аналітичного дослідження. Автор перебував в Україні з 1917 по 1919 рр. та був безпосереднім свідком військово-політичних подій на території держави. У своїй роботі він детально описав різноманітні сфери життя української держави та суспільства у ті роки, зокрема економічну, соціальну, культурну тощо; відмітив найгостріші внутрішні проблеми країни, а також надав власну оцінку Україні як самостійній державній одиниці та безпосередньо українському національному руху.

У контексті розвитку та поширення українського націоналістичного руху Ш. Дюброй зупинився на відносинах безпосередньо українського та французького суспільств. По-перше, він розповів про візити до України французьких представників Альбера Тома (французького міністра-соціаліста, що вів переговори із Тимчасовим урядом та Радюю Петрограда) та Жана Пелісьє (француза, що протягом тривалого часу займався українським питанням та був відправлений до України послом Франції в Росії Ж. Нулансом, який на той час проводив політику активного втручання Франції та Британії у внутрішні справи Росії, з метою вивчення матеріалів українського руху безпосередньо на місці подій та переконання у його демократичному характері).

По-друге, Ш. Дюброй надав інформацію про медичні місії з Франції. Останні прибули до Києва з метою відкрити два шпиталі для російських поранених та хворих та довести свою високу кваліфікацію у хірургії, що не поступалася на той час хірургії Німеччини.

З приводу першого пункту коротко зупинимося на основних тенденціях французької політики щодо України. З 1917 р., після Лютневої революції, Франція посилює свою увагу до української держави. Наголосимо, що всупереч лояльному до України Ш. Дюброя, який у своєму мемуарному творі усіяко намагався висвітлити найщиріше ставлення Франції до української держави, Франція не поспішала встановлювати із останньою дипломатичні відносини відповідно до міжнародних норм. Замість цього вона відправляє до України генерала Ж. Табуї у якості французького комісара при уряді УНР. Пізніше також до української держави було відіслано Ж. Пелісьє, який мав спостерігати за новим українським урядом та його діяльністю. Український історик П. Гай-Нижник взагалі вважає, що Ж. Пелісьє фактично виконував розвідувальну місію в українській державі [1]. Інформація, зібрана французом про ситуацію в Україні, була представлена у вигляді інформаційно-аналітичного звіту на 27 сторінок із доданням актуальних документів на 120 сторінок [1].

До того ж, лояльно налаштовані до України звіти Ж. Пелісьє загалом формували позитивний образ країни в очах французького уряду та переконували його у думці, що Україна – це потужний інструмент для боротьби із Німеччиною, а це було чи не найголовнішою військово-політичною метою французького керівництва. Зауважимо, що Франція мала також інші вигоди у випадку відокремлення української держави від Росії. По-перше, Україна ставала для французів гарним союзником у війні з більшовизмом, саме тому вона докладала зусиль для формування позитивного образу Франції в очах українського народу. По-друге, були й економічні вигоди, а саме: відкриття шляхів експорту французьких товарів в Україну та економічне послаблення російської держави через відокремленість українських територій, що були однією з головних запорок стабільної російської економіки, звідси – посилення економічного впливу Європи на Росію. Узагалі, усе це можна підтвердити фразою Ш. Дюброя про те, «яких би бід уникла Україна і яку гарну квітку Франція приєднала би до своєї корони, якби замість довгих звітів декількох некомпетентних унтер-офіцерів перевагу віддали більш стислим, але набагато змістовнішим нотаткам месьє Жана Пелісьє».

Наголосимо на тому, що безпосередньо автор дуже позитивно ставився до особи Ж. Пелісьє, що він зовсім не приховував під час написання своєї мемуарної роботи. Він називав його людиною вихованою, освіченою, і наголошував на тому, що саме його робота в Україні та саме його доповіді французький уряд мав брати до уваги у визначенні свого політичного курсу в роки Першої світової війни.

Ш. Дюброя також згадував активізацію діяльності організації під назвою Французький Альянс, що із поширенням популярності Франції в Україні організувала конференції, зокрема в університеті св. Володимира, ціллю яких було ознайомлення місцевих жителів із зусиллями французів на фронті, у медичній сфері та на тлі війни загалом. Проводилися також театральні вистави, що об'єднували публіку різних національностей (українців, росіян, поляків, євреїв тощо) [2, 12–13].

Отже, за мемуарами французького діяча Ш. Дюброя можна виокремити такі основні напрями діяльності французів на території України у 1917–1918 рр.: безпосереднє спостереження за подіями в українській державі Ж. Пелісьє та генерала Табуї; французькі медичні місії та діяльність Французького Альянсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гай-Нижник П. Фінансові взаємини Української Народної Республіки з Французькою Республікою як віддзеркалення стосунків України та країн Антанти (1917–1918 рр.) / П. Гай-Нижник //

Пам'ять століть. – 2007. – №2. – С. 133–152. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.hai-nyzhnyk.in.ua/doc/115doc.php>

2. Dubreuil Ch. Deux anneés en Ukraine avec une carte de l'Ukraine / Ch. Dubreuil. – Paris, 1919. – 158 p.

*Наталія ШКОДА,
Юлія ГАЛКІНА
(Мелітополь, Україна)*

ВИНИКНЕННЯ ЄДИНОВІРСЬКОЇ ЗГОДИ У СТАРООБРЯДНИЦЬКОМУ РУСІ ПІВДЕННОЇ УКРАЇНИ У XVIII ст.

В сучасній Україні існує близько 100 конфесій, одна з них – старообрядництво. Численною та поширеною течією старообрядництва була Єдиновірська згода. Дослідження виникнення єдиновірської згоди дозволяє розширити й поглибити знання з деяких питань історії Південної України.

На території Південної України єдиновірство в XVIII – XIX ст. було найчисленнішою течією старообрядництва. У XVIII ст. розкольники були найактивнішими колоністами в Південній Україні. Вони тривалий час відстоювали право мати свою, визнану владою, церкву та своїх, визнаних православною церквою, священників. Царський уряд був зацікавлений в їх міграціях, створював для розкольників сприятливі умови, але відмовлявся офіційно визнавати та задовольняти ці вимоги. Мігранти-старообрядники стали одним з визначальних факторів російської політики на Південному Заході Росії.

Царський уряд та російська православна церква для посилення контролю за розкольниками тривалий час намагалися повернути окремих старообрядників у православ'я. Цю політику активно проводив архієпископ Слов'янський та Херсонський грек Никифор Феотокі у 1779–1786 рр. Деякий час тривав період умовлянь і переконань розкольників в помилковості їхньої діяльності, але він не привів до досягнення задовільних для церкви й держави результатів. У 1780 р. у владики Никифора появляється нова компромісна ідея про часткове визнання права старообрядників на богослужіння за звичним для них способом за умови укладення ними своєрідної «унії». Це дало б змогу поставити їх під твердий контроль з боку російської православної церкви і влади. З цією метою архієпископ у липні 1780 р. прибув до Єлисаветграда, де відвідав розкольників у каплицю міста, мав бесіди з її парафіянами, обіцяв сприяти перетворенню каплиці на церкву та появи своїх священників. Такі ж бесіди він провів і в багатьох інших місцях. Ці дії владики викликали довіру серед багатьох розкольників [3, 291].

Архієпископ Никифор Феотокі успішні результати перемов з розкольниками юридично закріпив у 1781 р. особливою грамотою, що **дозволяла** розкольникам, які прийняли єдиновірство, улаштувати в с. Знамянка свою церкву й відправляти там своє богослужіння [2, 159].

Граф Г. О. Потьомкін підтримав зусилля церкви. В єдиновірство почали переходити масово, цілими селами, просили собі законного священства. На південь сучасної України потягнулися старообрядники з інших районів Росії. Рух єдиновірства виявився надзвичайно популярним. Саме після архієпископа Никифора й завдяки йому правильний старообрядницький культ почав існувати легально.

Таким чином, в 1780–1781 рр. на території нинішніх Кіровоградської та Запорізької областей виникла єдиновірська згода у старообрядницькому русі, фактичним засновником

якої став архієпископ Никифор (Феотокі) Слов'янський і Херсонський. Її народження відбулося в липні 1780 року у сл. Знам'янці (каплицю офіційно освячено на церкву і поставлено священика), а юридичне оформлення можна віднести на лютий 1781 р., коли появився перший офіційний документ, підписаний самим архієпископом після узгодження зі Святійшим Синодом.

Водночас з діяльністю архієпископа Никифора старообрядницькі лідери дяконівців Стародуб'я й Ветки священноінок Михайло Калмик і чернець Никодим розпочали діяльність по відновленню в старообрядництві законного священства [1, 182]. Никодим зустрівся з генерал-губернатором Малоросії, главою Малоросійської колегії, генерал-фельдмаршалом П. О. Румянцевим. Старовіри звернулись з офіційним проханням до Катерини II, документ було передано у квітні 1783 р. у Святійший Синод. Прохання старообрядників було варіантом унії старообрядницького попівського напрямку з російською православною церквою. В ньому йшла мова про створення при підтримці уряду старообрядницької тричинної церкви зі своїм окружним єпископом, автономною у складі російської православної церкви. В обмін на це старообрядники погоджувались визнати законними державу, царя й офіційну церкву (РПЦ) на чолі з Святійшим Синодом, зобов'язувалися, як і інші православні піддані, виконувати всі закони [2, 147]. Таким чином, діяльність Никодима була спрямована на формування єдиновірства.

Державу не влаштували умови, висунуті старообрядцями. Священиків єдиновірці могли мати не зі своїх, а тільки з православних, які здійснювали богослужіння й виконували обряди за дониконіанським законоположенням. Передбачалося аморфне за структурою утворення з окремих парафій, підлеглих місцевим архієреям.

Діяльність Никодима продовжив архімандрит Іоасаф. Імператриця Катерина II в 1785 р. підписала компромісний указ, згідно якому старообрядцям давалося право на будівництво свого першого, офіційно визнаного монастиря як центру руху, згодом названого єдиновірським, із призначенням свого ієрарха, підпорядкованого архієпископові (Никифору) Словено-Херсонському. Землі для монастиря виділялися в Новоросійському краї.

В 1787 р. на лівому березі Дніпра в урочищі Карай-Дубина, розташованому в Таврійській області, почалося будівництво єдиновірського Корсунського монастиря. Він довгий час був центром для старообрядників-уніатів, сприяв масовій міграції на південь.

Таким чином, уряд уперше призупинив конфлікт, офіційно визнав право на існування старообрядництва і його право на утворення своєї церкви, хоча й у неповному вигляді. Старообрядництво, зі свого боку, відкрито визнавало державу та церкву і вступало з ними в офіційне співробітництво.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриил, архиепископ Херсонский и Таврический. Хронологико-историческое описание церквей епархии Херсонской – Таврической / Гавриил // Записки Одесского общества истории и древностей. – 1848. – Т. 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http // mir.knig.com. td-ngk.ru > 70678-zapiski...istorii-i-drevnostey...](http://mir.knig.com/td-ngk.ru/>70678-zapiski...istorii-i-drevnostey...)
2. Мельников Ф. Е. Краткая история древлеправославной (старообрядческой) церкви / Ф. Е. Мельников. – М. : Мысль, 1990. – 557 с.
3. Скворцов В. Никифор Феотоки, второй архиепископ Славянский и Херсонский: биографический очерк / В.Скворцов // Полтавские епархиальные ведомости. – Полтава, 1878. – № 6. – С. 290–310.

СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО, АРХИТЕКТУРА, КИНЕМАТОГРАФИЯ И КУХНЯ АЗЕРБАЙДЖАНА

Современную искусство Азербайджана невозможно представить без трудов выдающихся таких азербайджанских художников как Саттар Бахлулзаде, Таир Салахова. Патриархом современной азербайджанской пейзажной живописи является художник Саттар Бахлулзаде (1909–1974). На своих картинах он писал сельские пейзажи своей родины в сюрреалистичной манере, сочетая пастельные цвета с широкими мазками. Выставки его работ проходили по всему миру.

Вслед за этим, главным представителем, так называемого сурового стиля принято считать художника Таира Салахова (р. 1928), который прославился портретами рабочих и знаменитостей, например композитора Кара Караева. На противоположном конце спектра находится Тогрул Нариманбеков (р. 1930), который изображал жизнь азербайджанского народа яркими, живыми красками.

Художественные выставки организуются по всей стране усилиями развитой системы музеев и галерей. В Баку действуют специализированные учреждения литературы, изобразительного искусства, ковроткачества, декоративного и современного искусства.

На архитектуру Азербайджана оказали влияние многие стили и периоды. Сохранились сотни исторических и современных зданий, которые представляют различные эстетические стили и школы архитектуры. Особое значение имеет кавказско-албанское наследие, представленное жилыми зданиями и христианскими храмами. Одно из них, расположенное в селе Киш около города Шеки, считается матерью албанских церквей. Это древнейший христианский памятник на Кавказе, который недавно был отреставрирован азербайджанским правительством в рамках программы архитектурной реконструкции.

По историческим фактам, известно, что Ислам распространился на территории Азербайджана в VII веке, что привело к принятию исламских стилей. Азербайджанская архитектура достигла нового расцвета в X–XII веках: мавзолей Момине-Хатун, выстроенный в Нахичевани в 1186 году под руководством Аджмеи ибн Абубекра по прозвищу Нахичивани, считается жемчужиной как азербайджанской, так и мировой архитектуры.

Жемчужиной азербайджанской архитектуры признан окруженный крепостными стенами квартал Ичери-шехер города Баку, который насчитывает свыше 50 исторических и архитектурных памятников, таких как Дворец Ширваншахов и Девичья башня. Эти достопримечательности включены в Список Мирового культурного наследия ЮНЕСКО.

В конце XIX – начале XX веков быстрое развитие нефтяной промышленности в Баку стимулировало развитие гражданской и промышленной архитектуры. После восстановления независимости советскую официальную архитектуру заменили новые, современные подходы.

Азербайджанский кинематограф возник в 1898 году, всего лишь три года после показа братьями Люмьер своего первого кинофильма. С тех времен кинематограф сформировался как вид искусства. Азербайджанские режиссеры получали премию «Оскар» за сценарий к

фильму «Утомленные солнцем» (1994), а кинофильм Аяза Салаева «Летучая мышь» (1995) был удостоен Гран-при Международного кинофестиваля во французском городе Анже. Азербайджанский продюсер Вагиф Мустафаев был избран членом Европейской академии киноискусства и телевидения.

Особое место в культурном развитии страны принадлежит национальной кухне. Азербайджанская кухня считается одной из самых древних, надолго запоминавшейся гурманам по особенностям вкуса на Кавказе. Плодородные земли и Каспийское море дарят широкое разнообразие видов мяса, рыбы, фруктов и овощей. Осетровая черная икра Каспийского моря признана деликатесом и пользуется спросом во всем мире. Азербайджанская кухня насчитывает свыше 30 видов супов, а её самое знаменитое блюдо – *плов*. На особых торжествах подается множество видов кебабов, приготовленных из баранины, говядины, курятины и рыбы. Широко используются сухофрукты и грецкие орехи. Азербайджанская кухня славится тем, что она использует множество сезонных овощей и различных пряностей. Столы всегда украшаются различными видами прохладительных и спиртных напитков. Коньячное изделие Азербайджана уже за последнюю 30 лет является общепризнанным лидером в мире.

Овощи и фрукты применяются в рационе большей частью в свежем, а не в отваренном или жареном виде. Если же их готовят с мясом или яйцами, то на долю зелени приходится порой чуть не более половины объема блюда (чучу, ажабсанда). Мясо при этом сильно разваривается, поэтому мясо-овощные блюда часто представляют собой зеленую кашу с мясной подливкой (сабза-говурма).

Среди овощей в современной азербайджанской кухне часто можно встретить картофель. Однако классическая азербайджанская кухня, конечно, не знала картофеля и не могла применять его. Использование картофеля началось сравнительно недавно – уже в годы Советской власти. До этого его место занимали каштаны.

Именно с каштанами лучше всего сочетаются азербайджанские кислые естественные (фруктовые) приправы к мясу – гора (незрелый виноград), абгора (сок незрелого винограда после непродолжительного брожения), нар или наршараб (гранат и его сгущенный сок), сумах (барбарис), ахта (кизил), сушеная и свежая алыча. Вот почему для получения характерной азербайджанской вкусовой гаммы лучше использовать в мясные и мясо-овощные блюда каштаны, а не картофель.

Для азербайджанской кухни вообще характерно употребление в основном надземных овощей. Крайне мало употребляются корнеплоды – свекла, морковь, редька. Зато в почете всякие травы (пряные, ароматические, нейтральные), зеленые овощи (артишоки, спаржа, так называемая дербентская салатная капуста с мелкими кочанами конической формы, горох нут, зеленая фасоль). Фруктам и орехам (каштанам, фундуку, миндалю, лещине, грецкому ореху) также отдается предпочтение, и они употребляются наравне с овощами. Так, в азербайджанской кухне фрукты жарят на сливочном масле, особенно кайсу (курагу), алычу, персики.

Зеленый лук в азербайджанской кухне применяется чаще, чем репчатый, и в очень больших количествах, обычно как закуска ко всем жареным мясным блюдам. Точно так же используется чеснок, местные сорта которого не обладают особой остротой и идут в пищу вместе с зеленым перцем. Из других пряных трав чаще всего встречаются кресс (луговой и горный), лук-порей, зелень петрушки, эстрагон, кудрявая и яблочная мята, мелисса, кориандр (кинза), немного реже – чебрец и еще реже – укроп.

В то же время использование классических пряностей в азербайджанской кухне относительно ограничено: для мясных, рыбных и овощных блюд используется черный перец, для сладких и кондитерских – корица, кардамон, а для пловов, рыбы и щербетов – настоящий шафран, называемый иранским шафраном в отличие от употребляемого в Грузии имеретинского шафрана (кардобене-дикта).

Именно шафран, столь почитавшийся в древней Мидии и Персии, считается азербайджанской национальной пряностью. Красный перец и вообще жгучие пряные сочетания малоупотребляемы в азербайджанской кухне, за исключением районов, прилегающих к Грузии и Дагестану.

Из ароматических растений в пищу используются лепестки розы, что, как и применение каштанов, отличает азербайджанскую кухню от соседних закавказских кухонь. На розах настаивают сиропы, варят из них варенье, употребляют розовое масло в щербеты. Из нейтральных диких трав, идущих в качестве зеленой вареной массы к мясным блюдам и пловам, предпочитают спорыш, называемый по-азербайджански кырхбугум.

Азиатский вид спорыша отличается от европейского спорыша своими размерами, более сочными и нежными листьями.

Конечно, можно бесконечно причислять всевозможных кулинарных изобретений азербайджанских поваров и кондитеров. Самое главное, необходимо понять что, все это говорит о многовековой традиции гостеприимства и открытости души азербайджанцев.

Матлаб МАХМУДОВ
(Баку, Азербайджан)

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ АЗЕРБАЙДЖАНА В XXI ВЕКЕ

Азербайджанская культура и истории Образование и обучение являются неотъемлемой составляющей. К XIX веку по всей стране были основаны образовательные учреждения европейского стиля. В 1919 году был создан Бакинский государственный университет, который стал одним из первых учебных заведений подобного типа на Востоке. В советское время национальная образовательная политика заменялась советской образовательной политикой.

После того, как в 1991 году Азербайджан вновь обрел независимость, была запущена Программа образовательной реформы. Правительство разработало и в 1999 году внедрило образовательную методику, соответствующую мировым стандартам. В нынешнюю систему образования входят дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, профессиональные училища, колледжи и университеты.

Новое законодательство в области образования, принятое в 2009 году, сформировало правовую основу для обновленной системы образования. В дополнение к государственным школам была создана сеть частных учебных заведений. Высшие учебные заведения Азербайджана активно участвуют в Болонском процессе. Тысячи молодых людей из разных стран мира в настоящее время учатся в высших учебных заведениях страны. Азербайджанская система образования также предоставляет лучшим студентам возможность учиться в ведущих университетах мира.

У Азербайджана долгая история научных открытий. В настоящее время научные исследования проводит основанная в 1945 году Национальная академия наук Азербайджана

(НАНА) совместно с различными университетами. Существуют специализированные школы с математическим, физическим, нефтехимическим, геологическим, биологическим и другими уклонами. Азербайджанская государственная нефтяная академия славится своими научными исследованиями и инновационными разработками в сфере нефтедобычи. Исследования в сфере гуманитарных и общественных наук обогатили понимание и признание достижения Азербайджана в сфере литературы, истории, философии и других гуманитарных наук.

Литература, центральное место в которой принадлежит фольклору, занимает особое место в азербайджанской культуре. Азербайджанский эпос «*Книга Деде Коркута*» – масштабное литературное произведение, созданное более 1300 лет назад. В средние века азербайджанский поэт Низами написал свою всемирно известную «*Хамсе*», а видный прозаик Физули был признан как в стране, так и за её пределами. Его произведение «*Лейли и Меджнун*» считается жемчужиной литературы и вступает сюжетом для многочисленных фильмов и театральных постановок. Другим ярким представителем азербайджанской литературы является Мирза Фатали Ахундов, заслугой которого является развитие драматического театра в XIX веке.

В советское время такие блистательные азербайджанские литераторы как Гусейн Джавид, Ахмад Джавад и Микаил Мушфиг стали жертвами репрессий советского режима. Особую известность получили Самед Вургун, Сулейман Рустам, Ильяс Эфендиев и Мамедсеид Ордубади. Азербайджанский поэт Шахрияр имел огромное значение для азербайджанской и иранской литературы. Роман «*Али и Нино*» азербайджанского писателя-эмигранта Курбана Саида известен во всем мире. Видными представителями современной литературы являются Бахтияр Вахабзаде, Анар и другие. Мировую известность получил Чингиз Абдуллаев благодаря своим захватывающим детективным романам и коротким рассказам.

В 2003 году ЮНЕСКО признало азербайджанский мугам шедевром устного и нематериального культурного наследия человечества.

Мугам – это не просто традиционная музыка. Это, прежде всего, национальное и интернациональное мышление. Человеку, познавшему искусство мугама, приоткрыты все двери музыкального искусства. Музыкальный язык мугама интернационален, он доступен всему человечеству. В искусстве музыкальный язык мугама можно сравнить с английским языком, являющимся критерием межнационального общения. Искусство мугама, тысячелетиями оседавшее в быту и в сознании различных народностей, является для более миллиарда населения земного шара общекультурным достоянием. В этом смысле значение этого возвышенного искусства для человечества огромно.

Искусство мугама имеет большое влияние на эстетическое развитие и на психологию человека. Оно порой бывает развлекающим, а порой серьезным, заставляя мыслить о сущности материи и бытия.

Знатоки мугама всегда воспринимали его как духовное начало, ниспосланное нам от Бога. Известный исследователь мугамов и фольклора Изалий Иосифович Земцовский в 1990 году на международной конференции заявил азербайджанским исследователям мугама – Вы очень счастливый народ. Ваш народ имеет данное от Бога великое и древнее музыкальное искусство, искусство мугама. Вероятно, вы не до конца осознали величие этого божьего дара. По этой причине многие музыковеды, говоря о мугамах, прежде всего, подчеркивают их божественное происхождение и связь с Исламом. Решительно заявляем, что у мугамов нет ничего общего с религиозной музыкой, особенно религиозной музыкой Ислама! В Исламе Коран, его аяты, суры, азаны и т.п. исполняются напевами, которые

базируются на определенных ладах. Все это не имеет никакого отношения к канонам, существующим в мугамах и служащим их общечеловеческим целям. В молитвах, которые возносили к своим божествам древние шумеры, мидийцы, а также в мелодических напевах, используемых в исламской традиции, широко используются напевы, базирующиеся на свободных метроритмических особенностях ладов. С молитвами, возносимыми в честь божеств, мугамы, возможно, связывает лишь одинаковое местоположение ладов. Так и должно быть. Потому что каждый народ свои чаяния и мечты выражает на своем диалекте и напевает в соответствии со своими национальными религиозными представлениями. Национальная разговорная речь каждого народа подчинена местному наречию, канонам языка. В музыке же это связано с национальным сознанием ладов

В Баку открылся Международный центр мугама и регулярно в этом роскошном архитектурном строении современности проводится Международный фестиваль «Мир Мугама».

Современная форма мугама – джаз-мугам, созданный пианистом и композитором Вагифом Мустафазаде. На Международном джазовом фестивале в Баку выступают ведущие музыканты мира.

Еще одной национальной музыкальной формой является музыка ашугов, исполняемая странствующими сказителями, которые аккомпанируют себе на традиционном струнном инструменте под названием *саз*.

Основоположником азербайджанской классической музыки является Узеир Гаджибеков, чья опера «*Лейли и Меджнун*» (1908 г.) стала первой оперой на Востоке. Первые восточные балеты и симфонические оркестры также появились в Азербайджане. В стране делается все, чтобы люди высоко ценили и любили классическую музыку; на недавно прошедшем ежегодном *Международном музыкальном фестивале в Габале* присутствовали гости со всего мира. Оркестром-резидентом четвертого фестиваля будет, как и в 2010 году, лондонский Королевский филармонический оркестр, а дирижерами – Фархад Бадалбейли, Дмитрий Яблонский и Рауф Абдуллаев.

Можно, конечно, еще продолжать этот список неизведанного культурного мира духовного богатства. Жизнь этого мира обретает смысл, только если вся жизненная суета вливается в прекрасную поэму, пьесу и музыку, звучащую в нашем духовном мире.

Ровшан ГАДЖИЕВ
(Баку, Азербайджан)

НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ВОЗДЕЙСТВИЙ ГЛОБАЛИЗМА

Под глобализмом мы понимаем проведение западной цивилизацией неолиберальной политики преднамеренного воздействия на все стороны проявления инородной культуры (т.е. политическая, экономическая и социально-культурная жизнь общества). Говоря об инородной культуре, прежде всего, мы имеем в виду социокультурные системы мусульманских стран, где все еще значимы устои традиционных ценностей. Особенно заметно это разрушительное западное влияние на моральные устои общества, когда с помощью СМИ (кино, реклама и т.д.) подвергается тотальной трансформации сознание людей, которые еще не готовы жить в «чужой рубашке», и которые оказались на перепутье, между традиционными ценностями и западным образом жизни.

В чем же основная опасность влияния дегуманизированного западного образа жизни на культуру незападных и в особенности мусульманских обществ? Опасность заключается в том, что рыночные капиталистические отношения убивает в человеке его духовность, меняет ментальность и традиционные устои морали. Ведь в современном западном мире главное – это благополучие, точнее комфорт индивида. И все подчинено этому принципу, поэтому все покупается и продается, и все имеет свою денежную цену. Восточные общества веками жили в той среде, где уважали человека не только по его доходам или занимаемым должностям, но и по заботливому отношению в целом к социуму (нап., меценатство) и в частности, к близким людям – имеется в виду не только родственники, но и друзья, соседи и т.п. На Востоке уважение к пожилым людям всегда имело особое значение. Однако западная поп-культура прививает молодежи другие ценности, когда личный комфорт заслоняет веками сложившиеся традиционные обычаи и межчеловеческие отношения, чем подрывает основу принципов коллективизма и старшинства. Под принципом свободы человека, женщины выходят на подиум для показа моды (а что творится в ночных клубах, об этом и не стоит говорить), а фактически выставляют на оценку свое тело. А их тела покупаются теми, кто зарабатывает большие деньги (не важно, каким путем). И это продолжается уже десятилетиями. На этой основе остальному миру преподносятся образцы «женской красоты», которые формируются на основе выдуманных антропометрических данных. Хорошо, что в сельских местностях незападных культур люди и в особенности женщины в большинстве своем не интересуются такими телепрограммами. Однако со временем все может измениться к худшему. Мы уже не говорим о том, что западные ценности довели дело до того, что и в мусульманских странах поднятие тяжести (т.е. штанги) или же борьба на татами считается чуть ли не престижем страны, когда завоевывается очередная женская медаль олимпиады.

Особенно тревожит пагубное влияние западных ценностей на устои семейных отношений мусульманских стран. Разводы в восточных обществах в современную эпоху становятся постепенно как бы правилом жизни, хотя в ближайшем прошлом, расторжение брачного союза было делом не легким и порицалось всем социумом. Причиной тому западные индивидуалистические базарно-рыночные отношения, когда благополучие семьи рассматривается и оценивается с точки зрения обеспечения всеми услугами современного зажиточного образа жизни. Нет ни любви, ни уважения к личности человека, а только удовлетворение потребностей – хоть биологических, хоть социально-рыночных, но только не духовных!

Особую тревогу вызывает возникновение отношений людей не традиционной ориентации, также являющиеся плодом западной культуры. Дело дошло до того, что в западных обществах порицание аномальных половых отношений уже преследуется судебным порядком, как ущемление прав и свобод человека. С этой точки зрения даже светскому человеку мусульманских стран приходится уважительно относиться ценностям исламской культуры, которые принципиально не допускают подобных отношений между людьми. Да и в построении семейных отношений исламские традиции все еще устойчивы к пагубному влиянию западных ценностей, в частности свободы выбора, а фактически разгулу человеческой похоти.

Мы считаем, что по предотвращению влияния западных ценностей на культуру восточных обществ исламская религия все еще сохраняет свою силу, т.е. значимость и ответственность. В этом отношении восточному христианству намного труднее остановить напор влияния новых, если можно так сказать, постмодернистских ценностей на образ жизни пра-

вославных людей. Все-таки и западное, и восточное направления христианства по своим некоторым базовым принципам являются одними и теми же. Поэтому остановить тлетворное влияние западных ценностей является не простым делом и требует государственной поддержки основ национальной культуры.

Ирада АВШАРОВА
(Баку, Азербайджан)

«КУЛЬТ ОЛЕНЯ» В ВЕРОВАНИЯХ ПЛЕМЕН АЗЕРБАЙДЖАНА В ЭПОХУ ЭНЕОЛИТА И БРОНЗЫ

Отношение к растениям и животным в народных верованиях и вероисповеданиях с древнейших времен было разносторонним. Некоторые из них рассматривались как приносящие удачу, пользу, а другие со временем превратились в символов неудачи и зла.

В эпоху перехода первобытных племен от собирательства к земледелию и скотоводству тотемизм подвергался определенным изменениям, но сохранил при этом свое название слившись с различными анимистическими культами, однако его святость олицетворялось в лице животного божества. Такого рода анимистические особенности в изображениях мифических существ являлись характеристическими сторонами как в сфере религиозных взглядов, так и прикладного искусства различных племен. Живой мир данной эпохи был разношерстным, изображался популярными образами. По нашему мнению, связанные с животными древнейшие народные верования и вероисповедания в Азербайджане могут считаться неотъемлемой частью системы первобытных представлений эпохи.

Согласно З. Сакаловой связанные с корнями рождения и смерти верования в древнейшие времена имели непосредственное отношение к культу животных [9, 205]. Известно, что в представлениях людей эпохи энеолита и бронзы животные обожествлялись в связи с земледелием, охотой и скотоводством.

Среди сформировавшихся в ту эпоху на территории Азербайджана племен некоторые культы растений и животных имели анимистический характер. Так, обожествление и придание фантастического образа в прикладном искусстве священным животным и птицам является результатом слияния анимистических и тотемистических взглядов древнем Азербайджане. Первые образцы прикладного искусства древних людей, населяющих территорию Азербайджана встречаются на скальных рисунках Гобустана, Сюника (современная территория Армении), памятника Гямигая Нахчывана [2], Апшерона и т. д. Отсюда следует, что древние ремесленники обладали умением образно выражать свои воззрения, связанные с животным миром на материально-культурных образцах. Животные образы, широко распространенные в их творчестве считаются ценнейшими источниками, рассказывающими о животном мире и скотоводческих хозяйствах эпохи. Значительная часть наскальных рисунков тесно связаны с оленями.

Уже в первые века эпохи энеолит изображения оленя широко были представлены в наскальных рисунках Гобустана. В основном это изображения длиной 180 – 120 см, высотой 110 – 85 см. Рисунки сделаны главным образом с профиля. Изображения оленя на скалах представлены величественно – в динамическом движении, бегущем положении. В отдельных изображениях олени представлены детализированном, изящном виде, а в других в

стилизованном виде, с использованием способа простого царапания [5, 337]. Рисунки в данном сюжете широко используются также и в прикладном искусстве Азербайджана. В композициях с изображениями оленя часто используются символы «солнца» и «древа жизни». Это является намеком на связь оленя с «солнцем» и «земной осью».

Преклонение оленю в эпоху энеолита и бронзы было широко распространено также и среди древнейших племен, обитающих на исторической территории Азербайджана.

Среди исследованных на территории археологических памятников встречаются небольшие фигурки оленей в различных формах. Касаясь стилистике бронзовых фигур с характером пластического искусства, можно утверждать, что здесь ярко выражен некий общий исполнительный принцип древнего ремесла, желание передать характерные черты более выпукло. При внимательном рассмотрении этих статуэток невозможно не заметить яркое проявление правильного, утонченного и художественного начала.

Образ оленя представлен в азербайджанской мифологии отдельными божествами и изображаются во главе шествия козлов. Один из этих изображений мы встречаем на сосуде, обнаруженном в археологическом памятнике Шахтахты Нахчывана. Здесь еще раз прослеживаются признаки культа предков.

На обломке обнаруженного на территории древнего Нахчывана обломка сосуда нанесены изображения оленя, быка, тура и других животных [3, 40, рис. 15]. В древней Монголии изображения марала преобладают в изображениях на скалах, колонах и камнях. Здешние наскальные рисунки выполнены способом нанесения и царапания. с использованием красной краски. На территории широко распространены изображения оленей, вытесанных на высоких горах из мрамора, гранита и базальта, которые среди населения получили название «камни-олени». Поверхность некоторых образцов этих скульптур разукрашены различными изображениями. В монгольской мифологии «камни-олени» тесно связаны культом «предков» и «солнца» [10, 117]. Согласно религиозным верованиям монголов гора Азман считается священной, и они верят в ее дух. Монголы верят, что священный дух горы помогает им во время войн и преклоняются перед ним. В одном из верований о горе Азман говорится, что «Небо перешел гору Азман, женился на белой олени и из этого союза произошли монгольские племена». Здесь говорится о происхождении древних монгольских и тюркских племен из союза «синего волка и белой олени». Несомненно, по этой причине изображениям олени на территории придается огромное значение. Культ оленя занимает видное место также и в мифологии племен, обитавших на территории Анатолии [1, 87] и древних скифов в Украинских степях. Изображения олени широко распространены и в мифологии племен кет (тюрского происхождения) Западной Сибири [7, 645].

Аналогичные изображения встречаются также в грузинском некрополе эпохи поздней бронзы и начального железа Самтавр, бронзовых поясах из погребений Западного Азербайджана (нынешняя Армения) [8, 26–70]. Изображения оленя встречаются во многих исторических памятниках Азербайджана, в частности, на бронзовом поясе из погребения № 4 в Дашкесаном районе (Хачбулаг), бронзовых поясах и поверхности диска, обнаруженных в Кедабекском районе (в каменных гробах № 95 в крепости Дженнет и погребении в виде ящика № 6 в Галакенде). Религиозные верования азербайджанских племен эпохи бронзы прослеживаются и в погребальных традициях. В погребениях часто попадаются останки животных. Эти животные останки в основном лошадей, быков, собак, козлов, оленей и т. д.

Обычай захоронения олени известно из погребений № 148 и 150 эпохи поздней бронзы в юго-западной части Ханларского (Гейгелского) района [4, 12]. В погребении № 150 име-

ются скелеты пары оленей, запряженных в головную часть модели изготовленной из дерева символической повозки. Поверхность рогов оленей разукрашены бусами из белой пасты и полумесяцами, изготовленными из бронзы. В повозке имеется человеческий скелет в свернутом виде, а вокруг него обнаружены скелеты человека, лошади, быка, овцы, свиньи, собаки, кошки и змеи, а также керамическая посуда и пр.

Среди остеологических останков, обнаруженных в погребениях на территории Дашкесанского района Азербайджана встречаются рога джейрана и олени. На рогах олени имеются насечки [6, 125]. Одним из следов, оставленных древними племенами являются погребальные памятники. В прослеживаемых погребальных обычаях встречаются традиция захоронения олени или «олених рогов», считающихся атрибутом олени. Это несомненно, имеет отношение к преклонению перед оленем или другими верованиями, непосредственно связанными с «культу предков». Именно по этой причине всюду наносились рисунки оленей, изготавливались его фигуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Археология зарубежной Азии. – М. : Высшая школа, 1986. – 359 с.
2. Вилаят Керимов. Гямигая (на заре искусства наследие древности петроглифы). Национальная Академия Наук Азербайджана Институт Археологии и Этнографии. – Çaşıođlu, 2005. – 62 с.
3. Велиев В. Древний Нахчыван / В. Велиев. – С. 40; Рис. 15. (на азерб. яз.).
4. Гуммель Я. Раскопки к юго-западу от Ханлара в 1941 г. / Я. Гуммель // Вестник древней истории. – М. : РАН, 1992. – № 4. – С. 3–12.
5. Джафарзаде И. Гобустан (наскальные изображения) / И. Джафарзаде // Академия Наук Азербайджанской ССР. Институт Истории. – Баку : «Элм», 1973. – 345 с.
6. Кесаманлы Г. Археологические памятники эпохи поздней бронзы и раннего железа Дашкесанского района / Г. Кесаманлы // Академия Наук Азербайджана. Институт Археологии и Этнографии. – Баку, 1999. – 179 с.
7. Мифы народов мира. Энциклопедия. – М. : «Советская энциклопедия», 1991. – Т. 1. – 671 с.
8. Урушадзе Н. Бронзовая летопись древней Грузии / Н. Урушадзе. – Тбилиси : «Хелов-неба» 1984. – 118 с.
9. Соколова П. Культ животных в религиях / П. Соколова. – М. : Наука, 1972. – 213 с.
10. Чернецов В. Наскальные изображения Урала / В. Чернецов. – М., 1971. – 228 с.

Гюльтекин ИСМАИЛОВА
(Баку, Азербайджан)

ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Культура – область человеческой деятельности, которая связана с самовыражением человека. В культуре проявляется субъективность человека, его особенности, характер, умения, знания и навыки. Социальная жизнь человека протекает в физическом мире, где люди воздействуют на неживую и живую природу, взаимодействуют друг с другом. Разрыв между необходимостью совместной деятельности и духовной обособленностью человека преодолевается с помощью культуры.

Пространственные характеристики культуры, несут в себе память веков и трансформируются по нормам современности, воплощаясь в существовании людей. Время и про-

странство, определяя координаты культуры, выявляя её временное назначение и пространственное восприятие. Смысл культурной преемственности раскрывается в системе «прошлое-настоящее-будущее». Характеристика культуры во времени имеет исторические реалии, в то время как пространственная характеристика только мыслима. Пространственное восприятие формирует «пространство культуры» через образы, которые представлены в языковых нормах.

Если временная характеристика культуры даёт возможность рассматривать её, например, через соотношение первобытных, архаических, древних культур, то пространственная раскрывает уровень и степень взаимопроникновения разных культур. Это особо актуально в эпоху унификационных процессов, трансформирующих культурные проявления.

Культурное пространство есть совокупность всех феноменов культуры и существующих культурных форм. Составные части духовной культуры – религия, искусство, философия, наряду с моральной, правовой, политической культурой являются элементами культурного пространства. На протяжении исторического развития в каждом конкретном обществе формируется собственная национальная культура – суперкультура или доминирующая культура. Основными её признаками являются общий язык, доминирующая религия, традиции, обычаи, передающиеся из поколения в поколение.

Пространство культуры, как и физический мир, такая же объективная реальность, так как элементы культуры отображаются с помощью свойств физического мира. Способность усваивать и воспроизводить смыслы имеет название личной культуры. Личная культура есть совокупность личных средств, методов деятельности, образцов поведения, то есть, реализация внутреннего мира человека во внешнем мире.

Восприятие и усвоение смыслов происходит у каждого человека по-разному. Личная культура складывается по мере формирования личности, при этом большое значение имеют воспитание и образование.

Формирование массовой культуры напрямую связано с развитием промышленных технологий. Одновременно в культуре складывается совершенно иной уровень интенсивности культурных контактов между индивидами и группами. Проблема преодоления межгрупповых культурных барьеров и культурной дистанции между представителями различных сообществ сегодня значима как никогда.

Культурное пространство современного мира, воздействующее на человека, формируется средствами массовой информации. Культура подвижна и изменчива, но изменения в культурах разных народов происходят с различной интенсивностью и дают разные результаты. Преемственность и периодичность изменений в культуре существует в форме процесса последовательного повышения уровня сложности и организованности культурных систем.

Культурное многообразие – это базовый элемент человеческого развития, понимаемого как способность людей выбирать, кем быть и что делать. Понятие культурной свободы предполагает расширение возможности выбора, с сохранением ценностей и обычаев.

Семья является главным пространством, где формируются способности человека для жизни в пространстве культуры по законам гуманизма и человеколюбия. Однако, семья не является императивным пространством культуры, так как императивное пространство культуры формируется нравственностью. Формирование нравственной культуры общества включает в себя закрепление стихийно сложившихся норм поведения и идеалов в теоретических доводах, соответствующих духу времени.

В культуре, как и в цивилизации, осуществляется смена поколений. Возникает проблема включения и вживания каждого нового поколения в культурное пространство, как в свое собственное, родное. Таким способом включения человека в культурное пространство является воспитание.

Пространство культуры в масштабе всего человечества включает в себя национальные культуры, региональные культуры и цивилизации. Это – наиболее крупные типы культурных форм, в рамках которых исторически складываются культурные формы меньшего уровня. В пределах больших культурных форм существуют специфические культурные формы: субкультура и контркультура, элитарная культура, народная культура и массовая культура, сельская и городская культуры.

В специфических культурных формах решается задача сохранения, воспроизводства и накопления социальной информации. Воспитание и обучение, обычаи и традиции, мифы и сказания, библиотеки и музеи – всё это культурные формы, в которых осуществляются сохранение и передача накопленного культурного опыта.

Культурное пространство объединяет в себе весь комплекс соприкасающихся и взаимодействующих пространств культуры, выступая регулятором их взаимодействия.

Пространство культуры обладает внутренней структурой, включающую в себя функции оценки, связи и прогнозирования. Это пространство воплощает в себе образную модель окружающей действительности. Человек обитает в нём так же, как он обитает в пространстве физическом. Ведущей ее чертой является неоднородность состава его пространств культур – воображаемое культурное пространство многоликое.

Каждое культурное пространство формирует внутри себя законы человеческой деятельности, создавая историко-культурную самобытность. Культура сохраняет в себе память веков, которая преобразовывается и актуализируется по нормам современности в жизни людей, за счёт чего и обеспечивается связь времён.

Каждая культура, в рамках своего пространства, в процессе своего развития создает различные системы знаков, которые являются своеобразными её носителями. Раскрытие природы пространств культуры приводит к пониманию и осознанию существования другой культуры, а их контакт порождает гармоничную коммуникацию, как способа существования культуры.

Любое изменение в рамках одного пространства культуры принуждает все контактирующие пространства культуры приспособиться друг к другу, что рождает взаимопонимание и демонстрирует пути сосуществования культур и толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букин А. Культурное пространство и пространства культур (региональный аспект) : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.13. «Религиоведение, философская антропология, философия культуры» / А. Букин. – Чита, 2006. – 150 с.
2. Быстрова А. Проблема культурного пространства (опыт философского анализа) / А. Быстрова. – Новосибирск : СО РАН, 2004. – 240 с.
3. Гуткина И. Культурное пространство: проблемы и перспективы изучения / И. Гуткина // Философия и современность. – Саратов : Научная книга, 2003. – С. 79–87.
4. Каган М. Пространство и время как культурологические категории / М. Каган // Вестник СПб ун-та. Сер. 6. Философия, политология, социология, психология, право. – СПб., 1993. – Вып. 4. – С. 30–40.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОДЮСИРОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

Обретение Азербайджанской Республикой независимости и переход на рыночную экономику, предполагающую демократические и правовые отношения, привели к созданию и появлению не только независимых частных студий, но и потребовали создания новых отношений между авторами и производителями.

Нет сомнения, что сегодня, в большинстве случаев отсутствует должное понимание функций продюсеров, что, в конечном итоге, сказывается на уровне выпускаемых телепередач. Качество это, на взгляд, как профессионалов, так и рядовых зрителей, пока оставляет желать лучшего и не выдерживает конкуренции с тем, что демонстрируется на телеканалах развитых европейских государств. Несколько лучше обстоит дело с кинопродюсированием, благодаря появлению в начале 90-х независимых киностудий.

Если взглянуть на историю кинематографии в Азербайджане с позиций продюсерства, то деятельность продюсера можно представить как деятельность бесконечное лавирование между искусством и бизнесом. Продюсер вроде бы работает ради бизнеса, прибыли. Тогда какова его роль в культурном процессе? В таком случае, что сеет продюсер – разумное, доброе, вечное или, не осознавая себя в культурном пространстве, гонится за сиюминутной материальной выгодой?

Отметим, что в январе 1958 года было создано Организационное Бюро Союза работников Азербайджанской Кинематографии. 10 февраля 1960-го года, притом, же Союзе состоялось открытие Дома кино. Союз Кинематографистов Азербайджана (СКА) был создан 11 января 1963-го года.

В 1996-м году при поддержке Конфедерации Союзов Кинематографистов стран СНГ и Балтии Союз Кинематографистов Азербайджана (СКА) и Фонд 100-летия мирового кино в Азербайджане провели первый Бакинский Международный кинофестиваль «Восток-Запад», который впоследствии стал традиционным. На сегодняшний день СКА насчитывает в своих рядах 234 кинематографиста.

На современном этапе развития отечественной кино- и теле-индустрии расширение коммуникативного пространства, обусловленное научно-техническим прогрессом, появление новых видов экранной культуры многократно увеличивают зрительскую аудиторию. Вместе с этим повышается нравственная ответственность создателей фильмов, и в первую очередь продюсера, за создаваемые кинопроизведения.

Современная социокультурная ситуация с ее рыночными условиями бытия и развитием художественного, или арт-рынка, не только выдвигает свои требования к художественно-творческому и креативному процессу, к собственно художнику, но и воздействует на публику. Структурируется арт-индустрия, возникает целый ряд частных организаций, детерминирующих новый подход к управлению, предпринимательству и всему прочему, происходящему в сфере художественной культуры, культурной инноватики и т.д. При этом все больше и больше так называемая «массовая» культура «выдавливает» с «рынка» продукцию собственно искусства (артосферы), этой особой сферы человеческой деятельности, представляющую собой целостную информационную, в том числе коммуникативную систему.

Это приводит к тому, что современный мир диктует определенные «конкретные» условия бытия как Художнику, так и создаваемым им текстам произведений. Подлинность окружающего мира, адекватность этой объективно данной реальности (в том числе в текстах произведений) становятся невостребованными и, более того, абсурдными.

Сверхуспехом пользуется сегодня «гламурность» – своего рода изысканность (но со смещенным смыслом), глянец, лоск, «блеск», броскость, зрелищность, яркость, пестрота и т.д. Именно эти составляющие отражают сущность популярного ныне и под воздействием различных сил стремительно развивающегося шоу-бизнеса как жанровой характеристики прежде всего исполнительских (цирк, театр, музыка и проч.) видов искусства. В связи с этим нам видится, что объективную реальность можно представить как «мир шоу-бизнеса», имеющий и положительные, и отрицательные аспекты, влияющие на генезис культуры в целом и в первую очередь – на художественную культуру.

Собственно тексты художественных произведений все больше становятся только продуктом, «товаром», а наиболее актуальные из них – брэндом, который необходимо репродуцировать, «продвигать в массы», реализовывать. При этом реципиентов можно «окультуривать» «высокохудожественными кошечками» и подобными им «арт-продуктами», в значительной мере лишь ими, наполняя арт-рынок, что во многом влияет на формирование потребительского спроса, эстетического вкуса, духовного уровня представителей социума. Это все обуславливает расширение границ массовой культуры и приводит к отстранению реципиентов от высокого и прекрасного искусства, его текстов произведений.

Это, как и различие применяемых сегодня технологий арт-менеджмента (целостной системы, включающей организацию, контроль, координацию, регулирование, предвидение, активизацию, исследование в сфере художественной культуры, маркетинг и ее квинтэссенции – искусство) по генерации-продакшну, промоушну, постпромоушну и проч. арт-продукта объясняет возникновение определенной социально значимой профессии, связанной с предпринимательством, ибо между художественной культурой – артосферой, ее текстами (как арт-продуктами) и аудиторией-реципиентами все больше ощущается необходимость присутствия посредника.

Необходимость появления профессии *продюсера* была и ранее, а не только на рубеже XIX и XX столетий, когда в мире произошли качественно-количественные, революционные и вместе с тем, эволюционные изменения, связанные с процессами индустриализации, урбанизации, демографических взрывов, роста сети железных дорог, появления новых видов транспорта (например, воздушного), развития средств массовой информации, увеличения грамотных людей и т.д.

Профессия продюсера как будто тесно соприкасается и с профессией менеджера, о чем свидетельствует и некоторое пересечение соответствующих профессиограмм по реализуемым в высшей школе специальностям. Но как показывает действительность, а также анализ сущности и специфики деятельности подготавливаемых профессионалов, функционирование продюсера представляется более содержательным, нежели арт-менеджера. Это объясняется тем, что собственно продюсер (как, впрочем, и арт-менеджер) должен рассматривать (и рассматривает) культуру (тем более искусство, т.е. артосферу!) как целостный и стратегический капитал развития социума, осознавать необходимость повышения содержательности, идейности, духовности создаваемых при его участии текстов арт-продуктов, не только призванных отражать окружающую реальность, но и пытающихся изменить ее в лучшую сторону. Вместе с тем, и именно в современном мире, создание, использование

и трансляция текстов произведений – информационных ресурсов различных видов артофферы – могут и должны приносить действительную прибыль (как, собственно, и любая предпринимательская деятельность), что является ключевым моментом бытия сегодняшних представителей многих социальных страт, в том числе и продюсеров.

Но любопытно, что еще в 1931 г. в Москве при Государственном институте театрального искусства им. А. Луначарского (впервые в Европе!) появился директорский факультет, предназначенный для подготовки «театральных» управленцев. Просуществовав до 1939 г., он затем вновь возник в 1974 г., когда на театроведческом факультете того же вуза появилось отделение планирования и организации театрального дела и соответствующая кафедра. С 1992 г. там же (но уже в Российской академии театрального искусства) действует первый и едва ли не единственный в стране факультет, специализирующийся на менеджменте сценических искусств – продюсерский факультет. В Азербайджане этот факультет находится лишь в Университете Культуры и Искусства.

Характерной чертой современного телевизионного продюсерства является его мозаичность. Она заключается, как в самой структуре каждого отдельно взятого канала, так и в системе просмотра телевизионных программ. Зритель, который сидит перед телевизором, сталкивается с парадоксальной для него ситуацией: перед ним разворачивается некое представление, в котором объединяются вне всякого смыслового стержня различные информационные блоки. При этом сознание воспринимающего человека становится ориентированным не на созерцательность, а на быстрое получение информации. Это относится и к новостям, и к художественному тексту, который должен в этом случае тяготеть к короткому и быстроразвивающемуся действию, дабы уступить место следующему информационному модулю.

Фахрия МАМЕДЗАДЕ
(Баку, Азербайджан)

КУЛЬТУРА И ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В результате наступающей глобализации в современном мире в исторический процесс все активнее вовлекаются и другие культурные миры. Если даже предположить, что закат западной культуры неминуем, то вовсе не исключено, что в будущем в мире будет складываться диалог культур как единство локальных многообразий. Заметно, что наряду с региональными традициями и моральями складывается культура мира, включающая в той иной степени элементы культур многих народов.

С новыми технологиями приходят и новые ценности. Моральные традиционные ценности переплетаются с новыми стилями жизни. Наверное, поэтому наши азербайджанские этики исследуют вопросы этики и морали эпохи глобализации и модернизации, исследуют особенности различных моделей, ориентацию на синтез национальной морали и технологию и т.д. Особо анализируются противоречия в этом процессе.

То, что происходит, губительно для культур Запада и Востока. Нередко ритмы современной жизни вредят восточной культуре созерцания, они враждебны накопленному там в течение тысячелетий духовному опыту и сложившемуся под его влиянием укладам жизни. И поэтому наряду с нивелирующими личность и общество тенденциями развития индустриального и постиндустриального общества нарастают деструктивные процессы, растут наси-

лие и страх за будущее во всех культурах. Достоинству человека в наибольшей степени отвечает стремление и умение найти меру между ответственностью и свободой. Но вот насколько общество способно оценить его выбор. Возникает новое противоречие эпохи глобализации: коллективность оказывается дробной, а индивидуальность выбирает не между коллективом и индивидом, а между принадлежностью к различным коллективам. Можно ли утверждать, что сегодняшнее противостояние цивилизаций сводится к борьбе различных пониманий свободы и несвободы. На наш взгляд, речь идет о том, что представители различных культур не хотят понимать свободу иного. Ранее считалось, что не принимается свобода как ценность.

Так, Э. Фромм описал явление, названное им «бегством от свободы». Но дело не в свободе, а в том, что свобода тоже может быть использована для манипулирования людьми. Свобода как нравственное понятие и ценность может трактоваться двояко: свобода «для» и свобода «от». В первом случае человек стремится развивать себя, свой внутренний мир, а во втором, стремится источник отсутствия свободы искать во внешнем. Люди объединяются для борьбы с духовными оковами. Неслучайно Ортега-и-Гассет такое общество и состояние называет «восстанием масс». Речь идет о вытеснении подлинной культуры квази-культурой или псевдокультурой. В массовой культуре преобладают настроения, представления, а не ценности для развития человека и социума.

Такая масскультура выполняет много важных функций в обществе. Она осуществляет стандартизацию духовности человека, в которой совершенно игнорируется, вымывается ценностная неповторимость человека; идет процесс придания всем элементам культурной системы абсолютной схожести. Этот процесс оказывается экономически выгодным, но за него приходится платить нравственным нигилизмом. Он поощряет сужение интеллектуального, нравственного, этического и эстетического содержания в человеке. И если ранее человек от нее бежал в мир иллюзий, то теперь он стремится нередко к борьбе с массовой эрзац-культурой. Не спасают здесь и религиозные идеалы и мораль. Ее доминирование ведет к тому, что сфера человеческого духа оказывается беззащитной перед угрозой распространения «плоских» моделей личности, «человека развлекающегося», или «человека забавляющегося», лишенного внутреннего богатства, возвышающих ценностей. Нередко эти модели воспринимаются как результат наступления западной унифицирующей глобально-информационной и развлекающей среды с их возможностями в манипулировании сознанием человека. Получается, что надо бороться с этой угрозой, иначе человек перестает быть нравственным. С одной стороны такой человек становится релятивным, а с другой, готов оправдать любые средства для борьбы с этой угрозой.

ЕЛЕМЕНТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІОЛОНЧЕЛЬНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ У ХХІ СТОЛІТТІ

З початком нового тисячоліття активізувалась полі-дослідницька діяльність у сфері віолончельного мистецтва. Сьогодні, настільною книгою фахівців-віолончелістів виступає праця Л. Гінзбурга «Історія віолончельного мистецтва» (М., 1978) [1] у чотирьох томах в якій віолончельне мистецтво розглядається не ізольовано від суспільного розвитку, а в певних суспільно-історичних умовах, в світлі загального розвитку стилів і жанрів музичної культури.

Серед українських дослідників феномену постає постать В. Сумарокової, яка характеризує віолончелізм як органічну складову музичної культури на межі століть, що дало можливість системно розглянути численні, часом суперечливі явища музичної практики з погляду її цілісності, акцентувати на загальному й індивідуальному у розвитку цього виду мистецтва, на його міфотворчому характері, а також визначити головний вектор його подальшого розвитку [4].

Цікавим є судження О. Зав'ялової, яка наводить ряд специфічних якостей професійного смичкового виконавства, основа яких лежить на народному музикуванні що у поєднанні із класичною технологією становить характерну ознаку вітчизняної віолончельної школи [3].

Вагомим науковим доробком виступає дисертаційне дослідження Г. Жук «Віолончельна творчість В. Барвінського в контексті розвитку жанру в українській музиці першої половини ХХ століття» (Львів, 2005) [2]. Робота присвячена творам для віолончелі та фортепіано (три мініатюри, варіації, сюїта, соната, концерт) й ансамблям за участю віолончелі (тріо, секстет, квартет і квінтет) геніального українського композитора В. Барвінського. Авторка вперше аналізує «Ліричний концерт для віолончелі з оркестром». Г. Жук розглядається стилістичний комплекс, особливості виразових засобів та специфіка прояву фольклорного елемента у віолончельній творчості композитора з позицій поєднання національних ознак і надбань західно-європейського музичного мистецтва, здобутки, значення і вплив діяльності митця на реорганізацію та професіоналізацію української концертно-гастрольної практики у Галичині, його внесок у становлення професійної віолончельної педагогіки та розвиток віолончельних жанрів і камерних ансамблів у творчості композиторів молодшої генерації [2, 17].

Отже, на основі конструктивного аналізу ми дійшли висновку, віолончельне мистецтво в Україні, сьогодні активно входить в руслу наукових сентенцій, висвітлює переважно історичні аспекти, а відтак постає плацдармом для подальшого дослідження та висвітлення розмаїття пріоритетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гинзбург Л. История виолончельного искусства : в 4 кн. / Л. Гинзбург. – М. : Музгиз, 1957. – Том 1. – 513 с., Том 2. – 607 с.; Музыка, 1965. – 634 с., 1978. – 407 с.
2. Жук Г. Віолончельна творчість В. Барвінського в контексті розвитку жанру в українській музиці першої половини ХХ століття : автореф. дис. канд. мистецтвозн. : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Г. Жук. – Львів : ЛДМА ім. М. Лисенка., 2005. – 18 с.

3. Зав'ялова О. Віолончельне виконавство в українському інструментальному мистецтві (XVIII – першої половини XIX століття) / О. Зав'ялова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dSPACE.nbuuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/43575/01-Zavyalova.pdf?sequence=1>

4. Сумарокова В. Віолончельне виконавське мистецтво у контексті нео- та полістилістики XX – початку XXI століть / В. Сумарокова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://knmau.com.ua/chasopys/10_NBUV/docs/4_Sumarokova.pdf

Зоряна ГНАТІВ
(Дрогобич, Україна)

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розробка й удосконалення змісту освіти – один із пріоритетних напрямків педагогічних пошуків. Це обумовлює створення нових стандартів музичної освіти, програм, підручників, проведення цікавих експериментів в інноваційній діяльності педагогів, пошуку продуктивних методів та форм навчання. Для поліпшення якості освітнього процесу недостатньо шукати відповідь на питання «Чого навчати?». Не менш, а, можливо, більш важливим є питання «Як навчати?».

Беззаперечно, що музичне мистецтво є вагомою складовою формування всебічно розвиненої особистості. Занурюючись у світ прекрасного, людина розвивається та росте. Вплив фольклорної спадщини на інтелектуальний та емоційний стан людської свідомості відкриває широкі можливості для формування відчуття цінностей навколишнього світу та особистісного ставлення до них. Тобто, за допомогою такої музики, можливе естетичне виховання національно орієнтованої особистості, якій належить передати пісенне джерело свого народу наступним поколінням. Звідси, власне, випливає нагальна необхідність у проведенні конкретних педагогічно спрямованих заходів для підвищення рівня морально-естетичної та національно-музичної вихованості молодого покоління.

Як відомо, в центрі праксеологічної продуктивності педагога лежить технологічний діапазон, вміння кваліфіковано працювати, виконувати нові функціональні обов'язки у співвідношенні до вимог освітньої галузі, використовувати власний досвід для вдосконалення своїх професійних дій. Акцентування уваги естетичного виховання на можливостях фольклору значною мірою збільшить праксеологічну продуктивність виховної діяльності сучасного вчителя.

Суть праксеологічного підходу (М. Вебер, Е. Винограй, Дж. Дьюї, М. Каган, І. Колеснікова, Т. Котарбинський, К. Курода, Е. Тітова) полягає в закономірності перетворення практики з позиції «розумної роботи», яка змінює дійсність, і побудову діяльності на основі закономірностей. Позначений підхід припускає підстави для структурно-функціонального аналізу основних використовуваних педагогом в практиці «інструментів», до яких відносяться діяльність, метод, методика, технологія. Занурюючись в їх структуру, фахівець дістає додаткову можливість для рефлексії з приводу успішності або неуспішності своїх дій [21, 125].

Зараз, як ніколи раніше, необхідно реалізовувати концепцію музичного виховання учнівської молоді на основі української культури, мови, народної творчості і фольклору. В узагальненому вигляді вона полягає у визнанні провідної ролі музично-пісенного фольклору в естетичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини.

Не менш важливим є міждисциплінарний синтез знань. Народна календарність українців уможлиблює використання її потенціалу в курсах багатьох дисциплін сучасної школи: музичного мистецтва, географії, фізики, народознавства, рідної мови та літератури, малювання, а також у позакласній і позашкільній роботі.

Праксеологічний підхід до вивчення народної музичної спадщини в навчально-виховному процесі передбачає осмислення даної проблеми з точки зору більш ефективного використання в соціокультурному середовищі та дає широкі можливості для удосконалення сучасного педагогічного процесу. До праксеологічних критеріїв ефективності діяльності відносять раціональність, доцільність, творчість, ініціативність, вправність, майстерність.

Розповсюдження й усталення нового типу світогляду, відповідно, активного стилю життя, стрижнем якого стає успіх та ефективність – визнані риси сучасної епохи. Т.Котарбінський у ХХ столітті уже вважав, що праксеологія зможе надати адекватні відповіді на нагальні виклики суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесникова І. Педагогічна праксеологія / І. Колесникова, Е. Титова. – М. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 256 с.

*Максим ГОЛОВЧЕНКО,
Владислав ГАПАНОВИЧ
(Київ, Україна)*

АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ЦИРК «RAW ART»

Сучасне циркове мистецтво є досить ліберальне і легко може інтегруватись та синтезувати з іншими видами мистецтва (пантоміма, хореографія, акробатика, акторська майстерність, контактна імпровізація, сучасний перформанс). Але Український цирк наразі переживає період стагнації, застрягши в радянських часах. Проблема, якій присвячене дослідження, є цікавою тим, що вперше в вітчизняному мистецтвознавстві аналізується філософія сучасного цирку (альтернативного цирку).

Досягнення артистів проекту «Raw Art»: В'ячеслав і Олександр Ірошнікова – Золота медаль фестивалю «Цирк майбутнього» (Париж, Франція, 2004) і Срібний Клоун міжнародного фестивалю в Монте-Карло (Монте-Карло, 2005); Сергій Тимофєєв – Золота медаль фестивалю «Цирк майбутнього» (Париж, Франція, 2008); Юлія Піддубна та Наталія Панасенко – Приз циркових критиків на 1-му міжнародному цирковому фестивалі в Альбасете (Альбасете, Іспанія, 2009); Олександр Кобліків – Золота медаль фестивалю «Цирк майбутнього» (Париж, Франція, 2009) і Срібний Клоун міжнародного фестивалю в Монте-Карло (Монте-Карло, 2013); Павло Станкевич – Бронзова медаль фестивалю «Цирк майбутнього» (Париж, Франція, 2011).

Як пояснює сам Тарас: «Назва «Raw Art» пішла від мого захоплення фотографією. Знаєте, є такі нові фотоапарати, які практично самостійно роблять фото? Тільки натисни на кнопку! Ніяких турбот про експозиції, баланс білого, глибину різкості. Але це ще не все! Фотоапарат обере за вас момент, коли потрібно зробити фото! Закриті очі? Фотоапарат дочекається, коли вони відкриються! Людина в кадрі не посміхається – не біда, почекаємо. Але що робити, якщо хочеться знімати не посмішку, а сльози? Що робити, якщо твоє бачення відрізняється від бачення виробника фотоапаратів, та й взагалі від стереотипів, нав'язаних

суспільством? Використовуйте ручний режим і формат «raw» – і ви отримаєте повний контроль над зображенням і зможете показати глядачеві світ таким, яким його бачите ви!

У цирку схожа ситуація – має бути весело, з усмішкою і щоб менше думати. Але я переконаний, що циркове мистецтво, поряд з кінематографом, театром, балетом здатне змушувати людей думати, співпереживати, плакати...».

Ідеологія альтернативного цирку багато в чому схожа з арт-хаусом в світі кіно таж некомерційна основа, «DIY-ідеологія» (від англ. Do It Yourself – «зроби це сам»), свідомий відхід від масового глядача.

На сьогоднішній день стан українського циркового мистецтва бажає бути кращим, орієнтованого на, здебільшого, дитячу, невибагливу публіку, воно не може розвиватись в повній мірі, і мова про розвиток не в плані нових вдосконалених трюків (з цим ніколи не було проблем в Україні), а про розвиток ментальності. Цирк потребує виходу на новий рівень. Щоб до нього ставилися з повагою, так само, як до театру, опери, або балету. Адже циркове мистецтво неймовірно цікаве та різностороннє, в яке можна вселити душу і захоплювати глядача не тільки яскравою оболонкою, а й естетикою мови тіла артиста. В Україні такою справою займається Тарас Поздняков, творець та креативний директор альтернативного цирку «Raw Art», який повільними, але впевненими кроками завойовує українського глядача та підштовхує до зміни ставлення до вітчизняного цирку.

Інна ДЕНИСЮК
(Київ, Україна)

ФЕНОМЕН ІМПРОВІЗАЦІЙНОСТІ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОГО МУЗИКУВАННЯ

Сьогодні у сфері музичного виконавства ми спостерігаємо стрімкий розвиток і формування нової виконавської техніки, а саме – художньо-імпровізаційної. Механічною віртуозністю вже нікого не здивувати, а вмінні грати на слух, створювати художній текст безпосередньо в процесі виконання є особливим, найвищим надбанням кожного музиканта. Тому, очевидним пріоритетом для сучасного виконавця є не стільки вміння та навички художньо інтерпретувати музичні твори відповідно до задуму композитора, скільки здатність до легкого та гнучкого виконання, вмілого творчого самовираження на сцені та регулювання власних психо-емоційних проявів.

Художньо-імпровізаційна техніка музиканта – це складне професійне утворення, детерміноване розвитком творчої свободи, в основі якого лежить наявність активних творчих способів та прийомів дій. Така техніка виходить за рамки творчої інтерпретації і набуває нового змістового наповнення. Зовнішньо вона проявляється як інструментально-виконавська свобода, а за змістом у ній переважають художні цілі над технічними.

Основу художньої техніки на сьогодні становить імпровізаційна майстерність, яка проявляється у вмінні влучно використовувати засоби художньої виразності, навичках здійснювати творчий пошук індивідуально знайденими засобами музичної мови, у зовнішній імпровізаційності виконавського процесу. В основі імпровізаційної майстерності музиканта знаходяться уміння та навички художньої імпровізації, а також імпровізаційність як яскрава виконавська властивість. Остання стала свідомою потребою музикуючого виконавця і складовою частиною його професіоналізму.

Не рідко у музичному середовищі поняття «імпровізаційність» та «імпровізація» зводять воедино. Однак, обидва є відмінними за сутністю та змістом. Розглянемо, в чому ж полягає їх відмінність.

Етимологія терміну «імпровізація» походить від латинського (*improvises* – непередбачуваний, *ex improvisis* – без підготовки) і вказує на *раптовість* як на головну ознаку процесу імпровізації. При цьому імпровізація у виконавстві розуміється як одночасне створення і виконання художнього задуму, й розглядається як «творчість з ходу», без попередньої підготовки [4].

Імпровізаційність відрізняється від імпровізації і основна її відмінність полягає в тому, що вона проявляється у грі як яскрава *виконавська властивість*, а не процес творення чогось нового.

Вперше імпровізаційність звучала у змалюванні фольклорної музики, зокрема її основних ознак (усність викладу, невимушеність виконання, варіативність форм). Від так зацікавлення імпровізаційністю свого часу проявлялося в найрізноманітніших напрямках і сферах музики, окрім фольклору, зокрема в неокласицизмі (Белла Барток, Ігор Стравінський), експресіонізмі (Арнольд Шенберг) та джазовій музиці [2].

Звичайно, чіткого формування визначення «імпровізаційності» в спеціальній літературі ми не знаходимо, але кожен виконавець так чи інакше стикається з нею. Розуміння терміну «імпровізаційність» вказує на особливу якість музики, деякі риси її змісту і форми, ефект підкресленої безпосередності вислову, схильність до яскраво ненормативної структури тощо, які є типовими для суттєвих імпровізацій, але можуть зустрічатися при особливих художніх задачах та за їх межами [3]. Нерідко, спостерігаючи гру музиканта, ми можемо підмітити, з якою легкістю, свободою він виконує музичний твір. У таких випадках ми говоримо про те, що конкретному виконанню притаманна імпровізаційність (іншими словами, віртуозність, безпосередність, легкість). Прикладом імпровізаційності можуть слугувати слова відомого педагога та музиканта К. Черні, який свого часу згадував: «добре вивчений на пам'ять твір може бути виконаний з відомою свободою і легкістю, що надають йому нову принадність, і виконання стає схожим на імпровізацію» [1].

Як свідчить виконавська практика, досягнути імпровізаційності у грі є завжди складно. Адже вона можлива у тому випадку, коли виконавець добре володіє музичним твором: технічно відпрацьовані пасажі, налагоджена взаємодія між творчою і технічною сторонами виконання. Отже, імпровізаційність не можна вважати чимось випадковим, натомість вона завжди передбачає наявність клопіткої роботи.

Важливим є те, що в основі імпровізаційності лежить не лише виконавська безпосередність як прояв виконавської свободи музиканта, але й здатність до творчої гнучкості, варіативності, що проявляється у активному творчому мисленні. Часто нам доводиться спостерігати як виконавець раптово змінює динамічні відтінки (залежить від особливостей інструменту), темп у творі, здавалось би інтуїтивно їх застосовує; в інших випадках у виконавця проявляється блискуча миттєва реакція і він вдало пристосовується до несподіваної гри партнера по ансамблю і т. д. Ці моменти у грі проявляються як справжня імпровізаційна майстерність виконавця.

Аналізуючи вищесказане, феноменальність імпровізаційності полягає у тому, що протягом багатьох століть вона була і залишається важливою складовою виконавського процесу. Сьогодні імпровізаційність увібрала в себе найкращі традиції минулих поколінь, і трансформувалась у дещо нове для музичного середовища явище, а саме – інструментально-виконавську свободу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Из истории фортепианной педагогики : хрестоматия / А. Алексеев. – К. : Музична Україна, 1974. – С.120
2. Алексеев А. История фортепианного искусства / А. Алексеев. – М. : Музыка, 1982. – Ч. 3. – 286 с.
3. Коган Г. У врат мастерства / Г. Коган. – М. : Советский композитор, 1958р. – 115 с.
4. Мальцев С. О психологии музыкальной импровизации. / С. Мальцев. – М. : «Музыка», 1991. – 88 с., нот.

Романа ДУДИК

(Івано-Франківськ, Україна)

ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ

Виховання творчої уяви має на меті розвиток його ініціативності, гнучкості, ясності та рельєфності. Під час підготовки до відповідального виступу, нерідко виникає проблема подолання штамповості й закостенілості виконання. Свого роду індикатором стану свіжості і натхненності виконання можуть служити як власні слухові уявлення музиканта, так і відгуки про його виконання слухачької аудиторії. Тренування або виховання творчої уяви, таким чином, є невід'ємним компонентом підготовки музиканта-виконавця.

Зорові образи непрофесійного музиканта (його «бачення») – невиразні, слухові уявлення – розпливчасті. Інша річ у художника-виконавця: уявний образ в результаті роботи над твором проясняється, стає рельєфним, «відчутним»; «Бачення» набувають чіткі контури, «слухання» – ясність кожної деталі. Точність і опуклість уявлень значною мірою визначають якість художньої творчості.

Під час підготовки до виступу, музикант ставить перед собою мету – донести до аудиторії художній образ музичного твору. Кожен виступ несе в собі елемент неповторності і імпровізаційності, що і робить виконавське мистецтво таким цінним в очах глядача. Здатність рельєфно уявляти собі художній образ, характерна не тільки для виконавця (актора чи музиканта), але і для письменника, композитора, живописця, скульптора тощо.

Тільки в тому випадку, якщо уява музиканта відрізняється ясністю і рельєфністю, тоді вона здатна стати збудником творчої пристрасті. Для творчості потрібна деталізація уявлень, доведена до кінцевого результату. Як тільки поступово вимальовується деталізація уявної картини у виконавця, тоді вона і викликатиме яскраву емоцію. Необхідно володіти уявою не тільки для продуктивної чи репродуктивної художньої творчості, а й для повноцінного сприйняття мистецтва. Це відноситься як і до читання художньої літератури, і – можливо, ще в більшій мірі – до слухання музики.

У системі підготовки актора щодо виховання уяви, за Станіславським [4], відведено провідне місце. Ці слова можна віднести і до виконавця-музиканта. Не меншою, якщо не більшою мірою, – уявою необхідно володіти для розуміння і втілення музичного твору: адже він записаний умовними знаками, що не містить в собі абсолютного значення, – це відносно запису метроритму, темпу, динаміки, агогіки, артикуляції і навіть звукової висоти. Заморожені в нотній символіці авторські почуття, думки і образи, виконавець повинен розтопити теплою своєю уявою, що живиться досвідом, знаннями та інтуїцією. Коли ж І. Гофман пише, що в нотному тексті «все сказано», він має, мабуть, на увазі музиканта, який володіє культурою і творчою уявою; для такого виконавця, який здатен побачити прихований за мертвими знаками поетичний зміст і зрозуміти його, адже в нотному записі сказано дуже багато.

Необхідною умовою для виховання творчої уяви музиканта є досить високий рівень слухової культури. Треба володіти розвиненим внутрішнім слухом, а виховати його, як відомо, значно важче, ніж «внутрішній зір» актора.

Одним із способів розвитку уяви є робота над музичним твором без інструменту. Метод цей не новий: їм користувалися ще Ф. Лист, А. Рубінштейн та ін. І. Гофман вказував на існування «чотирьох способів розучування музичного твору: 1) за інструментом з нотами, 2) без інструменту з нотами, 3) за інструментом, але без нот, 4) без інструменту і без нот». Він вважав, що «другий і четвертий способи найбільш стомлюючі для розуму, але зате розвивають пам'ять і те, що ми називаємо «охопленням», що є фактором великого значення» [2, 198]. Користь роботи над творами без інструменту полягає, по-перше, в тому, що «апарат втілення» не однотипний, а музична уява завжди проявляється з більшою гнучкістю і свободою; по-друге, в тому, що виконавцю при професійному ставленні до роботи доводиться продумувати і вслухатися в деталі, які можуть залишитися непоміченими в роботі за інструментом. Якщо запропонувати, наприклад, акторові випити з уявної склянки, йому доведеться з великою точністю уявити собі весь ланцюг цього моменту. Робота з уявними предметами важлива для актора саме тому, що в реальних ситуаціях багато дій інстинктивно й механічно самі собою проскакують, так що вони грають і не встигають устежити за ними. При «безпредметній дії» волею-неволею доводиться використовувати увагу до найменшої складової частини великої дії.

У розвитку творчої уяви виконавця велику роль можуть зіграти зіставлення і порівняння. Введені цим шляхом нові уявлення, поняття та образи стають збудниками фантазії. Музично-виконавська педагогіка користувалася і продовжує користуватися цим методом роботи з учнями. *Зміст зіставлень*: вони змушують працювати музичну уяву виконавця. Введені зіставлення збуджують його емоційну сферу і, завдяки цьому, допомагають творчо осмислити музичний образ. Психологічна схема цього процесу в деякому спрощеному вигляді може бути зображена так: вводиться образ, припустимо зоровий, нагадує про ту чи іншу пережиту емоцію (скажімо, про гнів); подібна ж емоція визначає і характер даного музичного уривку; конкретне і яскраве зіставлення «вимагає» потрібну емоцію, яка «переноситься» на даний музичний уривок, допомагає краще зрозуміти, відчутти його та стимулює роботу уяви. Ось чому так важливо, щоб зіставлення були емоційно дієвими і вражаючими.

Не завжди порівняння стимулює роботу уяви, і збуджує творчу пристрасть Іноді зіставлення, саме по собі вдаль, ковзає, і не впливає на виконавця.

Таким чином, будь якому творчому виконавцю, який професійно володіє ініціативною уявою, саме життя дає той матеріал, який йому потрібен: чи прочитана розповідь, переглянутий театральний спектакль, чи прослуханий концерт – все це здатне змусити працювати його фантазію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. Бернштейн. – М., 1966. – 380 с.
2. Иосиф Гофман. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / Гофман Иосиф. – М., 1961. – 222 с.
3. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам / Аллан Пиз. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 272 с.
4. Станиславский К. С. Собрание сочинений: В 9 т. / К. С. Станиславский. – М.: Искусство, 1989. – Т. 2; Работа актера над собой. Часть 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика / Ред. и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский. Ком. Г. В. Кристи и В. В. Дыбовского. – 511 с.

ПОСТАТЬ ВІКТОРА ГОЛУБНИЧОГО В КОНТЕКСТІ ЛЬВІВСЬКОЇ БАЯННОЇ ШКОЛИ

Ім'я Віктора Івановича Голубничого широко відоме у мистецьких колах сучасного соціокультурного простору – баяніст, виконавець, педагог, заслужений діяч мистецтв Росії, професор Нижньогородської консерваторії ім. М. Глінки, яскравий представник Львівської баянної школи класу Михайла Оберюхтіна. У діяльності Віктора Івановича переплелися різні аспекти творчої та наукової діяльності, він:

- **виконавець** – лауреат I-ї премії міжнародного конкурсу акордеоністів у м. Клінгенталь (Німеччина, 1968), перший виконавець цілого ряду творів М. Чайкіна, А. Несторова, А. Комракова, Ю. Ніколаєва, Н. Бордюх, В. Холшевникова, А. Барішева, Г. Вдовина, Є. Лебєдевої, В. Бичкова, соліст Нижньогородської філармонії (1968–1988), концертує баяніст який дав більше 1000 концертів у країнах колишнього СРСР;

- **педагог**, який виховав плеяду блискучих виконавців-лауреатів, педагогів та діячів сфери музичної культури (Ю. Гуревича – професора, завідувача кафедрою народних інструментів Нижньогородської консерваторії; В. Аверіна – професора, завідувача кафедрою народних інструментів Донецької музичної академії ім. С. Прокоф'єва; А. Чубарова – заслуженого артиста РФ; В. Атюшіна – доцента Самарської академії культури та мистецтв; А. Куніцина, Н. Кононова, А. Ігоніна, О. Гапонова, С. Озерова, Н. Куца, А. Єрмакова, Є. Сулова, Н. Власова, В. Форрата та ін.) [2, 12–13];

- **ініціатор та організатор** Всеросійського фестивалю «Баян і акордеон у Нижньому Новгороді» який збирає виконавців-солістів, камерні ансамблі, оркестри народних інструментів із різних країн;

- **автор наукових праць**, зокрема – «Об исполнении сочинений Н. Чайкина для баяна», «Вопросы исполнения полифонии на баяне», «Функции музыкально-выразительных средств баяниста-исполнителя», «Уроки М. Д. Оберюхтина (воспоминания об учителе)», «Интонационная функция основных выразительных средств исполнителя» та ін.;

- **член журі** численних конкурсів баяністів-акордеоністів, зокрема у Дрогобичі – I-й Всеукраїнський конкурс виконавців на народних інструментах імені Анатолія Онуфрієнка (2007) та IV-го міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile» (2011) в рамках яких відбувся майстер-клас та творча зустріч із маестро.

Ім'я В. Голубничого увійшло до провідних довідникових видань сучасності:

- Мирек А. Гармоника. Прошлое и настоящее. – М., 1994. – С. 209;
- Басурманов А. Баянное и акордеонное искусство. – М., 2003. – С. 44;
- Семешко А. Баяно-акордеонне мистецтво України на зламі ХХ–ХХІ століття. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – С. 39;
- Душний А., Пиц Б. Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва: довідник. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – С. 10.

Гідний продовжувач справи свого наставника по Львівській музичній школі-інтернаті та Львівській консерваторії Михайла Дмитровича Оберюхтіна, В. Голубничий перебрав від професора і неабиякий досвід спілкування із студентами, який проявляється у всесторонньому вихованні особистості музиканта. Володіючи потужною харизмою, Віктор Іванович навчає їх

як професіоналізму у баянно-акордеонному мистецтві, так і розвиває здібності до творчості (зокрема композиції), колективного музикування, наукової діяльності. Винятковою рисою є його людяність, порядність, пунктуальність, компетентність у розмаїтті наукових сентенцій.

У статті В. Шликова «Не просто баяністів, а музикантів» ми зауважили один факт, який кращим образом характеризує індивідуум митця в лиці студентської молоді: «... на запитання, що найбільше вони цінують в свого педагога, студенти різних курсів, не змовляючись, відповіли: “По-перше, доброзичливість, виняткову скромність, інтелігентність, енциклопедичні знання. Віктор Іванович прагне зробити з нас музикантів, а не просто виконавців на баяні чи акордеоні. По-друге, переконливість у всьому: в справах, словах, показі на уроках”» [3].

Учень маестро, Д. Варфоломеев наступним чином окреслює його персону: «Віктор Іванович – потрясний музикант і педагог. Він може привести кілька образних порівнянь, здавалося б, які не мають до музики прямого відношення, але студент поступово розуміє, що це – прихований натяк, спрямований на подальшу творчу роботу над твором. Ця людина ставиться з розумінням і повагою до будь-якого студента незалежно від його обдарованості...» [1, 50].

Таким чином, у руслі представників Львівської баянної школи постать Віктора Івановича Голубничого є тим еталоном, який на міжнародному рівні популяризує кращі здобутки школи, й зокрема класу М. Оберюхтіна. Людина – котра досягнула високих результатів та визнання у виконавській, педагогічній, творчій діяльності, і тим самим утвердила повний спектр знань, умінь і навичок здобутих у *alma mater*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моисеев Е. Музыкальный парад к юбилею Виктора Ивановича Голубничего / Е. Моисеев // Народник : журнал / [ред.-сост. В. Новожилов, В. Петров]. – Ленинград : Музыка, 2008. – № 2 (62). – С. 49–50.
2. Сотов А. Из истории развития факультета народных инструментов Нижегородской государственной консерватории им. М. И. Глинки : дипломный реферат / Рукопись. – Нижний Новгород, 1997. – 21 с.
3. Шлыков В. Не просто баянистов, но музыкантов / В. Шлыков // Нижегородские новости (областная ежедневная газета). – 2013. – 4 апреля [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nnews.nnov.ru/news/2013/04/04/science/golubnichij/>

Олена КОБЕРЗА
(Київ, Україна)

ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЖАЗОВОГО МИСТЕЦТВА (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)

Українська джазологія як окрема наукова дисципліна перебуває на стадії активного становлення. Проблемаам джазової музики в галузі музичної педагогіки і психології, а також соціології та історії мистецтва присвятили роботи українські дослідники Володимир Симоненко, Іван Горват, Вадим Олендарьов, Андрій Карнах, Володимир Романко, Вероніка Тормахова, Марина Булда, Олена Супрун.

Актуальність вивчення поняття «джаз» визначається тим, що це одна з найзагальніших, найістотніших категорій мистецтвознавчих теорій. Вона неоднаково тлумачиться у дослідженнях різних наукових сфер, що призводить до суперечливих трактувань. Поняття «джаз» настільки глобальне, що в контексті дослідження неможливо оперувати цим термі-

ном без уточнення його значення в рамках обраної теми і конкретного кола проблем. Одна з проблемних сторінок – це питання про визначення самого поняття: що ж таке «джаз»? Джерельна база для дослідження включає друковані видання, що тією чи іншою мірою торкаються теми джазового мистецтва.

Слово «jazz» (можливо, походить від фр. *chasser* – полювати) у креолів означало полювання, а також хвилювання, збудження. В 1860-і в північноамериканській літературній мові з'являється слово «*jasm*», що означає піднесення, натхнення. Невдовзі йому на зміну приходять слово «*jass*», а також аналогічне дієслово, що означало, «*ловити*», «*збуджуватись*». Все частіше починають використовуватись звороти «*jazz around*» (блукати, мандрувати) і «*jazz up*» (впадати у веселий стан) [1, 1].

Бельгійський письменник Роберт Гоффен у праці «*Jazz*» (1946), наводить численні докази, що слово «джаз» виникло від імені легендарного негритянського піаніста, що виконував регтайми, – Джесса [цит. за 5, 105]. Деякі дослідники зазначали, що звучання слова «джаз» звукоімітаційно відповідає дзигащому тембру каріба або санца – африканського щипкового інструмента. Інші вважали, що слово походить від «*jazze!*» – «*піддати жару!*», на діалекті французьких креолів таким вигуком підбадьорювали танцюристів і музикантів [2]. Треті вказували, що це йшло від імені іншого музиканта – негра-корнетиста Джазбо Брауна з Мемфісу, який грав у кафе «*Шіллер*» (Чикаго) на початку ХХ ст., в якому під час виступів йому кричали: «*Давай, Джазбо, ще*» або «*Ще, Джаз*» [5, 105].

Композитор Альберт Руссель передбачав вплив джазу на музичну естетику в цілому і вказував, що як побутова музика джаз, завдяки своїй сміливості та новизні, здолає косність обивателів, несприйнятливих до нової гармонії і нових засобів виразності ХХ ст. [4, 243]. Значення джазу в мистецтвознавстві підкреслювали багато композиторів, у тому числі й Альфред Гаррієвич Шнітке, який зазначав: «джаз – важлива частина мого музичного світовідчуття» [8, 65].

Відомості про джазове мистецтво надає і американський історик, критик та письменник Баррі Уланов у 1935 році, який цікавився визначенням «джаз» у майстрів цього мистецтва та отримував унікальні, глузливі відповіді: «*Джаз – це те, що я виконую*»; «*джаз – це стиль*»; «*джаз – це я*»... Але сам Баррі Уланов визначив джаз так: «*Це нова музика, яка має особливий ритмічний та мелодійний характер і постійно включає імпровізацію*» [цит. за 5, 105].

У дослідженні джазу як естетичного феномена визначну роль відіграла робота відомого американського джазового історика, музикознавця, президента та директора Нью-Йоркського Інституту джазових досліджень Маршалла Стернса, який у хрестоматійній праці «*Історія джазу*» (1956) характеризує джаз як синтез «білої» та «чорної» музичної культури. М. Стернс повідомляв, що це напівімпровізаційна музика західноєвропейської та західноафриканської музичних традицій, і якщо розглянути джаз у музичному відношенні, то переважну роль зіграла європейська традиція, але ритмічні якості, які зробили джаз настільки характерною, незвичайною і легко впізнаваною музикою, безсумнівно, ведуть своє походження з Африки. Головними складовими цієї музики є європейська гармонія, євро-африканська мелодія та африканський ритм [1, 1].

Наступним джазовим дослідником, хто звернув увагу на джазологію був французький історик та музичний критик Юг Панасьє, який у своїй праці «*Історія справжнього джазу*» (2-е вид. 1979 р.; 1991 р.) констатує про формування і розвиток негритянського народного музичного мистецтва – «*справжнього*» джазу; висвітлює різні напрями і жанри його еволюції, творчість найвідоміших його представників. У книзі говориться про соціально-естетичну

позицію автора в питань співвідношення двох протилежних видів мистецтва у розвитку американського джазу. Юг Панасьє розрізняє «справжній» джаз, пов'язаний з живою традицією негритянського мистецтва, і джаз «комерційний», вважаючи його своєрідною галуззю «індустрії розваг» [6, 9].

Велику дискусію серед науковців викликала праця американського композитора та дослідника Дж.Л. Коллієра, який у своєму дослідженні «Становлення джазу. Популярний історичний нарис» (1984) досліджує еволюцію джазу – від найбільш ранніх до новітніх його форм, простежує зв'язки африканської та американської культур, пояснює походження африканської музики, її ритуали, детально приділяє увагу джазовим інструментам, показує як специфіка тембру, технічні прийоми індивідуальні особливості виконавців, що грають на тому або іншому інструменті, чинили вплив на розвиток джазу в цілому [цит. за 3, 6-7].

Інше визначення джазу ми зустрічаємо в праці американського музикознавця та критика Уінтропа «Джаз: Генезис. Музична мова. Естетика» (1987). Ця праця є теоретичним дослідженням джазу, його музичної мови, виражальних засобів, художньо-естетичних принципів. У. Сарджент простежує витоки джазового мистецтва, розглядає його різновиди, взаємозв'язки з «популярною» та «серйозною» музикою. Він звертає увагу на те, що джаз користується особливими (генетично обумовленими) механізмами музичної мови і посідає місце між музикою академічною – високопрофесійною, інтелектуалізованою, покликаною виконувати специфічно художні функції поза прямим зв'язком з побутом, культивованою в рамках діяльності, історично створюваних інститутів, та фольклорною – побутовою, розважальною, танцювальною музикою, яка на ранньому етапі мала прикладний, синкретичний і комунікативний характер [7, 10].

Отже, аналізуючи різні визначення поняття «джаз», не можна остаточно сказати, що джаз це тільки американська музика, адже наприкінці ХХ ст. джаз став глобальним явищем і не має національного характеру в цілому, але має національні школи. Джаз – це єдина форма мистецтва, де виконавець виявляє себе у вільній індивідуальності і намагається мовою джазу сказати своє слово, зрозуміти себе. Джаз народився в Сполучених Штатах Америки в результаті злиття двох культур – європейської та афро-американської, тому його витоки слід шукати в напівімпровазаційних формах народної творчості, а також у танцювальній, побутовій музиці численних переселенців у США (сюди входить: пластика, ритмічність, звуковидобування, блюзова гармонія, фразування, грубе тембральне звучання, гостре синкопування, імпровазаційний початок, велика експресія, динамічність).

ЛІТЕРАТУРА

1. Джаз-Вікіпедія. Походження терміну. Витоки джазу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Джаз>
2. Джазовий портал: George Benson. Дитище Нью Орлеана [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jazz-portal.blogspot.com/.../george-benson.html>
3. Коллиер Дж.Л. Становление джаза. Популярный исторический очерк / Джеймс Линкольн Коллиер; [пер. с англ.; предисл. и общ. ред. А. Медведева]. – М. : Радуга, 1984. – 390 с.
4. Конен В. Пути американской музыки: очерки по истории музыкальной культуры США / Валентина Конен. – М. : Сов. композитор, 1977. – Изд. 3-е. – 446 с.
5. Мархасев Л. В легком жанре: очерки и заметки / Лев Мархасев. – Л. : Сов. композитор, 1984. – 280 с.
6. Панасьє Ю. История подлинного джаза: 1890-1950-е годы / Юг Панасьє. – Ставрополь : Кн. изд.-во, 1991. – 285 с.

7. Сарджент У. Джаз : Генезис. Музыкальный язык. Эстетика / Уинтроп Сарджент; [пер. с англ. М.Н. Рудковской и В.А. Ерохина; вступ. статья В. А. Ерохина ; общ. ред. и коммент. В. Ю. Озерова]. – М. : Музыка, 1987. – 296 с.

8. Шнитке А. Нужен поиск, нужны изменения привычного (Семь монологов о джазе) / А.Шнитке // Советский джаз. Проблемы. События. Мастера : сб.статей / [сост. и ред. А. Медведев, О. Медведева]. – М. : Сов.композитор, 1987. – С. 65–69.

Володимир КРАВЧЕНКО
(Львів, Україна)

РЕПЕРТУАР БАЯНІСТА-АКОРДЕОНІСТА ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДМШ

Питання репертуарних пріоритетів у ДМШ завжди викликало жваву дискусію і поставало предметом наукового дискурсу. Адже, традиційний дидактичний репертуарний стереотип навчального процесу учня ДМШ базується переважно на популяризації доробку минулих років (зокрема перекладень), і не завжди відповідає вимогам часу та новітнім компонуванням й підходам до навчального процесу. За визначенням О. Гончарова: «художній репертуар баяністів-акордеоністів можливо умовно поділити на декілька складових: передусім це – оригінальні музичні твори, спеціально написані композиторами для даного інструменту, “запозичені” з інших виконавських сфер (насамперед, інструментальних) авторські опуси в перекладенні, а також опрацьовані фольклорні зразки» [1].

У руслі відомих композиторів-баяністів (акордеоністів) які у своїй творчості звертаються до оригінального створення репертуару для дітей постають імена В. Власова, В. Зубицького, Вл. Золотарьова, Є. Дербенка, О. Доренського, Р. Бажиліна, А. Шмикова, В. Бризгаліна та ін. Затребуваними виступають твори А. Онуфрієнка, Е. Мантулева, І. Яшкевича, К. Мяскова, М. Чембержі та ін. На зламі століть, ми помічаємо гроно композиторів (І. Миськів, К. Шутенко, Я. Олексів, В. Вірясова, О. Корчовий, І. Миськів, Б. Гивель, В. Сорока, О. Іванько, О. Тимошенко, А. Марценюк, К. Соколов, М. Товпеко, В. Салій та ін.), твори яких поповнюють репертуар учня ДМШ на різних етапах навчання та виховання особистості музиканта.

Серед відомих хрестоматійних збірників для баяна у ДМШ для прикладу 80-х – 90-х рр. ХХ ст. спостерігаємо «Баян 1, 2, 3, 4, 5 клас» (К., 1984, 1987, 1988, 1990, 1995) під упорядкуванням І. Алексєєва та М. Корецького, хрестоматія «Баян 1-3 класи ДМШ» (Вип. 1, 2, 3; К., 1995), «Вибірний баян 2, 3, 4 клас» (К., 1981, 1982, 1983) упорядковані В. Бесфамільновим та А. Зубарєвим, збірники українських народних пісень в обробці М. Різоля (К., 1988, 1994) та ін. надруковані видавництвом «Музична Україна». Відносно упорядкування навчально-репертуарного доробку для акордеону, то тут переважають російські видання.

Сьогодні репертуарну політику ДМШ в цілому й баянно-акордеонній сфері зокрема, активно розвиває тернопільське видавництво «Навчальна книга – Богдан». У навчальному процесі початкових мистецьких навчальних закладів систематично використовуються:

- *посібники* П. Серотюка «Баян. Перша зустріч» (2008), «Баян відкриває світ музики» (2008), «Азбука віртуоза» (2011);
- *навчально-репертуарні збірники* «Альбом юного баяніста» (2013) до якого залучені твори на розвиток різновекторної технічної майстерності учня; «Баян (готово-вибірний). 1-5 клас» (2007–2010) включає ряд розділів які спрямовані на розвиток творчої фантазії учня,

вивчення поліфонії й творів великої форми, народних пісень, танців та популярної музики, навиків гри в ансамблі, та низку етюдів; серія «Сюїти для юних баяністів» (2006) цілеспрямована на допомогу викладачам як у підборі творів великої форми із перекладень музики композиторів-класиків так і оригінальних творів написаних для баяна, серед яких – А. Репніков. Три п'єси з «Альбому для юного баяніста» («Грайливо», «Сумно», «Завзято»), Є. Дербенко. «Країнами світу» (1. Австрія. «Тирольська пісня»; 2. Індія. «На слонах»; 3. Іспанія. «Свято»; 4. Греція. «Сиртакі»; 5. Бразилія. «Карнавал»), «Про птахів та звірів» («Скік-скок», «Скарга кицьки», «Забіяка горобець», «Кульгавий песик», «Сентиментальний крокодил», «Веселі синички»); В. Мітін. Дитяча сюїта № 2 («Горизонт, що віддаляється», «Дихання моря», «Миго-тіння»); С. Коняев. Танцювальна сюїта (Полька, Вальс, Танець); А. Білошицький. «Пори року» («Весна», «Літо», «Осінь», «Зима»); А. Гайдено. Балканський триптих; та ін.

Частково простежити палітру репертуарних сентенцій пропонуємо з програм учасників Всеукраїнських та міжнародних конкурсів баяністів-акордеоністів, які включають виконання двох або трьох творів.

«Рідні наспіви» (категорія до 12 років / два різнохарактерні твори)

• Є. Дербенко. «Чому сумний акордеон» / Б. Маслов. «Чіткий ритм»; К. Шутенко «Чи є в світі молодиця» / В. Власов. «Улюблений мультик»; Й. С. Бах. Прелюдія та fuga із II т. ДТК / Р. Бажилін. «Вальсуючий акордеон»; І. Паніцький. Вальс-спогад / О. Корчовий. «Маленький віртуоз» та ін. [3, 9–11].

Категорія 13-15 років (поліфонія і твір віртуозного характеру)

• Й. С. Бах. Ляро / Є. Дербенко. «Полька-інтермеццо»; Й. С. Бах. Інвенція d-moll / Вл. Золотарьов. Соната № 1 (I ч.); Й. С. Бах. Прелюдія та fuga f-moll із II т. ДТК / Є. Дербенко. Фантазія на українські теми; В. Зубицький. «Імпресії» / Д. Пешетті. Presto; Г. Бартон. Токата і fuga d-moll / Вл. Золотарьов. Соната № 2 (III ч.) та ін. [3, 11–12].

«Баянне коло на Запоріжжі»

(категорія 10-12 років та 13-15 років / довільна програма)

• Р. Бажилін. «Ринок любові» / О. Корчовий. «Маленький віртуоз»; В. Бухвостов. «Біла світлового струмка» / О. Доренський. Джазова сюїта № 6; В. Камінський. Прелюдія та fuga f-moll / Р. Бажилін. «Вперта овечка»; В. Власов. «Босса-нова» / Е. Конова. «Експромт» та ін. [2]

«Perpetuum mobile» (програмні вимоги включають: поліфонічний твір, твір великої форми, твір за власним вибором)

Категорія до 12 років

• С. Бредіс. Наслідкування Генделю / Є. Дербенко. Сюїта «Країнами світу» / О. Доренський. «Кантрі»; А. Кореллі. Сарабанда / Л. Козельчук. Прелюдія та Інтермецо із «Української сюїти № 2» / В. Волівач. Концертна полька; Й. С. Бах. Прелюдія g-moll / Е. Гедіке. Сонатина G-dur / Є. Дербенко. Інтермеццо; Й. С. Бах. Двохголосна інтенція B-dur / Ф. Кулау. Сонатина A-dur (I ч.) / В. Власов. Варіації «Ой, за гаєм, гаєм» та ін. [4, 26–29].

Категорія 13-15 років

• Й. С. Бах. Прелюдія та fuga c-moll з I т. ДТК / Ф. Анжеліс. Соната «Безвихідь» (III-IV чч.) / В. Зубицький. «Коломийка» із Дитячої сюїти № 3 «Українська» / Й. С. Бах. Прелюдія та fuga c-moll з II т. ДТК / О. Прибилов. Сюїта № 3 (I, II, III чч.) / Д. Скарлаті. Соната D-dur; Й. С. Бах. Прелюдія та fuga fis-moll з II т. ДТК / Вл. Золотарьов. Соната № 2 / А. Репніков. Карпрічіо; Й. С. Бах. Прелюдія та fuga d-moll / Й. Гайдн. Соната e-moll (I ч.) / В. Власов. «Кроки»; Д. Бартон. Прелюдія і fuga / Н. Паганін. «Венеціанський карнавал» / Є. Дербенко. «Нічний експрес» та ін. [4, 29–32].

Таким чином, сучасний підхід до підбору репертуару учнів ДМШ у класі баяна-акордеона залежить як від індивідуальних здібностей дитини так і від креативності викладача, який постійно крокуючи в ногу із часом повинен вдосконалюватись, навчатись, перебувати у пошуках нового художнього репертуару. Відтак, сучасні інформаційні засоби, інтернет-ресурси, активне нотодрукування, конкурсно-фестивальний рух дозволяє знаходитись у режимі «pop stop», й забезпечувати навчання учня-баяніста (акордеоніста) ДМШ розмаїттям творчої активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаров О. Оркестри (ансамблі) баянів та акордеонів. Проблеми репертуару / О. Гончаров [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ic.kharkov.ua/RIO/kultura36/32.pdf>
2. I-й відкритий Всеукраїнський конкурс баяністів-акордеоністів «Баянне коло на Запоріжжі»: буклет (КЗ «Запорізьке музичне училище ім. П. Майбороди», 15-16 квітня 2016 року). – Запоріжжя, 2016. – 24 с.
3. I-й Відкритий національний конкурс-фестиваль виконавців на народних інструментах «Рідні наспіви» (Донецьк, 3-6 листопада 2011 року): програма. – Донецьк, 2011. – 24 с.
4. VIII-й міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile», VIII-а Всеукраїнська «Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики» та V-а міжнародна «Творчість для народних інструментів композиторів України та зарубіжжя» науково-практичні конференції (ДДПУ ім. І. Франка, 30 квітня – 3 травня 2015 року) : програма / [ред.-упоряд.: А. Душний, Б. Пиц]. – Дрогобич : Посвіт, 2015. – 44 с.

Галина КУЗЬМЕНКО
(Київ, Україна)

ДИЗАЙН В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО САМОСТІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Реформування національної системи вищої освіти загалом та мистецької зокрема, зумовлює пошук нових підходів до удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Підґрунтям модернізації є перехід від традиційної до компетентнісно зорієнтованої моделі навчання та виховання, яка здатна забезпечити набуття студентами професійних компетентностей, стати конкурентоспроможними на ринку праці.

Однією з проблем у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до самостійної професійної діяльності, є введення до тематичної структури навчальних програм в галузі «Мистецтво» 5–9 кл. для загальноосвітніх навчальних закладів (далі ЗНЗ) компонента «Дизайн» [3]. Сьогодні виділення мистецтва дизайну окремим тематичним блоком є цілком логічним, оскільки дизайн, який вважають знаковим феноменом сучасності [4], різноманітним синтезом мистецтва, науки й техніки [2], інноваційною діяльністю, яка характеризується постійною новизною завдань, вирішення яких вимагає інтеграції різних видів діяльності [1], стрімко увійшов в усі сфери людського життя. Відтак, виникає необхідність в оновленні змісту фахової і методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з метою забезпечення цілеспрямованого процесу їхнього професійного становлення, формування готовності до навчання основ мистецтва дизайну учнів основної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що теоретичні й методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва представлено у

доробку вітчизняних і зарубіжних учених, педагогів, мистецтвознавців: Д. Кардовського, М. Кириченка, С. Коновець, В. Кузіна, М. Ростовцева, Н. Сокольнікової та ін. Проблема підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання й виховання учнів загальноосвітніх шкіл висвітлена у працях Л. Базильчука, Т. Міхової, Л. Малінської, Г. Сотської та ін. Окремі аспекти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва розкрито в сучасних дисертаційних дослідженнях українських науковців, зокрема: готовність до застосування комп'ютерної графіки у професійній діяльності (Т. Фурсікова); здатність до професійного саморозвитку (Т. Стратьєвіч); підготовка до організації художньо-творчої діяльності (Г. Кузьменко); формування художньо-педагогічної компетентності у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва (О. Смірнова) та професійної компетентності у процесі фахової підготовки (П. Пайдуков, С. Кардохі). Однак питання підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи основам мистецтва дизайну ще не привернула увагу дослідників. Тому вважаємо за необхідне висвітлити окремі аспекти удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання учнів ЗНЗ основам дизайну.

Необхідність засвоєння основ мистецтва дизайну в ЗНЗ пов'язано з його багатовекторним впливом на розвиток емоційно-чуттєвої сфери, художньо-образного, просторового, конкретно-девого мислення школярів. Продуктивна художньо-конструкторська діяльність сприяє розумінню учнями естетики доквілля, спонукає до розширення сфери пізнавальних інтересів, бажання зробити середовище власного життя комфортнішим та естетичнішим, стимулює гнучкість, оригінальність, нестереотипність мислення, а відтак – служить платформою самореалізації у житті й творчості.

З метою формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи основам мистецтва дизайну у змісті навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Методика викладання образотворчого мистецтва», «Виробнича педагогічна практика» та ін. було упроваджено низку завдань, які передбачають засвоєння студентами Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка основних понять у галузі художньо-проектної діяльності; осмислення теоретичних питань зі специфіки роботи дизайнера; відпрацювання практичних художньо-конструктивних умінь; оволодіння основами художньо-образної мови мистецтва дизайну, виражальними можливостями різних художніх матеріалів.

Процес підготовки студентів до самостійної професійної діяльності передбачає виконання художньо-творчих завдань у взаємозв'язку двох видів мистецтва: образотворчого і дизайну. Зміст завдань пов'язаний з художнім оформленням інтер'єрів, виготовленням афіш для різноманітних соціально-гуманітарних заходів, розробленням макетів рекламних буклетів, емблем та логотипів для проведення різних мистецьких конкурсів та змагань, колективних дизайн-проектів («Університет майбутнього», «Імідж сучасного вчителя», «Дитяча кімната в приміщенні музею»), здійсненням дизайну і створенням ілюстрацій до дитячих книжкових видань, зокрема «Хрестоматія для додаткового читання. 4 клас» (упорядник Н. І. Богданець-Білокаленко).

Ефективним засобом комплексного пізнання особливостей різних видів дизайнерської діяльності виявилась практика студентів (на волонтерських засадах) у Мистецькому арсеналі, у ході якої майбутні вчителі образотворчого мистецтва набули досвіду в організації просторового середовища творчих майданчиків (народні ремесла, сучасне мистецтво, сімейне дозвілля тощо), макетуванні різних форм графічного дизайну рекламного характеру

(флаєри, проспекти, запрошення), спробували себе у ролі арт-дизайнерів, створюючи оригінальні композиції, у яких поєднуються прийоми авангардного образотворчого мистецтва і промислового дизайну. Усе це сприяло зануренню студентів в унікальну творчу атмосферу роботи національного культурного та музейного комплексу європейського рівня з підготовки та проведення різноманітних масових культурно-мистецьких заходів.

Результатом самостійних теоретичних розвідок став організований за ініціативою студентів науково-практичний семінар: «Дизайн у сучасному житті», під час якого студенти презентували свої дослідження: «Урбанізація сучасного життя та його дизайнерські винаходи», «Техніка і дизайн – краса інженерного задуму», «Дизайнерські витівки нашого одягу», «Естетика аксесуарів та ювелірних виробів». Дискусійний характер тем викликав активне міжособистісне спілкування, дав поштовх до нових досліджень в галузі дизайнерської творчості.

Інтегративний характер таких навчальних завдань у поєднанні з вихованням проектною культурою, дає змогу студентам у процесі самостійної педагогічної діяльності свідомо вирішувати низку проблем:

- творчо моделювати і впроваджувати у навчально-виховний процес сучасних ЗНЗ уроки з дизайну та позаурочні заходи, використовуючи різні традиційні й нетрадиційні форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи (творчі майстерні, тренінги, майстер-класи), інноваційні художньо-педагогічні методи навчання (метод художньо-педагогічної драматургії, метод художньої інтеграції тощо);

- свідомо ознайомлювати учнів з основними законами моделювання й конструювання, спираючись на закони краси та функціональної необхідності предметів, які оточують людину;

- стимулювати в учнів активність, ініціативу, бажання займатися продуктивною художньою творчістю, виховувати потребу до застосування набутих знань та художньо-конструктивних умінь для самореалізації та в соціокультурному житті (здатність створювати виразний художній образ чи оригінальну композицію мовою дизайну, естетично організовувати довкілля вдома, у школі чи поза їх межами шляхом художнього оформлення);

- створювати зручне та естетично привабливе освітнє середовище в класі, знаходити різні підходи для творчого розв'язання художньо-конструктивних та педагогічних завдань в навчально-пізнавальній діяльності підлітків.

Такий підхід сприятиме формуванню готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до самостійної творчої професійної діяльності, свідомої участі у соціокультурному житті, здатності реалізовувати власну життєву стратегію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган М. С. Новое слово в теории дизайна. / М. С. Каган. – М. : Техническая эстетика, 1991. – 48 с.

2. Кузнецова І. Моделювання візуального сприйняття об'єктів дизайну, декоративно-прикладного і образотворчого мистецтва : дис. ... д-ра техн. наук : 05.01.03 / І. Кузнецова. – К., 2006. – 415 арк.

3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Музичне мистецтво; Образотворче мистецтво; Інтегрований курс «Мистецтво». 5 – 9 класи. / [Л. Масол, О. Коваленко, Г. Сотська, Г. Кузьменко та ін.] / – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 32 с.

4. Савелова С. Проектирование / С. Савелова // Всемирная энциклопедия: Философия / [главн. науч. _ед. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 835–836.

«НІЧ НА ПОЛОНИНІ» ЯРОСЛАВА ОЛЕКСІВА: ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ПРИЙОМИ ТА МУЗИЧНА МОВА

На межі ХХ–ХХІ століття спостерігаємо нові тенденції сучасної музики, в тому числі у творчості українських композиторів для баяна. Розширення образної палітри твору спонукає до пошуків нових виразових засобів та збагачення музичної мови.

До ряду композицій цього періоду належать музичні ілюстрації до драматичної поеми Олександра Олеся «Ніч на полонині» Ярослава Олексіва, написані у 2012 році. Елементи музичної зображальності становлять невід'ємну складову етнохарактерного комплексу нефольклорного напрямку у творчості композитора. Циклічна композиція організована на взірць сюїти, яка складається із чотирьох частин, упорядкованих відповідно літературному аналогу поеми Олександра Олеся. Перед кожною музичною ілюстрацією подано поетичний епіграф, який налаштовує виконавця на конкретну характерну образність твору. Пануючими образами у творі є картини фольклорної архаїки, природні пейзажі та містика народних переказів. Наслідкування народної пісенності та танцювальності широко передають обрядовість, конкретизовану явищами картинної програмності. Музична мова збагачується колоритними засобами імітації сопілки, трембіти та фляори. Домінуючою у творі є лірико – драматична лінія, що розширює патетику мовно – виразових засобів.

Перша частина *Lento misterioso* оповідного характеру, де автор різноманітним ритмічним побудов, багатством мелодики та гармонії змальовує вечірню «полонинську галяву» (за поетичним текстом поеми О. Олеся). Музичний матеріал упорядкований у вільно трактованій двочастинній формі. В основу музичної ілюстрації покладено тему гімну на прославу Матері Божої «Агні Партене». Мелодія проходить у нижньому регістрі, імітуючи приглушене відлуння церковного співу. Поступове нагромадження фактури за допомогою масштабних акордів, їх октавних ходів, наслідують наростаючі удари дзвонів, що передають величну атмосферу вечірньої служби. Композитор забарвлює мелодику у тональності *fis-moll* різними гармонічними зворотами та стрімкими хроматизованими пасажами. У першому розділі тріольні конструкції створюють напруження та налаштовують на другу половину епізоду, де за сюжетом поеми з'являються міфічні істоти і між ними відбувається сутичка. Поеднання хвилюючої пульсації у партії лівої руки та гармонічно насиченої акордової палітри правої передає драматичну атмосферу. Другий розділ складається з двох тем, наділених особливим напруженням, яке композитор передає за допомогою динаміки *ppp*, регістрового забарвлення та модуляцій у тональності з далеким ступенем спорідненості: з *fis-moll* в *c-moll* та з *c-moll* в *a-moll*. Різкі динамічні контрасти та зміни розміру надають музичній тканині загадковості та таємничості.

Друга частина *Lento cantabile* розгортає лірико – драматичну лінію та символізує патетику любовних переживань. Музичний матеріал викладений у формі рондо, де рефрен та епізоди є лейтмотивами відповідно Марічки, Мавки та Івана. Розмаїття виразових засобів широко відтворює образи та емоційну палітру героїв, їх стосунки та переживання. Початок частини у тональності *a-moll* відображає страждальний образ закоханої дівчини Марічки, яка плаче сидячи біля ватри, де спить Іван. Нашарування нот розкладених секундакордів різних видів відтворює пригнічений душевний стан та відчай. Низхідний напрям мелодійного руху

імітує сльози, що стікають по обличчю. Перший епізод змальовує таємничий образ Мавки, яка пританцювуючи йде на розмову до Марічки. Поява нового образу у композиції відображено зміною тональності на *c-moll*. Пасажі, забарвлені мелізмами, передають хитрий грайливий настрій Мавки, що доповнюється танцювальним акомпанементом. У другому епізоді представлено конфліктну сцену за участю любовного трикутника, де кожному образу відповідає певна тональність: Мавка – *c-moll*, Марічка – *a-moll*, Іван – *d-moll*. Композитор широко використовує елементи народного мелосу, зокрема теми коломийок та гуцульських танців, застосовує тетраборди, нетрадиційні і терцеві поєднання. Також характерними є ладові видозміни, що виникають внаслідок підвищення четвертого та шостого щаблів мінору. Музична мова частинки насичена різноманітним форшлагім, тріолей, реєстрових варіювань та пульсуючого акомпанементу. Закінчується друга частина контрастним до рухливих епізодів епічним рефреном.

У третій частині **Andante affanato** присутнє широке коло мовно – виразових засобів, які зумовлюють програмне розкриття та глибоке тлумачення авторського задуму. Перша тема, яка є імітацією гри на флюярі, виконується на реєстрі «фагот», що надає звучанню епічності та оксамитовості. Музичний матеріал упорядкований у простій тричастинній формі. Композитор цитує уривок з літературного оригіналу, налаштовуючи виконавця на достеменно інтерпретування творчого задуму. Дана музична ілюстрація змальовує стан самозаглиблених роздумів героя та його страждання, що підкреслюється зміною тональності теми Івана з *d-moll* на *cis-moll*. Поліфонізація нотного матеріалу у першій і третій частині створює глибокий емоційно – виразовий простір, де грайлива мелізматика з *Lento misterioso* трансформує своє образне значення та набуває трагічного відтінку. Автор застосовує тріольний мелодичний розвиток для передачі душевних поривів та неспокою літературного героя. Середній розділ *Allegro severamente* у тональності *c-moll* починається із акцентованої теми, яка переростає та трансформується у масштабні гармонічно насичені акорди. Часті переміни розміру супроводжують драматизацію музичного задуму. Третя та четверта частини сполучаються *attacca*, що надає процесові неперервності звучання та подальшого розгортання драматургії.

Четверта частина **Maestoso** є найбільш насиченим епізодом у палітрі інструментальних прийомів та виразових засобів даних ілюстрацій. Композитор komponує виразові засоби та елементи музичної мови попередніх частин, вирізняючи її образним багатством. Для ширшого розуміння програмного задуму прикріплюються віршовані цитати з тексту Олександра Олеся. Єдність циклу створюється за допомогою використання комплексу лейттем та лейттембрів конкретних персонажів. Загальний драматичний образ доповнюється імітаціями окремих музичних інструментів.

«На галявині перед лісом танцюють і співають мавки.

Їх оточують різні лісові духи, часом беручи участь у танку.

Чотири потвори грають на сопілці, тембіті й флюярі».

Заклична мелодія у вступі імітує гру на трембіті. Величні акорди відтворюють картину масштабного нічного гуляння лісових жителів. Атмосферу шабашу передає гротескна тема та танцювальні ритми у тональності *c-moll*. Для відтворення образного калейдоскопу композитор забарвлює лейттеми різними реєстрами. Витримані трелі на повний такт додають особливої драматичної інтриги. Переключення тем попередніх частин створює арку. Серед фактурних пластів вирізняється лейттема Івана у *d-moll* з *Andante affanato*. Наприкінці твору музично-виразові засоби збагачуються застосуванням сонористичного елементу – кластеру, який є найвищою точкою драматичного напруження. Подальший матеріал набуває значення епілогу.

Використання специфічного прийому «*vibrato lento*» підсиленого *crescendo* створює особливе напруження, яке завершується фанфарним акордом та знаменує щасливий кінець.

Отже, аналіз музичних ілюстрацій до поеми Олександра Олеся «Ніч на полонині» Ярослава Олексія продемонстрував використання автором широкого діапазону інструментальних прийомів та багатство мовно – виразових засобів. Мелодико – гармонічні джерела музичного матеріалу сягають глибин народного мелосу та є основою фольклорного вектора у творчості композитора. Використання танцювальних тем, ритмічних структурних варіантів, лейтмотивів, тональної багатоплановості та специфічних інструментальних прийомів відтворює програмний підтекст твору. Імітування трембіти, сопілки та флюяри передає ілюзію фольклорних награвань горян. Епіграфічні вказівки та цитовані строки достеменно змальовують сюжет та образне коло кожної ілюстрації, надаючи можливість інтерпретувати твір як найближче до авторського задуму.

Ярослав ОЛЕКСІВ
(Львів, Україна)

НЕОБАРОКОВА СТИЛЬОВА ТЕНДЕНЦІЯ БАЯННИХ ПАРТИТ У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ (НА ПРИКЛАДІ «ПАРТИТА-ПІКОЛО» ЮРІЯ ШАМО)

Партита в музичному мистецтві ХХ століття фігурує як циклічна різножанрова композиція з частинами, що контрастують за жанром і типом викладу, об'єднуючись спільністю драматургічного та інтонаційного розвитку. До переліку жанрових ознак дослідники відносять також наявність неостильових (насамперед необарокових, а також неоромантичних, неофольклорних) моделей. Поряд з цим слід відзначити, що відновившись у постмодерну епоху, партита засвоїла полістильову семантику, додавши її до переліку засобів контрасту та демонструючи найрізноманітніші рівні стильових синтетичних взаємодій.

Зважаючи на специфіку розвитку українського баянного мистецтва, жанр української баянної партити починає формуватися лише в кінці 70-років ХХ століття. Розвитку жанру партити в українському баянному мистецтві притаманні специфічні тенденції та індивідуальні композиторські методи рецепції первинного барокового жанрового взірця.

«Партита-піколо» Юрія Шамо – чотиричастинний цикл. Назви частин циклу: 1 ч. «Хорал»; 2 ч. «Фуга»; 3 ч. «Речитатив»; 4 ч. «Токата», зорієнтовані на ретроспективне відтворення жанрів барокової музики.

Перша частина циклу «Хорал» (*Andante severo*) доволі стисла і лаконічна. Розділ вступу експонує основний тематизм, інтонації, на яких будуватиметься матеріал усіх частин циклічного утворення, зосереджує основні мовно-лексичні особливості, відображає способи оперування звуковим потоком, методи організації архітектоники.

Фактура частини цілком відповідає жанровому означенню. Форма членується на два розділи, кожен з яких в кадансі зосереджує мікрокластерні структури. Окремі звороти (наприклад, такти 9, 12-13) зустрічаються упродовж усієї композиції «Хоралу». Початковий ритмоінтонаційний комплекс повторюється у ритмічно модифікованому та перегармонізованому вигляді (такти 14-16, 22-23). (В.6.1.; В.6.2.). Паралельний квартовий рух (т. 9, 12-13, 27-28) – мовно-інтонаційна ознака даної частини і циклу загалом.

Друга частина «Фуга» (*Moderato con moto*), не контрастуючи із першою частиною партити-піколо за темпом (*Andante* і *Moderato* не надто віддалені темпові визначення, тому не перебувають в опозиційному співвідношенні), натомість зіставляється з першою, відображаючи бароковий контраст типів викладу, контраст хоральності та поліфонії.

Тема фуги інтонаційно споріднена із хоральною темою першої частини партити. Початкова ланка теми фуги (c-h-es-d-h-c) утворюється з інтонацій верхньої лінії хоралу (b-a-des-c-a-b) (В.6.3.).

Композиційна структура частини ділиться на три розділи. Перший розділ – експозиція чотириголосної фуги, викладена згідно із класичними канонами даного жанру: це тоніко-домінантові проведення теми фуги та її ріспости.

У контрапунктуючих голосах застосовується паралельний рух квартових поєднань (наприклад, у такті 7) чи послідовності паралельних секстакордів (наприклад, у тактах 11, 12, 13). В інтермедії композитор послуговується технікою імітацій, секвентного викладу, а також квартового дублювання мелодичних відрізків. Після висхідної послідовності паралельних акордових комплексів локальна кульмінація досягається способом акцентованого проведення початкової ланки теми, доповненої кластерним *sf* та *glissando*.

Розділ *rubato*, що розпочинається з викладу теми фуги, характеризується ритмічною та інтонаційною спорідненістю до музики бароко. У третьому розділі тема проводиться спершу стретно, а згодом викладається в аугментації та модифікована у тріольному ритмі. В останніх тактах другої частини тема проводиться одночасно у трьох голосах, подана в октавному потовщенні з виконавською ремаркою *pesante*.

Третя частина циклу «Речитатив» за темповим означенням (*Andante cantabile*) та способом фактурного викладу споріднена із першою частиною «Хоралом». Форма вибудовується як співставлення хоральних розділів, короткого імітаційно-поліфонічного епізоду та монодичного викладу теми (октавний унісон).

Вона похідна від початкової хоральної теми. У першому розділі третьої частини тематичний матеріал експонується у гомофонно-гармонічній фактурі. Характер виконання плавний, наспівний. Гармонічна вертикаль укладається конструктивним методом. Послідовність паралельних кварт секстакордів дублюється її транспонованою версією (такти 7, 27-30) (В. 6.3.; В. 6.4). В акордовому викладі тематизму композитор переважно використовує паралельний рух вертикальних комплексів ідентичної структурної організації.

«Токата» (*Allegro, marcato molto*), четверта частина «Партити-піколо» – найбільша за обсягом частина циклу і єдина із частин, написаних у швидкому темпі. Її тематизм, як інтонаційні утворення попередніх частин, ініційований вступними зворотами «Хоралу». Токата скомпонована у метриці (розмір 6/8) та ритмічній організації, характерних для останньої частини циклу барокової сюїти (за аналогією до жиги). Винятком є розділ *Quasi cadenza* (*Tempo liberamente*), написаний без позначення метричного виміру. Присутність каденції у заключній частині партити – радше вкраплення знакової системи сонатно-симфонічного циклу.

Зважаючи на наявність у ній інтонаційних, фактурних рис інших частин циклу, зокрема, кластерні фрагменти, квартові послідовності, характерні акордові поєднання, проведення в аугментації модифікованої теми третьої частини циклу (Речитатив) перед *Quasi cadenza* (*Tempo liberamente*), можна стверджувати синтетичний характер останньої частини Партити-піколо.

Аналізований опус Юрія Шамо характеризують принцип монотематизму, камерність, стислість і лаконічність музичного висловлення. Композиція попри використання автором окремих засобів сучасних технічних прийомів, демонструє домінуючу небарокову сти-

лістику. Перегуки, що існують на рівні циклічної організації свідчать про несподівану суголосність барокового жанру з тенденціями розвитку української музики в добу постмодернізму як способу презентації всього розмаїття образів, стильових масок і авторських технік, якими збагатилася композиторська практика другої половини ХХ століття.

Андрій ОЛЕКСЮК
(Дрогобич, Україна)

ПРОВІДНІ РЕГІОНАЛЬНІ ШКОЛИ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ У ХХІ СТОЛІТТІ

Українська школа гри на народних інструментах відома своїми потужними базовими осередками – Київським, Львівським, Одеським, Харківським та Донецьким, які готують висококваліфікованих фахівців у сфері народно-інструментального виконавства. Щодо окремих регіональних представництв окресленого феномену, ми зустрічаємо наукові розвідки А. Душного, В. Корчаги, С. Овчарової, І. Мариніна, В. Шафети, О. Васюти, Ю. Волощука, В. Князєва, Д. Кужелева, Р. Кундиса, Ю. Чумака, В. Суворова, Ю. Ісевича, О. Сергієнко, Л. Пасічняк, П. Дрозди, Ю. Найди, Ю. Насвіта, Б. Пица, А. Боженьського та ін.

Сьогодні, заною в Україні та за кордоном є Дрогобиччина із потужним арсеналом народно-інструментального сподвижництва. У регіоні активно пропагується навчання на баяні-акордеоні (серед педагогів В. Чумак, С. Максимов, Ю. Чумак, А. Душний, І. Фрайт, В. Шафета, Р. Ілік, І. Іваночко, Р. Кіца та ін.), бандурі (О. Верещинський, Н. Сторожук, С. Пінчак, Н. Цигилик-Чумак, Н. Гамар, О. Бобечко та ін.), сопілці (В. Гамар). Серед народно-інструментальних колективів відзначимо «Прикарпатський дует баяністів» (В. Чумак – С. Максимов), дует бандуристок «Берегиня» (Н. Цигилик-Чумак – Н. Гамар), «Барви Карпат» (кер. С. Максимов), «Прикарпатські музики» (кер. Р. Ілік), «Прикарпатські візерунки» (кер. В. Гамар), «Намисто» (кер. М. Тиновський) та ін. Водночас, у Дрогобичі тричі проводився Всеукраїнський конкурс виконавців на народних інструментах імені Анатолія Онуфрієнка (2007, 2009, 2012), щорічно проводяться Всеукраїнський «Візерунки Прикарпаття» та міжнародний «Regretium mobile» конкурси баяністів та акордеоністів. Поєднання навчально-виховного елементу з творчо-виконавським пріоритетом в паралельному науково-методичному та організаційному аспектах відображає багатогранність Дрогобиччини як окремої інституції – регіональної школи народно-інструментального мистецтва.

Своєю неповторністю утвердженням статусу регіональної виконавської школи гри на народних інструментах виступає Луцьк. Край – сповнений розмаїттям мистецької спільноти, історичної домінанти, виконавських традицій які послужили поштовхом до визнання представників-народників регіону на тлі національного масштабу. Яскравими особистостями виступають педагоги-баяністи (Ф. Щегельський, А. Марценюк, В. Милогородська, А. Рихлюк, Вл. Рокош, А. Гордійчук, П. Шиманський, В. Суворов), бандуристи (Т. Ткач, І. Дмитрук, Л. Рихлюк, Н. Чернецька), сопілкарі (Ю. Фокшей, В. Мартинюк), цимбалісти (Р. Скіра, П. Хлебнік). Підтвердженням традицій регіональної школи є конкурси та фестивалі, серед яких – міжнародний конкурс юних бандуристів «Волинський кобзарик», фестиваль «Кобзарська родина», Всеукраїнський конкурс сопілкарів та цимбалістів «Волинська гуковиця», міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів «InterSvitiaz accomusik».

У руслі національного масштабу вирізняється Тернопільська виконавська школа в лиці її подвижників – баяністів (О. Кміта, Ю. Максема, О. Горбачової, М. Дмитришина, А. Баньков-

ського, Н. Схаб, З. Турка, С. Хорошача, В. Довганя та ін.), бандуристів (І. Турко, Д. Губ'яка), цимбалістів (Р. Маюка, І. Брухалія). Регіон славиться проведенням Всеукраїнського конкурсу бандуристів імені Зіновія Штокалка та міжнародним музичним фестивалем «Срібні струни».

Різновекторна діяльність представників народно-інструментальної галузі Івано-Франківщини крізь призму популяризації феномену отримала визнання на національному та міжнародному рівнях. Відтак, активними діячами у сфері бандури беззаперечно виступають В. Дутчак, М. Шевченко, М. Шпінталь, М. Лахнюк, М. Стахмич, з популяризації баяно-акордеонного мистецтва Вл. Князєв, М. Булда, М. Черепанин, Л. Пасічняк, Б. Парумба, В. Поліщук, Ю. Фейда, М. Мазур, С. Лотоцька, С. Холдатенко, у світ цимбал В. Ровенко, Ю. Гулянич, І. Захарія. Активна концертна діяльність низки колективів (інструментального квартету «Усмішка», дуету акордеоністів «Концертино» (М. Булда – М. Черепанин), оркестру народної музики «Галицькі забави», ансамблів бандуристів, самодіяльних оркестрів народних інструментів краю, муніципальних колективів – капели бандуристів, тріо бандуристок «Намисто», оркестру народної музики «Рапсодія» та ін.) сприяють утвердженню регіональної школи у контекст національної соціокультури. Популяризація надбань краю втілюється через міжнародний Гуцульський фестиваль який проводиться у м. Косово, регіональний фестиваль гуцульських тріостих музик ім. Василя Грималюка-Могура (с. Верховина) та ін.

Дніпропетровська школа народно-інструментального мистецтва активно вносить свою лепту в національну інституцію. Серед педагогів класу баяна-акордеона вирізняються Л. Козельчук, В. Вірясова, А. Тарасенко, бандури – С. Овчарова, Л. Вороніна, гітари – Ю. Радзецький, А. Шілов, балалайки – В. Красношлик. Популяризацію приносять творчі змагання – Всеукраїнський фестиваль-конкурс юних баяністів та акордеоністів ім. М. Різоля, фестиваль-конкурс ансамблів бандуристів «Дзвени бандуро!» та Дніпропетровський міжнародний фестиваль «Дзвени бандуро!».

Варто відзначити регіональні баянні школи – Запорізьку та Криворізьку. Запоріжжя – відоме іменами провідних педагогів-баяністів С. Пелюка, Д. Федчака, В. Колодюка, Н. Кириченко, С. Передрія, Всеукраїнським конкурсом баяністів-акордеоністів «Баянне коло на Запоріжжі» й ансамблем сучасної музики «Містерія». Щодо Кривого Рогу, то тут постають імена видатних представників баянного світу сучасності А. Семешка, В. Зубицького, О. Івченка, К. Жукова, Б. Мирончука, Д. Султанова. Серед педагогів – Д. Ільїн, Л. Єчкалова, Г. Білоненко, Д. Скамарохова та ін. Регіон, відомий міжнародним конкурсом баяністів та акордеоністів «Кубок Кривбасу» та регіональним конкурсом юних баяністів, акордеоністів та ансамблів «Сучасні ритми».

Отже, ми здійснили не великий екскурс у регіональні інституції народно-інструментального мистецтва України, пріоритетними висвітлили інструменти які на нашу думку та за визначенням наукових джерел й інтернету сьогодні активно популяризуються, тим самим – утверджуючи регіональну школу як невід'ємну складову української школи гри на народних інструментах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа) : підручник [для вищих та сер. муз. навч. закладів] / М. Давидов. – К. : НМАУ ім. П. Чайковського, 2010. – 592 с.

2. Дрозда П. Огляди, конкурси та фестивалі як вагомий чинник популяризації народно-інструментального колективного виконавства / П. Дрозда [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sm.etnolog.org.ua/zmist/2009/2/68.pdf>

3. Жеплинський Б. Українські кобзарі, бандуристи, лірники : енциклопедичний довідник / Б. Жеплинський, Д. Ковальчук. – Львів : Галицька видавнича спілка, 2011. – 316 с., 1154 іл.

4. Сергієнко О. Конкурсно-фестивальний рух як чинник розвитку української академічної школи народно-інструментального мистецтва на зламі ХХ – ХХІ століття : магістерська робота / О. Сергієнко // Рукопис. – Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2012. – 78 с.

Євгеній ПАХАЛОВИЧ
(Київ, Україна)

ТОЧНИЙ АНАЛІЗ У СУЧАСНОМУ ЖОНГЛЮВАННІ

Мистецтво жонглювання має довгу історію виникнення та розвитку, яка описується в різних історичних джерелах. Проблема, якій присвячується дослідження, є цікавою тим, що вперше у вітчизняному мистецтвознавстві паралельно аналізуються історичні періоди розвитку жонглювання та передумови залучення або використання різних методів функціонування жонглювання. Зокрема, використання методу точного аналізу в сучасному жонглюванні.

Твір циркового мистецтва – певна художня постановка, реалізована за рахунок основного методу циркового вираження – трюку. Саме така характеристика циркового мистецтва є найбільш поширеною серед мистецтвознавців та артистів цирку. Звичайно, трюк є основною складовою циркового мистецтва, точніше його фундаментом. Неоднозначне тлумачення даного вислову призводило, і призводить, до нехтування художньою складовою та її практичною відсутністю.

Метод точного аналізу в жонглюванні є логічним результатом еволюції жонглювання в історії людства. Примітивні кидки камінням в стіну, або вже більш прицільні кидки на полюванні від перших представників людської цивілізації подорожуючи через тисячоліття історії перетворились на мистецтво жонглювання. Метод точного аналізу використовується у всіх видах діяльності людини. Саме жонглювання є найбільш виразним видом циркового мистецтва для застосування даного методу.

Точний аналіз в жонглюванні фактично існував завжди, але на різних етапах становлення жонглювання він займав відповідне місце в «конвесрі для створення трюку». Декілька років тому, осмислене виконання трюку було результатом фізичної праці, яка не мала точного розуміння фінального результату. Сьогодні, процес осмислення трюку стоїть на першому місці, без розуміння моделі трюку жонглер не починає роботу з предметами. Володіючи достатнім історичним та практичним запасом знань, жонглери за допомогою фізико-математичних формул створили цифрову форму для опису та створення трюків.

Отже, метод точного аналізу в жонглюванні є не лише банальним розрахунком, а і новою фундаментальною формою художньої виразності. Даний метод дає можливість створення твору циркового мистецтва паралельно зі створенням трюків. Жонглерам не потрібно концентруватись виключно на створенні нових трюків, котрі є безпосереднім результатом багаточасової праці на тренуваннях, інколи без результативних. Маючи певний художній задум, жонглер за допомогою розрахунків може корегувати технічну складову постановки ще до початку її відпрацювання безпосередньо з предметами. Тим самим зменшується додаткове фізичне навантаження на жонглера. Модель точного аналізу – це фундамент розвитку жонглювання в еру інформаційних технологій.

МУЗИЧНА МОВА КАМЕРНО-ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ МИХАЙЛА ВЕРИКІВСЬКОГО (ЦИКЛ «ОБРАЗ КОХАНОЇ» НА ВІРШІ П. ГРАБОВСЬКОГО)

Створення і виконання циклічного твору завжди було в центрі уваги музикантів різних професій. У композиторській практиці історично склалися і розвивалися музичні цикли різних типів – вокальні й інструментальні, камерні і симфонічні, сюїтні і концертні тощо.

В українській музиці багато досягнень вокальної музики пов'язано саме із вокальним циклом. Високохудожніми зразками цього жанру відзначається період початку та середини ХІХ століття. Для розвитку камерно-вокальних циклів було ряд як об'єктивних, так і суб'єктивних причин. Найпершими серед них є увага до складних процесів внутрішнього світу особистості, можливість втілювати життя в різноманітних відтинках. Цьому сприяв також високий рівень розвитку вокальної музики, зокрема сольної вокальної лірики, для якої було характерним багатогранність образного змісту та глибина його втілення, прагнення до всестороннього розкриття теми, що співпадає із ідеєю циклізації. Сама природа жанру розкриває перед ним широкі горизонти: з однієї сторони – можливість заглянути у найпотемніші глибини людської душі, з другої – циклічність дає простір для різностороннього та багатоаспектного виявлення змісту, розкрити різні грані особистості, прослідкувати переміни її стану чи настрою.

Дослідження вокального циклу (образного навантаження, стильових особливостей) і закономірностей циклоутворення має пряме відношення до проблем репертуару сучасного концертно-камерного виконавства. Детальний та всесторонній аналіз необхідний та важливий для широкої орієнтації сучасного вокаліста в теоретичних проблемах жанру й авторського стилю. Категорії камерності й циклічності визначають сутність виконавської інтерпретації вокальних циклів. Остання можлива лише за умов осягання композиторського задуму. Виконавці повинні подумки подолати частину шляху композитора, зануритися в атмосферу його епохи, світогляду й естетичних спрямувань.

На сьогодні накопичений дослідниками матеріал з проблем вокальної музики дозволяє розглянути еволюцію вокального циклу та закономірностей циклоутворення. Проаналізовані принципи циклізації, як фундаментальної основи художнього мислення, у тому числі й музичного [6, 170–174]. Багато циклів вокальної та інструментальної, європейської та української музики різних стильових періодів стали предметом дослідження музикознавців.

Однак, постаті ще багатьох українських композиторів, насамперед періоду сталінських репресій, а також їх доволі багаточисельний доробок у жанрі вокальних циклів, залишаються на сьогоднішній день мало дослідженими. Це стосується, насамперед, творчості талановитого українського композитора, одного із фундаторів новочасної української музики – Михайла Вериківського.

Робота спрямована на розкриття образного навантаження циклу М. Вериківського «Образ коханої», завданням є прослідкувати трансформацію образно-психологічного розвитку станів та настроїв головного героя, звідси виразових засобів, особливостей архітекtonіки на рівні циклу та окремих номерів.

Серед джерел, що безпосередньо стосуються творчості Михайла Вериківського, знаходимо лише дві невеликі монографії. Це Нарис про життя і творчість Михайла Вериківського,

напасана Ніною Герасимовою-Персидською [3] у 1959 р. та праця із серії Творчі портрети українських композиторів «Михайло Вериківський» за авторством Ніни Шурової [5] 1972 р. Автори окреслюють соціокультурну панораму життя композитора, здійснюють переважно образний аналіз окремих творів, частково торкаючись музично-виразових засобів. Отже, детальний і всесторонній аналіз виразових засобів у камерно-вокальному циклі «Образ коханої» на вірші Грабовського, що є підґрунтям для характеристики особливостей музичної мови композитора, видається потрібним та актуальним.

Камерно-вокальний жанр представлений у творчості М. Вериківського високими художніми зразками. Це ряд циклів на слова українських, російських та зарубіжних поетів класиків, а також поетів сучасників. Серед доробку митця знаходимо як оригінальні твори, так і обробки фольклорних зразків.

Дослідник творчості композитора Н. Шурова пише, що першими зразками камерно-вокального жанру, які датуються 1913-1915 роками, є **Сім романсів на слова російських та зарубіжних поетів**, але вони, на жаль, загублені.

Результатом звернення до поезії Лесі Українки, став **цикл Чотири романси на слова Лесі Українки (переклад з Г. Гейне)**. Написані у 1938 році, були відредаговані композитором у 1958. Відкриває цикл романс «На дивнії оченки милої». Центральним романсом циклу є «Коли сниться мені». Типові образи лірики Гейне широко відомі у прекрасних музичних втіленнях Р. Шумана, Ф. Ліста, П. Чайковського, С. Рахманінова, М. Лисенка, відтворені і в цьому романсі. Глибоке, зосереджене і безнадійне почуття виражається в музиці різними засобами. Мелодія ніби «намагається вирватись з-під гнітючої влади супроводу. Гострота співставлень двох образів – надії хоч на ілюзорне щастя та безпощадної дійсності – обумовила силу кульмінаційних вершин, де мелодія розспівується широко, емоційно, напружено» [3, 78]. Два романси (третій та четвертий) «Кохане личко» і «Флорентійська пісня» – передають світлий настрій, в останній відчувається танцювальна жанрова основа вальсу.

Провідною патріотичною ідеєю об'єднана низка романсів у **цикл «В дні війни»** (1942 р.). Романс на поезію В. Сосюри «Забрали все із хати» захоплює трагічним пафосом, глибиною відтворення народного горя. Хвилеподібна мелодична лінія «то піднімається до крику, то падає до похмурого безнадійного шепоту» [3, 75]. М'яка лірика «Колискової» (на вірші М. Рильського) поєднується із основною ідеєю циклу. У діалог матері із дитиною вплітаються гіркі роздуми і надія матері на щасливе повернення батька – чоловіка з війни. Романс «Гобелен» (на вірші А. Кацнельсона) найбільш розгорнутий романс циклу. За характером приближений до балади. Він продовжує життєстверджуюче начало, що зародилось у попередньому романсі циклу.

Нові стилістичні тенденції та нетрадиційне образне навантаження у камерно-вокальному циклі М. Вериківського **«3 сучасної грецької лірики» на вірші поета Н. Вреттакоса (переклад М. Сингаївського)**. У хронологічному плані – це один із творів останніх років життя митця – датований 1959 роком Філософські роздуми, символічні та метафоричні порівняння, питання життя та любові, проблеми буття та вічності – ось основне коло образів, окреслене у чотирьох романсах циклу: «Біля мигдального дерева», «Зайшло моє сонце», «Весно, я люблю тебе», «Я поставлю хатку».

Цикл **«Образ коханої»** (1944 р.) написаний на вірші поета – революціонера П. Грабовського¹. Глибокі почуття, роздуми, зосереджений психологічний стан поета – всі ці емоції

¹ Павло Арсенович Грабовський (11 вересня 1864, Пушкарне – 12 грудня 1902, Тобольськ) – український поет-лірик, публіцист, перекладач, яскравий представник української інтелігенції, яка в умовах самодержавної Російської імперії вела боротьбу за національну волю України.

та настрої знайшли своє відображення в музиці романсів чотиричастинного циклу. Як і у віршах, так і в музичній інтерпретації, переважають сумні трагічні мотиви.

Камерно вокальний цикл «Образ коханої» передає еволюцію, перемінність почуттів митця до поетично окресленого, можливо ідеалізованого образу коханої. Образно-емоційне навантаження циклу виступає і як об'єднуючим фактором між чотирьом романсами – його складовими. Нові штрихи вокального письма, де композитор старається не лише передати загально емоційний настрій віршів, але й саму інтонацію слова, знаходимо в мелодиці романсів. Наспівна рецитація, прагнення музику наблизити до розмовно-інтонаційних зворотів відрізняє мелодично-ритмічні звороти творів². Гармонія підсилює відповідний настрій, посилює емоційну насиченість твору. Як зазначав В. Цукерман «...гармонія організує звуки на більш глибокій основі, ніж лінія, метр, фактура» [4, 257].

Дисонантні гармонії, альтерації септакордів, еліптичні звороти, поліфункційні, політональні поєднання передають глибокий драматизм настрою та емоційного стану головного героя³. Тональний план кожного романсу – ладові мутації, часті зміни тональностей⁴, модуляції-співставлення, відхилення у тональності першого ступеня спорідненості та у далекі тональності підсилюють похмуру трагічний, з незначними просвітленнями, настрій циклу⁵.

Творчість Михайла Вериківського – видатного композитора, диригента, педагога позначена зверненням із позицій високого професіоналізму до надбання національної музичної культури, постійним пошуком оновлення засобів виразності і збагаченням жанрового розмаїття національної музики. Він увійшов в історію вітчизняної музичної культури як один з яскравих, самобутніх і активних її творців. М. І. Вериківський володів особливим почуттям причетності до глибинних джерел національного мистецтва. Був першим у відкритті багатьох жанрів в українській класичній музиці.

Камерно-вокальний цикл займає у його доробку вагоме місце. Даний жанр демонструє інший, у порівнянні з інструментальною музикою XVIII ст., принцип циклізації, у якому кожна з пісень, відображаючи певне «одномоментне» почуття-образ, стає важливою складовою частиною загального цілого.

Проаналізовані цикли Михайла Вериківського: Чотири романси на слова Лесі Українки (Г. Гейне), «В дні війни», «З сучасної грецької лірики» на вірші поета Н. Вреттакоса (переклад М. Сингаївського), а насамперед цикл на слова Павла Грабовського «Образ коханої» приводять до наступних висновків щодо музичної мови композитора.

У камерно-вокальній творчості М. Вериківського проявляється синтез традиційних засобів з оригінальністю творчої індивідуальності композитора. Це, насамперед, стосується особливостей мелодики, що базується на речитативному та декламаційному інтонуванні

² У 1-му романсі «Ти», мелодико-інтонаційна лінія з квартовим висхідним стрибком та його поступеним низхідним заповненням основної фрази у секвентному розвитку створює певне напруження, динамізацію почуттів, що проявляється як в поезії, так і в музиці (тт. 4-9).

³ У 2-му романсі «Все тобі» терпка гармонія вступу: T | T/III – III | VII₇ → VI no h-moll – II | D₂ – T – D₂ | T – | D | вводить у просвітлений ясний настрій першого куплету (1-4т.т.).

⁴ У 3 романсі «Важке передчуття» два такти фортепіанного вступу на доволі складних гармонічних зворотах підготовлюють домінуючий напружений стан романсу і повторно проводяться на перших рядках початкових фраз твору: (1-6т.т.): DVI6/5 →(Des) – SII6/5 | D2 →(B) – D4/3 →(Des) | DVI6/5 →(Des) – SII6/5 | D2 →(B) – D4/3 →(Des) | DDVII7 b3 | t – по c-moll-ю

⁵ У 1-му романсі «Ти». Чотиритактовий вступ (2+2), на двох варіантно-повторених мотивах з доволі простою гармонією – тоніка – альтерована подвійна домінанта – мінорна (по e-moll) закінчується (шляхом відхилень через дві побічні домінанти) у тональності подвійної домінанти – Fis-dur або на D-ому тризвуку по h-moll-ю (1-4т.т.): | t- DD_{7₆₅} | DD_(-3/4) – d- =t(h-moll)|t – DD_{7₆₅} | D |

слова. Щодо фортепіанного супроводу, то він відрізняється колористично-тембровим трактуванням. Його музика характеризується гострою, напруженою гармонічною мовою, що, незалежно від складності, ґрунтується на міцних основах тонального мислення. Особливу колоритність звучання у творах створюють різні співставлення альтерованих септакордів, нонакордів та їх обернень, зокрема великих септакордів, політональних та поліфункційних поєднань. За своїми емоційними настроями романси та вокальні цикли доволі різноманітні і розкривають різні відтінки психологічного стану людини, однак в кожному окремому зразку відображається звичайно один якийсь душевний стан або життєвий момент. Більшість з них характеризується вишуканістю музичної мови, ліричністю, витонченою заглибленістю у розумінні навколишньої дійсності чи це відноситься до інтимних переживань людини, пейзажних акварельних картин. Всі вони різноманітні, але у них чітко виявлений ідеал прекрасного, глибина і гармонічність людських почуттів. Вони відзначаються високою майстерністю та вишуканістю музичної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байко М. До питання виконавства камерних вокальних творів українських радянських композиторів / М. Байко. – Львів, 1982. – 36 с.
2. Булат Т. До питання збагачення традицій камерно-вокальної творчості / Т. Булат // Музична критика і сучасність. – К. : Музична Україна, 1984. – Вип. 2. – С. 39–51.
3. Герасимова-Персидська Н. М. І. Вериківський / Н. Герасимова-Персидська. – К. : Державне видавництво образотворчого мист. і муз літ УРСР, 1959. – 95 с.
4. Мазель Л. Анализ музыкальных произведений: Элементы музыки и методы анализа малых форм / Л. Мазель, В. Цуккерман. – М. : Музыка, 1967. – 752 с.
5. Шурова Н. Михайло Вериківський / Н. Шурова. – К. : Музична Україна, 1972. – 50 с.
6. Яницкий Л. Циклизация как коммуникативная стратегия в современной культуре / Л. Яницкий // Критика и семиотика. – Новосибирск : Кемеровский государственный университет, 2000. – Вип. 1-2. – С. 170–174.

Марина ПОГРЕБНЯК
(Полтава, Україна)

ЕСТЕТИЧНІ ІДЕЇ МЕРСА КАННІНГЕМА ЯК ПІДГРУНТЯ ЕСТЕТИКИ ПОСТМОДЕРНОГО ТАНЦЮ

Сучасна українська дослідниця Т. Гуменюк вважає, що «естетична самосвідомість модернізму співпричетна бунту проти інструмента-лістського розуму, а постмодерністська думка живиться руйнуванням символічних побудов і вважає за краще не загадувати про те, що послідовно проголошувалось мертвим: про Бога, про метафізику, про історію, ... і, нарешті, навіть про саму смерть...» [2, 241].

Постмодернізм у танці зароджується у США наприкінці 50-х рр. XX ст. та вступає у свою першу фазу у 60-і рр. XX ст.. Далі він проходить наступний (другий) етап розвитку, пов'язаний з його поширенням у Європі в 70-і рр. XX ст., і вступає у третю фазу розвитку – формування власної культури [8; 350].

На сьогодні, коли техніки різноманітних стильових напрямів і форм сучасного танцю починають використовуватися у навчальному процесі при підготовці балетмейстерів, педа-

гоїв-репетиторів та артистів сучасної хореографії, в роботі з професійними та аматорськими колективами, постає необхідність визначення естетичного підґрунтя постмодерного танцю.

Історії розвитку американського постмодерного танцю та сутності його перших течій присвячені праці зарубіжних дослідників С. Бенз, М. Вентинка. Проблема теорії та історії сучасного танцю присвячені не чисельні праці дослідників радянського і пострадянського простору О. Чепалова, Д. Шарикова, М. Погребняк, А. Шабаліної [5; 7; 4; 6] та ін. Але, спроби визначення естетичного підґрунтя постмодерного танцю залишаються поза межами існуючих розробок.

Безумовно, перехід від парадигми модерну до постмодерну пов'язаний з економічними суспільними трансформаціями в західному світі та обумовлений розвитком суспільства від індустріального до постіндустріального.

Завдячуючи своїм виникненням розвитку найсучасніших технічних засобів масових комунікацій – телебачення, відеотехніки, комп'ютерної техніки, постмодернізм у мистецтві зосередився не на відображенні, а на моделюванні дійсності шляхом експериментування з штучною реальністю – відеокліпами, комп'ютерними іграми, діснеївськими атракціонами тощо. Ці принципи роботи з «іншою реальністю» поступово просотуються у театральний (сценічний) танець [3].

У пізніх 40-х рр. і ранніх 50-х рр. ХХ ст., за словами Джіла Джонсона, настала нагальна потреба у новому сучасному танці, тому що «старий реально виглядав на свій вік» [8, 4]. Численні представники молодого покоління хореографів – учнів М. Грехем, М. Вігман, Д. Хемфрі, А. Хольм, Л. Хортон продовжували традиції старшого покоління. Одним з тих, хто на той час проклав свій шлях і заснував власну школу танцю, запропонувавши до нього новий підхід, став Мерс Каннінгем, соліст трупи М. Грехем (1939 – 1945-й рр.). Починаючи з 1944-го р., він виступав з концертами, що радикально відрізнялися від «традиційного» танцю «модерн».

Як теоретик М. Каннінгем переглянув поняття простору у танці у дусі наукових теорій А. Ейнштейна.

Згідно з його твердженням (М. Каннінгема):

- 1) Будь-який рух може бути матеріалом для танцю.
- 2) Будь-який спосіб дії може бути допустимим композиційним методом.
- 3) Будь-яка частина тіла може бути використана у танці з урахуванням природних обмежень.
- 4) Музика, костюм, декорація, освітлення та танець підкоряються власній логіці.
- 5) Будь-який танцівник у трупі може бути солістом.
- 6) Будь-який простір може бути використаний для танцю.
- 7) Танець може бути про що завгодно, але в своїй техніці він повинен спиратися на рухи людського тіла, починаючи з ходіння [8, 5; 9].

Для М. Каннінгема основа виразності людського руху закладена у корпусі. Це, згідно з його теорією, підтверджується тим, що кожна людина ходить по-різному, тобто, якщо *індивідуальність нашої ходи відповідає і характерна нашим кісткам, то і будь-який рух можна зробити індивідуальним.*

Спектаклі М. Каннінгема вражали несподіваними композиційними рішеннями. Він розглядав вистави, як *спільність незалежно створених самотійних елементів.* Часто різні компоненти танцювального вечора вперше поєднувались на прем'єрі, дивуючи і танцівників

і аудиторію. Це стосувалося і музичного оформлення, що мало звільняти танцюристів від «рабського» підкорення, або протиставлення танцю музиці.

Незважаючи на деякі невідповідності ритму, тону, кольору з танцем, музикою та декораціями, створював ефект цілісності спектаклю. *Паралельне*, не пов'язане одне з одним *буття музики та руху* виглядало яскравим, композиційним прийомом.

Композиційні прийоми балетмейстера спираються на його філософію, згідно з якою сучасне життя висуває людині вимогу жити, спираючись на розум, але не плануючи ходу подій. Тому танці М. Каннінгема *децентралізують простір*, використовують *раптову унісонну дію, повторення та різноманітність танцювальної лексики*.

Вони нібито покінчили зі знайомим комфортом та передбачуваністю танцювального руху. Основне завдання балетмейстера – створення хореографії, де кожний виконавець має авторський рух і власний ритм.

Незважаючи на видиму відсутність танцювально-технічної системи, можна простежити певну логіку у побудові композицій М. Каннінгема, що спираються на *теорію вірогідності*. Використовуючи випадкові методи, схожі на підкидання монет або перетасовку карт, він скеровував порядок рухів у «фразі», визначав кількість «фраз» у танці, кількість активних частин тіла [8, 6; 9]. Його програма допускала *імпровазацію* танцівників, але кожного разу досягнуті позиції точно закріплювались, бо швидкість виконання і складність лексики Мерса робили б певні ситуації фізично небезпечними.

До його технічних інновацій належить використання *паралелей (паралельні ноги і аттітюд, скошені арабески)* [1, 227]. Для техніки М. Каннінгема характерно, що ноги діють у якості сенсорів (чуттєвих органів у просторі) і у побудові фігур. Будь-яка «пустота» між частинами тіла вважається «заповненою» в тій мірі, наскільки вона змінює об'єм та вагу всього образу.

Головне у техніці М. Каннінгема – це *лінії*. Їхня якість є носієм виразності, в той час коли рух виключає будь-яку психологічність.

Продовжуючи педагогічні традиції хореографів танцю «модерн», він, за його ж словами, не прагне зробити виконавців схожими на нього, а намагається через свою техніку надати їм тої сили, що дозволить відкрити *власну індивідуальність у рухах та думках*.

Таким чином, можна вважати, що М. Каннінгем став фігурою, що з'явилась на межі модерного та постмодерного танцю, а його естетичні ідеї стали підґрунтям естетики постмодерного танцю з такими її особливостями як: відмова від диктату балетмейстера і перенесення уваги на спонтанність та імпровазаційність; зближення з побутовою пластикою; орієнтація на красу асонансів та асиметрії; дисгармонійну цілісність як естетичну норму; відмова від фронтальності та центричності; некласичне трактування класичних традицій і таке інше.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гваттерини М. Азбука балета / Маринелла Гваттерини ; [пер. с ит. Ю. Лисовского]. – М. : БММАО, 2001. – 240 с. – (Серія «Учимся танцевать»).
2. Гуменюк Т. Модернізм / постмодернізм – від дискурсу до дискурсу / Т. Гуменюк // Київське музикознавство : зб. наук. статей. – НМАУ ім. П. Чайковського, КДВМУ ім. Р. Глієра. – К., 2001. – Вип. 6. – С. 227–242.
3. Маньковская Н. Эстетика постмодернизма / Н. Маньковская. – СПб. : Алетейя, 2000. – 346 с.
4. Погребняк М. Танець «модерн» ХХ ст. : витоки, стильова типологія, панорама історичної ходи, еволюція : [монографія] / М. Погребняк. – Полтава : ПНПУ ім. В. Короленка, 2015.– 312 с.

5. Чепалов О. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст.: [монографія] / О. Чепалов. – Х.: ХДАК, 2008. – 344 с.

6. Шабаліна О. Модерний танець жінок балетмейстерів Заходу ХХ ст.: Культурологічний аспект: автореф. дис. ... канд. мистецтвозн.: спец. 26.00.01. «Теорія й історія культури» / О. Шабаліна. – Х., 2010. – 18 с.

7. Шариков Д. Сучасна хореографія, як феномен художньої культури ХХ ст.: дис. ... канд. мистецтвозн.: 26.00.01 / Д. Шариков. – К., 2008. – 190 с.

8. Benes S. Terpsichore in Sneakers. Post-Modern Dance / Sally Benes. – Library of Congress Cataloging-in-Publication Data Reprint. – Boston Houghton Mifflin, 1980. – 270 p.

9. Merce Cunningham: dancing in space and time: essays 1944-1992 / by Jack Anderson, edited by Richard Kostelanets. – Chicago Review Press, Incorporated, 1992. – 243 p.

10. Wentink A.M. The Complete Guide to Modern Dance / Andrew Mark Wentink // Library of Congress Cataloging-in-Publication Data Mcdonagh. Copyright 1976 by Don Mcdonagh. 509 p.

Надія СТЕФІНА
(Суми, Україна)

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА СУТНІСТЬ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ – НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НОВИХ ПОКОЛІНЬ

Розвиток національної культури не мислимий без критичного засвоєння й використання спадщини минулого. В цьому плані велика скарбниця традиційної народної поезії, пісні, створені і відшліфовані протягом віків, пройнятих демократичною і гуманістичною мораллю, це далеко не вичерпне джерело. Адже ця народна творчість є сконденсованим соціально-історичним досвідом українського народу в багатьох сферах його діяльності, а тим самим і своєрідним втіленням його історичної пам'яті.

На початку третього тисячоліття народній творчості, як невід'ємній складовій сучасної української культури, належить важлива роль в морально-естетичному вихованні підростаючого покоління. Найдосконаліші зразки традиційного й сучасного фольклору пісні, казки, анекдоти, прислів'я та приказки живуть і діють в щоденному побуті народу, українців зокрема. Із джерел народної поезії постійно поновлюється репертуар художньої самодіяльності; відбувається невинний процес взаємопроникнення (інтеграції) між народним і професійним мистецтвом, в якому досить активно проявляють себе словесно-музичні жанри народної творчості.

Незалежно від часу свого виникнення, численні фольклорні твори мають властивість служити сучасності, бути актуальними для всіх поколінь, бо вони в довершеній формі художньо типізували багато загальнолюдських життєвих явищ та переживань, влучно узагальнили етику трудової людини. Все це з успіхом можна використовувати й для духовного збагачення сучасних людей, і для виховання нових поколінь.

Національна Доктрина розвитку освіти знайшла своє вираження в положеннях Законів України «Про мову», «Про освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), а також в концепції національного та дошкільного виховання в Державній програмі охорони та збереження нематеріальної культурної спадщини, які спрямовані на опанування підростаючим поколінням національного культурного досвіду, зокрема фольклору

Народна музична творчість – це традиційна і сучасна творчість усної традиції. Вживається також й інший термін «фольклор». В перекладі з англійської мови (його ввів англій-

ський історик та бібліограф Вільям Томс у 1846р.) він означає: «народна мудрість, народне знання, народна творчість» [6, 724]. Наука, яка вивчає народну музичну творчість, називається фольклористикою.

Фольклор охоплює: поетичну, музичну, хореографічну, драматичну творчість народу. Така багатогранність фольклору обумовила розгалуження фольклористики на ряд наукових напрямків, з яких головні – словесна фольклористика і музична фольклористика.

Музична фольклористика вивчає народну музику, причому не тільки музичні зразки, але й музичний побут в його історичному розвитку. Такі завдання зближують музичну фольклористику з етнографією, яка вивчає матеріальну культуру, розселення і культурно-побутові взаємини народів. Через це поряд з термінами «музичний фольклор», «музична фольклористика» вживаються й інші – етномузикознавство, порівняльне музикознавство, музична етнографія. В них підкреслено народознавче спрямування цієї дисципліни (на відміну від загального музикознавства, що вивчає професійну, індивідуальну творчість писемної традиції).

Відсутність спеціальних робіт про фольклор як вид мистецтва зовсім не означає, що в науці відсутні ті чи інші судження з цього приводу. Навпаки, неясність даної проблеми приводить до багаточисельності і різноманітності її трактовок. І хоча погляди на фольклор, музичний зокрема, зазвичай висловлювались в самій стислій і загальній формі в працях історико-літературного і загально-естетичного змісту або в конкретних монографічних роботах по окремим питанням фольклору, ми повинні враховувати цей досвід і виходити з нього.

На думку Ю. Соколова, фольклор у багатьох випадках являє собою не тільки мистецтво, але й щось більш широке, ніж уснопоетична творчість [7, 7–8]. Ф. Колесса, М. Лисенко, О. Потебня, П. Сокальський визнавали трудову основу розвитку фольклору – як народного мистецтва та його первісно синкретичний характер. Пісні, створені під час праці, переходять згодом у вищу життєву сферу, хоровод, що єднає в одну цілісність ритмічні рухи, спів, поезію і музику [5, 27].

Наприкінці XIX і на початку XX століття з'являється у світ цілий ряд праць, присвячених музичному фольклору. Серед них «Робота і ритм» К. Бюхера (1899), «Походження музики» К. Штумпора (1902), «Початки музичного мистецтва» Р. Валлатек (1902), «Ритміка українських народних пісень» Ф. Колесси (1907).

Так Ф. Колесса вважав, що при оволодінні музичним фольклором необхідно застосовувати тільки паралельне вивчення словесного та музичного компонентів, оскільки лише це є єдиною дорогою, яка веде до вияснення першоджерел становлення пісні [4].

На погляд К. Давлетова, фольклор являє собою мистецтво, яке несе в собі функції народної історії, народної філософії, народної соціології [2, 16].

В. Алексєєв висуває три основні підходи до фольклору: естетичний, соціологічний і психологічний. Естетичний – тому, що ми маємо справу із специфічною, художньо осмисленою життєдіяльністю, соціологічний – бо ця діяльність носить суспільно обумовлений характер, психологічний підхід – тому, що ми стикаємось тут з особливого роду творчою активністю, яка закладена в глибинах людської психіки. Питання полягає не в тому, щоб віддати пальму першості одному із трьох ракурсів, а в тому, як їх гармонізувати, синтезувати [1, 16–17].

Фольклор, якщо брати широко, складається не тільки із видів народного мистецтва. Він також увібрав естетичний, утилітарний, моральний, правовий, світоглядний досвід сотень поколінь. Через це, крім фольклористики різні сторони фольклору вивчає цілий комплекс наукових дисциплін: етнографія; історія; лінгвістика; літературознавство; мистецтвознавство; психологія; педагогіка; археологія.

В широкому розумінні фольклор – це своєрідний конденсат духовної історії людства від найдавніших часів і до сьогодення. Кожна наукова дисципліна виділяє у фольклорі один з його боків, але разом із цим розглядає і деякі суміжні ділянки.

Так, музична фольклористика проникає, в суміжну проблематику: словесної фольклористики (віршування, тематика); історичної лінгвістики (зв'язок мовного і музичного синтаксису); етнографії (обрядовість); історії (історичний зміст пісень); археології (матеріальні предмети музичних культів, викопні; музичні інструменти); психології (розвиток мислення, зокрема музичного, закони сприймання і творчості).

Отже, вивчення фольклору має комплексний характер. Комплексне вивчення фольклору забезпечує розуміння його своєрідності і місця в історії людства.

Методичне значення для фольклористики мають висновки гуманітарних наук, філософії про культурну спадщину, важливу роль первісного мистецтва і міфології в культурній історії людства. Видатні музикознавці, фольклористи, етнографи: І. Бесараб, О. Бодяньський, Ф. Бодяньський, В. Бойко, В. Верховинець, В. Гошовський, Б. Грінченко, О. Гулак-Артемівський, В. Данілов, Н. Данильченко, К. Квітка, Ф. Колесса, М. Максимович, Марко Вовчок, Д. Ревуцький, С. Тобілевич, Л. Українка, П. Чубинський, В. Щепот'єв, Д. Яворницький, Є. Ярошинська, Х. Ящуржинський відслідковували розвиток музичного фольклору іноді від прослов'янських чи давньослов'янських часів до місця того чи іншого жанру в сучасному побуті українського народу, наголошували на величезних виховних можливостях його ментальної спадщини.

Музичний фольклор зародився в надрах первісного суспільства і розвивався протягом усіх наступних суспільно-історичних формацій. Фольклор не просто культурна пам'ятка минулого, він несе в собі цінності, що далеко виходять за рамки часу, відображеного в піснях чи казках. Крім величезної культурно-історичної інформації, яку вони містять, фольклорні твори здатні впливати на почуття нашого сучасника емоційно «за законами краси».

На зорі людства художня творчість була несвідомою і становила частку практично-утилітарної діяльності (трудової, обрядово-магічної та ін.). Пісня регулювала ритм праці і танцю, танець відтворював сцени полювання, орнамент-обриси предметів та живих істот. Поступово формувалися естетичні почуття. Від несвідомо-художньої творчості людство перейшло до осмислювання дійсності засобами міфології. Усі пізніші досягнення людства, а мистецтва особливо, знаходять своє пояснення в процесах, що відбувалися за сивої давнини.

Діалектичний аналіз історії культури пояснює наявні у музичному фольклорі міфологічні елементи (наприклад, образи казок, поєднання реалістичності і фантастики в текстах пісень і обрядах, «магічні закликання у наспівах тощо), адже джерела фольклору поринають у первісне мистецтво.

Реалістичні картини народної творчості, розвинені наспіви належать до іншої – нової епохи, коли міфологія через зміни в економічній сфері втратила колишнє коріння. На певному етапі розвитку суспільства міфологія перестала бути рушієм художньої свідомості і перейшла в розряд художніх засобів. Музичний фольклор увібрив художні цінності багатьох епох, у зв'язку з цим і виникає необхідна передумова обов'язкового бачення спадкоємності в культурі та розуміння його суспільно-історичної цінності.

Значну роль у вивченні та дослідженні музичного фольклору відіграли вчені-фольклористи М. Гайдай, В. Гнатюк, В. Гошовський, К. Квітка, Ф. Колесса, Дм. Ревуцький, Л. Ревуцький, М. Лисенко, В. Харків, Т. Онопа, Ф. Ступицький та ін. Отже, музичний фольклор – це народне мистецтво, що зародилося в надрах первісного суспільства, розвивалося впродовж багатьох тисячоліть і життя якого не припинилося й зараз.

Ефективність використання народних художніх надбань – як в справі морально-естетичного виховання, так і з науково-пізнавальною метою – перебуває в прямій залежності від рівня ознайомлення з цими надбаннями найширших кіл нашої громадськості. Важлива роль у цьому, крім пропаганди кращих творів народної творчості засобами масової комунікації через книгу, радіо, телебачення, сцену тощо, належить узагальнюючим науково-популярним працям про певні види, жанри, теми й твори народного мистецтва.

Освітні галузі «Музика», «Музичне мистецтво» надають учням можливість усвідомити себе як духовно-значимих особистостей, розвинути здатність оцінювати навколишній світ в художньому, морально-естетичному аспектах. Тим самим освоїти невмирущі цінності національної культури, перейняти духовний досвід поколінь, розвинути власні музично-творчі здібності.

Виховання засобами музичного фольклору, тобто традиційними, календарними та обрядовими святами, родинно-побутовими звичаями, духовними оберегами, іграми, які є складовою частиною народної етнопедогогіки, розглядається нами як невід'ємна складова частина цілісної системи національного виховання, визначальним чинником якого є природне успадкування дітьми з раннього віку багатства духовної скарбниці народу його самобутньої ментальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Э. Фольклор в контексте современной культуры / Э. Алексеев. – М. : Феникс, 2001. – С. 16–17.
2. Давлетов К. Фольклор как вид искусства / К. Давлетов. – М. : Наука, 2006. – С. 16.
3. Іваницький А. Українська народна музична творчість : пос. [для вищих та середніх учбових закладів] / А. Іваницький. – К. : Музична Україна, 1990. – С. 336.
4. Колесса Ф. Погляд на теперішній стан пісенної творчості українського народу / Ф. Колесса. – Львів, 1909.
5. Колесса Ф. Ритміка українських народних пісень / Ф. Колесса. – Львів, 1907.
6. Нечволод Л. Сучасний словник іншомовних слів / Л. Нечволод. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – С. 724.
7. Соколов Ю. М. Русский фольклор / Ю. М. Соколов. – М. : 2011. – С. 7–8.

Maria STRENACIKOVA
(Banska Bystrica, Slovakia)

PIANO CLASS ATTITUDE QUESTIONNAIRE

Pedagogical diagnosis is a recurrent subject of several researches. Its aim is to *«detect, identify, characterize, and assess the level of development of pupil(s) as a result of an educational action»* [4]. Its goal is to record both the strengths and the weaknesses in various areas of education, and thus it can examine the teaching activity itself, its results, the level of students' knowledge and skills, and the most diverse students' characteristics (attitudes, motivation, disposition, talent, various skills, and the like).

The diagnosis cannot be considered an aim, but a means. Based on the findings, the teacher can plan the next stage of the educational process and make it more effective. If he interprets the identified state correctly, he could not only rectify his work, but also the work of the students, and thus, he can achieve better results in less time. Therefore, the results of the diagnosis serve as feedback for teachers, and at the same time, for the student and, where necessary, for parents, educational counselors, and other teachers.

Despite the fact that attitudes are examined by many experts, relatively few available standardized diagnostic methods (tests, questionnaires, etc.) have been created. The main cause is the fact that attitudes are linked to countless objects, and therefore, it is virtually impossible to create one universal test or questionnaire. The aim to map the attitudes of respondents leads many teachers – individuals, research groups, and scientists – to create their own methods, mostly questionnaires and tests. Regarding the measurement of students' attitudes to the school subject, the following standardized methods could be mentioned:

- SAI-II Scientific Attitudes Inventory II [5];
- TOSRA – Test of Science Related Attitudes [3];
- CAEQ – Chemistry Attitudes and Experiences Questionnaire [1];
- Questionnaire of the pupils' attitudes to school by R. Pöschl (2011).

Our intention was to create a questionnaire on conservatory students' attitude towards the piano class. In order to create such a tool, we adapted questionnaires by R.F. Mager and I. Turek [4, 189–193]. We used 15 items, which included closed, semi-closed and open responses. We chose mainly scaled (with possibility of 5-point Likert scaling, and 3-point scaling), open format (pupils have the possibility of individual input), and listing (marking multiple answers) responses options.

We included particular items in the questionnaire so as to examine the most features in all components of attitudes and also to keep the questionnaire of reasonable length for students.

The emotive component of the attitude towards a piano lesson is shaped by the relationship to piano playing itself (it is interesting, challenging, useful, etc.) – in Question № 2. Students rated the popularity of individual activities during their lessons: expression improvement, technique development, and knowledge acquisition. Based on their responses, we have formed an overview on the attractiveness of the activities mentioned above. By item № 5 we wanted to capture the intensity of the relation to the actual piano performance. The question, of Thurston scaling, consists of 15 adjectives from which pupils had to choose those they deemed relevant in relation to playing the piano. Finally, the emotional component of the attitude to the school subject is determined by the relationship of the pupil to the teacher. An indicator of this relationship are items № 15f (evaluation of educator's approach and acting), and № 12k (picking «I want to have a teacher to me, a good relationship» as the motivation to practice piano). Questions № 14a) and b) with the possibility of an open answer reflect the intensity and polarity of the attitude – the more elements a pupil indicates in response in part a), the more positive is his attitude to the education process. In analogy, the greater number of responses is in part b), the more negative is the student's attitude.

The cognitive component of the attitude is reflected also by the opinion about the difficulty of the lesson. It is implied in item № 3, in which respondents were asked to include piano to the subject of severe or moderate difficulty, resp. easiness. The cognitive component of attitude is indicated also by the conviction about the usefulness of acquired skills. It is embodied in the items № 4 and 12 c, e, f. Further, the cognitive component is conditioned by the knowledge about the level of their own activity. It is expressed when evaluating students' work by grades. This area is covered by questions № 10 and 11. They point to an objective assessment of a pupil by other subject. The attitude to the evaluation was mapped by Question № 11. Since persons' own experience with the activity contributes to shape the cognitive component, we requested from the students to assess the teachers' activities – questions № 1 and 14. In the last question № 15, the students «graded» some of the essential elements of teaching, creating space for very clear feedback for teachers.

The conative component of the attitude to school subject is expressed, for example, by the amount of time that student pays to the practicing. This was covered in questions № 6 and 7.

Conative component is also represented by the fact whether the pupil in preparation for piano class, engages in other activities besides practicing. To find out about this, we included question № 13. A very important indicator of the conative component of attitudes is engaging volitive efforts to overcome barriers while practicing piano. By question № 8, the teacher can get an idea of whether a student practices only when he wants to, or even if such activity is necessitated by the external environment. Experiencing stage fright during playing the instrument can be also considered the remote indicator of conative attitude component. Stage fright also affects the cognitive component, since it is a form of learned fear. Stage fright was addressed in the question № 9.

When evaluating scaling responses in the questionnaire, we assigned numerical values. Positive responses were rated with positive numbers, and negative by negative numbers. The choice I do not know, respectively neutral answers, were given 0 points. When evaluating open-form answers, we attributed to the positive comments on the piano performance 1 point (question № 14) or 2 points (question № 1; the value of two points we chose because of the greater importance of the item). Responses to the item No. 5, we evaluated the way that each circled word from the positive polarity (interesting, humorous, exciting, useful, necessary, vital, simple, very easy) was evaluated by one point, and the words with a negative charge (boring, dull, useless, useles, very difficult, complicated, cold) we allocated 1 point. In the overall evaluation, we added all the values. The items № 12 and 15 we evaluated separately, because of the differences in scaling. In order to retain the polarity of the attitudes in the last item № 15, we applied the transforming grades to the partial score. Grade 1 was assigned a value of 2, grade 2 scored 1 point, three – 0 points, four – 1 point and five – 2 points. This way, grade 3 was interpreted as a neutral attitude. We evaluated item No. 12 only on the basis of frequency, and we did not include it in the overall results of the questionnaire. Students listed their own motives leading to practicing piano, and therefore their answers seemed more as indicators of motivation than indicators of attitudes. For the overall evaluation of the questionnaire, we added all the values except those that reflect the students' characteristics, practicing time, and grades on the report cards. Thus, we calculated a score indicating the overall (positive score), neutral (zero) or negative (negative score) attitude to the piano lesson. The absolute value of the resulting score is a measure of the intensity of this attitude.

The results and the scoring of the questionnaire are not experimentally verified in a large group of students, so it is impossible to consider the questionnaire as a standardized tool to measure attitudes. Its standardization would require a long-term work of a team of scientists.

Questionnaire sample:

Name/code:

Year of study:

1. Do you like piano class? (circle one)

Strongly agree agree neutral disagree strongly disagree

2. For the following statements choose only one option:

Options: 1) extremely interesting

2) very interesting

3) interesting

4) not interesting

5) very uninteresting

6) extremely uninteresting

a) Improving the expression of my playing is _____

b) Developing the technique is _____

c) Gaining new knowledge, playing from the scores is _____

3. Piano class is a subject that is... (circle one)
 very difficult difficult medium easy very easy
4. To what extent will be playing piano skill useful for your future praxis?
 a) very useful
 b) somehow useful
 c) somehow useless
 d) very useless
 e) I do not know
5. Circle the words that express your feelings in relation to the piano playing.
 interesting cold very hard
 boring playful simple
 vain of no use important
 dull useful complicated
 useful very easy exciting
6. In comparison to another subject, how much time do you spend practicing piano?
 more less the same
7. How many hours a week do you spend practicing piano? _____
8. Do you practice when you do not feel like it?
 always almost always I do not know almost never never
9. Do you experience the stage fright before piano lesson? (circle one)
 never sometimes always
10. What grade did you get on the last report card in piano? _____
11. Do you think that your grade in piano class was:
 fair better than I deserve worse than I deserve
12. Which reasons are most crucial to practice piano? (circle as many as you want)
 a) I am interested in piano playing.
 b) I want to have good grades.
 c) I want to be able to go to college.
 d) I would feel ashamed with poor skills.
 e) I will need piano playing in the future.
 f) Piano playing will help me in studying different subjects.
 g) I want to be better than someone else.
 h) Piano playing is obligatory.
 i) I do not want to have bad grades.
 j) I do not want to be embarrassed during exams.
 k) I want to have good relationship with my teacher.
 l) I do not practice, I am not interested in piano playing.
 m) other _____
13. Do you play piano on other occasions besides practicing and having a lesson?
 often sometimes seldom never
14. What do you like/dislike in piano class?
 a) I like _____
 b) I dislike _____
15. Try to grade your piano class.
 1 excellent, I like it a lot, I am very satisfied

- 2 very good, I like it, I am satisfied
 3 good, sometimes I like it, sometimes I do not like it
 4 satisfactory, I do not like it a lot, I am not satisfied
 5 unsatisfactory, I do not like at all, I am very unsatisfied
 0 not sure

Individual lesson	
Grades	
Midterm and final exam	
Learning new things	
Homework (the amount and difficulty)	
Teachers approach and acting	
The quality of the instrument	
The classroom	
Selection of the pieces/piano works	
Piano class all together	

BIBLIOGRAPHY

1. Coll, R. K., Dalgety, J., Salter, D. The development of a chemistry attitudes and experiences questionnaire (CAEQ) / R. K. Coll. J. Dalgety, D. Salter // Chemistry Education Research and Practice in Europe Science Education, 2002. – Vol. 3. – Issue 1. – P. 19–32.
2. Cheung, D. Developing a Scale to Measure Students' Attitudes toward Chemistry Lessons / D. Cheung // International Journal of Science Education, 2009. – Vol. 31. – Issue 16. – P. 2185–2203.
3. Fraser, B. J. Test of science-related attitudes (TOSRA) handbook / B. Fraser. – Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1981.
4. Gavora, P. Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka / P. Gavora. – Bratislava : Práca, spol. s r.o., 1999. – P. 10, 189–193.
5. Moore, R.W. & Hill Foy, R. L. The scientific attitude inventory: A revision (SAI II) / R. W. Moore & R. L. Hill Foy // Journal of Research in Science Teaching, 1997. – Vol. 34. – Issue 4. – P. 327–336.
6. Švec, Š. Metóda dotazníka v edukačnom systéme / Švec, Š. a kol. // Metodológia vied o výchove. – Bratislava : Iris, 1998. – S. 125–145.

Maria STRENACIKOVA, Sr.,
(Banska Bystrica, Slovakia)

RESEARCH ON REACTION TO MUSIC THROUGH DRAWING AND MOVEMENT

Music perception is a complex phenomenon and is determined by a number of factors. In per-
 cipients these factors include, for example, current mental state, physical condition, social impacts,
 the level of music education and experience with music, psychological characteristic, and the like. A com-
 prehensive view of perception can only be attained by systematic interdisciplinary research based on
 understanding causality and correlations between the factors present in the process of perception.
 Therefore, this research is mostly focused on the partial components of this phenomenon.

We tried to identify the specific reactions of respondents to particular musical stimuli. We
 focused on the 5-6 year-old children, i.e. on pupils in kindergarten. We chose the most adequate
 methods for this age: the method of drawings and movement.

Drawing

By drawing, the child «...can symbolically and by visual demonstration express his subjective unconscious synthesis of his experience in personal feelings, experiences, wishes and problems, and he can present much more complex information than he would be able to express verbally» [2, 83].

The drawing was focused on reflection of the specifics of a musical work. We chose the piece *Lark's Song* from the piano collection – *Children's Album* by P. Tchaikovsky. Characteristics of the piece:

- communicability adequate for the 5-6-year-old age group
- piece length corresponding to the children's ability to listen intently
- simplicity of the sound complex – piano piece
- program piece with strong imitative sound character.

The respondents did not know the name of the piece, and immediately after it had ended, they began to draw. Because of the objective assessment, each child «described and explained» the essence of his artistic expression. E.g.: crazy clown in a circus, cheerful butterfly, playful squirrel, happy dancer, flying fairy, and many adjectives for birds. Their artistic expressions were so clear and concise that they clearly confirmed the parallels with the piece *Lark's Song*.

We interpreted the drawings by child symbolism, without the aspiration to generalize the individual response to content transmitted by the composer. Also, we did not require from children to express musical dimensions and processuality:

a) *Individual response as a response to content transmitted by the composer* could be totally or partially adequate, or inadequate.

The content of the piece was totally accepted by almost 70% of respondents. Dynamism (bird, bee, waves ...) and noticing the right hand high position during playing (a ballerina on her toes, a bird in the sky, a squirrel on a high tree...) were typical for their pictures. Only 6% of children responded inadequately (train, car, empty circles, and house – without a personal description). We dare not to consider their receiving space as closed, or to state the absence of reaction. Through the sound, music as a form of energy must evoke response, reaction, albeit only physiological [5].

b) *Musical dimensions*, which were chosen by children for their drawing, indicate the «signal» that often represents a global sensation, and for the child is subjectively most important, (if it is not the only sign of perceived and experienced music). We received the following verbal explanations of the drawings: bird flapped with wings (the child registered triplets in sixteenth notes); the bell was ringing (in the middle section and in the Code, staccato tones with accents are present).

c) *Processuality* is evident, for example, in drawing ballerinas and subsequent description «ballerina she was also tired» (this could represent a contrast section in the ternary form of the composition).

Finally, we note that the respondents understood, besides holistic content of the piece, also the objective-material (audio-expressive) and subjective-communicative (semantic) layers of a musical piece, which is not typical for preschool age.

Musical-movement reaction to music

We were inspired to test the reaction to music through musical-movement reaction by the statement that «*the children's spontaneous movement response to sounding music is not only their age naturalness, but often, it is a more accurate identification of the semantic meaning of musical means of expression in listened piece than verbal evaluation limited by a child's age*» [4, 136].

We chose the piano miniature by J. Zimmer – *March of Tin Soldiers* from the cycle for children *Picture Book*. The piece is symmetrically divided (ternary form a-b-a). It starts with the introductory two bars imitating fanfares. The sections are contrasting, thus they provide space to activation of various fantastic, associative, intuitive and experiential areas. The character diversity of the sec-

tions is enhanced by the tonality (oscillation between major and minor), the position of the melody (it is interpreted by alternating right and left hand), and dynamic level of sections. This piece has a strong emotional charge and logical compositional construction. It evokes a psychophysiological dynamism, which is inextricably linked to physical movement.

In coordination with the music, the respondents had the opportunity to express themselves by any pantomimic, gesture or mimic means. They could take their place in a space of their choice; they could just sit or change position.

Based on the movement expression, we note that all respondents «merged» in the sounding music. We understand the term «merge» in terms of the description of Th. Lipps: «... *man's attention is gradually moving away from himself; self-reflection is pushed away from the consciousness, and I is as if merged with the subject of artistic experience, it merges directly into it*» [1, 20].

Although a rigorous differentiation is not possible, the fusion of attention, emotion and music was significantly manifested particularly on two layers:

- Experiencing «only» the emotional character and content of the piece that was embedded into a piece by J. Zimmer as an extra-musical theme. Children were merry, marching like soldiers, moving like robots, hopping like bunnies... This reaction was of a dominant position, and it appeared in 78% of respondents.

- Experiencing «also» the compositional processing of the piece: mainly musical means of expression and form arrangement of musical planes. Evident were: adequately expressing the metro-rhythmical component, and reacting to the form of the piece (contrasting sections a, b). They were initiated primarily by the dynamics and tonality changes (the children reacted to the change of the dynamic level of the polarity piano-forte by more cautious tread, by crouching the body, and by pushing the head forward). We noted these reactions in 43% of children.

The research on movement and graphic reactions to music helped us (along with other tests) to specify the image of the child's psychical activity in contact with music at preschool age. The perception of music can be compared to a continuous emotional flow, which is, in fleeting moments, interrupted by imperceptible cognitive operations, just to continue – richer and deeper.

BIBLIOGRAPHY

1. Buda J. Empatia / J. Buda. – Nové zámky : PSYCHOPROF, 1994.
2. Čačka O. Psychologie vývoje dětí a dospívajících / O. Čačka. – Brno : Doplněk, 2000.
3. Franěk M. Psychologie hudby / M. Franěk. – Praha : Karolinum, 2006.
4. Jenčková E. Hudba a pohyb / E. Jenčková. – Hradec Králové : [s.n.], 2002.
5. Škvarková J. Interpretácia hudobných diel I. / J. Škvarková. – Banská Bystrica : PF UMB, 2010.

Наталія УЖВЕНКО
(Київ, Україна)

УМОВИ СТВОРЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКОЛИ МИСТЕЦТВА ПАНТОМІМИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Інтерес, що виник у театральних діячів Європи на початку ХХ ст. по відношенню до мистецтва пантоміми, був пов'язаний з сценічним процесом, що відбувався в часи становлення і розвитку модернізму та був пов'язаний з девальвацією вербальних засобів виразності, в той час як візуальне в театрі набувало все більшого значення». Замість детального натураліс-

тичного відтворення «неприкрашеної» дійсності на сцені почала утверджуватись умовність, що більш відповідала реаліям навколишнього суспільства.

Професія режисера, що почала стверджуватись в кінці ХІХ ст., в ХХ ст. стала невід'ємною частиною «нового» театру, враховуючи його різноманітні полілістичні розгалуження. «Мова і пластика в їх динамічній та суперечливій єдності давали безграничну свободу режисерській фантазії». Режисер, як правило, перебирав на себе не тільки творчо-організаційну функцію, а й починав виступати в «ролі» єдиного творця всього сценічного простору, відповідаючи за те, щоб сценічний простір набував максимально виражену значимість і насиченість змістом». Російський мистецтвознавець О. В. Маркова пише, як протягом ХХ ст. практика світового театру довела те, що поняття «режисура» та «сценічний текст» тісно пов'язані між собою, що першорядним завданням режисера і є створення сценічного тексту. Вона підкреслює, що саме «сценічного», а не «літературного», як визначалось багатовіковою традицією європейського театру. Саме тому, одним із чинників інтенсивного розвитку режисури на рубежі ХІХ–ХХ ст. радянський дослідник В. Є. Халізов вважає те: «<...> що європейській театр тепер активно почав опановувати наявні в ньому пантомімічні основи. Актор-декламатор, заповнюючи залу для глядачів акустично, не був в змозі хоч в якій-небудь мірі заповнити сценічну коробку рухами, які супроводжували його виступ».

Спроба вирішення таких важливих проблем в європейському театральному просторі спричинило конструктивну сценічну реформу яку, насамперед, треба пов'язати з іменем Гордона Крега – режисера, сценографа і теоретика театру. Його погляди на сценічне мистецтво викладені в книзі «Мистецтво театру» (1911) була каталізатором багатьох перетворень в європейському театрі першої третини ХХ ст. Підкреслюючи пріоритет режисера в театрі і висуваючи вимоги єдності – єдності режисури, акторського виконання і сценічного простору при реалізації певного задуму, Г. Крег постійно вказував на недосконалість людського тіла. Пропонуючи замінити актора «надмаріонеткою», Г. Крег висловлює припущення: «Тоді вже не буде більш на сцені ні однієї живої фігури, яка плутає нас, примушуючи змішувати дійсність з мистецтвом» [2, 62].

Ідея актора-маріонетки, в якому режисер знайде бездоганного виконавця, що, не маючи ніяких тілесних перепон, відтворить «по новому, сучасно» на сцені в зримих тілесних образах всі хвилюючі його фантазії, виявила загальну проблему, яка стосувалась багатьох режисерів і стимулювала їх «педагогічну» діяльність. Для вирішення цієї проблеми необхідні були пошуки техніки, яка відповідала б вимогам «нового» театру з його різноманітними напрямками, стилями і формами. В.Є. Халізов з цього приводу відмічає: «Активна взаємодія «педагогічних» і «постановочних» задатків режисури <...> в ХХ столітті стала «нормою» театральної творчості».

Напряму ж вирішити озвучену Г. Крегом проблему «надмаріонетки», спробувала тільки одна людина – учень паризької школи-студії Жака Копо при театрі «Стара Голуб'ятня» – Етьєн Декру, який, як зазначає О. В. Маркова, вирішує, що коли маріонетка є в деякій мірі моделлю ідеального актора, то треба спробувати скористатися перевагами цього маріонеткового ідеалу. Далі він пропонував досягти результату за допомогою спеціальної гімнастики, яка і приведе всіх бажаних до максимально керованого і виразного тіла – «тілесної мімі». Саме він, з часом створює «Mime corporel» – «суставно-м'язову» гімнастику, за допомогою якої він та його учні, досягали у володінні тілом неабияких результатів.

Але «Mime corporel» була тільки частиною теоретично-практичного обґрунтування системи «сучасної» пантомімі, якій її творець – Е. Декру дав назву «Mime pur». Поштовхом для формування цієї системи були надбання театральної школи-студії під керівництвом Жана Копо, пере-

осмислені і трансформовані його учнем в спеціальні принципи, прийоми та вправи. Ж. Копо бачив театр в поєднанні руху та тексту, вправи та етюди пантоміми, що мали на собі вплив східного театру та італійської «*commedia dell'arte*», використовував як один з багатьох засобів виховання драматичного актора нового типу. Е. Декру навчався в студії лише один рік, в період з 1923 по 1924 роки, але вражень, знань та ідей отриманих за цей рік, йому вистачило, щоб закласти фундамент подальшої особистої творчості на все життя.

Шукаючи шляхи виховання сучасного драматичного актора Е. Декру не тільки узагальнив і вдосконалив знання придбані в театральній школі-студії Ж. Копо. Він створив свою систему виховання сучасного актора «*Mime rig*», виходячи з твердого принципу, що «театр – мистецтво актора», яке побудовано саме на артикульованій фізичній дії актора і впевнений в тому, що основним виразним засобом актора є пластично побудований рух-жест, внутрішньо наповнений психологічним змістом і емоційно захоплюючий глядача. Розвиваючи свою систему фізичної дії для драматичного актора, Е. Декру, створив школу «сучасної» пантоміми – «*La mime*», яка згодом стала класичною школою не тільки для традиційної пантоміми «*La pantomime*», а й акторською школою для різноманітних сучасних стилістичних напрямків та форм театру другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

**Юрій ЧОРНИЙ,
Інна КАПАЦИ**
(Дрогобич, Україна)

ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

У музикознавстві теорія музичної інтерпретації починає формуватися з другої половини ХІХ ст. і саме в епоху романтизму розгортається гостра дискусія з цілої низки фундаментальних проблем інтерпретації. У другій половині ХХ століття з'являються фундаментальні аналітичні дослідження, які розглядають основи інтерпретації в загальноестетичному, філософському аспекті. Спираючись на виконавську практику видатних музикантів, вони відображають творчий досвід і систему поглядів неординарної художньої особистості – виконавця.

Так, С. Раппопорт, аналізуючи інтерпретацію з позицій її семантичної природи, вважає, що «нотні системи якісно відмінні від звукових. Власне, художніми можна вважати тільки другі» [8, 6]. Тому, поза виконанням-інтерпретацією творіснує лише в свідомості композитора. З одного боку, джерело протиріч криється в двоїстості самої природи виконавського мистецтва, яка поєднує продуктивний і репродуктивний початок. Звідси інтерпретація (процес об'єктивації авторського тексту, тобто продукту первинної художньої діяльності) – вторинна (відносно самостійна) художня діяльність.

В той же час, стиль «музичний романтизм» через внутрішню суперечливу сутність (порівняно з класицизмом, в композиторській творчості чітко простежується тяжіння до більшої конкретності змісту, максимального уточнення образу, значнішої диференційованості музичної мови) висуває на передній план особистість виконавця-творця з видатною художньою індивідуальністю, якій притаманна творча ініціатива та свобода висловлювання. При цьому, виконавська свобода нерідко ставала виконавським свавіллям. Наприклад, відомий угорський скрипаль ХІХ століття Едуард Ремені інтерпретував закінчення теми Другої частини «Крейцерової» сонати Бетховена в яскраво вираженому угорському колориті.

Тому деякі з композиторів кінця XIX – першої половини XX століть негативно ставилися до творчої свободи виконавця. Непримиримими позиціями відомі П. Хіндеміт і М. Равель («Виконавці – раби!»). А І. Стравінський порівнював виконавця зі дзвонарем, від якого зовсім нічого не залежить: він всього лише тягне за канат, «про інше подбають дзвони. Музика звучить не в ньому, вона живе в дзвонах. Людина коло дзвона – ось прототип ідеального диригента» [1, 269]. Сьогодні зрозуміло, що причина цих поглядів не тільки в прагненні зберегти в незмінному вигляді авторський задум, а й в стильових особливостях нових композиційних напрямків, з якими стикалися ці композитори.

Однак, композитор втілює свій художній задум в системі нотного запису (тобто у формі непридатній для безпосереднього їх сприйняття слухачем), яка неминуче вимагає свого перекладача. Крім того, згідно традицій деяких епох, одні і ті ж твори помітно змінювали свій первісний вигляд. Так, за часів Баха музикант «міг на свій розсуд розшифровувати цифрований бас і прикраси, вирішував, в якому тембровому втіленні звучати твору, досить вільно розпоряджався ... засобами виразності, імпровізував каденції в оперних аріях та інструментальних концертах» [5, 11].

Поєднує протилежності думка Антона Рубінштейна, згідно з якою, прагнення правильно передати «об'єкт» (музичний твір) має бути непорушним законом для артиста, але – «кожен робить це по-своєму, тобто суб'єктивно» [1, 277].

Багато композиторів вважали творчість виконавця видатною його рисою. Це бачимо і в листах Р. Шумана до Клари про гру Ф. Ліста [2, 12], і у висловлюваннях Л. ван Бетховена про виконання піаністкою М. Биго його творів [7, 72] та ін.

Численні дослідники творчості Й. Брамса відзначають як «демократично» він ставився до інтерпретації власної музики, захоплюються його виконанням музики інших композиторів. Свідченням довіри Й. Брамса до творчої особистості виконавця є й певна стриманість у виставленні виконавських ремарок. Відомий швейцарський піаніст Е. Фішер писав, що в нотах Брамс позначав «тільки найсуттєвіше для виконання – подібно знакам на перехрестях центральних вулиць, які повинні вказувати нам головні напрямки» [9, 205].

Ще одна проблема – це розрив між віртуозною і змістовної сторонами гри. З одного боку, віртуозність як рівень володіння інструментом – цінна якість інструменталіста, без якої неможливе адекватне втілення художнього задуму. З іншого – віртуозність як гімнастика пальців свідчить, як вважав П. Чайковський, «лише про подолану фізичну трудність» [3, 237]. Для переконливої інтерпретації характерне гармонійне поєднання віртуозності, спрямованої на розкриття глибинного смислу твору з інтелектуальним початком виконавця. Великими віртуозами-романтиками були скрипалі Паганіні, Ернст, В'єтан, Венявський та багато ін. Загалом, у скрипковому мистецтві віртуозність – важливий фактор, що сприяє глибокому і повному проникненню у зміст виконуваних творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадур-Скода Е. и П. Интерпретация Моцарта / Е. и П. Бадур-Скода. – М. : Музыка, 1972. – 374 с.
2. Баренбойм Л. Как исполнять Моцарта? / Л. Баренбойм // Бадур-Скода, Е. и П. Интерпретация Моцарта. – М. : Музыка, 1972. – С. 255–367.
3. Гинзбург Л. Исследования, статьи, очерки / Л. Гинзбург. – М. : Сов. композитор, 1971. – 382 с.
4. Денисюк І. Інтерпретація як феномен у музичному виконавстві / І. Денисюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19835-interpretaciya-yak-fenomen-u-muzichnomu-vikonavstvi.html>

5. Корыхалова Н. Интерпретация музыки / Н. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 246 с.
6. Лісун Д. Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця / Д. Лісун [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nauka.hnu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/Statti%20Pedagogika%20ta%20psukhologia%2034/12.html>
7. Мальцев С. Нотация и исполнение / С. Мальцев // Мастерство музыканта-исполнителя. – М. : Сов. композитор, 1976. – Вып. 2. – С. 68–104.
8. Раппопорт С. О вариантной множественности исполнительства / С. Раппопорт // Музыкальное исполнительство. – М. : Музыка, 1972. – Вып. 7. – С. 3–46.
9. Фишер Э. Фортепианные сонаты Бетховена (фрагменты). Музыкальные наблюдения / Э. Фишер // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М. : Музыка, 1977. – Вып. 8. – С. 164–217.

**Юрій ЧОРНИЙ,
Галина КУХАР**
(Дрогобич, Україна)

СПЕЦИФІКА ТЕМАТИЗМУ 24 КАПРИСУ ДЛЯ СКРИПКИ СОЛО Н. ПАГАНІНІ

В історії світової музики нерідкі випадки, коли тематизм творів одного автора використовується іншими авторами. У скрипковій музиці своєрідним «чемпіоном» такого використання є Каприс № 24 (усі 24 Каприси написані між 1802–1817 роками) Н. Паганіні.

XIX–XX століття накопичили численні транскрипції, обробки, переклади для інших інструментів, ансамблів та оркестрів різноманітних складів, багатоманітні адаптації тематизму Капрису Н. Паганіні. Потужний енергетичний потенціал і комунікативний заряд Капрису стали стимулом як для виконавців, так і композиторів. Каприс трактується як модель, яка піддається різноманітним модифікаціям, що мають прикладне та художньо-естетичне значення. Серед них одно- і багатоголосі, гармонічні і поліфонічні, моно- і політемброві, сольо-імпровізаційні і ансамблево-оркестрові.

Однак, які ж особливості тематизму Капрису зробили його настільки притягальним?

По-перше, це лексичні компоненти теми, які виявляють сплав фольклорного і композиторського. Так, тема Капрису, народжена на перетині усної й писемної інструментальних традицій, має опору на пісенно-танцювальний жанровий інваріант (марш і тарантела), куплетну форму, періодично повторювану лексичну фігуру «обертання» і потактову зміну гармонічних функцій. Крім того, тема розшаровується на приховані голоси-репліки, на опорний і орнаментальний шари, а звукове поле – на передній і далекий плани чим закладається можливість розгортання ансамблевого музикування.

По-друге, це віртуозні компоненти варіаційного тематизму, створені Н. Паганіні. По-суті, 24-й Каприс постає антологією скрипкових прийомів. Він є знаковим у віртуозному скрипковому виконавстві, свідченням безмежних можливостей скрипаля-художника. Віртуозність виступає у якості акустико-технічних, моторно-рухових і тембро-регістрових компонентів, які ставлять перед виконавцем технічні завдання високого рівня. Технічна революція Н. Паганіні складається з нових прийомів звуковидобування і звуковедення – гра в низькому регістрі на перестроєній струні «соль», глісандування й хроматизація пасажів, протиставлення далеких регістрів, асиміляція прийомів гри, типових для інших інструментів. Гітара привнесла

pizzicato, подвійні флажолети, зв'язну гру акордами, фортепіанна техніка гри відобразилася в рикошетних і «летючих» штрихах та ін.

Спостерігається внутрішньо-текстова подібність теми і тематизму Капрису. В кожній варіації Капрису міститься кістяк теми у вигляді опорних тонів. В процесі внутрішньо-текстового орнаментування вони тяжіють до індивідуалізації, як і сама тема до нівелювання рельєфності.

Як відомо, тематизм Капрису відібраний з численних варіантів (Паганіні багато разів імпровізував матеріал в концертних виступах, перш ніж поклав його на ноти), які створюють можливість нових модифікацій і формування нових інтонаційно-мовних зворотів в автономних від Капрису текстах.

Денис ШАРИКОВ
(Київ, Україна)

НЕОКЛАСИЧНА ХОРЕОГРАФІЯ АНТОНІ ТЮДОРА США У ХХ СТОЛІТТІ

Антоні Тюдор – англійський артист балету, балетмейстер і педагог. Більшу частину життя жив і працював у США. Антоні Тюдор навчався класичному танцю у компанії Марі Рамбер і згодом став артистом балету її трупи, а також асистентом балетмейстера.

У 1932 році він перейшов в «Балет Вік-Уеллс» до Нінет де Валуа. У 1935 році він знову повернувся до Марі Рамбер. Для її трупи він поставив одні з кращих своїх робіт: у 1936 році – «*Бузковий сад*» на музику Ернеста Шоссона, у 1937 році – «*Темні елегії*» на музику Густава Малера. У 1938 році Тюдор заснував власну балетну компанію.

У 1949–1951 рр. та в 1962–1963 рр., він очолював Королівський балет Швеції. Після відходу зі сцени він очолив педагогічний склад балетної школи Метрополітен-Опера в Нью-Йорку. У 1973 році викладав класичний танець у Каліфорнійському університеті в Ірвайні. У 1974 році Тюдор зайняв посаду директора «Американського театру балету». Будучи прихильником дзен-буддизму, в 1957 році він приєднався до Першого американського інституту дзен, а з 1964 року став його президентом.

Антоні Тюдор – творець *неокласичного психологічного балету* на відміну від танц-симфонічного балету Баланчина. Він різко зблизив балетне мистецтво з сучасним театром, вніс в нього «прозаїчну» жестикуляцію і водночас, виражальний жест і драматизм. Серед його робіт, слід відзначити – балет на античну тему «*Суд Паріса*» 1938 р. на музику Курта Вайля, «*Вогненний стовп*» на музику Арнольда Шенберга 1942 р., «*Ромео і Джульєтта*» на музику Фредеріка Деліуса 1943 р., а також балети «*Музичний вечір*» та «*Святкова вистава*» на музику Сергія Прокоф'єва 1963 р. «*Гучні труби*» на музику Богуслава Мартіна, «*Гра тіней*» на музику Шарля Кеклена 1968 р., «*В'януть листя*» на музику Антоніна Дворжака 1975 р.

Отже, художній аналіз неокласичних тенденцій нового балету США, виявив наступне: по-перше, звернення до безсюжетного та абстрактного балету для передачі психології через рух; по-друге, надання в балеті експресіоністських та імпресіоністських мотивів для посилення філософсько-естетичного та жанрово-стилістичного контексту хореографічної постановки.

ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СЕКЦІЇ СОЮЗУ УКРАЇНСЬКИХ ПРОФЕСІЙНИХ МУЗИК У ЛЬВОВІ (1934–1939)

Сучасне музикознавство щодня відкриває для нас імена визначних українських музикантів, педагогів та передових діячів в царині становлення національної духовної культури, організаторів культурного життя української громади у XIX–XX ст. на Західній Україні, зокрема у Львові, які були незаслужено забуті або навмисно замовчувані через несприятливі історичні причини. Про мистецький розвиток та про реальну картину музичного, культурного і суспільного буття тих часів можна докладно дізнатися зі сторінок окремих досліджень, збірок архівних статей та рецензій, бережно зібраних і надрукованих впродовж останніх двох десятиліть. Також там розглядаються й надзвичайно актуальні сьогодні питання педагогіки та музичного шкільництва. Пропонуємо стислі тези, створені на ґрунті архівного матеріалу, опрацьованого музикознавцем З. К. Штундер, статей та доповідей академіка С. П. Людкевича, документів засідань СУПрому, а також досліджень професорів С. С. Павлишин, Н. Б. Кашкадамової та ін., які намагаються заповнити прогалини у нашій історичній національній пам'яті [1; 2; 3].

Наприкінці XIX ст. у Львові існувала ціла низка прогресивних українських товариства та культурних (головно аматорських) установ: Наукове Товариство ім. Т. Шевченка, «Просвіта», «Львівський Боян» (відомий своїм хором), «Бандурист», «Основа», «Академічна громада» (студентське товариство, січень 1896 р.), «Союз Українок», «Музичне Товариство», «Руська Бесіда», «Молода Україна», робітниче товариство «Зоря», Народний дім, виходила газета «Зоря Галицька». Вже у 1905–1906 роках було створено перше українське модерне літературно-мистецьке об'єднання «Молода муза», а у жовтні 1903 р. засновано вищу музичну школу для української молоді, яка спочатку дістала назву «Руський інститут музичний».

Як зазначає З. Штундер, – у складних політичних умовах галицькі українці боролися за своє право на національну освіту і виховання на власній землі (адже продовжувалася полонізація і ліквідація українських шкіл, українських вчителів масово скеровували до польських областей). В таких умовах галицькі українці намагалися розвивати свою культуру, в тому числі й музичну – без власного оперного театру і філармонії, з учнівським симфонічним оркестром, з кількома добрими хорами (товариства «Просвіти») і співаками-солістами відзначаючи свої свята, влаштовуючи концерти [3, 364].

Нове покоління галицьких українських митців, що вступило в життя на зламі 20-х – 30-х років, усвідомило, що необхідно активно розбудовувати національну культуру. Українська молодь, зокрема й С. Людкевич та В. Барвінський, які навчалися за кордоном – у Сорбонні, Берліні, Віденській академії, а найбільше – у Празі, по поверненню додому істотно модернізували тут рівень культурного життя. Саме завдячуючи відкриттю Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка для навчання української молоді (на чолі з А. Вахнянином), в Галичині почали формуватися перші покоління національних професійних музикантів з новими світоглядними позиціями. Такими були історичні обставини, а також музичний ґрунт, на тлі якого відбулося заснування 12 квітня 1934 року у Львові «Союзу Українських Професійних Музик», що стало завершенням процесу професіоналізації галицьких музикантів. Відтак ідея

розвитку і фахової пропаганди національної музики мала би стати радикальним засобом пробудження національної свідомості та основою національної згуртованості.

Першим головою СУПрому було обрано Н. Нижанківського, його заступником – З. Лиська, секретарем – Р. Савицького. Було створено чотири секції: Педагогічна секція (очолив проф. Т. Шухевич) багато уваги присвятила підготовці та проведенню I-го українського Педагогічного Конгресу, що відбувся наступного 1935 року. Виконавська секція (очолив Р. Савицький) обговорювала український концертний рух та програми українських музичних передач по радіо. Композиторська секція (очолив В. Барвінський) склала найширшу програму своєї діяльності з наступною метою: заснувати бібліотеку, в якій зберігалися б друковані і недруковані твори всіх українських композиторів; також заснувати українське музичне видавництво; оголосити конкурс на українські музичні твори; награти українську інструментальну музику на платівки; влаштувати вечори для ознайомлення з новими творами членів Союзу. Музикологічна секція (очолив С. Людкевич), яка згодом увійшла до НТШ, продумувала справу видання українського музичного часопису (місячник «Українська музика», який редагував у 1937-1939 р. З. Лисько) та збиранням розпоросених пам'яток української музичної культури [2, 63].

Визначною подією українського культурного життя став Педагогічний Конгрес, який відбувся 2-3 листопада 1935 року. З доповіддю «Організація музичного виховання» виступив С. Людкевич, якій висвітлив актуальні питання масового музичного виховання молодого покоління через початкові народні школи, середні школи і семінарії, через товариство «Просвіта», просвітянські хори й оркестри, а також сформулював думки і застереження, які й сьогодні є край злободенними: «Ми мусимо тямити, що на наше молоде, вразливе на музику покоління діють безупинно всякі чужі музичні впливи, при сучасній культурній кризі не все корисні. Нашу молодь зачинає, чи хочемо, чи ні, чимраз інтенсивніше музично виховувати не так держава, як радше вулиця. Не ота давня, невинна «вулиця» на селі з наївною сільською дудкою, з гагілковими співами хлопців і дівчат – ця вулиця вже завергла у нас або вмирає. Це встає і росте перед нами зовсім інша, нова музика вулиці, що живитьс я відпадками рафінованої, модерної культури світу, втискається, мов стоглава, у наївні душі і серця тисячним гомоном звукових кіно, реву, ревелерсових штукатерій, вуличних радіореклам та інших музичних страхіть. Проти такої вуличної музики кожний, хто не затратив ще культурного інстинкту, мусить боронитися» [1, 298].

Конгрес визнав і зазначив у своїх постановках українське національне мистецтво, зокрема музичне, одним з головних елементів повного національного виховання. У справі музичного виховання конгрес вирішив: поповнити кадри фахових вчителів музики; придбати відповідну кількість популярної музичної літератури; установлювати співпрацю шкіл з фаховими музичними школами; зацікавити композиторів створенням популярної музики на народній основі, як репертуар для шкіл; дбати, щоби у шкільний репертуар входили твори всіх часів.

Серед епохальних подій у діяльності СУПрому також можна назвати прем'єру Концерту В. Барвінського для фортепіано у супроводі симфонічного оркестру, яка відбулася 5-го березня 1939 року під час урочистого святкування 125-річчя від народження Т. Шевченка, партію фортепіано у якому виконав Р. Савицький. Довгий час вважалося, що у 40-х роках ноти цього твору були втрачені. Історичною подією також стало видання «Великого співаника «Червоної калини», під редакцією З. Лиська, який містив 230 народних пісень різних жанрів у хорovій обробці а сарелла гальцьких композиторів та чимало ін.

Діяльність СУПрому – яскрава сторінка нашої музичної історії, яка ще вичерпно не досліджена і правдиво не оцінена. Надто тому, що переважна більшість із засновників Союзу в повоєнний період опинилася за океаном, а останній голова організації В. О. Барвінський був репресований. Згадуючи діяльність Союзу, неможливо не назвати імена його фундаторів, таких як В. Витвицький, З. Лисько, Р. Савицький, С. Туркевич-Лукіянович, Г. Левицька та ін., які змушені були жити в еміграції і продовжувати свою діяльність на чужих теренах, тому їхні імена на батьківщині не були знайомі, відповідно замовчувалася й діяльність самого СУПрому.

З 30 вересня по 2 жовтня 1994 р. у Львові проходили ювілейні заходи, організовані Львівською Спілкою композиторів до 60-річчя заснування СУПрому. До програми святкувань входили симфонічні та камерні концерти, а також науково-теоретична конференція, присвячена питанням діяльності СУПрому, його місця в історії української музики, значення для сьогодення [2]. Знаменною подією було друге після 1940 року виконання історичного концерту В. Барвінського, остання копія нот якого віднайшлася у Вінніпегу в учениці Барвінського піаністки В. Кисілевської, яку вона всі ці роки свято зберігала. Партію фортепіано виконала професор Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка, засл. арт. України М. Т. Крушельницька.

У наступній після 30-х років добі СУПРОМ виступає як фундатор важливих традицій, що знайшли своє майбутнє продовження: у роботі Спілки Українських Музик (1941–1943), Об'єднання Українських Музик (1944–1946, у таборі для переміщених осіб, Німеччина), Львівської філії Всесоюзної спілки композиторів (1939–1940, поновлена в 1945 р.), та у діяльності сучасної Спілки композиторів України. Крім того, в еміграції у США Р. Савицький організував український музичний Інститут (1952 р.) з центром у Нью-Йорку і численними філіями в інших американських містах (і які працюють й донині), і сім років був його директором [2, 14]. Також Р. Савицький виклав ключові методичні положення у праці «Основні засади фортепіанної педагогіки» (1954-1955), де узагальнив принципи школи Курца – Барвінського і власний педагогічний досвід.

Колись проф. С. П. Людкевич пророчо виголосив: «Без духовної культури народ не здійсниться, держава не відбудується». Висловлюємо сподівання на те, що епоха перманентних експериментів, в якій перебуває сучасне українське шкільництво, незабаром закінчиться шляхом вдалого втілення у життя тих засад, які у свій час ґрунтовно розробили видатні галицькі педагоги-інтелектуали – члени педагогічної секції СУПрому з метою становлення новітньої української генерації.

На жаль, обсяги статті вимагають обмежити подання матеріалу, який очікує на своє подальше фундаментальне дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи / С. Людкевич // [упоряд., редакція, переклади, примітки і бібліографія З. Штундер]. – Львів : Дивосвіт, 2000. – Т. 2. – 816.
2. Союз Українських Професійних музик у Львові: Матеріали і документи // [ред.-упоряд. В. Сивохіп і Р. Стельмащук]. – Львів, 1997. – 144 с.
3. Штундер З. Станіслав Людкевич. Життя і творчість Т.1 (1879–1939) / З. Штундер. – Львів : ПП «БІНАР-2000», 2005. – 636 с.

ТВОРЧІСТЬ КИЇВСЬКОГО МЮЗИК-ХОЛУ

Київський мюзик-хол. У 1969 р. у керівництва Київського театру оперети виникла ідея – на базі театру створити програму мюзик-холу. І через рік 6 липня 1970 р., вже була показана вистава «Тисяча років і один день». Прем'єра відбулася в Палаці «Україна». В 1973 р. почався конкурс артистів балету. Відбираючи танцівників Б. Каменькович вважав, що дівчата та хлопці повинні бути наділені не тільки гарними зовнішніми даними, а й цікавими характерними індивідуальностями. Мюзик-хольний ансамбль складався з двох груп дівчат: перша – дівчата високого зросту, друга – танцівниці меншого зросту. Різноманіття акторських амплуа у складі створеного ансамблю дозволило балетмейстерам будувати номери на різноманітних типажах та темах. Разом з постановками номерів йшли заняття з акробатиці, сценічного руху, фехтуванню. Було набрано 45 танцівників – середній вік – 20–22 роки, переважно випускники хореографічного училища та хореографічних шкіл.

Внаслідок підготовки був написаний Б. Каменковичем, Л. Сілаєвим та Д. Кісіним сценарій вистави «Сьомий день тижня». Режисер – народний артист УРСР – Л. Сілаєв, головний диригент – В. Бабич, головний балетмейстер – Б. Каменькович, художник – Е. Змойро. Постановки Г. Майорова – «Пляж», «Герлс», «Карусель», «Плотогони». Багато номерів для різних програм мюзик-холу поставив В. Манохін – «Мама», «Земля Саннікова», «Дванадцять стільців», «Чародії», «Сон в літній день», «Алгоритми», «Цирк засвічує вогні».

У 1979 р. Київський мюзик-хол виходить з-під опіки Укрконцерту і стає самостійною одиницею, а з 1984 р. – Український державний мюзик-хол. У 1982 року була представлена «Золоті ворота», присвячена 1500-річчю з дня заснування Києва. В цій програмі відзначилась творчість Д. Брянцева, для його творчості характерні самостійність художнього мислення, багата хореографічна фантазія, широкий жанровий діапазон: від трагедії до комедії, від багатоактної вистави до балетної мініатюри, від стилізації старовинного класичного танцю до гостро сучасної пластики. Він збагачував класичну техніку елементами побутового та естрадного танцю, вільної пластики, фольклору. Його постановки – «Навала», «Монахині», «Каппелівці». Остання програма вийшла в 1990р. і мала назву «Фантазії 90-их». Режисер М. Баранов, балетмейстер В. Матвієнко. Потім мюзик-хол існував ще деякий час завдяки збірним концертним програмам. В 1995 р. Київський мюзик-хол припинив, на жаль, своє існування.

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНІЧНИХ ЗНАЬ – ШЛЯХ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА

Сьогодні значно розширюється обсяг знань, якими повинні володіти випускники навчальних закладів і паралельно постає потреба у скороченні терміну їх професійної підготовки, зорієнтованої на виконання конкретних видів професійної діяльності [1]. Тому виникає проблема оновлення змісту освіти та пошуку ефективних шляхів удосконалення такої підготовки й майбутніх інженерів.

Сьогодні професійна підготовка майбутніх інженерів складається з певного переліку компетенцій, у якому однією з найголовніших є конструкторсько-проектувальна [2], формування якої відбувається в процесі навчання у технічному вузі засобами аудиторних занять з технічних дисциплін, під час проходження виробничих практик та під час самостійної роботи.

Якісне удосконалення процесу підготовки майбутніх інженерів вимагає нового наукового підходу до її організації та змісту. Основна ідея цього підходу полягає у інтеграції навчального матеріалу, ущільненні його змісту та встановленні необхідних певних залежностей у міжпредметних зв'язках [1].

Спираючись на методологічні положення вчених сьогодення щодо інтегративних процесів [2, 3], можна припустити, що інтеграція складових професійної підготовки інженера може бути визначена як процес формування цілісної проектувальної підготовки, у результаті якої її складові перетинаються, утворюючи цілісний процес фахової підготовки майбутнього інженера.

Очевидно, що необхідною умовою для процесу інтеграції є визначення підстави для об'єднання. При цьому у якості системоутворюючих факторів можуть виступати ідеї, поняття, предмети, явища, які здатні об'єднати у цілісну єдність компоненти системи, зберегти певну ступінь свободи цих компонентів, забезпечувати саморегуляцію нової системи та її саморозвиток.

У якості засобу, який би забезпечував досягнення позитивних змін у процесі підготовки інженерів може виступати інтеграція технічних дисциплін.

Проведений нами аналіз дослідження проблеми інтегративного підходу до навчання майбутніх інженерів виявив недостатню теоретичну і методичну обґрунтованість у педагогіці тих положень, які стосуються створення методичних систем вивчення технічних дисциплін на основі інтеграції знань з урахуванням освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційних характеристик. Існуючі ж дидактичні підходи до побудови структурних елементів системи навчання базуються на основі інтеграції знань. Саме це може дозволить у майбутньому розробити загальну модель методичної системи вивчення технічних дисциплін майбутніми інженерами засобами інтегрованого підходу з метою формування проектувальних вмінь та навичок.

Науково обґрунтована розробка зазначеної методичної системи можлива за умов врахування всіх її структурних елементів, а саме: цілей, змісту, методів, форм та засобів навчання.

Для визначення об'єктивних наукових критеріїв виявлення інтегративних зв'язків необхідно відштовхуватися від двох показників: кількісного та якісного [1]. Під кількісним ми розу-

міємо обсяг знань, вмінь та навичок, що відносяться до вивчення кожної технічної дисципліни, під якісним – які саме знання, вміння та навички з кожної дисципліни циклу мають бути використані у першу чергу.

З метою удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів постає дуже важлива задача – теоретично обґрунтувати та розробити:

- методичну систему формування проектувальних вмінь та навичок засобами інтегрованого підходу, який перетинає зміст загальноінженерних дисциплін та поріднені дисципліни професійно-орієнтованого циклу по кожній окремій якості того чи іншого технологічного явища;

- структурну модель змісту підходу інтеграції технічних дисциплін, який складається з інструкційно-технологічної, довідкової та контрольної складових.

- Ця модель має бути побудована на основі мікроструктурного аналізу професійної діяльності інженерів:

- метод формування інтегрованого змісту, який ґрунтується на використанні математичних моделей структури об'єктно-орієнтованого підходу;

- методику комплексного навчання на основі об'єктно-орієнтованого підходу, яка забезпечує навчання з одночасною інтеграцією складових об'єктно-орієнтованого підходу з урахуванням вивчення окремої якості будь-якого технологічного явища;

- дидактичні засоби інтеграції технічних дисциплін на основі інтегрованого підходу, які відповідають структурі формування професійних знань, вмінь та навичок майбутніх інженерів.

Треба визнати, що реальна проектувальна підготовка досить далека від досконалої та нездатна у повній мірі вирішити ті завдання, що перед нею висуваються. Через недоліки організації проведення та недосконалість методичного забезпечення проектувальна підготовка зводиться до формальних рішень інженерних задач, копіювання методів проектних та перевірочних розрахунків, написання курсових проектів без практичного застосування. Саме ці недоліки проектувальної підготовки віддзеркалюють слабкі сторони системи професійної підготовки майбутніх інженерів.

Зрозуміло, що проектувальна підготовка є об'єктивним фактором усіх граней професійної підготовки інженерів. Тому для її організації треба відштовхуватися не тільки від теорії до практики, але й від практики до теорії. Це означає, що лише через інтеграцію технічних та професійно-орієнтованих дисциплін проектувальна підготовка стане системоутворюючим фактором підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Ефективність використання інтеграції загальноінженерних та фахових дисциплін може бути збільшена, якщо прийняти деякі дії, а саме:

- 1) Необхідна особлива організація проведення загальноінженерних дисциплін, яка б враховувала особливості професійної діяльності майбутнього фахівця, його спеціалізацію, інтеграцію теоретичної і практичної складових змісту професійної підготовки.

- 2) Необхідне використання такої системи проведення аудиторних занять, яке б, дозволило проводити чітку межу між теоретичною і практичною підготовкою та допомогло б їм проникати одне в інше для підвищення осмислення студентами навчального матеріалу в процесі надбання професійних навичок на практичних та лабораторних заняттях.

- 3) Необхідна організація самостійної та індивідуальної роботи студентів, яка була б спрямована на розвиток та закріплення практичних навичок та вмінь.

- 4) Необхідна організація студентської науково-дослідної роботи, яка була б пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, враховувала б спеціалізацію та базувалася б на інтеграційному підході.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божко Н. Методика виробничого навчання майбутніх кравців у ПТНЗ засобами інтегрованих мікромодулів : автореф. дис... канд. пед. наук / Н. Божко. – Х., 2010. – 20 с.
2. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО. – Париж, 1995. – С. 13.
3. Шабалина О. Интеграция теоретической и практической составляющих общепедагогической подготовки учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования / О. Шабалина. – М., 2005. – С. 24–28.

Вячеслав БОРИСОВ
(Слов'янськ, Україна)

ПРОВАЙДИНГ ІННОВАЦІЙ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Будь-яка інновація має певний ефект від своєї появи. Це може бути економічний, соціальний, екологічний, виробничий ефект та багато інших. Який із них є більш бажаним у більшості випадків залежить від суб'єкта інноваційного процесу. І досить часто виникає ситуація, коли бажана інновація для одного суб'єкта не приймається іншим. У цьому випадку з'являються певні бар'єри на шляху створення та розповсюдження інновації, які породжені зазвичай неготовністю того чи іншого суб'єкта інноваційного процесу сприймати неминучі зміни.

І саме тут є актуальним формування психологічної готовності до інновацій. Стаючи суб'єктом, особистість за своєю волею самостійно обирає активну позицію подолання труднощів, реалізацію необхідного і навіть вихід за межі. Саме у цьому випадку вона мобілізує всі свої внутрішні, життєві ресурси і сама визначає масштаб і абрис своєї активності та бере на себе відповідальність за результати. Самореалізація суб'єкта відбувається в контексті самої діяльності при всій її складності, суперечливості, мінливості.

Система післядипломної педагогічної освіти сьогодні повинна орієнтуватися на забезпечення професійної ідентифікації учителя із досягненням професіоналізму. Професіоналізм учителя не можливий без самореалізації у педагогічній професійній діяльності, яка безпосередньо пов'язана з інноваціями.

Залежно від співвідношення трьох компонент соціально-психологічних настанов (готовність до нововведення – мотиваційний компонент, готовність до нових умов життєдіяльності – когнітивний компонент, реальна активність – поведінковий компонент) розрізняють 9 типів особистості учителя [1; 2; 3]:

- 1) «активні реформатори» – бажать, вміють працювати та активно діють;
- 2) «пасивні реформатори» – бажать, уміють, але не діють;
- 3) «пасивно-позитивні» – бажать, не вміють, не діють;
- 4) «що долають себе» – вміють та діють, однак не бажать змін;
- 5) «неефективні» – бажать та діють, але не вміють;
- 6) «ті, що вичікують» – вміють, однак не бажать і не діють;
- 7) «сліпі виконавці» – бажання особливого не мають, не вміють, діють за допомогою інших;
- 8) «пасивні противники» – не бажать, не вміють та не діють;
- 9) «активні противники» – не бажать, не вміють, діють проти змін.

Важливим є вчасно розпізнати ті чи інші типи особистості і відповідно диференціювати етапи проходження підвищення кваліфікації та завдання на міжтестастійний період. Завдання системи післядипломної педагогічної освіти сформулювати у вчителів готовність до провайдингу інновацій. Доцільно враховувати, що вершина можливостей, як акме- не просто жорстко фіксована «об'єктна» точка окремого досягнення, а процес творчості, самореалізації і якісне зростання людини як особистості в професійному просторі. Акме у цьому випадку постає як справа самої людини – реалізація стратегії життя і життєвого задуму. Високий професіоналізм – це не просто знання, уміння і навички, але завжди і життєвий порив особистості. Професіонал в сучасному розумінні – це, перш за все, прагнення особистості явити світу особистісні сенси буття і діяльності, зафіксуватися в результатах.

Отже система післядипломної педагогічної освіти потребує змін у підходах до професійного вдосконалення учителів.

Нова орієнтація провайдингу інновацій в системі післядипломної педагогічної освіти може бути забезпечена в межах системного підходу і полягає у прагненні побудувати цілісну картину об'єкта, що найбільш чітко виявляється у наступному:

- елементи системи описуються з урахуванням їх розташування в цілому;
- побудова система ієрархічна, один і той самий субстрат постає в системному дослідженні як такий, що має водночас різні характеристики, параметри, функції та навіть різні принципи будови;
- дослідження системи не відривається від дослідження умов її існування;
- властивості цілого народжуються з властивостей елементів і навпаки, властивості елементів обумовлено характеристиками цілого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / Крсте Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
2. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
3. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. та слухачів інститутів післядиплом. освіти] / [за науч. ред. Л. М. Карамушки]. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

Лілія ВОВК
(Дрогобич, Україна)

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Упровадження гендерного підходу в педагогічну освіту потрібно розуміти як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної дитини, вивільнення мислення педагогів від статеворольових стереотипів. Справжня рівність не передбачає нівелювання статі. В освітньому процесі враховується особливість життєвих інтересів і психологічних відмінностей дівчаток та хлопчиків, а також далека від ідеальної гендерна ситуація в українському суспільстві [3, 476].

На сучасному етапі розвитку освіти стає нагальним *формування гендерної культури особистості як органічної частини гендерної соціалізації учнів*. Реалізація цього завдання потребує великих зусиль, адже, школа і педагоги є основними носіями традиційних патріархальних уявлень про роль і місце чоловіків та жінок у суспільстві. Сучасні дослідники (Н. Гапон, Т. Говорун, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравець та ін.) стверджують, що гендерна культура в межах гуманітарних дисциплін і виховного процесу постає як система соціально-психологічних умов існування суспільства, яка сприяє становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот.

На сучасному етапі розвитку освіти стає нагальним *формування гендерної культури особистості як невід'ємної частини гендерної соціалізації школярів*. Варто підтримати думку О. Цокур та І. Іванової стосовно того, що реалізація цього завдання потребує великих зусиль, оскільки школа та вчителі є глобальними носіями традиційних патріархальних уявлень про роль і місце чоловіків та жінок у суспільстві. Школа через підручники, педагогічне спілкування і традиційну систему виховання відтворює та породжує гендерні стереотипи, що не відповідають об'єктивним реаліям світу і стаюся перешкодою для ефективного розвитку суспільства [4, 187].

Аналіз педагогічної літератури зі статевого виховання засвідчує, що вітчизняна школа ніколи не була «безстатевою», як часто стверджували. Навпаки, школа через навчально-виховний процес і педагогічну взаємодію активно реалізовувала статево-рольову парадигму гендерної соціалізації учнів. Саме школі, на думку багатьох дослідників, належить заслуга проведення ідей про природну ролеву обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності й соціальної депривації дівчат [1, 6].

Як зазначають сучасні науковці й класики педагогіки, *формування гендерної культури* починається в сім'ї та продовжується в школі. Однак, гендерні відмінності й необхідність формування гендерної культури найбільш помітні в молодшому шкільному віці. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджували вікові, індивідуальні й гендерні особливості дітей молодшого шкільного віку переконує, що в саме в цей період у дітей формується стійке чуттєво-емоційне сприймання дійсності, починає закладатися основа абстрактного образу світу, яка проявляється в повсякденному житті індивідуальними рисами поведінки. Дитина 6-10 років представляє собою «образ», який демонструє якість виховного впливу зі сторони батьків і близького оточення.

В період молодшого шкільного віку ведучою діяльністю дитини стає навчання. В процесі якого учень за допомогою вчителів і батьків систематично засвоює вміст наук, мистецтва, моралі, права і вміння діяти в відповідності до їх вимог. Відповідно до розуміння наукових понять, художніх образів, моральних цінностей, правових норм тощо, у дитини виникає відношення до дійсності пов'язане з формуванням у неї теоретичної свідомості, мислення і відповідних здібностей (рефлексії, аналізу, планування), які і є новоутвореннями цього віку.

Згідно з позицією українських учених (Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець та ін.), необхідність інтеграції гендерного підходу у вітчизняну систему освіти спонукають такі об'єктивні явища, як нові реалії соціальної дійсності, а саме:

- руйнування традиційної системи гендерної стратифікації й різке послаблення поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей;
- нівелювання принципових розбіжностей у нормах поведінки й психології жінок і чоловіків, з огляду на спільність їхньої трудової діяльності та сумісність навчання;

- принципова трансформація шлюбно-сімейних взаємин;
- суттєві зміни культурних стереотипів маскулінності й фемінності, що стають менш жорстокими та полярними, більше внутрішньо суперечливими, зважаючи на переплетення в них традиційних рис із новими й більш чітку різноманітність індивідуальних ситуацій тощо [2, 80].

Відповідно, на сучасному етапі розвитку гендерний підхід органічно вплітається в існуючу концепцію освіти, адже гендерно-орієнтоване навчання значно розширює можливості особистості для її вільного духовного розвитку. В гендерному підході відображається пріоритет спрямованості освіти на особистість, на розвиток і виховання гармонійної, високодуховної, самоактуалізованої людини, що долає життєві труднощі, здатної цінити культурний і природний фонд держави. Він націлений на розкриття особистісного потенціалу, самореалізацію індивідуальності, гармонізацію статевих взаємовідносин.

При цьому пріоритети сучасної освіти і теорія гендерного підходу виходять з позиції, що самоактуалізація є властивою людській природі. Впровадження гендерного підходу в навчальний процес максимально сприяє реалізації внутрішнього потенціалу кожної дитини, незалежно від її статі, посилює можливості педагогічної взаємодії, створює гендерно-комфортну ситуацію, і для педагога, і для вихованців.

Вважаємо, що гендерно-комфортна ситуація передбачає звільнення професійного поведіння педагогів від статево-рольових стереотипів як специфічних і серйозних бар'єрів виховання дитячої особистості. Вчитель зосереджує увагу на реальних задатках і здібностях незалежно від статевої приналежності. Створення зазначеної ситуації в навчальному процесі для школярів передбачає можливість реалізації внутрішнього потенціалу дівчаток і хлопчиків з різними гендерними типами і самовираження в різних видах діяльності. Відповідно, гендерний підхід є теоретичною основою ефективного навчання, виховання і соціалізації, і пріоритетною частиною сучасної освіти.

Таким чином, сучасні вимоги особистісно-орієнтованого підходу до формування особистості не можуть бути реалізовані без врахування гендерної специфіки. Вивчення різноманітних питань пов'язаних з гендерними аспектами в педагогіці мають не лише теоретичне, але велике практичне значення для людини, сім'ї, різних навчально-виховних установ. Гендерний підхід в педагогіці опирається на принцип гуманізму, культуровідповідності, природовідповідності, гармонізації, відкритості, гендерній комфортності. Побудова навчального процесу на теоретичній основі розглянутого підходу забезпечує створення умов для формування гендерної культури, сприяє самореалізації особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Говорун Т. Право на гендерну рівність / Т. Говорун // Формування гендерної культури молоді : проблеми та перспективи : зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – С. 6.
2. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – С. 80.
3. Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка / О. А. Луценко // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : «К. І. С.», 2004. – С. 476.
4. Цокур О. С. Гендерний розвиток у суспільстві // О. С. Цокур, І. В. Іванова. Основи гендерного виховання // – К. : ПІ «Фоліант», 2004. – С. 187.

НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

На сучасному етапі розвитку нашої держави, коли український народ увійшов у нову епоху свого історичного розвитку, патріотичне виховання повинно найбільше відповідати потребам відродження незалежної української держави, оскільки дедалібільшою гостроти набуває проблема відтворення в суспільстві духовної, високоморальної особистості – творця власного майбутнього, громадянина – патріота України.

Головною метою патріотичного виховання XXI століття є набуття молодим поколінням загальнолюдських цінностей та успадкування духовно-моральних надбань українського народу.

Патріотичне виховання – цілеспрямований процес спрямований на формування у вихованців почуття патріотизму, любові до Батьківщини, національної самосвідомості й гідності, дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю Батьківщини.

Патріотичне виховання – центральне ядро у формуванні національної самосвідомості молодого українця. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді зазначено, що патріотичне виховання спирається на загальнопедагогічні принципи виховання, але водночас має власні принципи виховання, такі як: принцип національної спрямованості, принцип самоактивності й саморегуляції, принцип полікультурності, принцип соціальної відповідності, принцип історичної й соціальної пам'яті, принцип міжпоколінної наступності [3].

Зокрема, принцип національної спрямованості передбачає формування національної самосвідомості, здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу. Високий рівень національної самосвідомості пов'язаний не лише з теоретичним усвідомленням процесів національного відродження, а й з практичною готовністю людини до участі у розбудові незалежної держави.

Проблема формування національної самосвідомості є актуальною і залишається однією з найважливіших проблем у суспільстві. Питання патріотичного виховання досліджували прогресивні українські педагоги, значну увагу приділяли формуванню національної самосвідомості завдяки вихованню любові до своєї землі, рідної мови (Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, М. Драгоманов, Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Русова). Психологічні чинники формування національної самосвідомості досліджували А. Березін, О. Вишневський, О. Ковальчук, Г. Шалда.

На думку К. Ушинського національна самосвідомість є особистісним виявом національної свідомості, що акумулює духовний досвід колективної свідомості [4, 101]. М. Боришевський визначає національну самосвідомість як «усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінку себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності» [2, 189–210]. На думку А. Бароніна національна самосвідомість – це «відносно стійка, усвідомлена, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе як про представника певної нації» [1, 78].

Національна самосвідомість – це сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, що відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень представників національної спіль-

ноти про минуле, сучасне і майбутнє свого розвитку, про місце та призначення серед інших спільнот і характер взаємовідносин з ними. Національна самосвідомість відображає ступінь засвоєння елементів загальнонаціональної свідомості окремими представниками нації.

Розглядають два рівні функціонування національної самосвідомості: первинний (почуттєвий) та вторинний (вольовий). Для формування почуттєвого рівня достатньо включити особистість у культурне національне середовище. Вторинний рівень передбачає закріплення цих почуттів у поведінці особистості за допомогою вольових зусиль.

Розвиток національної самосвідомості передбачає появу таких якостей особистості як почуття любові до своєї Батьківщини, національної культури і рідної мови; почуття причетності до долі свого народу, своєї країни; почуття національної гордості; готовності й волі до здійснення національної мети.

Отже, національна самосвідомість – це самоусвідомлення та самооцінювання власної особистості як представника певної національності, свідомого виразника національних інтересів, невід’ємної та активної частки свого народу, його національного духу і долі.

Таким чином, проблема патріотичного виховання молоді української держави є нагальною, тому у процесі формування особистості майбутнього педагога патріотичне виховання має здійснюватись за допомогою різних чинників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баронин А. С. Этническая психология [Текст] : учеб. пособие / А. С. Баронин. – К. : ПК ООО «Тандем», 2000. – 264 с.

2. Боришевський М. Національна самосвідомість особистості: сутність та шляхи становлення / М. Боришевський // Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи: метод. посіб. для вчит. / [за ред. Д. Тхоржевського]. – К., 1999. – С. 189–210.

3. Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки : Указ Президента України від 13.10.2015 р. № 580/2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>

4. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: у 2 т. / К. Ушинський. – К., 1983. – Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.

Микола ГАЛІВ
(Дрогобич, Україна)

ПОНЯТТЯ «ФАКТ» В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЯХ МИКОЛИ ЛАВРОВСЬКОГО

Поняття «факту» є ключовим в теорії та методології історико-педагогічної науки. Його трактування і стратегія використання у певному наративі дає змогу прослідкувати засадничі епістемі вченого. Таке завдання ставимо, зокрема, й при аналізі праць відомого історика освіти, професора Харківського університету, прихильника романтичної парадигми історіописання Миколи Лавровського (1825–1899).

Характеризуючи притаманне М. Лавровському розуміння історико-педагогічного факту, відзначимо, що фактологічність була науковим принципом вченого. У своїх працях він критикував тих учених, які виявляли «зневагу до факту і принесення його в жертву своїй фантазії» [2, 41], й наголошував, що «факти і цифри – непримиренні вороги для надто розгаряченої фантазії» [2, 33].

Саме ж поняття факту, як випливає з історико-педагогічного нарративу М. Лавровського, усвідомлювалося не зовсім чітко. З одного боку він говорить про факт як про твердження максимально достовірне, істинне, таке, що відповідає дійсності. Зокрема в одній з праць зазначає, що відомий історик педагогіки М. Сухомлінов надто поетизував особистість попечителя Харківського навчального округу С. Потоцького (початок XIX ст.), й наголошує: цей образ втрачає привабливість при зближенні його з «дійсними фактами» (він ще називає їх «нещадні факти») [2, 30]. У цьому бачимо розуміння фактів як відображення дійсності – вони об'єктивні, істинні і беззаперечні (нещадні). З іншого боку, М. Лавровський мовить про достовірність фактів [3, 42–43], що одразу передбачає існування в свідомості вченого й певного уявлення про «недостовірні факти». Крім того, вчений, в одній з критичних статей щодо початкової історії Харківського університету, застосовує поняття «ложні (неправдиві. – М. Г.) факти» [2, 2]. Таким чином, визначення факту як достовірного твердження, яке відповідає дійсності, розмивається – факт, виявляється, може бути й неправдивим, помилковим, але при цьому чомусь залишатися фактом.

Вісно, місцезнаходження фактів учений бачив у джерелах. В одній із статей Микола Олексійович наголосив, що зроблені ним висновки спираються на факти, «які заключаються в офіційних документах» [1, 58]. Дискутуючи з одним із дослідників, М. Лавровський зауважує, що твердження цього автора не свідвідностаються з «жодними фактами, рукописними чи навіть друкованими», вступають у суперечність з «фактами в ... уривку спогадів», а відтак декларує обов'язок «привести хоч декілька фактичних доказів справедливості нашої думки...» [2, 12–13]. Бачимо, що вчений декілька разів ужив слово «факти» у контексті джерел, причому теза «факти рукописні і друковані» прямо вказує на отожднення факту і джерела, а теза про факти «в наведеному уривку спогадів» говорить про уявлення щодо джерельного розміщення фактів. Словосполучення ж «фактичні докази» засвідчує розуміння факту як чогось об'єктивно-існуючого, істинного, незаперечного, імперативного, що саме по-собі є доказом.

Характерним для М. Лавровського-романтика є трактування й авторських історичних нарративів як джерела фактуальної інформації. Зокрема, він виступає проти того, щоб відкидати «дорогоцінніші факти» щодо історії освіти Русі, котрі повідомляє «Російська Історія» М. Татищева, лише на тій підставі, що вони не зафіксовані в літописах, які дійшли до нашого часу. При цьому апелює до здорового глузду та «всіх історичних міркувань», які начебто вказують на достовірність наведених М. Татищевим фактів. Навіть попри те, що М. Татищева запідозрили в фальсифікації відомі історики другої половини XVIII – початку XIX ст. А. Шльцер і М. Карамзін, М. Лавровський наполягав на потребі посилатися на викладені ним факти, бо інакше згрішимо «проти історичної істини» [3, 43]. Надмірна довіра до нарративу М. Татищева пов'язана з тим, що М. Лавровському бракувало інформації фактичного характеру щодо освіти на Русі з основних джерел – літописів. Він цілковито перейняв переконання, що М. Татищев при написанні «Російської Історії» користувався джерелами, які не дійшли до нашого часу через пожежу у маєтку російського історика. До всього додає й такий аргумент: не можна перевірити все, що написав історик, на відповідність історичним джерелам [3, 43]. Дослідник намагається довести, що через неможливість верифікації тверджень автора не можна їх визнати помилкою. При цьому М. Лавровський забуває, що через це не можна все написане істориком визнати й достовірним.

Таке трактування місцезнаходження фактів підштовхує до думки, що вчений здебільшого розумів під поняттям «факти» так звані «прості факти», які можна вичленувати з певних документів. Проте М. Лавровський називав фактами й так звані «складні факти»,

віднайдені шляхом аналізу і синтезу, співставлення джерельної інформації. Так, у своїй докторській дисертації він наводить розлогі аргументи на користь того, що школа в давній Русі мала виховні цілі, й учні проводили в ній весь свій час – мешкали там. Спорядивши свої міркування ще й певними цитатами, у тому числі з літописів (фактами), учений зазначає, що за умови правильності його думки, набувається «новий важливий факт в історії давньо-Руської шкільної освіти» [3, 107]. Вочевидь йдеться про «складний факт» (з кількох фактів та порівняльних тверджень виведено інший, про який немає мови в джерелах, але його з великою долею вірогідності можна вважати адекватним). Звісно ж сам М. Лавровський не замислювався про сконструюваність сформульованого ним факту, його максимальну теоретичність, сприймаючи свої висновки за доведений факт.

Водночас помітно, що М. Лавровський все ж розмежовує поняття «факт» і «висновки» історика-дослідника, сформовані при оперуванні фактами. У статті про харківського професора А. Дюгурова він зауважив, що в документах архіву Харківського університету можна знайти «вказівки, які, загалом кажучи, неможна назвати благоприємними *для висновків* про його (А. Дюгурова. – М. Г.) загальні моральні якості (курсив наш. – М. Г.)» [4, 1547 – 1548]. В іншому випадку вчений писав: «Ми дозволимо собі робити *висновки* ... тільки у тих випадках, коли ці *висновки* *прямо витікають із фактів*, які заключаються в офіційних документах (курсив наш. – М. Г.)» [1, 58]. У цьому контексті М. Лавровський говорить про листи А. Дюгурова, з яких «із достовірністю можна висновувати» [4, 1542].

Такі твердження вказують, по-перше, на чітке розуміння вченим різниці між фактом і твердженням-висновком історика, а по-друге, на сциєнтиський підхід дослідника до факту і нарративу, який полягає в оперті на джерельні факти й формуванні висновків лише на їхній основі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лавровский Н. Василий Назарьевич Каразинъ и открытіе Харьковскаго университета / Н. Лавровский // Журнал Министерства Народнаго Просвещѣнія. – 1871. – Ч. CLIX. – С. 57 – 106, 197–247.
2. Лавровский Н. Замѣчанія о первоначальной исторіи Харьковскаго университета / Н. Лавровский. – Б.м., б.р. – 57 с.
3. Лавровский Н. О древне-русскихъ училищахъ. Рассужденіе, представленное въ историко-филологической факультетъ Императорскаго Харьковскаго университета, для получения степени доктора славяно-русской филологіи / Н. Лавровский. – Харьковъ : Печатано въ университетской типографіи, 1854. – 185 с.
4. Лавровский Н. Педагогъ прошлаго времени / Н. Лавровский // Русский архивъ. – 1869. – Вып. 9. – С. 1541–1553.

Ігор ГЕВКО
(Тернопіль, Україна)

МЕТОДОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІЗНАННЯ І РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Сутність професіоналізму молодого педагога, за визначенням відомого науковця І. Зязюна, полягає в поєднанні професійної культури та професійної самосвідомості, що дозволяє педагогу на високому рівні здійснювати професійну діяльність [1]. Професіоналізм педагога має свої особливості, він тісно пов'язаний з педагогічною творчістю. Професіо-

налізм педагога як творчий процес, на думку Т. І. Суцzenко, є особливим видом буття, що несхожий на всі інші. Він створює дещо досконале в собі і досягає в творчості лише власної відповідальності. Феномен професіоналізму вчителя полягає в тому, що педагог удосконалює себе, торкаючись внутрішнього світу своїх учнів. Намагаючись сприяти розвитку тих, кого навчає, вчитель розвивається сам як особистість. Особливістю професіоналізму педагога як творчої особистості є те, що безліч унікальних життєвих ситуацій і проблем він розв'язує, завдячуючи своїм унікальним творчим якостям вихователя [2, 241].

Методологічні напрями дослідження процесу пізнання і розвитку професіоналізму учителя технологій можна умовно об'єднати у наступні підходи:

- генетичний, де вивчається розвиток структури з її висхідного прообразу (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Ж. Піаже та ін.);
- аксіологічний, що досліджує перетворення ціннісного змісту діяльності відповідно зростання професіоналізму педагога (Є. В. Бондаревська, В. П. Вакулєнко та ін.);
- системно-структурний, що виявляє професійнозначущі компетенції педагога у складі професіограми (М. Б. Коломієць, В. Б. Харламенко та ін.);
- синергетичний, що об'єднує професійнозначущі компетенції із важливими для успіху особистісними якостями;
- особистісний, що дозволяє розглядати професіоналізм крізь призму цілеспрямованості, мотивації та морально-вольових якостей;
- діяльнісний, в якому професіоналізм подається у формі ефективно організованого навчання, виховання, розвитку;
- гуманістичний, що розкриває професійний розвиток як процес самореалізації особистості педагога і появу нових професійнозначущих особистісних утворень;
- суб'єктний, в якому професіоналізм подається як стабільно стійкий рівень професійної активності індивіда;
- акмеологічний, що подає професіоналізм у динаміці розвитку фахівця як суб'єкта праці.

З позиції генетичного підходу професіоналізм доцільно розглядати не як статичне, що задане назавжди явище, а як динамічне, здатне до безперервного, необмеженого якісного розвитку висхідного особистісного і професійного потенціалу на підґрунті аналізу умов його походження, наступного удосконалення, вияву моментів зміни одного рівня функціонування іншим, якісно відмінним. Генетичний підхід виявляється не тільки в тому, що досліджується структура і механізм виникнення вже усталених характеристик професіоналізму педагога, а і в тому, що у нових особливостях цього феномену виявляються тенденції майбутнього оновлення, удосконалення, що дозволяє передбачувати і перспективи розвитку і цілеспрямовано організувати процес конструктивного розвитку і саморозвитку педагога.

В нашому дослідженні ми враховували важливе положення цього підходу: розвиток основних потенціалів особистості – інтелектуального, регулятивного, емоційного, комунікативного, енергетичного – підпорядковується загальним законам генезису, таким як спадковість, сензитивність, нерівномірність, гетерохронність та ін., із врахуванням яких необхідно розробляти відповідні управлінські, організаційні, психолого-педагогічні, дидактичні умови досягнення людиною акме у професії.

Вивчення професіоналізму в аксіологічному аспекті зосереджує увагу на ціннісну основу його змісту – загальнолюдські, особистісні і професійні ціннісні орієнтації; дозволяє зрозуміти його призначення в процесі розвитку професіоналізму з метою корекції перетворювальної активності педагога як суб'єкта саморозвитку і самореалізації.

Багатоаспектна сутність професійних ціннісних орієнтацій педагога досліджувалась у єдності їх наступних характеристик: ієрархічності, суб'єктивності, цілісності, динамічності і стійкості.

Системно-структурний підхід дозволяє подати професіоналізм фахівця у вигляді сукупності взаємопов'язаних і взаємообумовлених структурно-функціональних компонентів, що утворюють єдність і спрямовані на досягнення мети.

Основні ідеї системного підходу відбивають низку ознак, що характеризують професіоналізм фахівця як систему у вигляді цілісного утворення:

- сукупність елементів, кожний з яких презентує мінімальну одиницю, що має межу ділення в межах конкретної системи. Елемент у складі системи виконує тільки йому притаманну функцію, яка може бути реалізована за умови його взаємозв'язку з іншими елементами;
- певні відношення між елементами, спосіб взаємодії яких визначає системну побудову професіоналізму;
- ієрархічність, сутність якої в тому, що кожний елемент системи водночас може бути елементом цієї системи і сам обіймати іншу систему;
- інтегративні якості, які не притаманні жодному з окремих елементів. Система не є простою сумою її частин, а частина не має якостей цілого;
- взаємозв'язок із середовищем, який може бути як «відкритим» так і «зачиненим».

Її системнотворним фактором є ідеальний образ особистості, що досягла вершини у власному розвитку, певний особистісний еталон професійних, соціальних і індивідуальних досягнень.

В межах синергетичного підходу увага акцентується саме на визнанні можливості самоорганізації основних компонентів системи «професіоналізм», яка буде виявлятися в когерентності їх взаємодії, що навіть створить можливість для виникнення нової системи. Так можна уявити собі загальну схему процесу прагнень і самоорганізації компетенцій і особистісних якостей педагога до більш стійкого стану-аттрактору, через біфуркацію, з урахуванням параметрів упорядкованості до більш стійкого стану – структури чи навіть системи.

Зважаючи на міждисциплінарний характер проблеми, особистісний підхід позначає орієнтацію при конструюванні і протіканні процесу удосконалення професіоналізму педагога на його особистість як цінність, мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності. Особистість самостійно визначає для себе пріоритети саморозвитку. До цього її спонукає потреба у самореалізації. Оже особистість робить відповідальний свідомий вибір на користь професійного і особистісного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. Особливості професійної підготовки педагога / І. Зязюн // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи : зб. наук. пр. за матер. методолог. семінару (22 листопада 2000 р.). – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 36–42.
2. Сущенко Т. І. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы / Т. И. Сущенко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / [за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського]. – Х. : НТУ «ХПІ», 2010. – Вип. 27 (31) : в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 237–245.

ОРГАНІЗАЦІЯ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сьогодні ставить перед освітянами складні і відповідальні завдання. На наш погляд, основою вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах є науково обґрунтована система внутрішньошкільного контролю за результативністю діяльності шкільного колективу. В сучасних умовах основними принципами розвитку теорії внутрішньошкільного контролю є гуманітаризація, диференціація, інтеграція.

Сьогодні вимоги до організації та здійснення внутрішньошкільного контролю відчутно зросли, адже він має сприяти чіткій і ефективній організації навчально-виховного процесу в кожному класі, забезпеченню змістовного проживання учнями у школі кожного дня, підвищенню кваліфікації педагогів.

Отже, сучасна педагогічна наука орієнтується на створення у кожному навчальному закладі чіткої системи контролю за навчально-виховним процесом, яка базується на таких основоположних засадах: узгодження управління закладами освіти із загальною концепцією розбудови національної школи; чітке визначення стратегічної мети розвитку навчального закладу, тактичних завдань, проміжних та кінцевих результатів; розробка програм контроль-но-аналітичної діяльності школи з точним визначенням критеріїв якості та ефективності управління; використання самоаналізу, самодіагностики та відповідного педагогічного інструментарію у практиці внутрішньошкільного контролю [1; 2].

Сьогодні в українській педагогічній науці створилися сприятливі умови для подальшого розвитку теорії внутрішньошкільного контролю і запровадження цих ідей в практику, що сприятиме підвищенню ефективності освітньої діяльності.

З метою з'ясування особливостей організації внутрішньошкільного контролю у практичній діяльності сучасної школи нами було проведено індивідуальне і групове сфокусоване інтерв'ю з вчителями, адміністрацією шкіл, та анкетування педагогічних працівників 6 загальноосвітніх шкіл м. Луганська (усього в дослідженні прийняли участь 288 вчителів). Анкетування здійснювалось за допомогою розробленої нами анкети «Особливості організації внутрішньошкільного контролю».

В цілому результати анкетування і групового сфокусованого інтерв'ю з учителями свідчать про те, що адміністрація шкіл при проведенні внутрішньошкільного контролю здебільшого зосереджує увагу на діяльності педагога та контролю за веденням шкільної документації, що призводить до адміністративного тиску на вчителів та зниженню їх професійної мотивації. При цьому, недостатньо уваги приділяється передусім контролю за рівнем вихованості учнів, контролю за науковою і експериментальною діяльністю та контролю за рівнем психологічного комфорту учнів, учителів.

Нами також були виявлені такі недоліки під час організації і проведення внутрішньошкільного контролю адміністрацією шкіл: ігнорування керівництвом здобутків сучасної педагогічної науки, щодо організації і проведення внутрішньошкільного контролю, авторитарний стиль керівництва, суб'єктивний підхід або й упереджене ставлення до вчителів, перевищення посадових повноважень перевіряючими, висунення нелегітимних, неправомірних

вимог до вчителів і вихователів, оцінювання якості їхньої роботи не за її результатами, а лише за формальними, часто другорядними, ознаками.

Окрім того, той обсяг інформації про стан навчально-виховного процесу і рівень загальноосвітньої підготовки школярів та їхньої вихованості, який накопичується в школах у процесі внутрішньшкільного контролю, погано аналізується, що не дозволяє своєчасно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки під час оцінювання явищ навчально-виховного процесу та інших сторін діяльності школи: за наслідками контролю у значній частині випадків не вживаються адекватні управлінські заходи щодо виправлення становища відповідно до мети й завдань діяльності педколективів.

Таким чином, отримані дані свідчать про те, що внутрішньшкільний контроль на практиці здебільшого перетворюється на самоціль, не забезпечує глибоке і всебічне вивчення і аналіз навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі, не є демократичним, проводиться формально і не завжди об'єктивно, що суттєво знижує його ефективність, хоча за результатами проведеного історико-теоретичного аналізу на сучасному етапі теорія внутрішньшкільного контролю характеризується розвитком демократичних засад, гуманізацією та особистісно-орієнтованою спрямованістю.

Отже, можемо констатувати наявність суперечності між сучасними теоретичними положеннями і реальним станом організації і проведення внутрішньшкільного контролю на практиці.

При цьому, ми вважаємо, що ефективність внутрішньшкільного контролю в системі управління загальноосвітньою підвищиться, якщо в основі його сутності лежить ідея об'єктивної оцінки та надання професійної допомоги кожному працівникові, що передбачає максимальне використання потенціалу кожного працівника і колективу школи; якщо в його основі буде

особистісно-орієнтований підхід, що базується на забезпеченні та повазі всіх прав і свобод учасників освітнього процесу в рамках встановлених норм. Окрім того, розвитку демократичних принципів управління сприятиме залучення органів шкільного самоврядування до розроблення локальної правової бази управління школою і контролю над їх дотриманням.

З метою оптимізації внутрішньшкільного контролю в системі управління загальноосвітньою установою та зменшення розриву між теорією і практикою нами розроблено проект положення про внутрішньшкільний контроль.

Проведене дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань, пов'язаних з розвитком теорії внутрішньшкільного контролю у вітчизняній педагогіці в другій половині XX – початку XXI століття. Воно дозволяє окреслити ті проблеми, які потребують додаткового вивчення, а саме: подальшого вивчення потребує аналіз теорії внутрішньшкільного контролю у вітчизняній педагогіці в умовах сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьміна О. Сучасні проблеми внутрішшкільного контролю / О. Кузьміна, В. Темненков // *Аспекти управлінської діяльності в школі* / [упорядник Н. Мурашко]. – К. : Редакції загально-педагогічних газет, 2003. – Ч. I. – 128 с.
2. Ясінець П. С. Внутрішньшкільний контроль в сучасних умовах / П. С. Ясінець – К. : Лібра, 2011. – 157 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У вищій освіті сьогодні актуальною є розробка інноваційних технологій навчання, які забезпечують якісну підготовку майбутніх фахівців за окремою освітньою програмою [2]. Важливим елементом підготовки фахівців у вищій школі є формування додаткових якостей випускника, до яких можна віднести: володіння сучасними інформаційними технологіями, здатність до саморозвитку, мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці. Інноваційні педагогічні технології навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали В. Беспалько, В. Бондар, О. Гаврилюк, О. Зінченко, О. Коваленко, А. Пехота, І. Прокопенко, О. Філатов. У роботах зазначених авторів значна увага приділяється теоретичному опису та актуальності впровадження інноваційних технологій у вищій школі.

Необхідно відзначити, що успіх впровадження інноваційних технологій залежить від реалізації головної з них – інформатизації навчального процесу. Саме інформаційно-комунікаційні технології служать базою для реструктуризації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи.

Розглянемо використання інноваційних педагогічних технологій на прикладі проведення лекції з дисципліни «Методика вивчення курсу «Технології» в старшій школі на тему «Інформаційні джерела та інформаційні технології в проектній діяльності». Згідно робочої програми на неї відводиться 2 години. За цей час викладачеві необхідно надати теоретичні відомості про спадкоємність у вивченні розділу; методику вивчення основних тем розділу, а саме: основні інформаційні джерела; технологія пошуку проблеми засобами Інтернету; технологія створення банку ідей; аналіз існуючих виробів і визначення завдань проекту; аналіз і компонування інформації для проекту в різному форматі; презентація майбутнього проекту.

Для досягнення поставленої мети була розроблена спеціальна методика, в яку входять наступні складові:

1. Мультимедійна презентація.
2. Адаптовані таблиці.
3. Навчальний програмний засіб «Змагання».
4. Командна робота в аудиторії.

На кожен із зазначених складових покладено функції, які допомагають лектору вирішувати завдання, що стоять на певних етапах лекції.

Використання мультимедійної презентації дозволяє:

- підвищити рівень наочності на лекції. Відповідно до сучасних психолого-педагогічних досліджень ефективність слухового сприйняття інформації дорівнює 15%, а для глядачів – 25%, в той же час їх одночасне включення в процес навчання дозволяє підвищити ефективність сприйняття до 65% [1].

- формувати навички роботи з графічною інформацією;
- активізувати навчальну діяльність;
- систематизувати та класифікувати отримані знання;
- фіксувати увагу за допомогою анімаційних і звукових ефектів на важливих аспектах теоретичної частини.

Для ефективного використання презентації на лекції нами було висунуто ряд умов: всі студенти повинні добре бачити те, що демонструється; презентація повинна бути чітко узгоджена з теоретичним матеріалом, що викладається; детально продумувати пояснення, які будуть надаватися під час демонстрації; необхідно чітко виділяти головне і суттєве при демонстрації презентації за допомогою анімаційних і звукових ефектів; анімаційні і звукові ефекти повинні використовуватися в презентації в міру і не відволікати від сприйняття теоретичного матеріалу; весь текст, таблиці і схеми повинні бути читабельними, тобто легкими для сприйняття; слайди презентації не повинні бути перевантажені інформацією. Необхідно застосовувати правило: «Один слайд – одне ключове поняття».

Друга складова методичної розробки – адаптовані таблиці. Функція, яку виконує зазначений компонент, це економія навчального часу. Під адаптованими таблицями ми розуміємо таблиці-схеми, граничні розміри яких не перевищують розміри сторінки звичайного учнівського зошита, а саме ширина – 140 мм, висота – 200 мм; і роздруковані на самоклеючій основі. Тобто під час лекції студент не витрачає час на замальовки схем і таблиць собі в конспект, а бере підготовлені таблиці, знімає захисний шар і вклеює до зошита, а вже самі роз'яснення, які надає лектор до таблиці, студент за власним бажанням може конспектувати нижче, під вклеєною таблицею.

Нами було виділено три основних таблиці, які ми адаптували до заданих розмірах:

1. Типи джерел інформації
2. Шляхи пошуку інформації
3. Процес формування банку ідей і пропозицій

Завдяки застосуванню таких таблиць економиться до 8–15 хвилин навчального часу. Така економія, створює можливість заключну частину лекції провести у вигляді гри. Для цього була створена навчальна програмна гра «Змагання».

Використання навчального програмного засобу «Змагання» на лекції «Інформаційні джерела та інформаційні технології в проєктній діяльності» допомагає активізувати навчальну діяльність студентів, завдяки її різноманітності; розвивати творчі здібності; привчати працювати в команді, тобто дозволяє оптимізувати процес навчання в цілому і реалізувати принцип діяльнійшої спрямованості, як складової гуманізації навчання [3].

Таким чином, застосування в процесі навчання інноваційних технологій значно покращує якість вищої освіти. Запропонована методика, заснована на впровадженні інноваційних технологій в підготовку майбутнього вчителя трудового навчання дозволяє активізувати процес викладання, підвищує інтерес студентів до дисципліни і, як наслідок, підвищує ефективність навчального процесу в цілому, що дозволяє досягти більш глибокого розуміння навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беліцин І. В. Мультимедійний комплекс як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів / І. В. Беліцин, В. А. Касторнов, С. С. Кравцов, І. В. Манторова, О. В. Лобач, А. В. Осін. – Барнаул, 2003. – 159 с.
2. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут // Вкладка газети «Інформатика». – 2004. – С. 41–48.
3. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх! Застосування у вищій школі : навч-метод. посіб. [для студентів та магістрантів вищої школи] / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Процес глобалізації та інтернаціоналізації у системі вищої освіти України спонукає до переосмислення підходів до викладання, зокрема фахових дисциплін іноземною мовою. Це відкриває широкі можливості українським студентам брати участь у міжнародних проектах, підвищує мобільність та конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці тощо. Варто відмітити, що наявність курсів іноземною мовою сприяє залученню іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України, що, у свою чергу, не лише підвищує рейтинги університетів, а й збільшує приплив коштів в економіку країни. Проте успішна імплементація курсів іноземною мовою неможлива без педагогічної майстерності викладачів, які попередньо пройшли відповідну підготовку. Таким чином, з огляду на всі позитивні моменти, викладацький склад повинен бути готовим до таких викликів сьогодення і виступати агентами змін у підходах до викладання.

Мета публікації – розглянути теоретичні засади і труднощі у викладанні фахових дисциплін іноземною мовою (ВФДІМ) у вищих навчальних закладах та окреслити основні принципи успішного проведення заняття.

Вчені Дж. Дерден, Т. Хатчінсон, А. Уотерс, Т. Дадлі-Еванс, П. Робінсон, Дж. Девіс, які досліджують питання впровадження основних принципів ВФДІМ у вищі навчальні заклади світу, стверджують про поступовий перехід від навчання англійської мови як іноземної (English as a foreign language (EFL)) до засвоєння екстралінгвістичної інформації фахової дисципліни через посередництво іноземної мови (English as a medium of instruction (EMI)). У цьому контексті англійська виступає мовою міжнародного спілкування (lingua franca) в освітньому просторі.

Багато європейських країн інвестують в освітні проекти такого типу. Б. Гудмен розглядала вплив ВФДІМ в університетах східної України, М. Хамід, А. Кіркатрік, Дж. Балдауф – в Азії, Г. Браун – в Японії, Ф. Коста, Дж. Коулман – в Італії, У. Шміт, Е. ефоуз – в Європі та інші. Наприклад, в Японії Міністерством освіти, культури, спорту, науки і технологій було ініційовано проект «Global 30». Його мета – створити привабливе освітнє середовище для залучення іноземних студентів і таким чином сприяти вихованню висококваліфікованих людських ресурсів для посилення міжнародної конкурентоспроможності країни в сфері вищої освіти [3, 2]. В Республіці Казахстан Міністерство освіти виокремлює такі позитивні моменти імплементації проекту: «Формування інтелектуально, фізично і духовно розвинених громадян, задоволення їхніх потреб в отриманні освіти, щоб бути успішними у мінливому світі» [1].

Часто викладачі розуміють ВФДІМ як переклад лекційного матеріалу з рідної мови (M1) на іноземну (M2), не беручи до уваги принципів викладу матеріалу, які зможуть забезпечити не лише успішне проведення занять, а й ефективне засвоєння інформації студентами.

Перш за все, варто змінити класичний стиль проведення лекції (a teacher-led style), де домінуючу роль відіграє лектор, на інтерактивно-динамічний, де студенти беруть активну участь. Такий підхід до викладання акцентує увагу на обговоренні поданого матеріалу, використовуючи іноземну мову (a language-based or communication-oriented approach to teaching) [6, 183].

Варто зазначити, що високий рівень володіння іноземною мовою є однією з основних вимог до викладача. Адже на етапі впровадження ВФДІМ необхідні майстерно складені і підібрані навчальні матеріали. Враховуючи специфіку фахових дисциплін, студенти зустрічають незрозумілу термінологію іноземною мовою. У цьому випадку необхідно пояснити доступною нескладною лексикою і розтлумачити значення ключових термінів для кращого розуміння.

Не менш важливим є презентація матеріалу, а саме: використання жестів, наочних матеріалів, повільний темп розповіді, паузи і повторення найбільш вагомих понять. Таким чином, ми врахуємо особливості сприйняття нової інформації іноземною мовою.

Підвищення результативності навчальної діяльності досягається завдяки залученню студентів до комунікативної взаємодії (interaction) [2, 23]. Під час лекції важливу роль для перевірки розуміння поданої інформації і концентрації уваги відіграють відповіді на запитання викладача, формулювання власних запитань, робота в групах, парах тощо. Необхідно виділити достатньо часу для такого виду діяльності, адже спілкування відбувається не їхньою рідною мовою. Таким чином, в іншомовній атмосфері студенти мимоволі тренують навички слухання, сприймання матеріалу і навчаються відображати свої думки усно чи письмово. В результаті не лише вивчають фахову дисципліну, а й підвищують рівень володіння іноземною мовою.

Розглянемо труднощі, з якими можуть зустрічатись викладачі фахових дисциплін. Серед основних варто відмітити різний мовний, освітній рівень студентів та культурна різноманітність (студенти з ОАЕ, Індії, Китаю тощо). Для вирішення цих проблем Дж. Чапл пропонує створення різнорівневих груп, що стимулює студентів переходити на складнішу програму. Початковий рівень може бути обов'язковим, що дає можливість ознайомитись із принципами, підходами і стилем викладу матеріалу [3, 9].

Таким чином, на основі викладеного вище можемо зробити висновок: 1) викладання фахових дисциплін іноземною мовою є економічно вигідною формою інтернаціоналізації для сучасних ВНЗ та сприятиме входженню в європейський освітній простір, проте вимагає переосмислення традиційних підходів і підготовку викладацького складу; 2) викладачам варто врахувати основні принципи ефективного проведення занять: високий рівень володіння іноземною мовою викладачем, доступне пояснення і презентація матеріалу та комунікативна взаємодія між учасниками навчального процесу; 3) також необхідно взяти до уваги культурні відмінності студентів з різних держав та здійснити поділ на різнорівневі групи з огляду на мовну компетенцію.

Перспективою подальших досліджень є розгляд сучасної методики навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін (Content and Language Integrated Learning (CLIL)).

ЛІТЕРАТУРА

1. Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015-2010 гг. – Астана, 2014. – 182 с.
2. Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon / J. Dearden // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction>
3. Chapple J. Teaching in English is not necessarily the teaching of English / J. Chapple // International Education Studies, 2015. – Vol. 8. – № 3. – P. 1–13.
4. Costa F. A survey of English-medium instruction in Italian higher education / F. Costa, J. Coleman // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2013. – № 16 (1). – P. 3–19.

5. Hutchinson T. English for specific purposes : A learner-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 315 p.

6. Kyeyune R. Challenges of using English as a medium of instruction in multilingual contexts : A view from Ugandan classrooms / R. Kyeyune // Language, Culture and Curriculum, 2003. – № 16 (2). – P. 173–184.

Ларуса ЕЙВАС
(Кривий Ріг, Україна)

ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ВЧИТЕЛЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Залучення підростаючого покоління до творення, збереження й розвитку декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ) є сьогодні одним із найважливіших напрямів виховання. В. Титаренко стверджує, що вміле поєднання естетичного виховання з декоративно-прикладною творчістю, українськими народними промислами впливає на художній смак учнів і студентів, формує їх естетичні потреби, розвиває глибоке образне сприйняття навколишньої дійсності, допомагає бачити прекрасне й відкидати спотворене [5, 8].

Між тим, навчання учнів ДПМ, народним художнім промислам потребує кваліфікованих спеціалістів і не лише в технологічній, але й морально-етичній площині. Аналіз існуючого штатного розпису, кваліфікаційних характеристик вчителів, системи освіти в Україні та країн пострадянського простору, не показав чітко визначеної посади – «вчитель ДПМ». Тож, спробуємо визначити професійні траєкторії, які можуть бути обрані педагогами для здобуття досліджуваної нами спеціальності та отримання необхідної кваліфікації з-поміж двох головних напрямів.

Художньо-педагогічна освіта – дидактичний процес формування і засвоєння фахових знань, навиків, поглядів, мислення у системі підготовки вчителя в різних сферах образотворчої (мистецької) діяльності [2]. Як вказує Т. Агейкіна-Старченко, вчитель мистецьких дисциплін – це фахівець освітньої галузі «Мистецтво – Естетична культура», який здобув спеціальну (професійну) мистецьку освіту в спеціальних та вищих навчальних закладах і викладає в загальноосвітніх школах та школах художньо-естетичного напрямку відповідні навчальні предмети та проводить позаурочну роботу з учнями в самодіяльних художніх колективах, гуртках, мистецьких заходах тощо [1].

На відміну від підготовки професійного художника, художньо-педагогічна освіта має враховувати виховне значення ДПМ. Тож, майбутній вчитель ДПМ повинен не тільки вміти навчати своїх вихованців виготовленню естетично вартісних виробів для домашнього вжитку, а створювати на цій основі виховну систему, що формує творчий спосіб мислення школярів, позитивно впливає на розвиток їх національної та громадянської свідомості, створює визначений уклад життєдіяльності учнів.

Підготовка вчителя ДПМ, особливо в специфічних формах і видах цього мистецтва, як-от: художня обробка металу, деревини, каменю, глини, можлива і в межах інженерно-педагогічної освіти. На всіх етапах роботи над виробом виявляються необхідними знання з основ техніки й технологій, матеріалознавства, принципів конструювання, способів використання інструментів і складного обладнання і до того ж практичні вміння з виконання ескізів, володіння інструментами, правильного чергування технологічних операцій тощо.

Напрямок такої підготовки вчителя реалізує *художньо-технічна педагогічна освіта* – освіта, що спрямовується на надання необхідних технічних знань, умінь і навичок, оволодіння майбутніми фахівцями технічним мисленням шляхом вивчення художніх технік обробки матеріалів, виготовлення творів ДПМ і реалізації дизайнерських проєктів, а також забезпечує необхідними методичними знаннями. Сьогодні на уроках трудового навчання не вивчається жоден технологічний процес з обробки матеріалу без урахування економічного, естетичного, екологічного, морального, художнього та національного аспектів. Саме цей момент підкреслює необхідність оволодіння цим мистецтвом вчителем трудового навчання та технологій (О. Сидоренко [4]).

Доповнимо сказане тим, що існуюча система освіти в Україні орієнтується в напрямі формальної та неформальної складових. Їх відмінності одна від іншої полягають у такому: оволодіння ремеслом чи мистецтвом в закладах неформальної освіти відбувається з урахуванням потреб тих, хто навчається; існує тісний зв'язок навчання з практикою; є можливість запровадження гнучких освітніх програм. Провідними формами неформальної художньої освіти, що з'являється при художніх і мистецьких школах, очолюваних народними майстрами, є: творчі об'єднання, гуртки, арт-лі, малі виробництва тощо. Зауважимо при цьому, що неформальна художня освіта, попри наявну можливість оволодіння ремеслом і згодом майстерністю, не дає права своїм вихованцям на професійну педагогічну діяльність.

Сьогодні педагогічна освіта забезпечує можливість отримати майбутнім фахівцем додаткові спеціалізації для роботи як в старшій профільній школі, закладах неформальної мистецької освіти, так і в системі позашкільної освіти – в палацах культури і будинках творчості, центрах дитячої та юнацької творчості, станціях юних техніків, навчально-виробничих комбінатах. При цьому *позашкільна освіта* розглядається як навчально-виховний процес, зорієнтований на вільний вибір дитиною за участю педагога освітньої галузі, навчальної спрямованості програм, часу їх засвоєння створення сприятливих психолого-педагогічних умов для реалізації потенціалу вихованця, задоволення духовних потреб особистості тощо (Т. Філатєва [6]).

Принагідно зауважити, що в посадових інструкціях останніх років визначено, що вчителем може бути особа з вищою або середньою спеціальною фаховою освітою. Допускається й середня фахова освіта, проте для підвищення кваліфікації та здобуття категорії, тобто кар'єрного зросту, нагальною є вища освіта. Схожі вимоги пред'являються для керівників гуртків або студій, а саме: «повна або базова вища освіта відповідного напрямку підготовки (спеціаліст або бакалавр)» [3].

Отже, вчителем ДПМ є педагогічний працівник, який має фахову (мистецьку й педагогічну) вищу освіту рівня «бакалавра», «спеціаліста» чи «магістра», отримав відповідну кваліфікацію та спеціалізацію, володіє здатністю до організації й здійснення освітнього процесу в загальноосвітніх школах, позашкільних навчальних закладах, самодіяльних художніх колективах, гуртках. Предметом його діяльності є процес передачі учням знань, умінь і навичок, трансляція художньої й духовної культури, виховання учнів засобами декоративно-прикладного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агейкіна-Старченко Т. В. Педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Агейкіна-Старченко. – Запоріжжя, 2011. – 21 с.

2. Каленюк О. М. Дидактичні засади формування фахових знань у майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. М. Каленюк. – Луцьк, 2005. – 20 с.

3. Пашутинський Є. К. Посадові інструкції: Освіта, культура, мистецтво. (Кадри підприємства) / Є. К. Пашутинський. – К. : КНТ, 2005. – 240 с.

4. Сидоренко О. Д. Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на трудову підготовку учнів / О. Д. Сидоренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2010. – Вип. 25. – С. 79–84.

5. Титаренко В. П. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів трудового навчання засобами українських народних промислів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. / В. П. Титаренко. – Полтава, 2010. – 509 с.

6. Філатьєва Т. В. Підготовка майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Філатьєва. – Луганськ, 2013. – 20 с.

**Оксана ЖИГАЙЛО,
Марія ЖІНЧИН**
(Дрогобич, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ТА ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ

Різні форми позакласних занять позитивно впливають на розвиток творчих здібностей дітей, сприяють формуванню вміння обчислювати приклади та розв'язувати задачі, креслити геометричні фігури, визначати периметр, площу, об'єм тощо, вибираючи при цьому раціональні прийоми роботи. Вони дозволяють прищепити учням практичні навички та вміння, які допоможуть їм успішніше адаптуватись до життя в соціальному середовищі.

Позакласні заняття є невід'ємною частиною всієї навчально-виховної роботи. Опитування вчителів-практиків свідчать, що така робота носить епізодичний характер, а деякі з них недостатньо усвідомлюють значення позакласних заходів з математики. На жаль, у таких допоміжних школах практично відсутні будь-які методичні рекомендації, вказівки щодо її організації. Тому ми хочемо показати позитивні сторони такої роботи.

1. На відміну від уроків, позакласна робота організовується у вигляді ігор, розваг, змагань. Але вона має свої особливості: якщо урок проводиться за програмою, то позакласні заняття не регламентуються нею, що дозволяє вчителю підбирати завдання, які відповідають рівню знань та умінь учнів, здійснювати індивідуальний підхід, проводити їх в цікавій формі, спрямовувати на розширення, поглиблення знань з тієї чи іншої проблеми.

2. Завдання, які даються на цих заняттях, носять проблемний характер, відкривають цікаві сторінки математики, пов'язуються з життям, трудовою діяльністю, спрямовуються на вирішення ситуацій, які ставить перед учнями життя.

3. Позакласна робота організовується з учнями, які створюють групи на добровільній основі. Такі групи можуть об'єднувати школярів одного або декількох паралельних класів. Оскільки у більшості допоміжних шкіл не існує паралельних класів, таку роботу доцільно проводити для учнів 1-2 класів, 3-4 класів.

4. Враховуючи психофізичні особливості школярів, рівень їх загального розвитку, вчитель організовує заняття так, щоб матеріал був доступний для розв'язання, не викликав у них негативних емоційних переживань, давався з використанням прийомів, які не застосовувались на уроці (у формі ігор, розваг, змагань, головоломок, кросвордів, вікторин тощо), сприяв розвитку самостійності, ініціативності, активності учасників.

5. На відміну від уроків тривалість таких занять не є строго регламентованою і може бути від кількох хвилин до 45 хвилин.

Позитивне налаштування на таку діяльність залежить від правильно побудованого першого заняття. Викликаючи в школярів цікавість до окремих видів роботи, вчитель може стимулювати розвиток інтересу до всієї математики в цілому. Тому для організації позитивної установки на занятті потрібно відповідним чином підготувати кабінет. Бажано для цього виділити окреме приміщення, яке відповідно обладнати. Якщо цього не вдасться зробити, можна використати і класну кімнату, належно підготувавши для неї наочність.

Важливе значення має вступне слово вчителя. Воно не повинно бути тривалим, містити у собі незнайомі математичні терміни, слова, бути занадто емоційно забарвленим. Бажано у вступному слові показати перспективи, над якими будуть працювати школярі, назвати декілька інструментів, які вони будуть використовувати, заплановані досліди, екскурсії тощо.

Формування інтересу до математики – складний і тривалий процес, результати якого залежать в більшості випадків від педагогічної майстерності вчителя. Успіх також обумовлюється матеріалом, який виноситься на ці заняття, його доступністю, зв'язком з тим, який вивчався на уроках, від використовуваних методів роботи і способів організації діяльності школярів. Робота з формування в учнів позитивного ставлення до уроків і позаурочних занять з математики повинна проводитись систематично.

Організація навчальної взаємодії за кожною з ліній має відбуватися за умови постійної активної участі всіх її учасників, що є сутністю інтерактивного навчання.

У психолого-педагогічних дослідженнях (І. Д. Бех, Х. Й. Лійметс, Г. Г. Кравцов, А. В. Петровський, С. Я. Ромашина, В. В. Рубцов, Д. І. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, І. С. Якиманська) з'ясовано, що взаємодія – це процес безпосереднього чи опосередкованого взаємовпливу вчителя й школяра (школярів), що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, взаємоперехід, взаємотворчість.

Інтеракція – це шлях формування творчої особистості, створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоутвердження. Це співнавчання, у якому вчитель й учні виступають партнерами.

Інтеракція сприяє формуванню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером дитячого колективу. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час такої співпраці учні вчать бути демократичними, доречно спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення, використовувати різноманітні засоби інформації.

Інтерактивне навчання передбачає використання спеціальних методів і прийомів. Наприклад, на позакласних заняттях з математики в початковій школі доречним буде застосування таких інтерактивних методів, як «Ажурна пилка», «Акваріум», «Мозкова атака», «Незакінчене речення», «Мікрофон», «Коло ідей», «Карусель» та ін. Організовуючи на уроці навчальне співробітництво не слід забувати про пошукові (евристичні) методи

навчання, які поширені і методично розроблені, а саме: евристична бесіда, створення проблемних ситуацій з елементами дискусії, виконання дослідницьких завдань тощо. Центральне питання в цій моделі навчання – характер пізнавальної діяльності учнів. Мета вчителя – створити умови для самостійної пошукової активності, яка є похідною здійснення учнем специфічних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, комбінування, співставлення тощо. Пошукова активність стимулюється вчителем шляхом виконання дослідницьких завдань. Вони створюють для учнів протиріччя між його знанням і незнанням. Майстерність учителя полягає в умінні викликати в учнів потребу подолати дане протиріччя. Зробити це учень може різними способами: знайти «готову» відповідь у книжці, прослухати пояснення, здійснити самостійний пошук тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів: навчальний посібник / В. І. Бондар ; МО України : УДПУ. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
2. Грабська І. А. Проблема побудови ігрової форми організації колективної діяльності та спілкування / І. А. Грабська // Проблеми соціальної психології. – К., 1992. – Вип. 1. – С. 45–51.
3. Ковальчук В. Ю. Особливості творчої роботи на уроках математики у початковій школі: методика використання ігор / В. Ковальчук, О. Жигайло, О. Шаран, І. Стецик. – Дрогобич : Посвіт, 2012. – 72 с.
4. Хромишин Л. І. Ігрові ситуації як засіб розвитку і спілкування школярів / Л. І. Хромишин // Початкова школа. – 1984. – № 1. – С. 60–61.

Олена ЗАВАЛЬНЮК
(Кривий Ріг, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЕКСКУРСІЙ ЯК ДІЄВА ФОРМА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ

Сучасна вітчизняна педагогіка має великий арсенал різноманітних форм, засобів і методів навчання. Однією з головних форм навчання при підготовці студентів-географів особливо для активізації пізнавальної діяльності під час навчання інтерактивна екскурсія. І хоч відповідна форма не є новизною в педагогіці, популярність її з кожним роком тільки зростає.

На сьогоднішній день у педагогічній науці досить широко досліджується проблема впровадження інтерактивних форм навчання. Ті чи інші аспекти даного питання знайшли своє відображення у роботах: А. О. Козаченка, М. В. Дженджелюка, В. П. Волинського та ін.

Застосування викладачем інтерактивних форм навчання при вивченні фахових дисциплін вважається одним із головних способів вдосконалення підготовки студентів-географів. Майбутній вчитель географії зобов'язаний бути не лише компетентним у своїй сфері та займатися викладанням базових знань з предмету своєї спеціальності, але й використовувати активні підходи, які б полегшили розуміння та запам'ятовування матеріалу. Зрозуміло, що в такій справі без інновацій не обійтись, тому інтерактивні методи навчання студентів, а особливо інтерактивні екскурсії міцно закріпилися навчальному процесі підготовки майбутнього географа та краєзнавця.

Інтерактивна екскурсія – це такий метод навчання, при якому школярі сприймають та засвоюють матеріал на місці розташування об'єктів які вивчаються та безпосередньо з ними ознайомлюються. Використовуються інтерактивні екскурсії в усьому світі, наша Батьківщина Україна також володіє цілим рядом вже розроблених та впроваджених місць де вже впроваджено інтерактивні екскурсії та безмежною кількістю ресурсів для впровадження таких екскурсій. Наявність відповідного національного багатства на території Дніпропетровщини створює всі умови для якісного вивчення екскурсології, для застосування набутих знань і вмінь безпосередньо на практиці.

Серед природних це: гідрологічна пам'ятка «Токівський водоспад», геологічна пам'ятка «Скелі МОДРу», пам'ятка природи льодовикового періоду «Валуни» та ін..

Найяскравішими архітектурними пам'ятками є: Дніпропетровський національний історичний музей імені Дмитра Яворницького, костел Святого Миколая, Свято-Троїцький собор, тощо.

До величних культурних пам'яток можна віднести такі, як наприклад: Центр народного мистецтва «Петриківка», Дніпропетровський академічний театр російської драми імені М. Горького, Дніпропетровський академічний український музично – драматичний театр імені Тараса Григоровича Шевченка та ін..

Крім безпосереднього виїзду на об'єкт дослідження учні можуть вивчати матеріал не полишаючи аудиторії. Новим ефективним презентаційним інструментом, за допомогою якого наочно та цікаво можна продемонструвати будь-які місця на планеті вважаються віртуальні екскурсії. Суттєвою перевагою такого виду роботи є значна економія часу та фінансів, крім того студенти не лише можуть бачити об'єкти (наприклад, країни, міста, національні парки, курорти, фестивалі, виробничі об'єкти, тощо) на моніторах комп'ютерів чи екрані проектора та чути про них необхідну інформацію, але й оволодівати практичними навичками самостійного спостереження та аналізу.

Отже, інтерактивна екскурсія по праву вважається дієвим методом інтенсивного навчання та підготовки студента а й дозволяє вирішити одночасно декілька завдань, головні з яких є розвиток комунікативних вмінь та навичок студентів. Таке навчання, перш за все, несе в собі виховну та пізнавальну функції, зокрема, допомагає встановити емоційний контакт між викладачем та студентами, в середині колективу, привчає студентів працювати в групах, прислухатися до думки інших, підвищує мотивацію до навчання, рівень знань, креативні здібності, взаємоповагу та ін..

Навчити студентів вчитися, самостійно знаходити необхідну інформацію та вміти її правильно застосовувати – це вимога до викладача, яка ніколи не втратить своєї актуальності. Адже, з часом, активність викладача повинна поступитися місцем активності студента, тому, досить важливо використовувати інтерактивні методи, а особливо інтерактивні екскурсії під час навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фирсова О. А. Интерактивные методы обучения на уроках географии как средство формирования экологической культуры личности / О. А. Фирсова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pedportal.net/starshie-klassy/raznoe/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-geografii-> [12.10.2016]

2. Полат Е. И. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. И. Полат. – М. : Академия, 2011. – 196 с.

ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Інтеграція України у європейський простір передбачає необхідність демократизації усіх сфер суспільного життя, в т.ч. й освіти. Розбудовуючи освіту, держава інвестує у власне майбутнє, адже освіта є основою інтелектуального, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства.

В основу побудови системи освіти в Україні покладено низку принципів, серед яких гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей.

Демократизація є базовим принципом, який відкриває простір для цілого ряду прогресивних змін в системі освіти. Він є, зокрема, категоричною передумовою вивільнення творчого потенціалу кожної особистості [2, 53].

Демократизація вищої освіти проявляється через проникнення принципів демократії в усі складові системи освіти:

- структуру навчальних закладів – структура мережі навчальних закладів інтенсивно модернізується, швидкими темпами формується альтернативний (приватний) сектор надання освітніх послуг;

- управління, через децентралізацію, розширення прав вищих навчальних закладів з одночасним посиленням громадського нагляду за ними, зростання автономії університетів;

- зміст едукативної освіти – освіта повинна акцентуватися не на засвоєнні інформації, а на інтелектуалізації особи, її функціональності (не більше знати, а більше вміти), впровадження ідеї ціложиттєвого навчання як формування особистості, здатної ефективно набувати нових кваліфікацій та компетенцій в будь-який момент свого життя та професійного зростання;

- процес навчання – у формі партнерства, гуманізації освіти, формування суб'єкт-суб'єктних стосунків, демократизації відносин викладачів і студентів;

- сферу засобів едукативної освіти – переорієнтація на засоби індивідуального призначення, які оптимізують самостійну роботу, сприяють розвитку особистості; впровадження громадянської освіти;

- сферу контролю – важливою є відкритість, прозорість і публічність контролю за участю різних суб'єктів освітнього процесу;

- сферу ринкових відносин – впровадження системи «освіта – наука – виробництво»[1].

I. Постоленко виділяє ще й такі ознаки, притаманні демократичній системі освіти:

- самостійність освіти у виборі стратегії свого розвитку, цілей, змісту, організації та методів роботи, їх юридична, фінансова та економічна самостійність;

- доступність освіти для всіх, незалежно від соціального положення, статі, расової, національної, релігійної приналежності;

- відкритість системи;

- право педагогів на творчість, на власний педагогічний почерк, на свободу вибору педагогічних концепцій, технологій, підручників і навчальних посібників, методів оцінювання навчальної діяльності студентів [3].

Натомість Т. Жижко найпершою передумовою для впровадження демократії на всіх рівнях освіти (на рівні управління національною системою освіти, на рівні управління окремим навчальним закладом, на рівні здійснення навчально-виховного процесу) вважає демокра-

тизацію нормативно-правового поля освіти. Демократизм законів і підзаконних актів та інших нормативних документів, що регулюють ці процеси, повинен забезпечувати демонополізацію освіти і участь громадськості в першому випадку, плюралізм, виборність і врахування пропозицій від колективу – в другому, творчість, вільний вибір методів і форм навчання – в третьому. Все це в комплексі створює підстави для добросовісної конкуренції між навчальними закладами, завдяки чому підвищується якість освіти [4].

Отже, на початку XXI ст. у всьому світі загалом і в Україні, зокрема, проблеми освіти стають пріоритетними, оскільки визначають майбутнє світової спільноти. В нових умовах виникає необхідність нових підходів до побудови систем освіти, організації навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності тощо. Продуктивні зміни в освітні неможливі без демократизації, яка повинна охопити усі складові системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Щудло С.А. Механізми забезпечення якості освіти в контексті демократизації освітнього простору / С.А. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х. : Видавничий відділ ХДУ, 2005. – С. 569.
2. Теоретичні основи педагогіки : курс лекцій / [за ред. О. Вишневецького]. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 268 с.
3. Постоленко І. Демократизація освітнього процесу в Україні / І. Постоленко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2007. – № 22. – С. 67–71.
4. Жижко Т.А. Місце демократії в університетській освіті / Т.А. Жижко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2014. – Вип. 42. – С. 207–217.

Мирослава ЗИМОМРЯ
(Дрогобич, Україна)

ЦІНІСНИЙ КОНТЕКСТ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Для осмислення ролі народних промислів у естетичному вихованні молоді у Закарпатті упродовж 1919 – 1939 рр. важливо враховувати наступний факт: у справі поширення педагогічного досвіду, фахових знань зразків народного мистецтва важливе значення мали галицькі українськомовні видання. У першу чергу, мова йде про часопис «Учитель», що виходив у Львові. Окрім матеріалів загальноукраїнського спрямування, у журналі періодично друкувалися статті про стан українського шкільництва в Закарпатті. Закономірно, що істотна увага відводилася визначенню ролі вчителя, обґрунтуванню його авторитету для вихованців. Так, за твердженням Якова Чепіги, авторитет педагога – за умови його спроможності діяти на відповідному високому рівні – є вищим від ваги членів родини [3, 135–137]. Слід підкреслити, що часопис «Учитель», який у 1910–1914 рр. редагував Іван Ющшин (1883–1939), на початку XX ст. користувався значним попитом серед читачів. Станом на 1911 рік видання конкурувало за кількістю передплатників з такими друкованими органами, як «Revue Pädagogique», «Pädagogische Rundschau», «Світло», «Свободное воспитание», «Pedagogické rozhledy», «Вѣстник воспитания», «Muzeum», «Rodzina i Szkoła» [5, 21]. Особливого резонансу здобуло змістове наповнення його культурно-освітніх рубрик, де, зокрема, висвітлювалися – крізь призму зіставлення – самобутні риси народного декоративного мистецтва Галичини, Буковини та Закарпаття.

У цьому сенсі привертають увагу також матеріали, опубліковані на сторінках українського педагогічного журналу «Світло». Цінний аналіз цих публікацій подав І. Юцишин; з огляду на розвиток патріотичного й естетичного виховання української молоді знаковий культурно-громадський діяч виокремив значення студій В. Вахтерова, М. Грушевського, Дніпрової Чайки, Д. Дорошенка, Я. Душечкина, С. Єфремова, Л. Калмикової, М. Коцюбинського, М. Левицького, О. Русова, С. Русової, С. Черкасенка. До речі, активна діяльність часописів «Учитель» та «Світло» у площині засобів масової інформації не залишалася непоміченою й поза межами українськомовного простору, у тім числі й завдяки посередництву закарпатської інтелігенції. Так, 1911 року чеський педагогічний журнал «Pedagogické rozhledy» помістив схвальну оцінку заходів українського педагогічного товариства з нагоди тридцятилітнього ювілею Руського Товариства Педагогічного (Р. Т. П.). У редактованому редактором Франтішеком Дртіною (1861–1925) виданні аргументованою є теза про піднесення «національного виховання й освіти української шкільної молоді у Галичині» [6, 597]. Таким чином, чеські педагоги однозначно вказували на нормативно-регулятивний компонент на національній школи, що пов'язується насамперед із постаттю вчителя. Звідси – ціннісний контекст естетичного виховання зі залученням вивчення народних промислів. Воно творить основу для а) формування в учнів національної свідомості та самосвідомості, б) вироблення елементарних навичок щодо специфіки народного ремесла; в) пізнання естетичних властивостей традиційних декоративно-ужиткових виробів.

Аналізована парадигма має предметний смисловий акцент на культурне зростання молодого покоління. Свого часу на цьому наголошувала С. Русова (1856–1940) у працях «Справа народної освіти на Україні» (1911), «До сучасного становища народного учителя» (1912). Видатний педагог підкреслювала необхідність плекання естетичного виховання на західноукраїнських землях – Галичині, Буковині, Волині, Закарпатті. Адже воно постає стрижневим компонентом, що увиразнює духовну інтерсуб'єктивність «Я-особи». Її духовно-почуттєві співпереживання засновані на сприйнятті народних традицій, відтак вони мають внутрішню сполучку з дієвістю механізму рецепції. Остання, за обґрунтованим спостереженням Я. Чепігі, покликана «розвивати національну свідомість дітей, отже, виховувати їх патріотично» [2, 69]. Цей ефект має й зворотню реакцію, оскільки зростання національної свідомості українського населення Закарпаття сприяло посиленню ролі вивчення народних промислів і ремесел. Таке розуміння освітньо-культурного процесу закорінилося у духовних змаганнях педагогів краю вже на початку 20-х рр. ХХ ст. Про це свідчить стаття «Національна повинність», що за підписом Василевича побачила світ 1922 року у виданні «Місяцеслів на 1923 рік»: «Велич кожного народу відобразиться в контурних моментах розвитку того національного життя, яке водночас служить йому гідним матеріалом для формування власної історії. Будь-які національні рухи й явища служать доказом життєздатності того ж народу. Природне устремління кожного народу передусім повинно служити власним інтересам, а згодом посісти відповідне місце у культурній народній корпорації» [1, 86].

Дослідження в галузі теорії та методики професійної освіти показують, що підготовка фахівця повинна бути зорієнтована саме на врахування специфіки його майбутньої діяльності та умов, в яких вона реалізується. За таких обставин виникає підґрунтя для побудови соціально-орієнтованої економіки, яка диктує розгляд професійної діяльності у контексті соціокультурного, інтелектуального та морального потенціалу особистості.

Як показав аналіз, досліджуваний період є логічним продовженням тих тенденцій, що безпосередньо впливали на самоусвідомлену ідентифікацію особистості відповідно до цілей

естетичного виховання. Тому його складники в Закарпатті упродовж 1919 – 1939 рр. корелюються з набутками попередніх епох і інших етнічних українських земель.

У процесі дослідження розвитку народних промислів у Закарпатті упродовж 1919 – 1939 рр. істотну роль відіграє проблема пошуку ідентифікаційних ознак з боку носіїв традицій українського народу. Вона окреслювала тенденцію поєднання універсального, національного та етнолокального складників у системі шкільництва. Ця тенденція була характерна для таких освітніх закладів, як горожанські школи (у Берегові, Хусті, Мукачеві, Білках) та гімназій (у Берегові, Ужгороді, Мукачеві, Хусті). У названих шкільних осередках активно реалізовувався принцип «дитиноцентризму», тобто засада особистісного підходу до школяра у процесі проведення уроків, у тім числі з ручної праці, домоводства, малювання, краєзнавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильевич. Національна повинність / Васильевич // Мьсяцослов на 1923 годъ – имьючий дней 365. – Ужгородъ : УНЮ, 1922. – С. 86–91.
2. Учитель / [під ред. Івана Юцишина]. – Львів, 1911. – Р. XXIII. – 384 с.
3. Чепіга Я. Суггестія і педагогія / Я. Чепіга // Учитель / [під ред. Івана Юцишина]. – Львів, 1911. – Р. XXIII. – С. 135–137.
4. Юрош О. Музичне виховання в Закарпатті: контекст освітнього процесу (1919–1939) / Олена Юрош. – Дрогобич : Сурма, 2007. – 216 с.
5. Юцишин І. Огляд педагогічної преси / І. Юцишин // Учитель. – Львів, 1911. – С. 18–26.
6. Pedagogické rozhledy. – Praha : vydává dědictví Komenského v Praze, 1911. – R. XXV. – 1102 s.

**Марина ЗОЛОЧЕВСЬКА,
Яна ГАННОЧЕНКО**
(Харків, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ОН-ЛАЙН ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ УЧНІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ

Українська освіта шукає нові технології навчання, повертаючись обличчям до учнів, розуміючи, що лише, враховуючи індивідуальні можливості і потреби кожного учня, можна отримати найбільш значущий результат для суспільства в цілому. Серед основних трендів осучаснення освітнього процесу науковці і практики називають *формувальне оцінювання* як технологію, здатну змінити ставлення учнів до навчання, підвисити їх мотивацію, змінити стосунки між учасниками процесу та, головне, сформувати в них навички 21 століття. Різним аспектам проблеми формувального оцінювання присвячені роботи [1–5] таких науковців як Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П., Дементієвська Н. П., Пауль Блек П., Бронвен Ков'є, Беверлі Белл та ін. При цьому залишаються не достатньо розробленими питання використання «хмарних» ресурсів в якості інструментів формувального оцінювання для вчителя-предметника, зокрема вчителя інформатики.

З'ясуємо, що саме сьогодні педагогічна наука розуміє під терміном «формувальне оцінювання». Цей термін вживається, коли потрібно відрізнити стандартизоване оцінювання (результати досягнень учня порівнюється із наперед заданою нормою, стандартом) і таке оцінювання, при якому результати досягнень учня порівнюються лише з попередніми

результатами самого учня (не з результатами інших учнів, не з нормативом). Переваги такого оцінювання цілком зрозумілі: учні, намагаючись покращити власні результати, не зупиняються на досягнутому (більш здібні учні) і не «опускають руки» в результаті зниження самооцінки (менш здібні учні). Деякі вчителі мають сумніви щодо виключення елементів змагальності при такій технології оцінювання. Вони говорять: «Є діти, яким важливо тягнутися за лідерами, це їх підштовхує до нових звершень». Змагання і здорову конкуренцію дійсно не доцільно повністю виключати, проте їх можна базувати на порівнянні темпів особистого прогресу і в більшій мірі зосередити увагу на розвитку таких необхідних навичок 21 століття, як співробітництво та відповідальність.

Базуючись на визначених у роботі [2] стратегіях формувального оцінювання, важливо дібрати, які інструменти можливо застосувати для виявлення потреб учнів, розвитку самостійності та навичок взаємодії, перевірки усвідомлення та метапізнання, спостереження за процесом просування учнів, пред'явлення доказів набутих компетентностей. В рамках цієї роботи розглянемо лише інструменти для виявлення потреб учнів.

Будемо виходити з того, що вчитель має програму-мінімум: забезпечити набуття учнями хоча б мінімального рівня компетентностей, визначених Державним освітнім стандартом та конкретизованих у програмі з інформатики. При цьому у програмі-максимум учителя залишається задача розвинути компетентності дитини до максимальних, на який ця дитина здатна. Виходячи з цих задач, учителю слід оцінити, по-перше: на якому рівні знаходиться кожен учень відповідно до вимог програми, по-друге: в якому напрямку і наскільки треба «просунути» учня до рівня програмних вимог, по-третє: рівень тих учнів, чії навчальні досягнення перевищують програмні вимоги.

Буде доречним, якщо означені задачі учитель розв'язуватиме на початку вивчення розділу програми. Для цього йому стануть в нагоді тестувальні програми, анкетувальники, опитувальники. Опитувальники та анкети легко створювати за допомогою таких ресурсів, як: Google-форми, Survio тощо.

Зупинимось на огляді Survio як на такому, який в меншій мірі описаний для використання, ніж Google-форми. Сервіс Survio дозволяє використати підготовлені шаблонні анкети з різних категорій, зокрема має 9 типів освітніх анкет. Звичайно, що їх можна відредагувати або, навіть, повністю змінити. Є можливість обрати дизайн та спосіб збирання відповідей: надавши респондентам посилання, запросивши до анкетування через соцмережі, вставивши анкету у свій блог. Перегляд результатів також передбачає варіативність можливостей: переглянути індивідуальну анкету або зібрати статичні дані сукупності відповідей респондентів.

Для того, щоб опитування відповідало принципам формувального оцінювання, важливо закласти у запитання анкети на початку вивчення розділу найбільш суттєві запитання з предметної галузі. Наприклад, для розділу «Графіка» (4 клас) з інформатики можна включити такі запитання:

- Яким графічним редактором ти скористаєшся для створення емблеми спортивної команди?

- Які операції по вдосконаленню фотографій ти вмієш виконувати? (У варіантах відповіді дей перерахувати найбільш затребувані операції та операції, які є унікальними)

- За допомогою якого Інтернет-ресурсу доречно розробити маршрут екскурсії?

Використання он-лайн сервісу дасть можливість швидко зібрати відповіді, узагальнити і зберегти результати кожного учня. Учні, відповідаючи на запитання, ознайомляться з переліком того, що вони будуть вивчати, зацікавляться новими можливостями, які відкриються для них після

вивчення розділу, побачать свої перспективи, усвідомлять свої потреби. Учителю, проаналізувавши відповіді, зможе запропонувати учням індивідуальні траєкторії просування, організовуючи проектну діяльність, пропонуючи дослідницькі завдання різного рівня складності.

На нашу думку при вбудовуванні цього та інших інструментів у певне навчальне середовище, яким може слугувати блог вчителя, сайт школи, курс на платформах на кшталт Moodle, ефект буде більшим за рахунок того, що результати будуть накопичуватися в одному місці і будуть доступні для аналізу в майбутньому з меншою вірогідністю втрат.

Он-лайн інструменти можна і потрібно застосовувати для підтримки нових технологій навчання, зокрема для організації формувального оцінювання. У перспективі нашого подальшого дослідження – добір та аналіз інструментів для розвитку самостійності та навичок взаємодії, перевірки усвідомлення та метапізнання, спостереження за процесом просування учнів, пред'явлення доказів набутих компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морзе Н. В. Формувальне оцінювання: від теорії до практики / Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – № 6. – С. 45–57.
2. Логвина И. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника : пособие для учителя / Ирина Логвина, Людмила Рождественская [Електронний ресурс] – Narva, 2012. – Режим доступу : URL : www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/oppevahend.pdf
3. Cowie B. A Mode of Formative Assessment in Science Education / Bronwen Cowie, Beverly Bell // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. – 1999. – Vol. 6, n. 1 (1 March). – P. 101–116.
4. Black P. Formative Assessment and Curriculum Consequences / Paul Black // Curriculum and Assessment. Scott David (Editor). – Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. – P. 7–24.
5. 12 Awesome Formative Assessment Examples / Global Digital Citizen Foundation [Електронний ресурс] – Режим доступу : URL: <https://globaldigitalcitizen.org/12-awesome-formative-assessment-examples>

Юрій ІВАНЕНКО,
Володимир ПЕРЕЙМА
(Слов'янськ, Україна)

АНАЛІЗ ДИДАКТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТАБЛИЧНИХ ПРОЦЕСОРІВ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Згідно з чинними типовими навчальними планами, навчання в старшій школі здійснюється за чотирма рівнями: стандарт, академічний, профільний та поглиблений У профільному рівні увага акцентується на вивченні програмування. Табличний процесор вивчається як у рівні стандарт у кількості 11 годин (11 клас), так і в академічному – 11 годин (але 10 клас). У профільному рівні кількість годин на вивчення табличного процесора може змінюватися, згідно з вимогами програми, за якою здійснюється навчання [1].

Для навчання інформатики у класах профільного рівня використовують різні програми:

1. Програма Т. П. Караванової (паралельно два змістових модуля: інформаційно-комунікаційні технології й алгоритмізація та програмування) – у цій програмі на вивчення таблич-

ного процесора відведено 30 годин (розширюються години рівня стандарт та академічного за рахунок статистичних задач, завдань на підбір параметрів, оптимізаційних задач тощо).

2. Програма С. М. Щерякова (основою вивчення інформаційно-комунікаційні технології є програма рівня стандарт, що зазначено в пояснювальній записці, а основна частка годин спрямована на вивчення програмування). Профільне або поглиблене вивчення табличного процесора за такою програмою не розглядається.

3. Програма академічного рівня, що розширена відповідними курсами за вибором (для табличного процесора це «Microsoft Excel у профільному навчанні» (А. П. Забарна, Ю. В. Триус, І. О. Завадський), у якій на вивчення теми сумарно відведено до 63 годин (11 годин академічного рівня та 52 години спецкурсу).

На нашу думку, навчання за третім варіантом сприяє більш широкому та поглибленому вивченню Excel, тому що матеріал спецкурсу розширює вміння та навички, набуті за рівнем стандарту. Можна цілком погодитися з думкою авторів спецкурсу: «...Організуючи профільне навчання інформатики, учитель виконує подвійне завдання. По-перше, він має сформулювати в учнів уміння і навички щодо використання інформаційних технологій на більш високому рівні. Йдеться про поглиблення тих знань з інформатики, які учні отримали в основній школі. По-друге, вчитель має навчити учнів раціонально використовувати програмні засоби під час розв'язання задач з профільного напрямку... У зв'язку з тим що, зміст курсу інформатики для профільної школи дає можливість широко реалізовувати міжпредметні зв'язки, рекомендується організувати проведення бінарних уроків: інформатика + біологія, інформатика + екологія, інформатика + хімія, інформатика + економіка» [2]. Слід зазначити, що в посібнику зібрано велику кількість різноманітних завдань за біолого-хімічними, математичними та економічними профілями.

Під час вивчення табличного процесора у профільному рівні ретельну увагу слід звернути на використання вбудованих у табличний процесор функцій, особливо логічних, статистичних, текстових та функцій опрацювання масивів. Також необхідно зосередитися на вмінні побудови графіків та діаграм різного типу та здійснювати різноманітне їхнє форматування, використанні умовного форматування, сортування та фільтрування. Особливої уваги заслуговує тема «Розв'язання оптимізаційних задач», яка використовується на олімпіадах з інформаційних технологій та під час розв'язання компетентнісних задач з різних навчальних предметів (математика, економіка). З такими задачами учні зустрічаються після вступу у вищі навчальні заклади.

Отже, розширення та поглиблення теми «Табличний процесор» дозволяє учням профільних класів посідати призові місця на міських і обласних олімпіадах з інформаційно-комп'ютерних технологій, займатися науковою роботою в Малій академії наук та спрямовують учнів на навчання у вишах за спеціальностями, пов'язаними з ІТ-технологіями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завадський І. О. Microsoft Excel у профільному навчанні / І. О. Завадський, А. П. Забарна : [навч. посіб.]. – К. : ВНУ, 2011. – 272 с.
2. Інформатика : 11 кл. : підруч. [для загальноосвіт. навч. закл. : рівень стандарту] / [Й. Я. Ривкінд, Т. І. Лисенко, Л. А. Чернікова, В. В. Шакоцько ; [за заг. ред. М. З. Згуровського]. – К. : Генеза, 2011. – 304 с.
3. Інформатика : [підручн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. : академ. рівень, профільн. рівень] / Й. Я. Ривкінд, Т. І. Лисенко, Л. А. Чернікова, В. В. Шакоцько; [за заг. ред. М. З. Згуровського]. – К. : Генеза, 2010. – 304 с.

4. Гельман В. Я. Решение математических задач средствами Excel : практикум / В. Я. Гельман. – СПб. : Питер, 2003. – 237 с.

5. Миндзаева Э. В. Многоуровневая система межпредметных связей информатики / Э. В. Миндзаева, М. Г. Победоносцева // Информатика и образование. – М. : Образование и информатика, 2011. – №11 (229). – С. 78–79.

6. Информатика. Навчальна програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень. // Лист МОН України від 09.06.2016 № 1/9-296 «Про структуру 2016/2017 навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів». [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

**Олена КАРБОВАНЕЦЬ,
Наталія КУРУЦ**
(Ужгород, Україна)

ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В НАБУТТІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Знання у професійній діяльності випускника вищого навчального закладу є надзвичайно затребуваними і від їх засвоєння майбутнім фахівцем, залежить ступінь готовності до практичної діяльності. Т. О. Ільїна наголошує, що знання є «...провідною ланкою в системі навчання, бо тільки знання сприяють виробленню свідомого користування уміннями і навичками» [2, 222]. Реалізації в прагненні до знань, умінні будувати свій шлях пізнання, сприяє така риса особистості як самостійність. Навчати студентів самостійно поновлювати свої знання, самостійно орієнтуватись в стрімкому потоці нової інформації є важливим завданням сучасної вищої школи. Тому організація формування самостійності в набутті знань студентів вищих навчальних закладів потребує постійного вдосконалення. Аналіз проблеми дослідження засвідчує, що в теорії та методиці навчання, питання формування самостійності в набутті знань здобули розвиток у працях як вітчизняних так і закордонних вчених. Так, Л. В. Чичевська вважає, що ступінь самостійності під час виконання відповідних завдань є критерієм оцінки розвитку інтелектуальних вмінь студентів [3, 115]. «Самостійність – це один із показників рівня розвитку розумових сил людини, але разом з тим одна із важливих характеристик особистості» [2, 93]. «Самостійність» в українському педагогічному словнику трактується «як одна із властивостей особистості, що характеризується сукупністю засобів знань, умінь і навичок, якими вона володіє та ставлення особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності» [1]. Стосовно нашого дослідження – це якість, під час якої суб'єкт навчання сам визначає мету, завдання та проблеми, предмет і засоби навчальної діяльності. Досвід роботи показує, що в навчальній діяльності дисциплін біологічного профілю, важливим способом формування самостійності в набутті знань, виступає різнопланова (репродуктивна, евристична, творча) самостійна робота, яка в сучасних умовах розбудови вищої школи знаходиться в центрі уваги вчених та практиків. Організація самостійної роботи студентів багато в чому залежить від методики навчання, яка дає змогу навчити їх працювати зацікавлено і самостійно.

Результативним компонентом формування самостійності в набутті знань і педагогічним новаторством є проектне навчання, яке дає змогу студентам при вивченні дисциплін біологічного профілю, самостійно отримувати знання і забезпечує зв'язок теорії з практикою. Самостійність у навчальній роботі студентів – це насамперед здатність не тільки розуміти

матеріал, а й застосовувати його при виконанні різних видів завдань. У проектній діяльності практично реалізуються уміння самостійно здобувати, поповнювати і застосовувати свої знання, які є однією з основних ознак підготовки випускника вищого навчального закладу. Проектна технологія, активізує самостійність студентів ВНЗ з точки зору діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів у навчанні і є перспективною й доцільною у застосуванні її як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі, що зумовлено особливостями сучасної системи освіти та зміщенням пріоритетів у напрямку її реформування із суто інформаційного підходу до навчання на компетентнісний. Формуванню самостійності у набутті знань студентів, сприяють також групові форми навчання, ділові ігри, створення проблемних ситуацій на заняттях та ін., які формують певні якості особистості в навчанні та допомагають активізувати їх навчальну пізнавальну діяльність. Тому, враховуючи сказане, з метою підвищення ефективності формування самостійності в набутті знань студентів з дисциплін біологічного профілю ВНЗ, при підготовці й проведенні занять, впроваджується алгоритм виконання завдань як необхідної важливої складової навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Ильина Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 495 с.
3. Чижевська Л. В. Методика викладання облікових дисциплін : посібник [для студ. вищих навч. закл.] / Л. В. Чижевська. – Житомир : ПП «Рута», 2003. – 504 с.

Наталія КАРДАШ
(Київ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Техніко-інформаційний прогрес активно входить у наше життя, впливаючи не лише на соціально-економічні умови нашого життя, але й на наші можливості. Відповідно традиційні методи викладання дисциплін (особливо прикладного характеру) не можуть залишатися незмінними. Протягом останніх років багато уваги приділяється використанню нових методів та форм роботи при вивченні різних видів декоративно-ужиткового мистецтва, розробляються нові методики вивчення тощо. Для того, щоб знати аудиторію, з якою потрібно буде працювати, необхідно проаналізувати її – чим цікавиться, що любить робити, які пріоритети та перспективи для себе бачить.

Сучасні студенти – це переважно дуже мобільні, добре проінформовані люди, які вільно володіють комп'ютерною технікою та різними гаджетами, максимально використовуючи у повсякденному житті останні досягнення техніки та інформаційного середовища.

Під час вивчення майбутніми вчителями технологій дисциплін декоративно-ужиткового мистецтва, змістом яких передбачено вивчення таких видів як: вишивка, бісерне рукоділля, плетіння гачком та спицями, писанкарство тощо – основним є демонстрація практичних прийомів виконання того чи іншого елемента, їх правильне розуміння та практичне виконання. Звичайно, залежно від рівня студентів, їх особливостей сприймати інформацію, у роботі використовуються різні види наочних та методичних матеріалів (готові зразки, таблиці,

технологічні карти, схеми, креслення, графічні зображення тощо). Якщо колись в основному студенти теоретичні та практичні знання і вміння отримували на заняттях, то вільний доступ до будь-якої інформації змінив це. Зараз в інтернет-мережі можна знайти багато майстер-класів, відео які демонструють різні практичні прийоми і операції. Це відео подають люди, які хочуть поділитись своїм умінням та практичними досягненнями.

Якщо проаналізувати вплив інтернет-середовища на навчальний процес загалом, то він має як позитивний, так і негативний характер. До позитивних показників можна віднести: можливість використання величезної кількості інформації з питання, яке цікавить, поглиблення знань, отриманих на занятті, можливість познайомитись із експонатами приватних колекцій та численними зразками виробів декоративно-ужиткового мистецтва з музейних фондів всієї України, виробами різних майстрів (так званий банк ідей) тощо. Щодо негативних показників, то основними є те, що майбутніх вчителі технологій просто копіюють вироби, які їм сподобались, починають думати шаблонно, відповідно до зразка який побачили в інтернеті. Існують і комп'ютерні програми для переведення малюнків у схеми, які виконуються різними техніками, автоматичний підбір кольорів тощо. Проте це все не замінює виконання виробів вручну, оскільки в програмі «Трудове навчання 5-9 класи» (нова редакція) є інваріантна, змістом якої передбачено вивчення української вишивки, народної ляльки та інших видів декоративно-ужиткового мистецтва, так і варіативна складова, до викладання яких майбутні вчителі технологій повинні бути готовими.

У соціальних мережах на теперішній час створено і продовжують створюватися творчі групи по певному виду декоративно-ужиткового мистецтва та рукоділля. В ці групи об'єднуються різні люди – одні, щоб проявити себе як митця, інші поспілкуватися в творчому середовищі і обмінятися знаннями та практичними надбаннями, інші просто повчитися та запозичити чийсь ідеї тощо. Проте це спілкування у соцмережах дає можливість побачити над чим працюють люди, що зараз цікаве, що користується попитом, які труднощі виникають при тій чи іншій роботі.

Крім того, наразі все більшої популярності набувають онлайн-конференції, які організують майстри для передачі своїх умінь усім бажаючим. Зазначені майстер-класи проходять в режимі реального часу, що дає змогу прямого спілкування та отримання відповідей на запитання, які можуть виникнути під час роботи, з'ясувати причини невдачі та отримати пояснення щодо особливостей роботи з матеріалом. Звичайно, цю інформацію та цей досвід не можна залишати осторонь.

Навчання на лабораторних заняттях має теж свої переваги та недоліки. Серед основних недоліків, – це час, який обмежує творчу роботу, обмежена можливість приділити велику увагу всім студентами тощо.

Ще одним важливим елементом навчання, на нашу думку, є робота над майстер-класами. Оскільки школярі розробляють багато проектів, тому для них цікавим є робота з інформаційними джерелами. Саме тому вчителям цього покоління обов'язково треба бути готовими до цього виду робіт. Записані майстеркласи можна зупиняти та повертати у потрібне місце транслявання. При роботі над цими майстер-класами студенти вчать не тільки працювати з матеріалом, правильно показувати, аналізувати картинку на екрані (чи зрозуміло), вчать технічно грамотно оформлювати свою роботу. Це співпраця (поєднання знань з дисциплін інформаційного циклу) дає змогу порівняти вироби виконані в одній техніці і можливості використання різного матеріалу, різноманітність схем, їх графічна подача, кольорове поєднання тощо.

При спілкуванні і опрацюванні матеріалу з інтернет ресурсів майбутні вчителі технологій:

- вчать аналізувати матеріал, який подається (корисний, доцільний, потрібний, рідкісний, наскільки точно і правдиво подається інформація тощо);
- збирають свою «базу» нових ідей (виготовлення виробів із того чи іншого матеріалу, їх компонування, застосування різних технік виготовлення тощо);
- напрацьовують обмін досвідом (демонстрування фото власних творчих доробків та роботи інших людей);
- знайомляться з особливостями роботи з новими матеріалами та способами обробки тощо.

Звичайно, використання будь-чого нового завжди сприймається суперечливо. Аналогічно і використання інтернет технологій – якщо правильно спрямувати студентів, гармонійно доповнювати теоретичну знання і практичну роботу з можливостями інтернету, результати будуть дуже високими і позитивними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальна програма «Трудове навчання 5-9 класи» (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

Віталій КИЄНКО,
Оксана ЛАПА
(Київ, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ВОЛОНТЕРІВ У ВІЙСЬКОВОМУ МЕДИЧНОМУ ЗАКЛАДІ

Як відомо, волонтер – це особа, яка добровільно за допомагає іншим членам суспільства, які цього потребують. У нинішніх умовах політичної ситуації в державі діяльність окремих волонтерів та волонтерських груп проходить у військовому медичному закладі. Для успішної волонтерської роботи в умовах військового медичного закладу доцільно проводити попереднє орієнтування волонтерів, яке сприятиме повному розумінню поставлених робочих задач, допоможе зробити їх діяльність результативною та безпечною в умовах конкретного медичного закладу.

Як зазначає вітчизняний науковець Т. Лях, орієнтування волонтерів є важливим організаційним аспектом роботи, адже допоможе їм швидко адаптуватись до нових умов і відчутти відповідальність за обрану справу [2]. Зокрема, орієнтування дозволяє волонтерам краще зрозуміти правила і технології роботи конкретного закладу, роль і функції волонтерів у ньому; розвиває почуття відповідальності за роботу організації, в якій вони застосовують власні знання та вміння.

Як правило, підготовка і проведення орієнтування здійснюється координатором роботи волонтерів, який залучає до цього процесу штатних співробітників і членів адміністрації закладу, досвідчених волонтерів. У часовому вимірі орієнтування краще проводити на початку роботи нового члена волонтерської групи.

Аналізуючи досвід роботи співробітників та волонтерів Білоруського товариства Червоного Хреста, визначимо декілька етапів проведення орієнтування новоприбулих волонтерів [1]. Перший етап дає волонтеру уявлення про організацію, мету, завдання її діяльності, специфіку її роботи. На другому етапі орієнтування новоприбулий волонтер

знайомиться зі своїм безпосереднім керівником, отримує інформацію про власну роль в конкретній організації, права і відповідальність сторін, ознайомлюється з описом роботи. Також на цьому етапі вирішуються організаційні моменти, а саме: проводиться інструктаж щодо режиму роботи, відвідуваності, звітності, етики відносин з клієнтами, озвучуються вимоги до вмінь, санітарних норм, правил техніки безпеки. Доцільним на вказаному етапі є підписання угоди – документу, який регламентує діяльність кожної зі сторін.

Третій етапом є введення волонтера в трудовий колектив, що дозволить добровільному помічнику відчувати свою необхідність та значимість. Уведення в колектив включає: представлення основних членів колективу, екскурсію по приміщенню організації, пояснення правил поведінки в установі (робочі години, використання техніки, витратних матеріалів, приміщень).

При введенні в колектив необхідно допомогти волонтеру відчувати себе не тільки потрібним в організації, розкутим і впевненим у своїх силах, але й рівним іншим волонтерам і співробітникам.

Оцінка успішності процесу орієнтування волонтера проводиться за такими показниками: наскільки повно і добре волонтер розуміє власну роль і функції; у якій мірі новачок приймає і застосовує в роботі основні принципи діяльності установи; ступінь інтеграції волонтера в колектив, успішність його комунікації й координації в команді; ступінь орієнтування волонтера в правилах і процедурах організації; якість практичної діяльності в установі.

Отже, перший етап організації діяльності волонтерів у військовому медичному закладі потребує проведення попереднього орієнтування волонтерів, яке сприятиме не тільки точному розумінню поставлених перед ними задач, але й зробить волонтерську роботу безпечною та результативною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волонтерський менеджмент : посobie [для сотрудников и молодежных лидеров Белорусского Общества Красного Креста по организации работы волонтеров]. – 74 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bmu-rsp.narod.ru>. – Назва з екрану.
2. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. / Т. Л. Лях – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 160 с.
3. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посібник / [за ред. Т. Л. Лях; авт. кол. : З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін]. – К. : Версо-04, 2012. – 288 с.

Алла КОРЕНЬ
(Київ, Україна)

СУЧАСНІ АКСІОЛОГІЧНІ ІНТЕНЦІЇ В ОНОВЛЕННІ МОРАЛЬНИХ ЗАСАД ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сьогодення, що характеризується радикальними реформами соціально-політичного, економічного, культурного життя вимагає підвищення вимог до підготовки майбутнього вчителя у зв'язку з потребами сучасного суспільного розвитку, гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу в цілому. Це, в свою чергу, викликає необхідність суттєвих трансформацій в загально-педагогічній підготовці майбутнього вчителя.

Аналіз сучасного стану шкільної освіти, підготовки студентів у педагогічних університетах підтверджують існування проблеми в задоволенні потреби загальноосвітньої школи,

закладів нового типу у підготовці високоосвіченого, професійно компетентного вчителя та реальним станом системи професійної підготовки майбутнього фахівця.

Процеси демократизації, що йдуть в нашій країні надають сучасному учителю високі потенційні можливості впливати на формування світогляду особистості, політичних переконань, настроїв і моралі молоді. Але реалізація цих можливостей залежить не тільки від розвитку соціальних прогресивних тенденцій, але й від особистих якостей педагога; де реальну роль відіграють його талант, любов до дітей, бажання працювати. Окрім цього, рівень соціального статусу професії педагога, її престиж залежить від тієї системи суспільних відносин, в якій живе й працює вчитель.

З проголошенням у 1991 році молодій Українській державі розпочалася розбудова нового навчально-виховного процесу середньої загальноосвітньої школи, одним із завдань якого є формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості. Ціннісними орієнтирами освіти проголошені демократизм, гуманізм, відкритість світові, слідування загальнолюдським нормам моралі. Якщо тоталітарна соціалістична система орієнтувалася на пересічного учня, пересічного студента, акцент роблячи на те, що колективне виховання є первинним, то у сучасній системі шкільного навчання та виховання визначилася тенденція розглядати учня як найголовнішу цінність з особливим, притаманним саме йому як індивідууму, багатим внутрішнім світом, в тій чи іншій мірі вже розкритими, або ж прихованими потенційними можливостями до саморозвитку й самовдосконалення. Педагоги нової генерації покликані формувати у дітей в першу чергу почуття патріотизму, громадянської відповідальності, державницької ідеології, гуманності, співчуття до ближнього. Розуміння, толерантність, совість, честь, любов, дружба як ціннісні орієнтації, мають бути втіленими у життя, стати нормами поведінки. Так задекларовано у державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» [1].

В наш час вчитель повинен мати цілісний науковий світогляд, по суті власну філософію освіти, яка повинна слугувати йому базою для поглибленого розуміння призначення педагогічної діяльності, додасть їй особистісний сенс, розкриє його індивідуальність як професіонала.

Одним із дієвих шляхів є засвоєння студентами вищих педагогічних закладів освіти гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі загально-педагогічної підготовки, оскільки це важливий компонент готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності. Це й зумовлює змістове наповнення загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Важливість проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій потребує визначення їх співвідношення з системою знань і вмінь. Загальноновизнаним є те, що домінантою процесу загальнопедагогічної підготовки у вищому закладі освіти є передача педагогічних знань і вмінь, оскільки молода людина приходить до навчального закладу для одержання професії, маючи вже певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів.

Не можна не погодитися з М. Конохом [2], котрий в своїх дослідженнях виділяє певні тенденції розвитку сучасного освітнього знання та освіти взагалі, а саме: постійне розширення та оновлення предмету та змісту освітнього знання; поглиблення внутрішнього взаємозв'язку між різними галузями освітнього знання, формування на цій основі системного цілісного змісту освіти, яке відображає цілісне світосприйняття людиною навколишнього світу; спрямованість освіти на особистість, як на індивідуальність, а не на як на особистість, що розчинена в колективі, як це було, до речі, за радянських часів, де реалізовувалося марксистське положення – «людина є сукупність всіх суспільно-виробничих відносин», тобто поза кадром залишалися її особистісно-духовні характеристики. Іншими словами, наукове знання

повинно розглядатися, не як сукупність інформації, а як ефективний засіб ставлення людини до навколишнього світу й до самої себе; засіб її життєдіяльності та мистецтво освоєння світу, засіб пізнання світу й самої людини й на цій основі формування творчого мислення.

Таким чином, реалії сьогодення вимагають, щоб акцент завдань загально-педагогічної підготовки вчителя робився б не лише на освоєнні системи педагогічних знань, але й формуванні ціннісного відношення до них як основи професійної рефлексії майбутнього вчителя; розвитку педагогічного мислення як способу визначення та вирішення конкретних задач в процесі аналізу реальної освітньої ситуації та розвитку на цій основі методологічної культури; формуванні репродуктивних і творчих способів пізнавальної діяльності та аналітико-діагностичних, прогностичних, проектувальних, конструктивно-організаційних, контроль-но-оцінних, комунікативних, рефлексій умінь; розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей (емпатії, любові до дітей, толерантності, рефлексії та ін.); становленню суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування у нього потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

Отже, можна констатувати, що зміна ціннісних установок спрямовує розвиток освіти до цілісності, створення умов для постійного особистісного розвитку людини і тому вимагає створення нових концепцій підготовки освітянина-фахівця, що відповідає сучасному соціальному замовленню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст». – К. : Райдуга, 1994. – 67 с.
2. Конох М. Формування нової філософії освіти в Україні. Соціально-філософський аналіз : [монографія] / М. Конох. – К. : Вища школа., 2001 – 223с.

Мар'яна КОСТЕЦЬКА
(Дрогобич, Україна)

ЄВРОПЕЙСЬКА ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ

У країнах Європи й світу тривають пошуки шляхів удосконалення якості вищої освіти відповідно до нових соціально-економічних потреб та очікувань суспільства. Не стоїть осторонь цієї проблеми й Україна.

Однією з найважливіших сфер розвитку євроінтеграції є царина вищої освіти, яка активно включилася в реалізацію Болонського процесу після свого вступу до нього 19 травня 2005 року. Відтоді вітчизняна вища школа розвивається з урахуванням його вимог і рекомендацій. Це створює широке поле діяльності – не лише для педагогів-науковців, а й освітян-практиків України, оскільки вказаний освітньо-інтеграційний процес охоплює теоретичний і практичний аспекти. З огляду на це вивчення європейської й національної вищої освіти під кутом зору інтенсифікації Болонського процесу є актуальним і зумовлене нагальними потребами часу.

У рамках Болонського процесу науковці увиразнюють шість ключових позицій: уведення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи; контроль якості освіти; розширення мобільності; забезпечення працевлаштування випускників та привабливості європейської системи освіти.

Цим питанням присвячені публікації таких вчених, як В. Андрущенко, М. Євтух, В. Кремень та інші [1; 2]. Скажімо, академік В.Андрущенко у своїй статті «Освітні тенденції розвитку вищої

освіти на рубежі століть» наголошує, що вища школа покликана формувати інтелект нації, визначаючи майбутнє останньої. [1, 11–17]. Широку панораму актуальних проблем піднімає у своїх працях В. Кремень. Зокрема, він увиразнює гуманістичну і соціальну роль вищої освіти.

Проте, на нашу думку, у дослідженнях науковців недостатньо висвітлені основні тенденції розвитку вищої освіти в контексті реалізації Болонського процесу у країнах Європейського Союзу та проблеми, які при цьому виникають.

Мета тез – проаналізувати загальні особливості сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти у контексті світових та євроінтеграційних процесів.

В умовах формування єдиного ринку праці життєвонеобхідною стала «європейська» орієнтація в освіті з огляду на всю складність проблеми формування та впровадження в національні системи «спільного європейського компонента освіти, який би став у найширшому міждисциплінарному розумінні органічною складовою частиною освітнього досвіду підрастаючого покоління в Європейському союзі».

Зasadничою основою цього напрямку стала ідея спільності таких гуманістичних цінностей, як демократія, соціальна справедливість, права людини. Саме на них має ґрунтуватися сучасна освіта (навчання і виховання) підрастаючих європейців.

Слід підкреслити, що цілі та предмети вищої освіти аналогічні у всіх європейських країнах. Це насамперед виховання особистості на основі індивідуального підходу до неї, урахування бажань, здібностей, нахилів тощо. Навчальний план вищих освітніх закладів має відображати різноманітний культурний та історичний досвід країн.

Нам необхідно глибоко усвідомити, що національні системи вищої освіти в Західній Європі є оригінальними утвореннями з власними організаційними структурами, формами, змістом тощо, які зумовлені специфічними рисами їх історичного розвитку та сучасного стану, своєрідністю та пріоритетами насущних проблем. До речі, європейські тенденції поступово входять у наш вітчизняний освітній простір.

Про це свідчать багата методологічна база Міністерства освіти і науки та практичні напрацювання окремих ВНЗ (Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Львівський національний університет імені І. Я. Франка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова та ін.).

Об'єднуючись на порозі XXI ст., Європа зазнає кардинальних процесів оновлення. Проголошений у Європейському Співтоваристві курс зумовлює не тільки зміни політичних структур, а й глибоку трансформацію педагогічної галузі. Якщо традиційно роль вищої освіти полягала передусім у зміцненні національної самобутності, то у 90-х роках XX ст. європейські освітяни акцентують на розвитку співробітництва при збереженні національних різноманітності і самобутності.

У межах реформ вищої освіти, що відбуваються на Заході, можна виокремити певні тенденції, а саме:

1. Спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень та відповідних розробок.

2. Відхід від явно біологізованого тлумачення здібностей і зрачування на цій основі багатьох дітей до категорії «нездібних».

3. Перебудова освітнього процесу, зорієнтованого на творче засвоєння нових знань як підґрунтя подальшої науково-дослідницької та конструкторсько-проектної діяльності.

4. Посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм для різних категорій студентів.

5. Активний пошук нової методичної системи з метою розвитку не тільки інтелекту особистості, а й її емоційної та підсвідомої сфер, перетворення учня/студента з пасивного об'єкта на суб'єкт навчального процесу.

6. Упровадження принципів безперервної освіти, створення нових типів навчальних закладів для неформальної освіти.

7. Істотна трансформація змісту вищої освіти, яка передбачає посилення її соціальної і гуманітарної складових, що може бути реалізованою через збільшення відносного обсягу предметів соціально-гуманітарного циклу.

Освіта набуває статусу важливого механізму інтелектуального розвитку людства. Попит на кваліфікованих фахівців невпинно зростає, водночас зростає і конкуренція на світовому ринку освіти. Незважаючи на різноманітні культурні традиції, ми можемо говорити про загальні закономірності розвитку вищої освіти. У цих фундаментальних аспектах країни європейського співробітництва мають позитивні зрушення. Саме зарубіжний досвід розвитку вищої педагогічної освіти може при ґрунтовному аналізі значною мірою слугувати орієнтиром у прогнозуванні процесів у вітчизняній вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.

2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / [за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

*Мирослава КОСТЮК
(Ужгород, Україна)*

СИСТЕМА СПЕЦИФІЧНИХ ПРИНЦИПІВ, СПРЯМОВАНИХ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Поняття «принцип» взаємодіє з поняттями «закон» та «закономірності». Відомо, що митець як фахівець творчий, не завжди сприймає закони, умови, правила, проте повинен усвідомлювати походження та сучасний стан мистецтва, мати стійку громадську та життєву позицію, вироблену професійно-комунікативну компетентність, завдяки навчанню, практиці та спілкуванню, які є необхідною умовою будь-якої діяльності. А цим азам навчаються завдяки чітко прописаним настановам, інструкціям, застосовуючи конкретні методи, методики, дотримуючись принципів та технологій.

Актуальність проблеми знайшла своє відображення у дослідженнях та публікаціях щодо комунікативної компетенції та комунікативних стратегій, дидактики навчання та мистецької психології, інтерактивного й інтегрованого навчання. Говорячи про комунікативну стратегію, зазначимо, що вона включає проектування процесу мовленнєвої комунікації, що залежить від мовця та певних умов спілкування. Стратегія у мовленні розглядається сучасними науковцями А. Е. Левицьким, Т. Е. Набережневою, Р. В. Поворознюк та ін. як своєрідний комплекс мовленнєвих дій, що спрямовані на досягнення мети комунікації [2, 47]. «Комунікація – основа свідомості, пізнання і суспільного буття в цілому», зазначає онлайн-джерело [5].

Її неможливо уникнути, адже людина виявляє і виражає себе за допомогою комунікації. Як стверджує німецький лінгвіст Чарльз Гейтскел, комунікація є акцією спілкування за допомогою знаків (мовних і немовних), яка слугує меті передавання інформації незалежно від способів і намірів [7, 498]. На нашу думку, комунікація – це стійка готовність і здатність особистості до якої-небудь мовленнєвої діяльності «зі знанням справи».

Говорячи про дидактичні принципи, з точки зору педагога М. М. Фіцулі, вони визначають діяльність викладача і базуються на закономірностях навчання, є системою основних положень, на які спирається теорія і практика навчання, є основними положеннями, на які орієнтуються при викладанні навчальних предметів [6, 128]. Згадаємо про зразок класифікації сучасних принципів дидактики, запропонованої І. Зязюном, де вчений обґрунтовує доцільність визначення сфери паритетних відношень та пріоритетів [3, 12]. Але під «принципом» дослідниця Т. Й. Рейзенкінд розуміє початок, що покладений в основу сукупності фактів науки, що включає вихідні, об'єктивні за змістом ідеї теоретичних положень і концепцій [4, 18]. Проблема дидактики навчання завжди була у центрі уваги вчених, про що свідчить історія педагогіки. Я. Коменський дав їй чітке формулювання у своєму золотому правилі дидактики: «Є все, що тільки можна, представляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором, чути – слухом, запахи-нюхом, те, що можна посмакувати – смаком, доступне дотику – шляхом дотику» [1, 384]. У своєму дослідженні ми виходили з того, що принципом навчання можна називати вимогу процесу навчання, що виходить із закономірностей його ефективної організації. Досліджуючи принципи навчання щодо формування навичок спілкування, ми визначили, що іншомовна комунікація студентів-митців у процесі вивчення ними англійської мови виступає такою комунікативною стратегією, яка дає можливість майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. Саме таку комунікацію допомагає формувати інтегроване навчання через вивчення у вищому мистецькому навчальному закладі Закарпатського регіону таких дисциплін за ступенем бакалавр/магістр: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Українознавство», «Історія художньої освіти на Закарпатті», «Історія літератури Закарпаття», «Історія мистецтва Закарпаття», а також основні фахові дисципліни – «Рисунок», «Композиція», «Анатомія», «Живопис» та «Кольорознавство».

Однак, у світлі досліджуваної проблеми вартують уваги дидактичні принципи, якими керуються під час викладання англійської мови студентам взагалі немовних спеціальностей. Не заперечуючи важливості загальнодидактичних принципів (науковості, наочності, доступності та ін.), пропонуємо систему рекомендованих принципів, тобто практично домінуючих принципів, що забезпечують якомога легше оволодіння арткомунікацією студентами художніх спеціальностей, яким притаманне образне мислення з практичною реалізацією в мистецьких роботах. До них ми відносимо: 1) принцип інтерактивності (від англ. interaction – взаємодія), 2) комунікації (від лат. communico – спілкування), 3) диференціації (від лат. differentia – відмінні) та індивідуальних психологічних особливостей студентів, 4) принцип модульності (від лат. modulus – міра), системності і послідовності навчання, 5) аудіювання, 6) міжмовної аналогії та 7) побудови іномовлення на відомому рідною мовою змісті. Зазначимо, що розглянута система принципів упроваджується у практику мистецького навчання і складається з суми ознак, до яких можна віднести особистісні інтелектуальні риси, уміння, навички міжособистісної комунікації; ділові якості у поєднанні з творчими; сприйняття корпоративної культури, професійні якості фахівця-митця.

З метою сприяння професійного гармонійного розвитку майбутнього митця, нами розроблено методичні вказівки до проведення додаткових практичних занять «Закарпатське

іншомовне краєзнавство» з дисципліни «Англійська мова» з використанням монологів, дискусій, навчально-ігрових форм, які мають значний ефект у реалізації комунікативних функцій англійської мови, розвитку спонтанності мовлення, навичок автоматичного використання офіційної мови світу, надають можливість моделюванню реальних ситуацій у контексті професійної діяльності; формують духовне та економічне мислення.

Отже, якщо дотримувати та якомога повніше реалізовувати у навчанні класичні загальнодидактичні та специфічні принципи інтерактивності, комунікації, диференціації та індивідуалізації, модульності і послідовності навчання, аудіюванні, міжмовної аналогії та побудови іншомовлення на відомому рідною мовою змісті, можна суттєво поліпшити якість засвоєння студентами, майбутніми митцями англійської мови та навчити їх спілкуватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Педагогическое наследие / В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
2. Комунікативні стратегії : підручник / А. Е. Левицький, Т. Е. Набережнева, Р. В. Поворознюк ; за редакцією А. Е. Левицького. – К. : «Київський університет», 2013. – 559 с.
3. Зязюн І. А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти / І. А. Зязюн // Наукові праці : збірник. – Миколаїв : Вид-во МФ НАУКМА, 2001. – Т. 13: Педагогіка. – С. 11–12.
4. Рейзенкінд Т. Й. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти / Т. Й. Рейзенкінд // Наук. вісн. Миколаїв. держ. пед. ун-ту : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2001. – Вип. 4. – С. 11–22.
5. Спілкування як розуміння та сприйняття одне одного [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://m.pidruchniki.com/12631113/psihologiya/spilkuvannya_rozuminnya_spriynyattya_odne_odnogo
6. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. пос. [для студентів вищих пед. закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
7. Gaitskell Ch. D. Children and their Art / Charles D. Gaitskell // Methods for the elementary School. – N.Y. : Harcourt Brace Jovanovich, 1975. – P. 498–547.

Дар'я КУДРЕНКО
(Кривий Ріг, Україна)

ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАГАЛЬНІЙ СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасній світовій практиці організації та здійснення навчального процесу у вищій школі феномен компетентності є вузловим, стрижневим явищем, компетентнісний підхід вважається основою оновлення системи вищої освіти, підготовки майбутнього спеціаліста нової формації, найефективнішим напрямом оптимізації навчальної діяльності, який забезпечує підготовку фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства.

Компетентнісна парадигма постає як методологічне підґрунтя наукових досліджень другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Формування змісту освіти на компетентнісній основі – провідна тенденція світової педагогіки. На підставі відбору ключових компетентностей у більшості країн Європейського співтовариства узагальнено класифікації основних груп компетентностей. у Статті 1 Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) визначено, що компетентність– це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів

мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [1].

Російський учений А. Хуторський увів у широкий науковий обіг тривірневу ієрархію компетентностей: 1 рівень: компетентності ключові; 2 рівень: компетентності надпредметні (міжпредметні); 3 рівень: предметні компетентності [4, 325].

Ключові компетентності студентів факультету мистецтв зіставляються з широким спектром діяльності людини і розглядаються як базові, універсальні. Володіння ключовими компетенціями забезпечує конкурентоспроможність у професійній діяльності. Процес формування ключових компетенцій взаємопов'язаний з формуванням світогляду, системи цінностей та ідеалів, які обумовлюють громадянську позицію фахівця, що визначає його ставлення до світу. Наявність ключових компетенцій означає володіння знаннями, вміннями, навичками, здібностями, ініціативами, необхідними в майбутній професійній діяльності [4, 332].

Надпредметні (міжпредметні) компетентності є синтетичними, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, які набуваються впродовж засвоєння всього змісту освіти [2, 16].

Поняття *«предметні компетентності»* тлумачиться українськими дослідниками як інтегрована характеристика, що містить комплекс інтеріоризованих знань за обраним фахом, розуміння та поліфункціональне вміння використовувати набуті предметні знання у педагогічно значущій діяльності, здатність прищепити іншому норми й цінності та забезпечити у подальшому гарантовану якість навчально-виховного процесу [3, 45].

Ґрунтуючись на вищезазначеній класифікації компетентностей у спектрі наших дослідницьких інтересів – рівень предметних й багатовимірних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. За період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі студенти мистецьких спеціальностей удосконалюють вже набуті за попередні роки навчання компетентності (соціальні, загальнокультурні, правові, ІТ-компетентності, здоров'язберігаюча, компетентність саморозвитку) та оволодівають широким спектром новітніх предметних або предметоорієнтованих компетентностей, безпосередньо пов'язаних з обраною спеціальністю. Безумовно, кожен різновид компетентностей відіграє певну роль у становленні професіонала-фахівця. Та для студентів мистецьких спеціальностей, на нашу думку, стрижневими повинні бути саме ті, які безпосередньо пов'язані зі специфікою майбутньої мистецько-професійної діяльності. Ми визначаємо такою компетентністю, сутнісно важливою для професійного формування та розвитку студента, компетентність **художньо-графічну**.

Художньо-графічна компетентність студентів мистецьких спеціальностей – це складна професійно-особистісна властивість, в основі якої є органічне сполучення художньо-образного мислення, творчих здібностей індивіда, комплексу мистецьких знань, практичних умінь та навичок рисунку, живопису, проектування, моделювання, графіки, дизайну, що застосовуються з метою гармонізації та естетизації навколишнього середовища, досягнення високого рівня майстерності.

У підсумку, рівень розвитку художньо-графічної компетентності студентів майбутніх спеціальностей безпосередньо впливає на емоційне благополуччя, відчуття задоволення навколишнім та внутрішню гармонійність кожного індивіда в суспільстві. Тож перспективою подальшого дослідження є виявлення сутності та структури художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16–21.
3. Удовиченко Г. А. Умови забезпечення реалізації компетентнісного підходу в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи / Г. А. Удовиченко // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки : зб. наукових праць. – Черкаси : ЧНУ, 2008. – Вип. 120. – С. 123–128.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 2-е изд., перераб. – 639 с.

Юлія КУЛІНКА
(Кривий Ріг, Україна)

АКТУАЛІЗАЦІЯ НАСТАНОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ У НИХ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Із усієї різноманітності конкретних видів діяльності дизайнерська є найзручнішою в процесі розвитку особистості, бо саме вона відкриває широкі можливості для самореалізації та творчості. Крім того, в дизайнерській діяльності закладений пошук, креативні ідеї, інтуїтивні акти, робота свідомих та несвідомих елементів, експериментування, які в сукупності й стимулюють прояв здібностей та потяг до творчості.

Усе більшого поширення набуває ідея розвитку навчання і виховання особистості через мистецтво, ідея рівноцінності та взаємодоповнюваності наукового і художнього пізнання. Увага зарубіжних освітніх систем до художньої праці, конструктивно-художньої творчості, дизайну викликана тим, що така діяльність може і повинна забезпечувати взаємозв'язок науково-технічної і гуманітарної сфер діяльності особистості. Дизайн і технології, забезпечують гармонійний синтез краси і доцільності, здійснюється художньо-технічне проектування засобами дизайну і технологій.

Художня творчість є потужним механізмом перетворення духовного світу людини і стимулом самореалізації особистості в соціумі, воно його емоційно збагачує і спрямовує жити «за законами краси» [29]. Художньо-дизайнерська діяльність майбутніх учителів технологій будеться на чуттєво-емоційних цілісних художніх образах як передумові розвитку дизайнерської культури.

Для налагодження і закріплення зв'язку фантазії з реальністю майбутньому вчителю необхідно всіма засобами розширяти чуттєвий досвід учнів та виховувати здатність до його актуалізації, результативно та творчо мислити, діяти і саморозвиватися. Актуальність порушеної проблеми, зумовлює необхідність реалізації настанови майбутніх учителів технологій на формування у них дизайнерської культури.

Настанова на дизайнерську діяльність є вирішальною у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя технологій: при вивченні сучасних технологій, на лекційних і семінарських заняттях, у процесі педагогічної практики, де настанова також проявляється на базі актуальної потреби (фахової діяльності) і ситуації її задоволення (професійні ситуації).

У психологічних дослідженнях феномен «настанова» розглядається багатьма науковцями, що спонукає до розгорнутого аналізу експериментальних досліджень. В цьому аспекті

велике значення мають дослідження школи Д. Узнадзе. Загальне положення цієї теорії складається з того, що виникненню психічних процесів, які усвідомлюються передуює стан, який визначається науковцем, як готовність до певної активності, виникнення якої залежить від наявності певних умов: від потреби, актуально діючій в даному організмі, і від об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби.

Наукова література представлена великою кількістю досліджень, що присвячені сукупності настанов особистості, які направлені на саму себе, тобто Я-концепція. Під час фахової підготовки виникає необхідність у формуванні професійної Я-концепції, оскільки вона є важливим фактором організації психіки і поведінки індивіду та визначає інтерпретацію досвіду і служить джерелом сподівань особистості.

З метою формування у майбутніх учителів технологій дизайнерської культури наставною виступає активізація творчої діяльності останніх. Активізація творчої діяльності в процесі формування дизайнерської культури майбутніх учителів технологій, на наш погляд, дозволяє: сформувати теоретичну і практичну базу дизайн-діяльності; посилити спонукання студентів до дії, в нашому дослідженні – до творчої дії. Активізація творчої діяльності студентів передбачає поступове перестроювання діяльності учнів з рівня відтворення на продуктивний (творчий); збільшити частку самостійної творчої роботи студентів.

Способами активізації настанови майбутніх учителів технологій на формування дизайнерської компетентності є: заохочення оригінальних ідей; надання можливості активного вирішення питань, що цікавлять учнів; забезпечення можливостей для дизайн-проекування; широке використання питань творчого підходу до вирішення питань дизайну; використання особистісного прикладу творчого підходу до вирішення проблем.

У цілому активізація настанови майбутніх учителів технологій на формування дизайнерської культури дозволить: сформувати теоретичну та практичну базу майбутньої дизайнерської діяльності; посилити спонукання учнів до дії, в нашому випадку до дизайнерської діяльності; поступово перебудовувати діяльність з репродуктивної на продуктивну (творчу); збільшити долю самостійної творчої роботи учнів.

Для актуалізації настанови студентів на формування дизайнерської культури використали таку форму роботи як коучинг. Це мистецтво створення (за допомогою розмови та поведінки) середовища, яка полегшує рух учнів до бажаної мети, так, щоб воно приносило задоволення. Коучинг – це тривалі відносини, що допомагають людям отримати значні результати в їхньому житті (в кар'єрі, бізнесі або в громадських справах). За допомогою коучингу учні розширюють область пізнання, підвищують ефективність і якість свого життя.

Коучинг стратегії припускають організацію чотирьох базових етапів: постановка мети «Чого ти хочеш?»; аналіз поточної ситуації «Що відбувається?»; будівництво шляхів досягнення мети (напрацювання варіантів) «Що потрібно зробити?»; досягнення (реалізація і контроль) «Що ти будеш робити?».

У процесі реалізації завдання «Дизайн проектування бренду» при розробці брендбуку нами були використані питання:

1. Постановка мети – «Чого ти хочеш?». При дизайн-проекуванні завжди є джерело натхнення, загальна ідея і спрямованість. Треба лише цю ідею сформулювати в текстовому вигляді. І бажано навколо цієї ідеї створити цікаву історію: «...чому вас привабила ця тема?»; «...що для вас стало відправною точкою?»; «...чи працювали Ви в цьому напрямку раніше?»; «...для якої аудиторії розробляється ваш бренд та бренд бук?»; «...що нового ви хочете ввести у ваш бренд?».

2. Аналіз поточної ситуації – «Що відбувається?»; «...продемонструйте найбільш привабливі для вас історичні аналоги досліджуваної теми; «...які художники, дизайнери працювали в цьому напрямку?»; «...яка область в досліджуваній темі залишилась непорушною, і ви б хотіли на цьому зробити акцент?»; «...провівши історичний аналіз бренду, які ви зробили для себе висновки?».

3 Напрацювання варіантів – «Що потрібно зробити?»; «...яку лінію (або стиль) при створенні бренду ви вибрали?»; «...покажіть ваші ідеї в ескізах»; «...відповідає трендам розроблений вами бренд та брендбук?»; «...які основні елементи дизайн-проекування ви використовували при розробці бренду (лінія, фактура, колір)?»; «...які застосовували принципи дизайн-проекування при створенні бренду (ритм, контраст, нюанс, асиметрія тощо)?»; «...покажіть зразки матеріалів, які плануєте використовувати у своїй роботі».

Таким чином, актуалізація настанови на майбутніх учителів технологій, що спрямована на формування дизайнерської культури, сприятиме цілісності поведінки студентів, внутрішній організованості та впорядкованості, послідовності та структурній стійкості дій, а також даватиме змогу студентів адекватно аналізувати зміст та значення майбутньої дизайнерської діяльності, підвищувати ефективність самовдосконалення.

Актуалізація настанови майбутніх учителів технологій у контексті формування у них дизайнерської культури залежить від освітнього рівня індивіду, системи його ціннісних орієнтацій на дизайнерську діяльність та від його творчої спрямованості. Вона є стійкою орієнтацією в процесі фахової підготовки на засвоєння нових дизайн-знань, вмін і навичок здійснення творчої дизайн-діяльності та сприяє ефективній професійній діяльності.

Микола КУРАЧ

(Київ, Україна)

Віта ПТАШНЮК

(Кременець, Україна)

МОЖЛИВОСТІ ВАРІАТИВНИХ МОДУЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Одним із важливих критеріїв повноцінного та гармонійного розвитку особистості є її здатність до творчості, вміння самостійно й оригінально вирішувати складні проблеми життєдіяльності. Формування та розвиток творчих здібностей школяра вимагає відповідної уваги зі сторони вчителя, вмілої організації навчального процесу, оптимального визначення змісту та характеру дидактичних і виховних завдань навчальних занять. Розуміння важливості цього питання зумовлює увагу вчених, учителів, вихователів до творчого розвитку дітей та молоді, спонукає дослідників до пошуку й створення необхідних педагогічних і, зокрема, дидактичних умов розвитку творчих сил і можливостей особистості [1].

Зміст трудового навчання в сучасній школі має надзвичайно великий потенціал для розвитку креативності учнів, залучення їх до творчої предметно-перетворювальної діяльності. Значний резерв зазначених можливостей міститься у змісті варіативних модулів трудового навчання учнів 5–9 класів.

Так згідно нової навчальної програми трудового навчання, в 5–6 класах на вибір запропоновано 21 модуль, а в 7-9 класах – 23 варіативних модулі [2].

На основі аналізу програми, та проведеної експертної оцінки змісту її варіативної частини (в ролі експертів виступали досвідчені учителі-практики шкіл Тернопільської області та науково-педагогічні працівники Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка і Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка) нами визначено варіативні модулі, вивчення яких з легкістю (при умові забезпечення належного методичного підходу) дозволить сформувати і розвинути творчі здібності школярів. Подамо перелік вибраних варіативних модулів.

5 – 6 класи:

1. Технологія виготовлення народної ляльки.
2. Технологія виготовлення м'якої іграшки.
3. Технологія виготовлення виробів, оздоблених аплікацією.
4. Технологія виготовлення вишитих виробів.
5. Технологія виготовлення швейних виробів (машинним способом).
6. Технологія приготування страв.
7. Технологія плетіння з бісеру.
8. Технологія виготовлення виробів із бісеру на дротяній основі.
9. Технологія писанкарства.
10. Технологія оздоблення виробів художнім випалюванням.
11. Технологія виконання аплікації із природних матеріалів.
12. Технологія виготовлення дерев'яної іграшки.
13. Технологія виготовлення виробів із деревини та деревних матеріалів.
14. Технологія виготовлення сувенірів із деревних матеріалів.
15. Технологія виготовлення виробів способом металопластики.
16. Технологія виготовлення макетів споруд із деревини.

7 – 9 класи:

1. Технологія виготовлення виробів, в'язаних гачком.
2. Технологія виготовлення виробів, в'язаних спицями.
3. Технологія виготовлення швейних виробів (машинним способом).
4. Технологія оздоблення одягу.
5. Технологія виготовлення виробів у техніці «макrame».
6. Технологія оздоблення виробів мережками.
7. Технологія оздоблення виробів гладьовими швами.
8. Технологія оздоблення виробів українською народною вишивкою.
9. Технологія виготовлення виробів, вишитих бісером.
10. Технологія плетіння виробів із лози.
11. Технологія плетіння виробів із соломи.
12. Технологія виготовлення виробів із шкіри.
13. Технологія оздоблення виробів із деревини різьбленням.
14. Технологія оздоблення виробів інтарсією, інкрустацією.
15. Технологія оздоблення виробів із деревини мозаїкою.

Як видно з наведеного переліку, вивчення 16 модулів із 21 запропонованого для учнів у 5–6 класів та 15 модулів із 23 – 7–9 класів максимально дозволяють реалізувати процес творчого розвитку школяра. В процентному відношенні – це 65,2% у 5–6 та 76,2% у 7–9 класах.

Наступним етапом дослідження було виявлення впровадження у практику трудового навчання в школах області відібраних модулів.

На основі аналізу календарно-тематичного планування учителів трудового навчання в п'ятірку найпопулярніших варіативних модулів творчого спрямування увійшли «Технологія виготовлення народної ляльки», «Технологія оздоблення виробів із деревини різьбленням», «Технологія виготовлення дерев'яної іграшки», «Технологія виготовлення вишитих виробів», «Технологія виконання аплікації із природних матеріалів».

Проведений аналіз засвідчив, що увага вчителів трудового навчання до модулів творчого спрямування привертається, проте дещо вузько та поверхнево. Бесіди з учителями дозволили виділити ряд проблем стосовно вивчення реалізації вибраних ними та інших менш популярних варіативних модулів. До цих проблем можна віднести: недостатність матеріальної бази школи, методичного забезпечення та недостатньо широкий діапазон фахової підготовки педагогів не лише до розвитку творчих здібностей школярів, а й власне до викладання окремих модулів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості : [монографія] / І. С. Волощук. – К. : Пед. думка, 1998. – 160 с.
2. Навчальна програма. Трудове навчання 5 – 9 класи. (2012) / Укл. : В. К. Сидоренко, Н. І. Боринець, В. Д. Боровко, В. М. Гащак та ін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088

Марія КУЦ
(Кривий Ріг, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Позааудиторна робота у вищих навчальних закладах слугує як справі підготовки фахівця певного профілю, так і його соціальному становленню в професійній та соціокультурній сферах. Отже, позааудиторна робота має поєднувати різнобічну виховну діяльність із професійним становленням особистості. Л. Кондрашова вказує на такі важливі завдання позааудиторної роботи, як: збуджувати потребу в професійній самоосвіті, самовихованні, сприяти розвитку в студентів практичних умінь та навичок, які забезпечуватимуть успіх у їх майбутньому житті [2, 13].

Як показують дослідження, попри широке розширення сфери міжкультурної комунікації, в більшості студентів немовних ВНЗ відсутні потреба і звичка самостійно займатися іноземною мовою поза аудиторією. Значна кількість студентів невпевнена у достатньому розвитку своєї іншомовної комунікативної компетентності. Водночас, статистичні дані свідчать про те, що сучасну молодь не влаштовують ані форми, ані термін, ані зміст вивчення іноземних мов, а також кількість годин, передбачена навчальними планами. На жаль, сучасні типові навчальні програми технічних ВНЗ не орієнтуються на розмаїття цілей студентів при вивченні іноземних мов.

За комунікативним підходом Ю. Пассова, провідною метою навчання має бути формування іншомовної культури студентів, тобто всіх тих якостей, які здатен привнести процес оволодіння іноземною мовою в навчальних, пізнавальних, розвивальних та виховних аспектах [3]. Тож, вважаємо за доцільне спеціально організоване системне вивчення іноземної

мови (за потребою і кількох мов) як в процесі аудиторної, так і в процесі позааудиторної роботи. Результатом такої роботи повинно стати сформована в студента вторинна мовна особистість певного рівня, спроможна брати участь у міжкультурному спілкуванні й самовдосконалюватися в цій діяльності (Н. Гальскова [1, 62]).

Виходячи з цього, завданням позааудиторної роботи з іноземної мови має стати створення природного мовного середовища, перебуваючи в якому студент отримує можливість міжкультурного автентичного спілкування.

Для досягнення такого результату у педагогічному досвіді розроблено чимало підходів, методів, форм організації. Наш увагу привернув саме технологічний підхід, його цінність полягає в тому, що він уможливорює досягнення деякого нижнього порога якості, навіть викладачем-початківцем, або педагогом, який робить лише перші кроки у викладанні іноземних мов у немовних ВНЗ.

За формою організації навчальної роботи студентів розрізняємо технології організації самостійної роботи з іноземної мови, факультативів, спецкурсів, тренінг-курсів, клубної роботи, дистанційного навчання.

Спираючись на диференціацію педагогічних технологій за рівнем їх застосування, розроблену Г. Селевко [4, 24–25], розмежуємо:

– галузеві макротехнології – спеціально розроблені навчальні комплекси для вивчення іноземних мов світового рівня – Success, Total English, Oxford New English, Oxford English Result, Cambridge Face2Face All Levels Full Set, Macmillan – Attitude тощо. Такі технології включають навчальні книги для студентів (Students' Book), робочі зошити (Workbook), методичні рекомендації для викладача (Teacher's Support Book), набір аудіовізуального дидактичного матеріалу. До цього рівня належать і дистанційні технології, що пропонують центри іноземних мов, волонтерські організації, і які спираються на потужну базу ІКТ. Ці педагогічні технології, зазвичай, виходять із загальних цілей вивчення іноземних мов і формують цілісну іншомовну культуру студента, причому поетапно – від елементарного до просунутого рівня;

– модульно-локальні технології спрямовуються на вирішення часткових завдань організації іншомовної комунікативної діяльності студентів у позааудиторний час. До них варто віднести технології тьюторського, тренінгового, факультативного заняття, що є достатньо розробленими у педагогічній практиці. На жаль, досить забутими, особливо для немовних ВНЗ, є технології клубної роботи. Варто мати на увазі, що клуби виконують соціально-психологічну, пізнавальну, організаційну, розважальну та рекреаційну функції. Метою клубної діяльності з іноземної мови є не лише підвищення культурного рівня студентів, розширення сфери іншомовного спілкування, але й спілкування за інтересами, відпочинок, розвиток соціальної активності й творчих початків особистості. У передовому педагогічному досвіді розрізняють комплексні й спеціалізовані клуби – клуби читачів (професійно-орієнтованої, художньої, науково-популярної тощо літератури), кіноклуби, дискусійні клуби, клуби спілкування і багато інших. У зв'язку з поширенням засобів масової комунікації клуби можуть об'єднувати членів різних навчальних закладів у межах країни чи зарубіжжя. До цього рівня педагогічних технологій належать також проєктні технології, технології web-квесту та технології ситуаційного аналізу (case-study), які вможливають організацію продуктивної іншомовної комунікативної діяльності студентів у позаурочний час, у індивідуальній чи колективній формах;

– мікротехнології, які вирішують вузькі оперативні задачі іншомовного спілкування в межах дидактичної клітини навчального процесу, тобто поліпшують, інтенсифікують окремі аспекти позааудиторної роботи. До них, насамперед, належать: ігрові технології, технології

організації групової роботи, тестові технології, інтерактивні технології, технології розвитку критичного мислення.

Ефективність застосування педагогічних технологій організації позааудиторної роботи студентів з іноземної мови залежить від низки чинників, з-поміж них: технологічна готовність викладача до організації позааудиторної роботи, системний характер позааудиторної роботи та її мотиваційна забезпеченість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : [пособие для учителя] / Н. Д. Гольскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 2-е изд., перераб. и доп. – 192 с.
2. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л. В. Кондрашова. – К.–О. : Вища школа, 1988. – 16 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

Елена ЛАВРЕНТЬЕВА
(Кривой Рог, Украина)

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Для современного постиндустриального общества оказались неприемлемыми образовательные парадигмы, определяющие содержание и структуру трудового обучения учащихся общеобразовательных школ. Как следствие, возникает проблема построения новой системы подготовки будущих учителей, в которой свое определенное место должна занять как традиционно сформированная, но уже модифицированная общетехническая и новая развивающаяся общетехнологическая подготовка.

Л. Оршанский и В. Сидоренко акцентируют на отличительных особенностях их двух видов подготовки будущего специалиста, поскольку техника и технология, составляя единую субстанцию производства, для современной социокультурной ситуации являются самостоятельными составляющими продуктивных сил общества и имеют определенные расхождения относительно своего непосредственного назначения и роли [2].

Мы исходим из того, что техническими являются науки, занимающие промежуточное положение между естественными и гуманитарными науками, лежат в области естествознания, изучают явления, важные для создания и развития техники – совокупности средств человеческой деятельности, создаваемых для осуществления процессов производства и обслуживания непроеизводственных потребностей общества, в частности для создания материальных и культурных ценностей [1].

Технология – научная дисциплина, изучающая, разрабатывающая и совершенствующая технологии различных отраслей промышленности, т.е. приёмы и способы получения, обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов или изделий [1]. Как правило, технологию обычно рассматривают в связи с конкретной отраслью производства.

Между техникой и технологией существует взаимосвязь. По мере обновления техники претерпевает изменения и технология, в свою очередь новые технологии требуют создания новой техники. При этом не представляется возможным разобраться в сути технологии, не зная основ производства, качеств сырья, способов оценки конечного продукта. Эту функцию выполняет общетехническая подготовка – это процесс усвоения студентами общенаучных основ современной техники [3]. Целью такой подготовки является теоретическое усвоение и практическое ознакомление студентов с научными основами современной техники, а именно: со структурой техники (аппаратов, приборов, машин, технических систем), ее функциями техники (техническими характеристиками средств работы), с субстратом техники (материалами), с научными основами производственных процессов [1].

Необходимость общетехнической подготовки студентов технолого-педагогических специальностей определяется, во-первых, предметом их будущей профессиональной деятельности, регламентированной Государственным стандартом средней общеобразовательной школы. Во-вторых, значением и ролью общетехнических знаний в современном постиндустриальном обществе, как составляющих научной картины мира, основ современного производства.

Ядро общетехнической подготовки студентов технолого-педагогических факультетов составляют сведения об энергетических и управляющих органах технических объектов, в основу изучения которых полагаются принципы передачи и превращения энергии в технике и основы построения систем автоматического управления [3]. Содержание общетехнической подготовки, указывает И. Неговский, включает такие компоненты: а) строение и принципы действия технических объектов, их систематизация; б) применение техники в производственной деятельности; в) производство техники (конструирование, технологии машиностроения); г) история техники, ее роль в развитии общества; д) методы технических наук [1].

Цикл общетехнических дисциплин в учебном плане профессиональной подготовки будущих учителей трудового обучения, технологий и черчения представляет система дисциплин, которые отображают все стороны современной производственной деятельности. К ним относятся: технология конструкционных материалов, техническое черчение или инженерная графика, теоретическая механика, сопротивление материалов, теория механизмов и машин, детали машин, взаимозаменяемость, стандартизация и технические измерения, гидравлика и гидравлические машины, теплотехника, основы электротехники и электроники, спецкурсы по истории техники. В отдельных педагогических университетах триаду – теоретическая механика, сопротивление материалов и детали машин – заменяют одной интегрированной дисциплиной – технической механикой. Перечисленные выше учебные дисциплины предназначены для формирования поливалентных общетехнических знаний, способных к переносу из одной области знаний в другую. В конечном итоге, сформированное общетехническое знание дает возможность специалисту хорошо ориентироваться как в системе производства в целом, так и в его техническом и технологическом базисе [1].

Вместе с тем, общетехнические знания по своей природе носят диалектически противоречивый, неоднородный характер, поскольку отображают как общие для всех профессий, так и частные, отраслевые особенности, в том числе и технологические процессы, целостные технологии, способы и принципы их построения [1].

В научной литературе и непосредственно в практике подготовки будущего учителя трудового обучения и технологий выделяют и технологическую подготовку, либо как составляющую общетехнической, либо как самостоятельную единицу, выполняющую свои специфические функции.

Технологическая подготовка обеспечивает изучение студентами как общих, так и частных принципов отраслевых технологий (машиностроения, легкой, пищевой, деревообрабатывающей, металлообрабатывающей промышленности) как приложения производства к соответствующей базовой науке. Концептуальный и содержательный аспекты любой технологии, предусмотренной для изучения учебными планами подготовки специалиста, является обязательной составляющей общетехнического знания. Процессуальный же аспект может быть выделен в отдельные учебные дисциплины, которые изучают способы влияния средств труда на предмет трудового процесса для получения желательных свойств, качеств, необходимых в процессе обработки сырья. При этом, если общетехническая подготовка позволяет студенту хорошо ориентироваться в технических основах производства, то общетехнологическая – в сопредельных его областях.

Анализ практики профессиональной подготовки студентов технолого-педагогических специальностей, проведенный в условиях изменения образовательной парадигмы, показывает необходимость: унификации учебных планов по группам специальностей и профилям подготовки учителей трудового обучения; более четкого описания профессиональной компетентности в части готовности выпускников к преподаванию общетехнических дисциплин; выделения инвариантного набора предметов общетехнической и технологической подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Неговський І. В. Формування загальнотехнічних знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. В. Неговський. – К., 2010. – 250 с.
2. Оршанський Л. В. Професійна педагогіка : навчальний посібник [для студентів спеціальності «Професійне навчання»] / Л. В. Оршанський, В. К. Сидоренко. – К., 2006. – С. 86–97.
3. Шевчук В. М. Дидактичні умови формування загальнотехнічних знань у курсантів-прикордонників / В. М. Шевчук // Соціалізація особистості : зб. наук. праць. – К. : Логос, 2003. – Т. XXI. – С. 147–155.

Аліна ДОЩАК-ЛЕСНЯНСЬКА
(Дрогобич, Україна)

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ

Проблема взаємодії представників різних культур стає дедалі актуальнішою у зв'язку з посиленням агломераційних процесів у світі, що спричинило перебування людини у багатокультурному різноетнічному світі, спілкування її з носіями різних етносів, з людьми, які відрізняються не лише мовою, кольором шкіри, а й звичаями, традиціями та віросповіданнями. Проблеми ці виникають як на міждержавному рівні, так і на міжособистісному, у зв'язку з чим виникає необхідність підготовки молоді до життя багатокультурному світі, формування полікультурної особистості, яка вміє взаємодіяти з представниками інших культур. І саме загальноосвітня школа має забезпечити навчання культурної та расової толерантності, прищеплення молоді поваги до індивідуальності, терпимого ставлення до моральних норм та законів, притаманних іншим культурам.

З огляду на це виникає необхідність з'ясування сутності поняття «полікультурне виховання». У педагогічній науці існують різні підходи до його визначення.

За визначенням О. В. Котенко, полікультурність – це особливий системотворчий компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає визнання багатоманітності культурного простору та здатність до міжкультурної взаємодії і ми повністю приєднуємося до цієї думки, адже вище зазначена якість є основою для формування полікультурної особистості, здатної до міжкультурної комунікації на засадах рівноправності [2].

Натомість В. Компанієць визначає полікультурне виховання як процес формування в учнів навичок поведінки щодо представників інших національних, етнічних, релігійних груп; розширення їх культурних горизонтів шляхом надання інформації про особливості культури та менталітету представників цих груп. На його думку, полікультурне виховання та освіта виходять з ідеї, що всі люди, незалежно від етнічного походження, родової чи статевої ідентичності, релігійних, класових, мовних, освітянських та інших культурологічних характеристик, мають право на повагу, рівні можливості отримувати повноцінну освіту, а також соціальний розвиток згідно зі своїми потребами [1, 65].

А. Солодка ж говорить про полікультурне виховання, як про процес цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв [4, 7].

Із наведених вище визначень випливає, що полікультурне виховання забезпечує:

– засвоєння зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних держав і народів;

– формування соціально-настановчих та ціннісно-орієнтованих схильностей студентської молоді до інтеркультурної комунікації та обміну, розвиток толерантності відносно інших суспільств, народів, культур і соціальних груп;

– активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Формування полікультурної особистості є складним та насиченим процесом, що вимагає не лише знань про особливості розвитку дитячої особистості, а й усвідомлення неминучості її існування в багатокультурному, різноетнічному світі, необхідності формування в неї готовності до спілкування з представниками різних країн, етносів, з людьми, які відрізняються не лише кольором шкіри чи мовою, а й звичками, традиціями, щоденними ритуалами. Полікультурна вихованість – якість інтегрована та складається з ряду пов'язаних між собою характеристик. Саме тому сьогодні необхідно виділити основні критерії (ознаки) та показники, що характеризують полікультурно виховану особистість, гідного представника сучасного суспільства.

На сонові аналізу наукових джерел та виховної практики Л. Кравченко виділила такі критерії полікультурної вихованості учнів:

1) володіння національною культурою (знання учнями своєї національної приналежності, звичаїв, традицій, символів, відомих представників свого народу);

2) інтеркультурний критерій, що характеризується рівнем інформованості учнів про культуру інших народів та мотиваційною спрямованістю вивчення іноземної мови;

3) емоційний критерій (визначається рівнем розвитку в учнів толерантності, терпимого ставлення до представників іншої культури) [3].

Отже, питання полікультурного виховання надзвичайно актуальне для сучасної вітчизняної педагогіки. З огляду на це, вважаємо, що доцільним і необхідним у цій галузі є вивчення закордонного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Компанієць В. О. Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання / В. О. Компанієць // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Київ – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 62–67.
2. Котенко О. В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Ольга Володимирівна Котенко ; ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
3. Кравченко Л. В. Полікультурне виховання студентської молоді / Л. В. Кравченко // Восьма міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Сучасність, наука, час. Взаємодія та взаємовплив». – Херсон : ХДУ, 2004. – Вип. 37. – С. 249–254. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kravchenko-lv-polikulturene-vihovannya-studentskoyi-molodi/>
4. Солodka А. К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Анжеліка Костянтинівна Солodka. – К., 2005. – 20 с.

Lada LICHMAN
(Kyiv, Ukraine)

COMPETENCE-CENTERED DOCTRINE RECEPTION GENESIS IN UKRAINIAN HIGHER SCHOOL LANGUAGE EDUCATION

Since the 1990s a competency-based educational paradigm has been implemented in the system of the higher school of Ukraine. The national scientific expert community has chosen sides as for the educational concept needed to be validated and methodologically supported. The Ministry of Education and Science of Ukraine, in particular its research institutions, takes measures aimed at introducing productive, didactically justified competency-based learning ideas into teaching practice. However, as it turned out, the paradigm shift to a new system is a complex and difficult-to-predict process, which is proved by the analysis of the genesis of competency-based approach perception.

In Ukraine, the issue of perceiving the mentioned promising educational model can be mainly considered in five aspects: the scientific theoretical (interpretation experience); hermeneutic (awareness problem); retrospectively implicit (the relay of the terminologically equivalent, semantically similar to a competency-based approach, traditions, ideas, didactic attitudes); practical (the practical application of language education); rhizomorphic (after “rhizome”, introduced by G. Deleuze and F. Guattari [1], – the interpenetration of different educational paradigms and the emergence of a poly-paradigmatic entity without definite dominance of one of the parts). The latter aspect can be called peripheral, although quite significant, as it demonstrates the nature of the transformation and “migrating” paradigm shifts in the structure of an educational space, including the competency-based approach.

The mentioned aspects of genesis can be regarded as a system of different perceptions – a system, wherein its certain segments differ both in their content and chronology. For example, the background of retrospectively implicit existence of the concepts and ideas in language education, related or synonymous to the competence-oriented ideologeme, can be deduced from the ideas of

V. von Humboldt, R. Descartes, L. Shcherba, V. Sukhomlynsky and the other educators, linguists and philosophers. The chronological scope of this aspect is the most large-scale as compared to the chronology of the others. By comparison, the chronology of the practical aspect in Ukraine, barring the retrospective context, is limited to, at most, the last two decades.

The genesis of the scientific theoretical reception of the competency-based approach in the language education of Ukraine should be dated from, in our view, the 1950s – early 1960s (especially taking into account N. Chomsky's works), when the idea of competency-based learning was accepted in linguistics and it determined designing competence-oriented teaching model as a whole. At that, the national educational and linguistic community had the opportunity to be made aware of N. Chomsky's «Syntactic Structures» and «Aspects of the Theory of Syntax», the works published in the Soviet Union in the 1960s – 1970s, wherein the concept of linguistic competence was actualized. The time of N. Chomsky's works publication indicates that just in the 1960s – 1970s the competency-based psycholinguistic theory was incorporated into the consciousness of the academic community of Ukraine. This view goes against the common misconception, according to which the background of the competency-based education implementation in Ukraine began in the late 20th – early 21st century. Unfortunately, the national scientists and educators missed out on the good practices of the American language researcher, though they were available to the public.

It is our belief that in Ukraine the ideas of linguistic competence, related to N. Chomsky's generative grammar and the theory of syntactic structures, were in their incubation period in the 1960's, they were generatively introduced in the early 1990's, as a statutory, theoretically retransmitted prevalent educational model the competency-based learning was crystallized in the early 21st century.

On the one hand, the hermeneutic aspect of the linguistic competence model genesis in language education does not coincide with the scientific theoretical one, on the other hand, it indirectly substantiates its chronology and content. Hermeneutics as the theory of interpretation involves the difference between a sign and its content, the term and its interpretation. In fact, the competency-based approach presentation in the most theoretical studies demonstrates the hermeneutic collapse as the scope of misunderstanding or the polymorphic understanding of the same objects and phenomena – the scope, which does not become more predictable as it is theoretically developed. Thus, the sphere of competence-building paradigm contains a natural contradiction between the theoretical and hermeneutical reflections, between whatever one articulates and perceives, between the concept and its interpretation. The hermeneutic aspect goes with other aspects of the competency-based pedagogy, as it conveys their second – epistemological – nature.

The point to be emphasized is that one of the key hermeneutical attitudes implies that the act of meaning-making is associated with the involvement into the past traditions. This attitude presents the retrospective implicit aspect of the competence-based approach perception genesis in its semantic and temporal range, as it is focused on the tradition, to begin with. As H. Gadamer notes: «The anticipation of meaning that governs our understanding of a text is not an act of subjectivity, but proceeds from the communality that binds us to the tradition» [2, 261].

The genesis of the practical implementation is localized in a limited time-frame, this is due to the several factors, among them: first, the beginning of the explicit theoretical development of this approach in Ukraine coincides with the late 20th – early 21st century, whereas its practical development lagged behind the scientific interpretation. It is our belief that the lower limit of this aspect of the genesis should be considered ranging from 1995 and later.

Finally, in our opinion, the rhizomorphic aspect of genesis meets the other ones across the full range of poly-paradigm modifications and, therefore, it is associated with each of them. For example, in the latter half of the 1990s there was observed a process of synthesizing the various language educational technologies and methods, wherein the elements of competency-based learning were congruent with the ones of dialogue, activity, person-centered, communicative and other approaches with no explicit predominance of either side. It is postulated that in the future such rhizomorphic complexes will be more actual while searching the best educational models which would meet the challenges of modern history.

Further studying the genesis of building linguistic competence in the higher educational establishments of Ukraine involves the definitive and system analysis of the presented aspects.

REFERENCES

1. Deleuze G. Rhizome / G. Deleuze, F. Guattari. – Baltimore, 1976. – 74 p.
2. Gadamer H. G. Truth and Method [Electronic resource]. – Available at : <http://folk.uib.no/hllis/TBLR-B/gadamer.pdf> [02. 10. 2016].

Ірина ЛОБАС
(Дрогобич, Україна)

СУТНІСТЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Н. Задорожна зазначає, що «компетентнісний підхід як важливий орієнтир розвитку сучасної освіти в останні десятиріччя активно вивчається у вітчизняній педагогічній літературі. Упровадження компетентнісно спрямованої освіти передбачає істотні зміни в змістовій, методико-технологічній та виховній структурі національної школи. У системі мовного навчання в школі посилено увагу не тільки до забезпечення системи знань про мову, а й до мовленнєвого розвитку учнів, формування їхньої творчої діяльності, акцентовано на необхідності переорієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його компетентностей» [1, 371].

Перед початковою школою стоїть важливе завдання – формування цілісної особистості, котра володіє різними компетенціями, необхідними в сучасному житті. Відтак метою навчального процесу стає формування не просто вмінь і навичок, а певних якостей особистості, які сприятимуть адаптації дітей у суспільстві і реалізації їхніх можливостей у сучасному житті. Ось чому особлива увага приділяється формуванню соціокультурної компетентності.

Головним соціальним процесом, через який здійснюється взаємодія між особистістю та суспільством, є соціалізація, яка забезпечує становлення ціннісних орієнтацій на основі вивчення культурного та соціального досвіду нації. Завдяки соціалізації людина засвоює звичаї, традиції і норми певної соціальної спільноти, відповідні способи мислення, властиві тій чи тій культурі, взірці поведінки й інше. Таким чином проблема соціокультурної компетентності та підготовки молодших школярів до виконання соціальних ролей як ціннісного аспекту життєдіяльності особистості в сучасних наукових дослідженнях учених є актуальною.

У вітчизняній лінгводидактиці соціокультурний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів набуває дедалі більшої актуальності. На необхідність формувати в молодших школярів соціокультурну компетентність орієнтує й новий Державний стандарт початкової загальної освіти. Формування цієї компетентності передбачається в тісному вза-

емозв'язку з ключовою – комунікативною, яка виявляється насамперед у здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєво важливих завдань [1].

Питання щодо вдосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу активно розглядається в педагогічній науці. Праці Дж. Равена, А. Андреева, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пометун, Р. Пастушенка, О. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних дидактів стали першоосновою в розв'язання окресленої проблеми. Осмислення методологічних засад компетентнісного підходу, досвід його впровадження в освіті представлено в наукових розвідках Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачевої та низки інших дослідників.

Саме тому сьогодні компетентнісний підхід як засіб оновлення змісту освіти викликає однаковою мірою як зацікавленість, так і спротив серед освітянської громади. В останні роки поняттями «компетенція», «компетентність» почали послуговуватися на загальнодидактичному, загальнопедагогічному та методологічному рівнях. Посилена увага до названих дефініцій обумовлена рекомендаціями Ради Європи, що стосуються оновлення освіти, за якими виділяються ключові та предметні компетенції. Названий підхід визначається як сукупність знань, умінь і навичок, визначених компетенціями, а також здібностей, досвіду, ставлень тощо.

Під поняттям «компетентнісний підхід», як констатує О. Пометун, «розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [3, 66].

Отже, компетентність – це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності [1]. У змісті визначень компетентності увагу привертає відсутність єдиного підходу до характеристики цього особистісного утворення. Так, компетентність характеризується як «здібність особистості» (А. Новіков), «цілісний образ» (Н. Голованова), «здатність особистості» (С. Бондар), «якість особистості» (В. Бондар), «особистісна якість чи сукупність особистісних якостей» (А. Хуторський) тощо. Однак більшість учених, компетентністю вважають інтегративну якість чи сукупність якостей особистості школяра, що виникають у результаті набуття мінімального досвіду діяльності в певній особистісно і соціально значущій сфері.

Формується соціокультурна компетентність насамперед засобами рідної мови, адже саме за допомогою слова відбувається залучення школярів до загальнолюдських і національних цінностей, розвиваються їх творчі здібності, креативність та потреба до самореалізації.

Соціокультурний розвиток молодшого школяра повинен перебувати в полі зору вчителя на кожному уроці української мови, тоді як багатий духовний світ молодшого школяра, ерудиція, уміння орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях допоможуть учневі адаптуватися в соціальному середовищі та згодом реалізуватися в ньому. Отже, набутий учнями соціокультурний досвід дозволить їм ефективно взаємодіяти з соціумом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Практика управління закладами освіти : Щомісячний спеціалізований журнал (Спецвипуск). – К., 2012. – 68 с.

2. Задорожна Н. Формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя української мови : лінгвопрагматичний аспект / Ніна Задорожна // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія : філологічні науки, 2011. – Вип. 96 (2). – С. 371–377.

3. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 192 с.

**Світлана ЛУЦІВ,
Галина ГАРБІЧ**
(Дрогобич, Україна)

РОЗВИТОК ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ

Однією з важливих і актуальних проблем сучасної початкової школи є проблема розвитку мовлення молодших школярів. У лінгвістичній літературі зазначається, що образне мовлення як компонент виразності є показником якісного, довершеного мовлення і виступає для учнів експонентом світосприйняття, характеру, ментальності, інтелектуального і художнього генія українців. Вагомим компонентом підвищення загальної культури та культури мовлення молодших школярів є розвиток образного мовлення, що впливає на виховання патріотизму, громадянськості [2, 78].

Поняття «образність», «образне мовлення» вчені розглядають в контексті акцентування на мовних засобах, що використовуються в будь-якому художньому тексті.

За концепцією О. Потебні, значення подається через образ, виражає себе в образі й водночас є неодмінним засобом для вираження цього значення, а внутрішня форма слова виступає генеративним поняттям. При цьому на перший план висувається не лінгвістична одиниця, а мікрополе, створене навколо неї. Воно має розгалужену систему диференційованих засобів на різних мовних рівнях, пов'язується з атрибутивними елементами [2, 64].

Методисти зазначають, що образне мовлення учнів початкових класів висловлювань може згаснути, якщо не підкріплюватиметься відповідною діяльністю, створенням емоційного тла. Потужним двигуном, що пробуджує бажання, є мотив творити, впливати на того, хто сприймає мовлення, та любов до цього виду діяльності, потреба в творчій самореалізації, на чому в своїх працях наголошував В. О. Сухомлинський [3]. Тому завдання вчителя – вчасно помітити в дитині художньо-творчі нахили, зосередити увагу на їх розвитку, оскільки образномовленнєві вміння, хоча й спираються на автоматизовані мовленнєві навички, самі не автоматизуються, бо включають елементи творчості.

Мета ТРВЗ-педагогіки – формування сильного мислення і виховання творчої особистості, підготовленої до розв'язування складних проблем у різних сферах діяльності. Під методом розв'язування винахідницьких задач розуміють прийоми й алгоритми, які розроблені в рамках ТРВЗ-педагогіки, а також зарубіжні методи: мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів, емпатії та інші. Комплексне вивчення і використання прийомів і методів ТРВЗ формують в учнів початкової школи так зване «тризовське мислення», сутність якого в тому, що націленість на ідеальне рішення, виявлення і вирішення протиріч поступово переходять на підсвідомий рівень [1].

Важливо зазначити, що на уроках української мови та літературного читання у початковій школі методів ТРВЗ має значний потенціал для формування словника учнів. Цьому сприяє використання таких методів ТРВЗ, як емпатія, синектика, гра «Добре-Погано», прийоми «Кола по воді», «Навпаки» та інші.

Таким чином використання елементів системного мислення ТРВЗ на уроках літературного читання і української мови в початковій школі сприяє підвищенню засвоєння матеріалу, ефективному, всебічному і гармонійному розвитку, розкриттю талантів учнів, суттєво впливає на зміст, форми, методи і засоби навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кріпакова С. Використання функціонально – системного підходу, як методу ТРВЗ, в початковій школі / С. Кріпакова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sichneva2016.jimdo.com/>
2. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1988. – 304 с.

**Альона МИКИТЕНКО,
Володимир СЛАБКО**
(Київ, Україна)

ОСНОВНІ ПІДХОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Активність є неодмінною передумовою формування розумових якостей особистості, її самостійності та ініціативності. Пізнавальна активність як педагогічне явище – це двосторонній взаємозалежний процес: з одного боку, це форма самоорганізації і самореалізації учня; з другого – вона розглядається як результат особливих зусиль педагога в організації пізнавальної діяльності учня.

Головною метою трудового навчання є формування технологічно освіченої особистості, яка може реалізувати себе в самостійному житті, професійно самовизначитися і знайти своє місце в сучасному суспільстві. Досягнення цієї мети передбачає пошук та застосування педагогічних умов навчально-виховного процесу, спрямованих на розвиток всебічної особистості.

Наразі накопичений великий фонд знань (підходів) до активізації пізнавальної діяльності школярів. Найважливішими, на нашу думку, серед них є – діяльнісний, особистісно орієнтований, дослідницький підходи, алгоритмізація та комп'ютеризація навчання, а також колективно-пізнавальна діяльність. Розглянемо їх детальніше.

Діяльнісний підхід, в основі якого лежить теорія діяльності. Головний її постулат стверджує, що особистість формується в діяльності.

Для вчителів, які організують процес навчання, важливо знати структуру діяльності. Її основні компоненти: мотиви, мета, завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми, результат. Це означає, що вчитель різноманітними засобами повинен впливати на мотиваційно-емоційну, розумову та практичну сфери особистості учнів.

Педагогам також важливо знати основні види діяльності, в які включаються школярі: навчально-пізнавальну, соціальну, трудову, ігрову, естетичну, спортивно-оздоровчу. Вважливо взаємопов'язувати ці види діяльності.

Особистісно орієнтований підхід ґрунтується на ідеях гуманістичної психології та педагогіки. В умовах особистісно орієнтованого навчання вчитель великою мірою – організатор самостійної пізнавальної діяльності учнів. Особистісно-орієнтоване навчання досягається варіантними програмами, диференційованими методами, творчими домашніми завданнями, позанавчальними формами організації діяльності учнів.

Дослідницький підхід у процесі навчання пов'язаний з попереднім. Саме його реалізація забезпечує продуктивну самостійну пізнавальну діяльність учнів, розвиває розумові здібності, готує до самоосвіти. Для залучення школярів до дослідницького пошуку використовуються різні евристичні методи: пошукова бесіда, самостійний висновок правил, формул, понять, вирішення нестандартних завдань, спостереження і досліди.

Проблемне навчання – найважливіший засіб дослідницько-пошукової пізнавальної діяльності. Сучасні дослідження педагогів та психологів з проблемного навчання переконливо доводять, що пізнавальна діяльність учнів у вирішенні пошукових дослідницьких завдань інша, ніж у вирішенні стандартизованих.

Весь сенс проблемного навчання полягає в створенні особливих ситуацій в навчальному процесі, коли учень не може залишатися байдужим, не може орієнтуватися тільки на те вирішення проблеми, яке пропонує вчитель. У проблемній ситуації виявляються протиріччя між наявними знаннями учня і поставленими перед ним завданнями; між завданнями, які слід вирішити, і способами їх вирішень, якими він володіє. У своїй монографії про проблемне навчання М. Махмутов [3] та інші [1], [2] вказують на те, що навчальна проблема розуміється як відображення (форма прояву) логіко-психологічного протиріччя процесу засвоєння, визначає напрям розумового пошуку, пробуджує інтерес до дослідження сутності невідомого і веде до засвоєння нового поняття або нового способу дії.

Алгоритмізація навчання включає необхідність складання способу дій при виконанні завдань певного типу. Алгоритми навчальних дій сприяють їх організації, більш легкому і швидкому виконанню, завдяки чому пізнавальна діяльність стає зрозумілою та продуктивною. З алгоритмізацією тісно пов'язане програмоване навчання, сутність якого визначається чітким і точним вибором інформації, яка подається учням невеликими дозами. В межах покрокового руху встановлюється зворотний зв'язок, що дає змогу відразу бачити та розуміти вирішення завдань.

Одним з напрямків активізації навчання учнів є колективна пізнавальна діяльність. Колективна пізнавальна діяльність – це спільна діяльність учнів, яку організовує вчитель з наданням їм можливості, при виконанні загального завдання, узгодити свої дії, розподілити ділянки роботи, уточнити функції, тобто створює атмосферу ділової залежності, організовує спілкування один з одним, під час якого відбувається обмін інтелектуальними цінностями і засвоєння нових знань.

Комп'ютеризація навчання. Використання комп'ютерів в ролі знаряддя пізнання збільшує можливості накопичення і застосування знань, створює умови для розвитку нових форм розумової діяльності, інтенсифікує процес навчання.

Творчого характеру мислення старшокласник може набувати при роботі з різноманітною, багатоплановою інформацією, яка подається в усній, письмовій та електронній формах, активізуючи при цьому якомога більше сенсомоторних механізмів психіки, що в свою чергу сприяє поступовому виробленню стійких навичок вмілого застосування знань у проблемних ситуаціях. Комп'ютеризовані засоби при цьому стають не лише технічним знаряддям навчального процесу, їхнє використання формує новий інтелектуальний фон, нову

операційну обстановку, що органічно і природно використовується учнями в їх розвитку як на уроках технологій в школі, так і вдома [4].

Дослідження, проведені науковцями, показали, що, застосовуючи на уроках засоби ІКТ, учні глибше вникають у сутність питання, у них з'являється інтерес до предмета, вони більш активно користуються навчальною й технічною літературою.

На думку І. Якиманської, інформаційно-освітнє середовище підвищує ефективність навчання старшокласників та активізує всі чинники успішності. Чим різноманітніше воно буде, тим ефективніше відбуватиметься процес навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня, їх інтересів, схильностей, суб'єктивного досвіду, накопиченого у навчанні і реальному житті [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Горобець А. Я. Активізація навчально-пізнавальної діяльності старшокласників засобами ділових ігор під час вивчення курсу «Економічна і соціальна географія світу» // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1(45). – Ч. 1. – С. 202–208.

2. Лещук С. О. Навчально-інформаційне середовище як засіб активації пізнавальної діяльності учнів старшої школи в процесі навчання інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Світлана Олексіївна Лещук. – К., 2006. – 22 с.

3. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 156 с.

4. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Надя МУЛЯР
(Дрогобич, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КУЛЬТУРИ РІДНОГО КРАЮ

В незалежній Україні національно-культурне відродження нашого народу стало реальністю. Все більше і більше зростає інтерес до минулого своєї Батьківщини, краю де народився і живеш, де виросло не одне покоління родичів. А святе відчуття Батьківщини починається саме з батьківського порогу; свого села чи міста; вулиці де пройшло дитинство; калини, рідної хати; маминої пісні і власного родоводу. Знати своє коріння і свою історію, любити його – це найсвятіша і найдорожча потреба кожної порядної і поважної себе людини. без знань про все це годі говорити про національну культуру, гідність, самовідданість і менталітет.

Люди завжди відчували велику прив'язаність до своєї батьківщини, мови, звичаїв і традицій. Знання культури (культура – це рівень розвитку суспільства в певний період часу; набуті людьми духовні та матеріальні цінності у процесі тривалої громадсько-історичної діяльності) та історії рідного краю стають підґрунтям формування національної свідомості, складовими якої є: сприйняття оточуючого світу та ставлення до нього; усвідомлення національно-етнічної належності; толерантне ставлення до історії та культури своєї національно-етнічної спільноти; толерантне ставлення до представників інших націй і національностей; патріотичні почуття та патріотична самосвідомість; усвідомлення національно-державної спільноти. Любов дитини до рідної землі починається з найближчого оточення. Дитина

набирається вражень та знань про навколишнє: про близьких людей, про будинки, вулицю, місто, село, про пам'ятки і різноманітні споруди.

Методика викладання проблем історії і культури рідного краю, насамперед, пов'язана з глибокими професійними та соціокультурними знаннями вчителя-педагога і спрямована на підготовку учнів 3–4-го класів до подальшого вивчення проблем історії і культури України у середній школі. Вивчення навчального матеріалу учнями початкової школи спрямоване виключно на формування у дітей початкових уявлень про рідний край, життя і діяльність відомих особистостей рідного краю, про найяскравіші сторінки минулого і сучасного. Оскільки у дітей 3–4 класів переважає емоційно-образне мислення, тому засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від зацікавленості учнів. Завдання вчителя – поглиблювати знання про рідний край, його культуру, історію.

Вчитель повинен зуміти запропонувати змістовий систематизований матеріал, урізноманітнити методами навчання, спрямовуючи навчальну діяльність учнів на досягнення головної мети конкретного уроку. Для вивчення нового матеріалу доцільно використати розповідь і бесіду за запитаннями. Закріплення нових знань та актуалізацію опорних знань теж проводити у вигляді бесіди за запитаннями. Важливим є зосередження уваги учнів на нових термінах і поняттях, хронологічних датах, іменах видатних людей, подій. Для вчителя, який організує вивчення історії рідного села (міста) рекомендуємо таку послідовність цієї роботи: розповідь про першу історичну згадку про село (місто); розпочати збір матеріалів про історію села (міста) або якщо вони зібрані, то їх підготовку (або вивчення) здійснити у такій послідовності: історичні відомості про заснування і назву села (міста); як здійснювалася його забудова; перші поселенці і їхні заняття; умови життя, національний і соціальний склад населення; які визначні історичні місця знаходяться у вашому селі (місті); формування архітектурного обличчя села (міста); визначні особистості – вихідці з рідного села (міста).

В процесі виконання цієї роботи періодично з учнями доцільно проводити бесіди на тему: «Історія села (міста) – історія нашої Батьківщини», «Роль і місце вивчення історії села (міста) в нашому житті», «Історія села (міста) в народних піснях, переказах, легендах, віршах, оповіданнях» тощо.

Поглиблюється вивчення певного краєзнавчого об'єкту з учнями і під час тематичних екскурсій до краєзнавчого музею села (міста). Екскурсії мають велике навчально-виховне значення, потребують застосування активних методів навчання. Екскурсії цінні тим, що на відміну від уроків, учні можуть краще сприймати навчальний матеріал. Ця форма роботи сприяє розширенню кругозору учнів, розвиває спостережливість. Ефективність проведення уроку-екскурсії залежить від підготовки його вчителем. Ця робота здійснюється послідовно і складається з таких етапів: визначення навчально-виховної мети краєзнавчої екскурсії; вибір місця екскурсії і попереднє ознайомлення з ним (музей, культурні пам'ятки: храми, церкви), визначення об'єктів для вивчення; підготовка учнівського колективу – ознайомлення з метою і завданням екскурсії, ознайомлення з правилами поведінки у ході екскурсії.

На місці, де буде проводитися екскурсія вчитель в короткій бесіді нагадає мету і уточнює завдання. Після екскурсії обов'язково треба закріпити набуті знання. Важливо провести з учнями екскурсії в краєзнавчі музеї з подальшою підготовкою повідомлень, виступів на такі теми: «Українське житло та його особливості», «Особливості побуту рідного краю», «Особливості одягу нашого краю», «Старовинні знаряддя праці селян на території краю».

Для поглиблення і деталізації краєзнавчої роботи можна запропонувати учням написати реферат про історію вулиці села (міста). Схема підготовки матеріалів до написання реферату

з історії вулиці буде мати такий вигляд: історія назви вулиці; події, що відбувалися на цій вулиці; історія її забудови, перспективи розвитку; історія побудови та розвитку промислових підприємств, установ та закладів, що розташовані на цій вулиці; історія окремих будинків і споруд; бібліографія цікавих людей, які жили або проживають на вулиці; пам'ятки історії, культури на вулиці.

Крім цього учням, які бажають вивчати історію конкретної вулиці, можна запропонувати підготувати реферат на одну з таких тем: «Рідна вулиця», «Історія вулиці, на якій ти живеш», «Роль вулиці у твоєму житті».

Підсумком роботи, своєрідним звітом щодо вивчення культури рідного краю можна запропонувати учням скласти твір-розповідь про свій край за планом. Наприклад:

1. Особливості природи та клімату у моїй місцевості.
2. Які багатства є у надрах моєї землі?
3. Що я знаю про історичне минуле мого краю?
4. Чим приваблює мене культура народу у моїй місцевості?
5. Чим займаються люди мого краю?

Отже, ознайомлення учнів з проблематикою культурно-історичного середовища в контексті змістової лінії «Людина в суспільстві» в умовах розвитку сучасної національної школи, національної самосвідомості, формування національної ідеї має глибинний характер та стає підґрунтям формування в учнів толерантного ставлення до історії та культури своєї національно-етнічної спільноти та до представників інших націй і національностей з їхньою історією та культурою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакуліна Н. Словник толерантності – абетка ввічливості / Н. Бакуліна // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 50–52.
2. Ідея культури : виклики сучасної цивілізації / [Є. К. Бистрицький, С. В. Пролеєв та ін.]. – К. : Альтпрес, 2003. – 192 с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 122 с.
4. Сухомлинська О. В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 2–5.

Анна ОСТАПЕНКО

(Київ, Україна)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ Й ГРУЗІЇ

Здобудеш освіту – побачиш більше світу (народна мудрість)

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави.(хрестоматія. [2]. Створюючи своє ми берем за основу зовсім інше. Людина розвивається не тільки духовно-інтелектуально, а й культурологічно. Це все можна здобути самостійно але не без додаткових джерел та підручних матеріалів. Високоосвічений інтелект завжди цікавило, перенесення щось нового на основі старого і очікування подальших результатів. Ось тому ми порівняєм вищу освіту України й Грузії, що між ними схоже а що відмінне.

Після отримання довгоочікуваної незалежності в 1991 році в Україні стала формуватися власна політика вищої освіти. Цілями стали: досягнення сучасного світового рівня; відродження самобутнього національного характеру; докорінне оновлення змісту, форм і методів навчання; примноження інтелектуального потенціалу країни.

На даний момент в Україні функціонують 15 класичних університетів. Найзнаменитіші, це – Київський, Харківський, Львівський, Одеський, Дніпропетровський університети. Вищу освіту дають більше тисячі вузів навчальних закладів. В цілому, в Україні на сьогоднішній день навчається майже два з половиною мільйони студентів по 77 напрямам. Для фахівця і магістра передбачено підготовку приблизно по чотирьохсот спеціальностями.

Для отримання вищої освіти в Грузії іноземному громадянину необхідно мати атестат про повну загальну середню освіту, отриману в країні громадянства, медичну довідку та студентську візу. Вища освіта є платним для всіх, а вартість навчання в університетах Грузії порівнянна з європейськими вузами; розмір плати регламентується урядом і становить от 2000 ларі в рік. Навчання ведеться переважно на грузинській мові, хоча в багатьох, в тому числі міжнародних навчальних закладах, навчальна програма викладається англійською [4].

Здобути вищу освіту, можуть навчаючись в коледжі (тут готують дипломованих фахівців), університеті (тут займаються науково-дослідними роботами), технологічному університеті (випускають дипломованих фахівців, бакалаврів і магістрів).

Навчальна програма в вищих навчальних закладах Грузії працює за системою кредитів: для отримання ступеня «дипломований спеціаліст», потрібно набрати 120-180 кредитів, ступеня «бакалавр» – 240 кредитів, ступеня «магістр» (120 кредитів після отримання ступеня бакалавра), ступеня «доктор» (180 кредитів після навчання в магістратурі).

У Тбілісі можна поступити до філії Гавайського університету, щоб вивчати дипломатію, управління і право в області засобів масової інформації (по закінченню ВНЗ випускники отримують диплом бакалавра). У Грузії є інститут, відкритий спільно з Національною академією громадських і політичних наук США. Поступово до цього ВНЗ, студенти зможуть навчатися за спеціальними навчальними програмами, аналоги яких існують тільки в американських ВНЗ.

Робота під час навчання. У вільний від навчання час студенти мають право працювати (головне, щоб зайнятість не заважала навчального процесу). Навчання в Грузії допоможе вам в майбутньому отримати вигідну посаду [5].

Вища освіта в Грузії ділиться на 4 рівні:

- 1) Бакалаврат першого ступеня (дипломований фахівець).
- 2) Бакалаврат.
- 3) магістра.
- 4) Докторантура.

Оцінки мають або бальну систему, або буквену. Все вищу освіту в Грузії платне. Урядом встановлено конкретну вартість навчання. Наприклад, ціна за рік навчання на бакалавраті становить 2225 ларі – це приблизно 56 тисяч рублів. Приватні установи можуть піднімати вартість незалежно від згоди уряду, тому вартість навчання в таких закладах може досягати 200 тисяч рублів.

При здачі єдиного вступного іспиту враховується кількість балів, які набрав абітурієнт. За високі бали студент отримує від держави грант на оплату навчання. При найвищих результатах держава фінансує 100% вартості навчання, далі можна отримати допомогу на відшкодування 70, 50 відсотків.

Студент має право перевестися з одного вищого навчального закладу до іншого за певну плату. Так як Грузія учасник Болонського процесу, атестати школярів мають силу в будь-якій державі світу з аналогічною системою.

В даний час більшість великих навчальних закладів приймає на навчання іноземних студентів з Близького сходу та сусідніх держав. Особливим попитом користуються медичні ВНЗ. І навпаки, грузинські студенти стають не рідкістю, а закономірністю в зарубіжних освітніх установах вищого рівня: Єль, Кембридж, Оксфорд. За рахунок спеціального фонду кращі учні отримують фінансування проживання і навчання за кордоном.

Міністерство освіти і наук Грузії веде свою освітню політику конкретним, загальнодоступним шляхом, який визнаний у всьому світі. Фахівці, які володіють англійською мовою і комп'ютерними технологіями досконало, завжди будуть затребувані не тільки в своїй країні, а й за кордоном [5].

У системі вищої освіти України освітньо-кваліфікаційні рівні (у тому числі рівні бакалавра й магістра) характеризують вищу освіту за ознаками рівня сформованості компетенції, що забезпечують здатність працівника виконувати роботи визначеного рівня професійної діяльності – характеристики професійної діяльності за ознаками визначеної сукупності професійних робіт, виконуваних фахівцем. Є певний зв'язок між освітніми рівнями й освітньо-кваліфікаційними рівнями вищої освіти. На підставі аналізу кваліфікаційних характеристик первинних посад можна сказати, що, крім стереотипного рівня професійної діяльності, яка відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню кваліфікованого робітника, всі інші рівні потребують освіти вищих рівнів, ніж рівень повної загальної середньої освіти. Водночас ці рівні професійної діяльності потребують професійних кваліфікацій, що належать до певних кваліфікаційних груп.

Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через неперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступеневості. Для здобуття найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня реалізується, як правило, у вищих закладах освіти третього і четвертого рівнів акредитації, диференційована підготовка може забезпечуватися вищими закладами освіти різних рівнів акредитації шляхом їх об'єднання в навчальні, навчально-наукові комплекси або на інших договірних засадах.

Таким чином, система вищої освіти в Україні має складну багаторівневу структуру європейського типу. Наявність такої багатоступеневої за рівнями структури має принципове значення, оскільки гарантує людині вільний вибір і дає можливість здобуття освіти відповідно до розумових і професійних здібностей. Такі можливості додатково розширюють право громадян на здобуття освіти за різними формами навчання [1].

Вища освіта в Україні реформується й наука не стоїть на місці. Використовують нові підходи до вивчення предметів, застосовують новітні інновації. Кожна практична частина не може обійтись без комп'ютерних інновацій, що полегшують роботу науково-педагогічного викладача вищого навчального закладу. Освіту в Україні потрібно змінювати й змінювати на краще.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про вищу освіту: закон України. – К. : Книга, 2007. – 97 с.
2. Педагогіка: Хрестоматія / [уклад.: А. І. Кузмінський, В. Л. Омеляненко]. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання-Прес, 2006. – 700 с.
3. <http://www.homesoverseas.ru/articles/6130><http://univer.in/tbilisskii-gosudarstvennyi-universitet-imeni-ivane-dzhavakhishvili>
4. <http://www.homesoverseas.ru/articles/6130>
5. <http://www.votpusk.ru/story/article.asp?ID=7823>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНСТРУКТИ ТЕОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Система професійної освіти в Україні пройшла довгий і складний шлях становлення і розвитку, який триває і по сьогодні. Зародившись у добу Київської Русі, професійна освіта на теренах сучасної України з того часу пережила немало трансформацій та перетворень. Сьогодні система професійної освіти України перебуває на черговому етапі свого реформування. Трансформації, яких зазнає сучасна система професійної освіти України, значною мірою зумовлені процесами інтеграції української системи освіти та науки у загальносвітовий та європейський освітньо-науковий простір, що вимагає вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти і організації її відповідно до загальносвітових тенденцій.

Разом з тим, у контексті цих трансформаційних процесів важливо не втратити ті надбання і досвід, накопичені роками в непростій історії становлення та розвитку національної системи професійної освіти. Так, О. Астахова вказує на те, що з нашою професійною освітою складається непроста ситуація через те, що державна політика часом копіює та впроваджує західні моделі розвитку без їх адаптації до наших умов та без урахування особливостей розвитку нашої країни. Так трапилося, зокрема, в галузі профтехосвіти через ігнорування того факту, що і на Заході стан сфери професійної освіти та якості підготовки професійних кадрів не задовольняє суспільство і викликає стурбованість освітянської спільноти [1, 9].

Вважаємо, що ефективні трансформації та реформаторські підходи у сфері професійної освіти потребують не тільки вивчення досягнень розвинених країн світу, а й переосмислення та урахування власного вітчизняного історико-педагогічного досвіду.

В цьому контексті, на наш погляд, важливим є цілісний теоретико-методологічний аналіз процесу становлення, функціонування та розвитку всієї системи професійної освіти в Україні і на його основі переосмислення всієї суті професійної освіти в сучасних умовах.

Основна складність у побудові теоретико-методологічного базису для вивчення феномену професійної освіти вбачається нами у різноманітних теоріях та підходах до визначення цього феномену, різноманітті тлумачень основних категорій та понять цієї галузі педагогічної науки.

Різні теоретико-методологічні підходи до вивчення та визначення суті професії, професійної діяльності та професійної освіти, як правило, зумовлені характером тих соціальних теорій, які є домінуючими в певний історичний відрізок часу в певних наукових колах. Загалом основні підходи та теорії до визначення суті професії, професійної діяльності та професійної освіти можна умовно розділити на такі групи: діяльнісні, соціально-групові, структурно-функціональні, феноменологічні.

З названих підходів до визначення суті професії, професійної діяльності та професійної освіти найбільш розробленим і затребуваним у педагогічній науці був діяльнісний підхід, який ліг в основу класичної парадигми професійної освіти й був практично домінуючим до 90-х років XX століття.

В системі класичної парадигми професійна освіта розглядається як підготовка в навчальних закладах спеціалістів початкової, середньої або вищої кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, тобто передбачає оволодіння визначеними вміннями і навичками з певної професії чи спеціальності [2, 274–275].

Як зазначає Л. Рижак [4, 19–20], класична модель освіти репрезентувала ціннісні орієнтації та ідеали модернізованої індустріальної цивілізації, зокрема її технократичний оптимізм. Освіченою вважали людину, яка засвоїла науково-технічні здобутки цивілізації, збагатила свій розум теоретичними знаннями. На всі соціальні проблеми така людина дивилася крізь призму науково-технічного прогресу, вважаючи науку панацеєю в їхньому розв'язанні. Пріоритетний розвиток науки й техніки визначав зміст освіти та відповідну їй професійну стратифікацію.

Починаючи з другої половини ХХ століття система професійної освіти України починає поступово відходити від класичної парадигми до неокласичної. Нині, в умовах розвитку та впровадження нових парадигмальних основ професійної освіти, кардинально змінюються підходи до критеріїв оцінювання її якості. Замість оцінки знань, умінь і навичок випускників професійних навчальних закладів в більшості країн світу сьогодні оцінюють успішність оволодіння людиною загальноосвітніми (базовими, головними, ключовими) і професійними компетенціями.

Тому вважаємо, що сьогодні в якості нової парадигми системи професійної освіти в Україні може розглядатися особистісно-орієнтована парадигма, на яку спирається компетентнісний підхід, що лежить в основі сучасної європейської системи професійної освіти. Так, у проєкті ТЬЮНІНГ – Надбудова освітніх структур в Європі, який підтримують більшість професійних навчальних закладів країн учасників Болонського процесу, одним із пріоритетних напрямків спільної діяльності визнано визначення загальних і спеціальних компетенцій, якими повинні володіти випускники навчальних закладів. Європейські аналітики вказують на те, що проєкт вирішує задачу досягнення загальноєвропейського консенсусу у визначенні об'єму того, що повинен уміти робити кожен випускник після закінчення навчання [3, 43].

Таким чином, нова неокласична парадигма професійної освіти, яка сьогодні базується на компетентнісному підході, зміщує основні акценти в оцінці результативності професійної освіти з оцінки об'єму засвоєної випускником навчального закладу інформації на оцінку його здатності діяти в різних проблемних ситуаціях, швидко знаходити єдино правильні рішення у нових нетипових ситуаціях.

Отже вважаємо, що в умовах нової, неокласичної парадигми освіти повинно бути сформульоване і нове визначення суті поняття професійної освіти, яке повинно відійти від традиційного знаннєвого підходу та повною мірою відобразити суть особистісно-орієнтованої парадигми та компетентнісного підходу.

Проте це не єдина проблема, яка потребує подальшого наукового пошуку та переосмислення в структурі нової парадигми професійної освіти. Так, незважаючи на різнобічну розробленість теоретичних основ компетентнісного підходу, на практиці практично невиясненими залишаються методи формування компетенцій, педагогічні умови реалізації нової освітньої стратегії, що потребує подальших ґрунтовних наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова О. Перспективи розвитку професійної освіти в Україні / О. Астахова // Україна : аспекти праці. – 2010. – № 4. – С. 9–12.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Попов В. П. Профессиональное образование, основанное на компетенциях – обучение XXI века / В. П. Попов // Лидер среднего профессионального образования ЮФО РФ Сборник научно-практических статей. – Волгоград, 2005. – С. 41–46.
4. Рижак Л. Система освіти в Україні та її перспективи : філософський аналіз / Л. Рижак // Вісник львівського університету. Філософські науки. – 2004. – Вип. 6. – С. 16–26.

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У СТУДЕНТІВ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Розбудова України як незалежної, суверенної держави, крім вирішення проблем соціально-економічних, політичних, також включає педагогічні проблеми, одна з яких – виховання молодого покоління. Сучасному українському суспільству необхідна сформована особистість з активною громадянською позицією, яка має свідчити про ступінь її зрілості, рівень розвитку як громадянина, що усвідомлює своє місце і роль у процесі державотворення. Сьогодні, як ніколи, Україна потребує масової активної участі громадян у політичному житті держави. Для цього людина має бути підготовленою, уміти постійно розширювати й оновлювати свої знання, повноцінно діяти в сучасному світі, приймати обдумані, самостійні рішення.

Перед соціальними інститутами суспільства і, особливо, системою освіти постають складні задачі виховання у молоді високої моральності, громадянськості, патріотизму, відчуття відповідальності за долю України. Виходячи з цього зрозуміло, що в умовах реформування українського суспільства і підвищення вимог до громадянського розвитку особистості, зростає практична необхідність формування в процесі навчально-вихованої роботи у ВНЗ, такої особистості, яку б вирізняла розвинена громадянська позиція.

Процес виховання активної громадянської позиції багатоскладовий, різнобічний, довготривалий. Адже політика і моральні основи суспільства формуються протягом багатьох поколінь. Виховання активної громадянської позиції студентів є процесом виховання необхідних знань, поглядів, мотивів, умінь і навичок, вольових якостей, самоактивності. Студенти здатні на основі здобутих знань аналізувати сучасні політичні процеси. Активна громадянська позиція формується, починаючи з першого курсу, на соціально-політичному фундаменті шкільного, сімейного виховання і збагачується у вузі теоретико-методологічними складовими в ході навчально-виховного процесу, який проявляється у нових підходах розуміння суті, змісту, напрямків і методів інших важливих аспектів сучасного виховання.

Звичайно, проблеми, пов'язані з громадянським вихованням, не лежать на поверхні. Їх треба виявляти, досліджувати. І тут кожен педагогічний, науковий колектив, державна або суспільна структура, політична партія і рухи можуть знайти для себе відповідну нішу.

Відомим є той факт, що провідну роль у процесі формування громадянської позиції відіграють освіта й виховання, а можливості освітнього простору ВНЗ у формуванні громадянської позиції є оптимальним виховним середовищем формування активної громадянської позиції студента. Вищі навчальні заклади повинні виховувати майбутнього спеціаліста, який, незалежно від профілю, здатен розглядати свою діяльність з загальнолюдської точки зору, з позицій глобальних світових соціокультурних і технологічних процесів. Процес розвитку такого феномену, як громадянська позиція студента, повноцінно може осмислюватися тільки в більш широкому культурному контексті, який інтегрує як гуманітарні так і суспільно-політичні науки.

В Україні на сьогоднішній день існує протиріччя між потребою суспільства, держави у свідомому громадянині з відчуттям громадянського обов'язку і громадянською відповідальністю і низьким рівнем сформованості громадянської позиції особистості. Сутність практичної технології формування громадянської позиції студентів безпосередньо у ВНЗ, на нашу думку, полягає в усуненні протиріч між позитивним й негативним в їх громадянській

свідомості й поведінці на користь першого, коли студенти спроможні не тільки розуміти, а й діяти відповідно до сформованої в них громадянської позиції. Ця технологія являє собою, з одного боку, розвиток громадянської свідомості, почуттів, з іншого – досвіду їх реалізації в поведінці та діяльності.

Сьогодні як ніколи важливо змістити акценти, перенести центр тяжіння на громадянське виховання, на затвердження єдності і згуртованості народу на базі приналежності до однієї великої держави, спільної системи державних і суспільних інститутів, державі, що виступає як гарантія свобод громадян. Важливим на сьогодні залишається питання про співвідношення громадянськості і патріотизму у виховній роботі із студентською молоддю. Звичайно, і те й інше треба підсилювати, удосконалювати, адаптувати до сучасних умов. Важливо не протиставляти ці поняття, напрями у виховній роботі, а знайти міру їх поєднання. Патріотизм будь-якого рівня: місцевого, регіонального, національно-етнічного або такого, що скріплює, цементує все співтовариство великої країни як єдине ціле – немислимий без усвідомлення кожним важливості й суспільної користі його активної громадянської позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання : пед. нариси / О. Вишневський. – Львів, 1996. – 235 с.
2. Грабовська І. Проблема засад дослідження українського менталітету та національного характеру / І. Грабовська // Сучасність. – 1998. – № 5.
3. Огородник Л. Становлення системи громадянського виховання в умовах розвитку української державності / Л. Огородник // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Наук.- метод. Центр вищої освіти, 2001. – Вип.26. – С. 64.

Леся ПЕТРЕНКО
(Полтава, Україна)

МОВА – ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ ЗА СПАДЩИНОЮ Г. ВАЩЕНКА

Людина народжується, розвивається і стає людиною завдяки мові. Мова ідентифікує особистість, вказує на рівень освіченості, культури, приналежності до тієї чи іншої нації. У багатій науковій спадщині Г. Ващенко (1878–1967) чільне місце займає вчення про рідну мову як найголовніший компонент виховання духовності української молоді. Завданням даної статті є визначення ролі рідної мови у вихованні молоді, формуванні особистісних якостей людини.

Розвиток духовності народу – процес об'єктивний і тісно пов'язаний з культурно-історичним розвитком суспільства. Видатний український педагог Г. Ващенко вважав, що українська мова є важливим інструментом формування національної свідомості, моральних та духовних цінностей українського народу, найголовнішим чинником існування українців як самостійної нації.

Аналіз наукової, творчої спадщини Г. Ващенко розкриває глибину любові педагога до рідної мови, її значимості для духовного розвитку нації. Він зазначає: «Істота народності в мові. В ній відбивається природа, серед якої живе нарід, його історія, здобутки культури, психологічні властивості й світогляд» [1, 155]. Педагог зазначає, що на людину, її психічні

властивості великий вплив має природа, ще більший вплив на неї має суспільство. Людина засвоює від суспільного оточення свої релігійні погляди, розуміння природи, знання про минуле, технічні знання, звичаї і т. інше. Культура й цивілізація – це результат діяльності багатьох поколінь, які через традицію передаються і засвоюються молодшим поколінням. «Через традицію передається й мова, що є найціннішим скарбом людства і разом з тим найкращим засобом традиції. В мові народу відбивається душа його» [2, 8].

Розв'язання проблеми рідної мови Г. Ващенко вважає можливим шляхом переходу до викладання навчальних дисциплін у національній школі українською мовою. Педагог зазначає, що питанням розвитку мови дітей слід приділяти якнайбільшу увагу, особливо в молодших класах. На його думку, лаївський метод сприятиме у цій справі. Він рекомендує вчителям для розвитку мови давати дітям можливість вільно висловлювати свої думки, допускає, що дитяча мова може бути неправильною, суперечитиме вимогам граматики чи стилістики, але вона отримує навик самостійного висловлення думки. Педагог застерігає: «Всяке грубе втручання в дитячу мову, уривання її, часті поправки, а особливо глузування з неї, розвиває в дітях соромливість і страх перед усними виступами на громаді. Поправки в дитячій мові треба робити, але тактовно, поступово і дуже обережно» [3, 275]. Дбаючи про розвиток рідної мови, педагог приділяє велику увагу розвитку як усної, так і письмової мови. Для розвитку письмової мови слід застосовувати списування, перекази, невеликі виклади. «Але, зазначає педагог, – значно більше користі дадуть вправи у викладах, у яких переважають власні думки дітей [3, 278].

Педагог звертає увагу на те, що при граматичному аналізі на годинах рідної мови слід вирішувати не стільки можливість засвоєння певних граматичних категорій, а реалізувати значно ширше завдання навчально-виховного процесу: будити цікавість учня до рідної мови шляхом ретельного добору текстів, творів класиків української літератури, використання українського фольклору, пісень, прислів'їв. «Якраз на цих зразках учень буде вчитись розуміти красу й багатство рідної мови», – зазначає Г. Ващенко [3, 149].

Педагог вважає, що мова відображає психологію, культурні надбання народу, навіть зв'язки з іншими народами. Могутнім провідником цього є слово [3, 155]. Воно на перших ступенях культурного розвитку людства мало магічну силу. Але в сучасної людини, – зазначає педагог – слово втратило свій попередній сенс. Тому автор дохідливо, переконливо з'ясовує значення роботи над словом, яка «має відкрити для учнів глибокий сенс слів, їх історію у зв'язку з історією національної культури» [3, 155].

В праці «Виховання любові до Батьківщини» педагог переконливо доводить, що «різниця між мовами полягає не тільки в різниці звукового складу їх, а і в різниці внутрішнього змісту слів і речень Змінити мову це означає певною мірою змінити свій погляд і світовідчуження. Це разом з тим означає відмовлення від надбань рідної літератури, рідної пісні і т. інше» [2, 13].

Особливе місце у вихованні мовної культури Г. Ващенко відводить педагогам, які повинні пам'ятати про те, що велике значення «під час лекції мають і зовнішні властивості мови вчителя» [4, 254]. Тобто, учитель як носій літературної мови повинен стежити за чистотою свого й дитячого мовлення, бути прикладом для учнів і плекати в них любов до української мови. Г. Ващенко зазначає, що «Наймогутнішим зряддям культурного розвитку людини є мова. Тому в навчальному плані загальноосвітньої школи має посісти почесне місце рідна мова. В ній відбиваються культурні здобутки народу, його історія, світогляд та його психічні властивості. Це один з найдорожчих скарбів народу. саме в цьому аспекті й має вивчати молодь рідну мову» [3, 76].

Виходячи з такого розуміння значення рідної мови, як найвищої і найвідповідальнішої форми плекання національної свідомості особистості, педагог вважав за можливе засобами рідної мови формувати патріотизм і відданість ідеям боротьби за незалежну українську державу. Насамкінець, можемо констатувати, що думки Г. Ващенка, висловлені в першій половині ХХ століття, не втратили своєї актуальності й нині. В працях педагога порушено важливі духовні проблеми виховання молоді, формування особистісних рис людини засобами мовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник [для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Г. Ващенко / Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка. – 4. вид. – Л. : Камула, 2006. – 278 с.
2. Ващенко Г. Виховання любови до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1997. – С. 65–101.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Укр. видавнича Спілка, 1997. – 410 с.
4. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч. 2. / Г. Ващенко. – Боффало-Мюнхен : Видавництво Спілки української молоді, 1957. – 270 с.

**Олексій ПЕТРИЦИН,
Іван ПЕТРИЦИН**
(Дрогобич, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В умовах формування інформаційно–технологічного суспільства та підготовки вчителя нової генерації особливу актуальність набуває формування інформаційно–технологічної культури (ІТК) студентів, як важливої складової професійного становлення майбутнього фахівця. У процесі формування інформаційно–технологічної культури студентів важливе значення відводиться *педагогічним умовам*, які сприяють всебічному творчому розвитку та культурі особистості, позитивно впливають на професійний рівень та удосконалення майбутньої педагогічної діяльності. Інформаційно–технологічна культура як особлива складова особи важлива для майбутнього вчителя. Це готовність його підвищувати ефективність різноманітних видів діяльності за рахунок доцільного і творчого використання інформаційно–комунікаційних технологій, усвідомлене прагнення безперервно удосконалювати свій педагогічний досвід з використання інноваційних методик навчання, форм та засобів навчання.

Використовуючи термін «умова», ми будемо дотримуватися його значення, пов'язаного з процесом професійного формування вчителя, який буде навчатися за визначеною сукупністю педагогічних умов. До педагогічних умов учені відносять такі, які свідомо створюються у навчально–виховному процесі ВНЗ та повинні забезпечити найефективніше формування і протікання необхідного процесу інформаційно–технологічної підготовки фахівця, в тому числі формування ІТК студентів.

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів,

організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [1]. А. Андрєєв вважає, що педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [2, 124].

Загальною рисою усіх визначень цього поняття є направленість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань. Отже, педагогічні умови визначимо як сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

У нашому випадку під педагогічними умовами формування ІТК майбутнього вчителя технологій ми будемо розуміти таку сукупність факторів, що будуть ефективно впливати на становлення та розвиток всіх компонентів професійної інформаційно–технологічної підготовки студентів як складової формування їх інформаційно–технологічної культури.

Отже, педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього й інформаційно–технологічного середовища, які впливають на процес професійної підготовки студента, а отже на формування їх ІТК. Під освітнім середовищем маємо на увазі цілеспрямовано сконструйовані засоби впливу і взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми і форми навчання і виховання, програмно–методичне оснащення освітнього процесу. А під інформаційно–технологічним середовищем розуміємо навчальне й технічне обладнання, засоби ІКТ, природно–просторове оточення освітніх закладів тощо.

Реалізація педагогічних умов формування ІТК майбутніх учителів технологій передбачає оптимізацію навчально–пізнавальної діяльності студентів, що, фактично, є основою їхнього професіогенезу. У процесі професійного розвитку майбутніх вчителя у ВНЗ відбувається не тільки суто інформаційно–технологічна підготовка, а й формування потреби та особистісної готовності студентів оволодіти професією вчителя, прагнення набути професійної освіченості, майстерності, культури фахівця, професійної компетентності, що об'єднується загальним поняттям ІТК вчителя.

Таким чином, під педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх учителів технологій ми розуміємо сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – факторів, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в навчально–виховному процесі ВНЗ, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою оптимізації професіогенезу майбутніх фахівців і спричиняють підвищення ефективності процесу формування ІТК, а отже й професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз психолого–педагогічної літератури з предмета дослідження та експериментальні дані дали підставу нам виділити сукупність таких *педагогічних умов*:

- забезпечення позитивної мотивації майбутніх фахівців до використання ІКТ, на основі змісту, форм і методів організації навчального процесу;
- створення (проектуювання) у навчальному закладі інформаційно–технологічного освітнього середовища, що дозволяє ефективно формувати ІТК майбутніх учителів на основі сучасних засобів та технологій навчання;
- формування у майбутніх вчителів потреби до постійного самовдосконалення, самоосвіти та набуття високої інформаційно–технологічної культури.

Розглянемо більш детально ці умови. Навчальна діяльність, як і будь–яка діяльність, передбачає наявність компонентів мотиву та мотивації. Це стосується й формування ІТК, яка буде успішною за умови позитивного ставлення студента до інформаційно–технологічної підготовки, наявності пізнавального інтересу, потреби у здобутті знань, почуття обов'язку й від-

повідальності. Мотивація впливає на цілеспрямованість дії, організацію навчальної діяльності, спрямовує на досягнення визначеної мети, вимагає високої організації особистості та є важливою педагогічною умовою (чинником) підвищення рівня ІТК та навчальної успішності студентів.

Важливою умовою процесу формування ІТК майбутнього вчителя технологій є проектування інформаційно–освітнього середовища ВНЗ. Інформаційне середовище – це організаційно–методичні елементи системи вищої школи, сукупність програмно–апаратних засобів, інформаційних мереж тощо, що застосовується в навчально–виховному процесі та здатні якісно сформувати ІТК студентів. Аналіз інформаційно–освітнього середовища ВНЗ дозволив виявити його потенційні освітньо–розвиваючі можливості, показати, що змістовні й організаційні перетворення сприяють ефективному формуванню інформаційно–технологічної культури студентів. Для втілення цієї мети було оновлене навчальне середовище: зміст програм навчальних дисциплін, включена система знань, умінь і навичок, сприяючих формуванню інформаційно–технологічної культури студентів, розроблений електронний навчально–методичний комплекс для підготовки студентів з технологічної та професійної освіти.

Потреба до постійного самовдосконалення – одна з важливих умов формування інформаційно–технологічної культури майбутнього вчителя. Самовдосконалення студента виступає як важливий чинник формування його ІТК, розвитку особистості та професійному росту майбутнього фахівця. Без прагнення до постійного самовдосконалення, що у свою чергу визначається усвідомленням своїх недоліків та вмінням їх виправити, здатністю до самоконтролю, самоаналізу й самовиховання, майбутній вчитель не може характеризуватися як носій високої культури.

Вищеназвані умови взаємопов'язані і взаємообумовлені, ось чому їх необхідно враховувати в комплексі у процесі формування інформаційно–технологічної культури студента та професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бражнич О. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Бражнич. – Київ: Ріг, 2001. – 238 с.
2. Андреев В. Педагогика : учебный курс [для творческого саморазвития] / [ред. В. Андреев]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 2–е изд. – 600 с.

Ольга ПЕТРОВИЧ
(Вінниця, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Науково–дослідна робота (НДР) шкільної молоді в навчальному закладі спрямована на підвищення їхньої розумової активності, оволодіння ними лідерськими якостями, розвиток творчого потенціалу учнів через бажання досліджувати нові проблеми, знаходити перспективу подальших наукових розвідок, уміння працювати в команді, аргументовано доводити власну точку зору, здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних ситуаціях, швидко пристосовуватися до змін, адекватно реагувати на них, практично й творчо застосувати здобуті знання, формування готовності до безперервного нав-

чання протягом усього життя, свідомий вибір майбутньої професії. Така діяльність повинна розширювати зміст освіти старшокласників, викликати в них зацікавленість, натхнення, подив й удосконалювати підготовку до майбутньої діяльності.

Проблема організації науково-дослідницької роботи школярів знайшла своє відображення в працях С. Васильєвої, В. Гнедашева, В. Загвязинського, В. Козакова, В. Лозової, О. Микитюка, В. Полонського, В. Редіної, О. Рудницької, В. Соловійова, М. Сорокіна, Ю. Туранова, В. Уруського та ін. Проте недостатньо досліджена проблема стимулювання літературно обдарованих учнів до науково-дослідної діяльності у контексті позакласної роботи.

Через інформаційну переваженість й часову обмеженість на уроках з літератури, вважаємо за доцільне більш широке залучення до дослідницької діяльності обдарованих старшокласників, що реалізується у форматі позакласної роботи, основними формами якої є такі: участь у наукових гуртках, товариствах, творчих секціях, клубах, школах юних дослідників, творчих лабораторіях, роботі МАН України; індивідуальна та групова робота над виконанням пошуково-дослідницьких проектів; науково-практичні конференції, семінари, колоквіуми, літературно-наукові читання, конкурси-виставки пошуково-дослідницьких робіт або портфоліо юного літературознавця; літературні експедиції, дослідницькі маршрути, пов'язані з життям і творчістю письменника; мультимедійні проекти, літературні квести, Інтернет-олімпіади, віртуальні дослідницькі змагання та конкурси; робота сезонних наукових шкіл, одно- й багатопрофільних науково-практичних таборів у канікулярний час; самоосвітня діяльність.

Погоджуємося з думкою О. Ісаєвої, що в сучасних старшокласників викличе інтерес підготовка Intel-проектів, які доцільно виконувати за певним алгоритмом: а) ознайомлення з правилами, вимогами до проектної діяльності; б) індивідуальне / парне / групове обдумування можливих шляхів вирішення проблеми, висування гіпотези; в) обмін напрацьованим у парі / мікрогрупі (для парних та колективних проектів); г) обговорення способів розв'язання проблеми з науковим керівником; р) подальша перевірка гіпотези; д) створення власне самої моделі проекту; е) підготовка до його презентації; є) захист проектної роботи [1, 10].

При вияві високої пізнавальної самостійності учні можуть випробувати себе в якості науковців, підготувавши свою конкурсну роботу до МАН та отримати перший досвід у написанні НДР, їх подальшому захисті та мають змогу спілкуватися з людьми, які займаються наукою.

В. Шуляр переконливо доводить, що формулювати тему учнівського дослідження краще вчителю або науковому керівнику, але при цьому зважати на інтереси самого школяра, адже «власне особиста зацікавленість учня тою чи іншою проблемою – це потужний стимул, який змобілізує його енергію й гарантуватиме досягнення вражаючих результатів» [2, 252]. Важливим моментом у процесі підготовки учнівських дослідницьких робіт є, на думку О. Ісаєвої, потреба старшокласників у кваліфікованій консультації вчителя, що має стати «імпульсом для подальшої власної діяльності школярів» [1, 10].

Отже, в організації НДР шкільної молоді вагома роль належить учителю, який здійснює її наукове керівництво. Серед характерних рис такого педагога мають бути здатність до емпатії, взаєморозуміння, прагнення допомогти учневі, спільними зусиллями виробити шлях вирішення проблеми, уміння розділити успіх та підтримати у випадку невдачі. При цьому педагог зобов'язаний не стільки володіти глибокими знаннями предмета, скільки стимулювати школярів до пошуку, зацікавлювати в пізнанні нового, допомагати з аналізом та виправленням помилок, визначенням найоптимальніших шляхів розв'язання питання.

Зміна орієнтирів з отримання знань на мисленнєву діяльність учнів та співпраця обдарованого школяра з науковим керівником НДР сприяє розвитку його мислення до більш висо-

ких рівнів, пізнавальної активності, формує дослідницькі вміння й такі якості особистості, як цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, додає широти світогляду, налаштовує на сумлінну працю, адже юний дослідник відчуває себе залученим до особливого захоплюючого процесу – наукового дослідження.

Таким чином, НДР учня має базуватись на стійкому пізнавальному інтересі до неї старшокласника та його бажанні внести щось нове в її розкриття, формувати навички роботи з текстом, з першоджерелами, експериментувати, здатність до аналізу, систематизації та структурування отриманого результату, робити висновки, захищати свою наукову роботу перед аудиторією. Дослідницька діяльність дає широкі можливості учням спробувати себе, побачити результативність власної творчості, відчути радість успіху, засвоїти правила проведення наукового дослідження й набути важливих наукових компетенцій, які вони потім максимально використовують навчаючись у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісаєва О. О. Методичні рекомендації щодо організації роботи з обдарованими дітьми у процесі вивчення літератури в школі / О. О. Ісаєва // Всесвітня л-ра в серед. навч. закл. України. – 2006. – № 10. – С. 8–10.
2. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : [монографія] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ЧДУ ім. П. Могили, 2010. – 348 с.

Оксана ПІЛЕВИЧ
(Ірпінь, Україна)

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ КОЛЕДЖУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Використання компетентнісного підходу передбачає розроблення механізму оцінювання якості освіти, при якому беруться до уваги не лише професійні знання і кар'єрні можливості випускників, але й їх культурний розвиток. Значну роль у культурному розвитку особистості відіграє культурно-освітнє середовище коледжу. Проблема його впливу на розвиток і становлення особистості, є актуальною в контексті досліджень багатьох суспільних наук – філософії, соціології, культурології, психології. Що стосується вітчизняної педагогічної науки, то слід зауважити, що при загальному зростанні інтересу дослідників до соціокультурних аспектів освітньо-виховної діяльності, ґрунтовні дослідження культурно-освітніх середовищ вищих навчальних закладів, зокрема коледжів, не проводились. Однак розпочато дискусію щодо ролі його як компонента освітньо-виховного процесу, важливості впливу цього чинника на якість освіти. Водночас залишаються практично не визначеними механізми, функції, технології формування культурно-освітнього середовища та управління ним, його вплив на якість професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, з фінансів і кредиту в коледжі.

Проблема формування і організації культурно-освітнього середовища у вищому навчальному закладі порушується в наукових працях Є. Белозерцева, С. Клімова, Н. Соловйової, Г. Тенюкова, С. Шалової, Д. Шамсутдінової. Нажаль, в наукових працях вітчизняних педагогів-дослідників дане питання розглядається аспектно в окремих статтях, а здійснений аналіз рівня його розвитку здебільшого поверхневий.

У сучасній професійній педагогіці з'явилась необхідність осмислення поняття «культурно-освітнє середовище», адже його великий вплив на педагогічні процеси в навчальних закладах та формування особистості студента є очевидним і доведеним у низці наукових праць. Оскільки цей термін став використовуватися в педагогічних роботах не так давно, то він ще не отримав достатньо повної дефініції. Його появу пов'язують з активізацією ролі освіти у формуванні суспільства нового типу (інформаційного, постіндустріального, «пост-модерного»), в якому «суттєво зростає роль знань і інформації, а культура пронизує всі сфери і рівні буття людини» [1, 16]. За результатами розгляду декількох позицій відомих дослідників культурно-освітнього середовища навчального закладу щодо їх розуміння суті даного феномену (Є. Белозерцев, В. Розанов, І. Бунін, В. Гатальський, І. Набок, Д. Шамсутдінова) ми дійшли висновку, що культурно-освітнє середовище коледжу має створюватися цілеспрямовано у взаємодії педагогів і студентів, соціальних партнерів як суб'єктів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Поняття «культурно-освітнє середовище» вищого навчального закладу – коледжу, тлумачиться в нашому дослідженні як сукупність інформаційно-пізнавальних, соціальних і духовно-моральних чинників та умов, які, з однієї сторони, створюють простір професійного і культурного самовизначення особистості студента у відповідності з його індивідуальними особливостями, потребами і культурними вподобаннями, а з іншої – сферу формування траєкторії професійно-особистісного розвитку кожного, хто навчається, перетворюючи інтелектуальну активність в особистісну культуру. Можливості культурно-освітнього середовища коледжу в наукових працях представлено достатньо широко – від формування знань, умінь, навичок і здатності використовувати їх в діяльності до формування загальної і професійної культури, толерантності, науково-професійної творчості тощо.

З метою розвитку і гармонізації особистісних якостей та професійної культури студентів за обраною спеціальністю має бути визначена його структура з урахуванням соціально-культурного середовища життєдіяльності особистості. Практика педагогічної діяльності з професійної підготовки майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в коледжі переконує, що культурно-освітнє середовище, безумовно, є багаторівневим феноменом з множиною «перетинання цих рівнів».

Принагідно зазначити, що проблема структурно-морфологічного і функціонального аналізу культурно-освітнього середовища вищого навчального закладу, зокрема коледжу, залишається не розв'язаною. Її вирішення потребує «міждисциплінарного підходу, в якому методологічно інтегруюча роль має належати культурології» [1, 17].

Організація культурно-освітнього середовища коледжу, в якому здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців з фінансів і кредиту, має практичну значущість. Його педагогічний потенціал невичерпний, адже інтеріоризація середовищних характеристик, засвоєння і привласнення елементів середовища, які складають індивідуальний простір студента, сприяє розширенню меж його професійної компетентності й формує підґрунтя професійної культури. Базуючись на матеріалах теоретико-прикладного дослідження та досвіду роботи в коледжі, зазначимо, що його виховний потенціал забезпечується насамперед суб'єктами, які складають освітнє середовище, взаємодіють між собою на основі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин із «взаємоактивізацією їх ресурсів». В. Гатальський підкреслює: «Процес навчання якщо не прямо, то дотично працює на особистий розвиток учнів, на підвищення їх внутрішньої культури, розширення світогляду» [2, 89].

У формуванні професійної культури особистості мають використовуватися можливості різних навчальних дисциплін і предметів – як загальноосвітніх, так і спеціальних. Саме у дидактичній системі реалізується виховний потенціал: через засвоєння знань і включення студентів у навчальний процес формується їх адекватне ставлення до світу, інших людей, своєї професії. Виховні завдання вирішуються також у позаурочний час, коли студенти включаються в різні форми соціально-культурної діяльності. Таким чином, у процесі навчання студенти набувають певні компетенції, як основу професійної компетентності, а культурно-освітнє середовище формує в них систему цінностей, створює додаткові умови для розкриття й розвитку здібностей, соціалізації та самореалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Набок И. Л. Культурно-образовательная среда вуза как фактор модернизации педагогического образования / И. Л. Набок // *Universum* : вестник герценовского университета. – 2011. – № 5. – С. 16–18.
2. Тенюкова Г. Г. Культурно-образовательная среда факультета как фактор образовательной подготовки педагога-музыканта / Г. Г. Тенюкова, Е. Г. Хрисанова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. – №4(41). – С. 269–272.

Руслана ПРЭСНЕР
(Львів, Україна)

МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

При всій багатоманітності освітніх установ для дорослих, що здійснюють післядипломну освіту, виділяють кілька найбільш типових моделей освітніх систем: корпоративну, спеціалізовану та віртуальну, які на практиці існують паралельно, певною мірою доповнюючи одна одну.

Корпоративні освітні системи створюються крупними підприємствами, фірмами, корпораціями для навчання працівників. Ефективна організація освітнього процесу безпосередньо на підприємстві має важливі соціально-економічні, культурно-психологічні наслідки не лише для самого підприємства, але й для суспільства загалом. Сучасні крупні фірми є місцем концентрації величезних інтелектуальних, духовних, культурних ресурсів, успішно конкуруючи з системою освіти [1, 173].

Серед методів організації корпоративного навчання виділяються такі, як: корпоративний центр, корпоративний тренінг, ротація кадрів [3]. Спеціалізовані освітні системи функціонують на базі навчальних закладів, спеціально призначених для навчання працівників певної галузі народного господарства, певної професійної групи. Класичним прикладом таких систем є факультети чи інститути підвищення кваліфікації, а також спеціалізовані курси у різних навчальних закладах [1, 173].

Ця модель найчастіше реалізується за денною формою (Інститути, центри перепідготовки та післядипломної освіти тощо), що передбачає ознайомлення слухачів із новим матеріалом та найважливішими проблемами, які потребують пояснення викладача; дискусії, робота в групах та парах; контрольні роботи; захист проектів тощо. Основними формами навчання за традиційної моделі є лекції, практичні та семінарські завдання, лабо-

раторні роботи, заняття контролю та перевірки знань [2, 89]. Як правило, спеціалізована модель навчання іноземних мов дає змогу слухачам здобути другу вищу освіту.

Віртуальні освітні системи створюються з використанням комп'ютерно-інформаційних технологій для задоволення особистих освітніх потреб. Вони дають змогу людині створити для себе «освітню установу» згідно з власними запитами, здібностями, життєвими і професійними планами [1, 173]. Насамперед мова йде про дистанційні курси. Дистанційні мовні освітні програми – це унікальна можливість отримати додаткову освіту або відновити свої знання іноземної мови, не виходячи з дому. Дистанційне навчання потрібно здійснювати з урахуванням різноманітних дидактичних та інших вимог, на основі яких визначають зміст, методи та особливості організації процесу передачі та засвоєння знань [4, 24].

В дистанційній освіті застосовуються три типи технологій:

1) технологія навчання на основі паперових і аудіоносіїв (навчально-методичні посібники, касети, підручники). Зі студентом працює викладач (тьютор), який перевіряє виконання завдань, що надсилаються поштою, і, за необхідності, готовий надати слухачеві консультацію. В Україні цей тип дистанційного навчання поширений з 90-х рр. ХХ ст. Яскравим прикладом можуть слугувати мовні курси ЄШКО;

2) телевізійно-супутникова технологія навчання. Вона дуже дорога і поки що мало використовується;

3) Інтернет-навчання, або мережева технологія, що отримала поширення в Україні на початку ХХІ ст. в період творення інформаційного суспільства.

З кінця 60-х рр. ХХ ст. існує концепція змішаної освіти, що лягла в основу однойменної моделі навчання. Змішане навчання – це освітня концепція, в межах якої слухач отримує знання як самостійно (з допомогою можливостей Інтернету та цифрових медіа через синхронні та асинхронні вебкасти, трансляції і відео), так і в очній формі (з викладачем), що, на наше переконання, є надзвичайно перспективним у вивченні іноземних мов.

Отже, навчання іноземних мов дорослих в системі післядипломної освіти реалізується в межах різних освітніх моделей, що дає змогу задовольнити потреби і можливості кожної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Низкодубов Г. А. Курси іностраниого (английского) языка в структуре образования взрослых / Г. А. Низкодубов // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 7(135). – С. 172–175.

2. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема / Н. В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. – Вип. 191. – Частина IV. – Серія «Педагогічні науки». – 2010. – С. 89–96.

3. Александров В. М. Іншомовна підготовка інженерів засобами інтенсивної методики / В. М. Александров // Вісник Запорізького національного університету : зб. наукових статей. Педагогічні науки / Головний редактор Міщук Л. І. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2007. – С. 5–12.

4. Логойда І. Використання дистанційного навчання в процесі вивчення іноземних мов / І. Логойда // Науковий вісник Мукачівського державного університету : журн. наук. пр. / [ред. кол. : Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін.]. – Мукачево : Вид-во «Карпатська вежа», 2014. – № 17 (12). – С. 24–27.

АВТЕНТИЧНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПОКРАЩЕННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ АУДІЮВАННЯ(НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Досліджуючи проблемні питань вивчення іноземної мовленнєвої компетенції, науковці неодноразово підкреслювали важливість покращення і вдосконалення компетенції аудіювання. У своїх дослідженнях З. А. Кочкина, зокрема, наголошує: «...засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навичок відбувається головним чином через слухання. Тому аудіювання слід розвивати краще інших вмінь і навичок, але на практиці слухове сприйняття-аудіювання викликає найбільші труднощі» [3, 16–17]. Аудіювання це складна розумова мовленнєва діяльність, в основі якої лежать комплексні психічні процеси такі як: сприйняття на слух, розпізнавання, увага, зіставлення мовленнєвих засобів та їх ідентифікація. Саме ці фактори і є основою психологічних аспектів аудіювання. Також слід зауважити, що і психофізіологічні механізми, які включають в себе перцептивну, розумову та мнемічну діяльність відіграють дуже важливу роль у процесі сприйняття навчального матеріалу на слух. Саме в процесі аудіювання і здійснюється сприйняття усного мовлення (perception). Процес сприйняття і розпізнавання інформації, яка потрапляє в мозок людини є розумовою діяльністю позаяк він пов'язаний з рядом розумових операцій, таких як: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння і абстрагування. Мнемічною ця діяльність визначається тому, що під час сприйняття відбувається виділення та засвоєння інформативних ознак мовних та мовленнєвих одиниць, трансформація слухового образу і впізнавання, як результат зіставлення з еталоном, який зберігається у довготривалій пам'яті. Аудіювання виконує одну з провідних ролей і є одним з ключових аспектів вивчення іноземної мови. В умовах реального аудиторного процесу аудіювання займає 40-50% часу на зайняті і є одним з базових джерел мовних знань в галузі професійного спрямування [3, 120]. Процес сприйняття на слух(аудіювання) – єдиний вид мовленнєвої діяльності, під час якої від суб'єкта, який виконує діяльність нічого не залежить [1, 36]. Слухач (resipient) не має можливості вплинути на хід процесу аудіювання, коефіцієнт швидкої втоми зростає що і унеможливілює спроби сконцентрувати свою увагу, особливо коли контекст є складним для сприйняття і зовсім не цікавим.

Можна виділити 3 види текстів (за своєю функціональною спрямованістю), які використовуються для вдосконалення компетенції сприйняття на слух певної інформації: 1. Ознайомчий текст – основною метою якого є намагання скерувати увагу студентів в русло проблеми, зацікавити і забезпечити первинною інформацією. 2. Мотивуючий текст – націлений викликати певне ставлення студентів до події, повідомленої у тексті. 3. Текст змістовної бази – має на меті надати студентам інформацію і мовні засоби, які можна використовувати при відповіді. Вправи, які подані до певного аудіоматеріалу направлені не тільки на вдосконалення лексичних і граматичних аспектів мови, але й на отримання знань і вмінь прогнозувати і робити висновки. Залежно від багажу знань студентів ми плануємо навчальний процес і робимо селективний аналіз матеріалу для вдосконалення даної компетенції. Підбір матеріалу по краєзнавчій, готельній, ресторанній чи екскурсійній тематиці (це певною мірою спрощує засвоєння матеріалу іноземною мовою, оскільки студенти вже ознайомлені з інформацією на рідній мові) в залежності від розвиненості слухового сприйняття, про яке йшлося раніше, готуємо студентів до сприйняття аудіоматеріалу – подаємо незнайому лек-

сику, граматичні конструкції і опорний текст. Якщо матеріал складний і тривалість звучання до 10 хв. – то можна розділити його на кілька смислових блоків. В процесі смислової обробки аудіо матеріалу приймають участь різні механізми психіки-тобто аудіювання як і інші види мовленнєвої діяльності – це складна психічна діяльність. Функціонування цих механізмів (сприйняття, пам'яті, уваги, передчуття, осмислення) носить доволі індивідуальний характер і недостатньо ефективного функціонування цих механізмів впливає на якість розуміння аудіо матеріалу. Відповідно для покращення компетенції аудіювання потрібно вдосконалювати і розвивати діяльність цих механізмів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Елухіна Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухіна // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 36–45.
2. Кочкина З. А. Что должен слышать и слушать студент при овладении иностранным языком / З. А. Кочкина // Иностранные языки в высшей школе. – 1955. – № 5. – С. 16–28.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

Анна РЕЗАНЦЕВА
(Дрогобич, Україна)

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УРСР

Виховний процес – це тривалий вплив на формування дитини як особистості. В «Енциклопедії освіти» виховання дітей дошкільного віку має таке тлумачення: «Виховання дітей дошкільного віку – процес соціалізації дитини, її адаптації до життя, становлення і розвитку її як особистості» [5]. Отже, виховання дитини дошкільного віку потребує зовнішнього впливу. Такий вплив можуть забезпечити батьки дитини, або ж інша особа, що займається вихованням дитини. Для дітей-сиріт дану функцію виконує педагог у спеціалізованих закладах. Вивчаючи історичний досвід виховання дітей-сиріт дошкільного віку слід виокремити проблеми, які мали негативний вплив у виховному процесі, оскільки це мало безпосередній вплив на протікання виховного процесу. Результатом вивчення документів спеціалізованих закладів для дітей дошкільного віку є наступний перелік проблем, які були наріжним каменем у виховному процесі.

Однією з проблем у вихованні дітей-сиріт дошкільного віку була велика кількість дітей віком до одного року. Наприклад, у 1950 році кількість дітей лише першого року життя становила 20, 6 % із загальної чисельності дітей у будинках дитини [1, 37]. Це було однією з причин високої захворюваності серед дітей, оскільки діти раннього віку, які поступали у дитячі будинки, були ослаблені, відповідно мали більшу схильність до захворювань.

Перенасиченість дітей у будинках дитини через несвоєчасне переведення «дітей-переростків» (тобто дітей старших трьох років), у дитячі будинки [1, 43]. Одна з причин, чому дітей переводили не вчасно полягала у тому, що обласні відділи освіти відмовлялися приймати дітей-переростків з будинків дитини. Свої відмови мотивували відсутністю місць у дитячих будинках, і тим, що дитячі будинки приймали дітей віком від 4 років, причому один раз у рік [1, 50].

Були не вирішені питання і з харчуванням. Це підтверджує документ від Міністерства фінансів Української РСР до ради міністрів, з проханням збільшити норми харчування дітей

в яслах і будинках дитини [1, 35]. Харчування для дітей грудного і раннього віку не завжди було організоване належним чином. У матеріалах обстеження медичних і дошкільних закладів західних областей зазначається, що захворюваність і смертність дітей грудного віку значною мірою були наслідком неправильного годування дітей [3]. Наступним аргументом, який підтверджує існування даної проблеми у часи УРСР, є звіт головного лікаря будинку дитини м. Заліщики, що на Тернопільщині, В. А. Марченко. У звіті лікар повідомляє про погане забезпечення маслом, через що працівники будинку дитини були змушені виготовляти його самостійно [3, 67].

Аналіз матеріалів обстеження дошкільних установ свідчить про незадовільний стан дошкільних закладів для дітей-сиріт. Доказом того є ряд документів. Наприклад, у матеріалах обласної наради лікарів та педагогів будинків дитини зазначається, що житлові умови і санітарно-гігієнічний стан будинків дитини не завжди відповідали вимогам [4]. В іншому ж документі конкретно описані проблеми житлових умов. Так, після обстеження будинку дитини у Рівному, представник Міністерства охорони здоров'я пропонував наступне: «Дитячі меблі (столи, стільці, табуретки), необхідно підпиляти, пристосувати до росту дітей» [2, 70]. Також у документі йдеться про необхідність «оформлення стін і кутків дитячих кімнат, манежу, придбання ігор та іграшок» [2, 70]. Ще одним підтвердженням вказаних проблем є «заклучення» після обстеження будинку дитини у Коломиї, в якому пропонувалося обладнати групи меблями і матеріалами для фізичного і психологічного розвитку дітей [3, 17]. Дані різних документів лише доповнюють одні одних і дозволяють робити припущення, що такі проблеми зустрічалися по свій території держави.

Отже, вищеописані факти засвідчують про наявність проблем у вихованні дітей-сиріт дошкільного віку в УРСР. Перелічені проблеми мали неабиякий вплив на стан фізичного здоров'я дітей, а відповідно й на їхній повноцінний розвиток. Можна припустити, що це негативно відбивалося на виховному процесі, позаяк повноцінне становлення і розвиток дитини можливі лише при відповідних умовах, відсутності захворювань та нормальному психо-фізіологічному стані. Такий негативний досвід радянської системи виховання дає можливість оцінити вагомість зовнішніх умов у виховному процесі і спонукає до створення хороших умов для виховання дітей на сьогоднішній день. Аналіз того, наскільки важливим є якісне харчування, правильно оснащене приміщення і співвідношення кількості дітей і метражу житлової площі, дає можливість знизити негативні наслідки у роботі з дітьми у спеціалізованих закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Центральний державний історичний архів України (м. Київ). – Ф–2. – Оп. 8 – Спр. 4611 (Документи про наявність будинків дитини і контингент дітей в УРСР).
2. Центральний державний архів м. Львів. – р-2063 – Оп. 1 – Спр. 59 (Матеріали обстеження медичних і дошкільних установ Дрогобицької, Закарпатської, Львівської, Рівненської, Чернівецької областей за 1950 р.). – 102 арк.
3. Центральний державний архів м. Львів. – р-2063. – Оп. 1 – Спр. 70 (Матеріали обстеження медичних і дошкільних установ Волинь, Дрогобич, Львів, Рівне, Тернопільської та Чернівецької областей за 1951 рік). – 148 арк.
4. Центральний державний архів м. Львів. – р-2063 – Оп. 1 – Спр. 92 (Матеріали обласної наради лікарів та педагогів будинків дитини Західних областей України). – 107 арк.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях для будущего высококвалифицированного специалиста особую ценность представляют такие социальные и лично значимые качества, как готовность к решительным, целенаправленным действиям, обостренное чувство нового и передового, стремление к самосовершенствованию и творческому поиску, к повышению эффективности и качества труда, к применению в педагогической деятельности инновационных и информационных технологий обучения.

Повышение уровня профессиональной подготовки специалиста на современном этапе модернизации образования является актуальной задачей высшей школы [1]. Высшее педагогическое образование предусматривает формирование у студентов умение учиться самостоятельно, сознательно и ответственно, а также создание в учебном заведении необходимых условий для обеспечения непрерывности образования и формирования у будущих учителей организаторских, управленческих, творческих способностей, воспитание личности, способной к самообразованию на протяжении всей жизни.

Педагогическую деятельность составляют: преподавание, воспитание, классное руководство, а также деятельность управленческая, организаторская, методическая, научно-исследовательская и по профессиональному самосовершенствованию.

Успех педагогической деятельности в значительной мере зависит от общественного окружения, его положительного или отрицательного влияния на воспитанников. Для учителя важно не только знание своего учебного предмета, но и умение передать эти знания другим, заинтересовать предлагаемой информацией, вызвать интерес к ней и желание пополнять эти знания в духе «учение через всю жизнь». Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях непрерывного образования в широкой социальной сфере, становится ведущей тенденцией высшего педагогического образования. Чтобы подготовить такого педагога следует в учебно-воспитательный процесс высшего педагогического заведения внедрять новые образовательные технологии, обеспечивающие эффективную реализацию непрерывного образования, в том числе информационно-коммуникационные.

Для успешной реализации педагогической деятельности, как социального явления, ориентированного на запросы личности обучаемого и как средство его профессионального самоопределения, необходимо сформировать у будущего учителя управленческие умения. Управление как наука имеет свой предмет изучения, свои специфические проблемы и подходы к их решению. Основу его составляют концепции, теории, принципы, способы и формы управления. Образование это целостная сложная система, включающая профильную подготовку (подклассы в школе), среднее, внешкольное, дополнительное, высшее, последипломное педагогическое образование (повышение квалификации). Процесс управления этой системой носит системный характер и обеспечивает взаимодействие и взаимосвязь отдельных действий, функций, структур, участников образовательного процесса с целью саморазвития обучающихся.

Анализ учебных планов и программ подготовки будущих учителей дает нам возможность утверждать, что учебно-воспитательный процесс в вузе не нацелен должным обра-

зом на формирование управленческих умений. В полной мере не используются возможности учебных дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки и различных видов практик студентов, их аудиторной и внеаудиторной работы. Подготовка будущего учителя к управленческой функции должна проходить в несколько этапов. На первом этапе (1-2 курсы) определяются возможности и управленческие способности каждого студента при изучении общей и возрастной психологии, введения в специальность и педагогики. Общие способности и качества развиваются при помощи специально разработанных упражнений, заданий и ситуаций. На данном этапе особое внимание уделяется коммуникативной функции педагогической деятельности и умению перебороть психологический барьер. И таким образом сформировать осознанную мотивацию к управленческой деятельности и самореализации в социально-экономических условиях будущей профессиональной деятельности.

Следующий этап подготовки предусматривает знакомство студентов с принципами, функциями и формами управления. Особое внимание уделяется анализу процессов, происходящих во внешней среде (социально-экономические, политические условия, государственная политика в отношении непрерывного образования, системные процессы в нем). Система управления всегда отражает деятельность по достижению цели объектом управления. Целью педагогического образования является подготовка учителя, ориентированного на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности является знание и умение оказать помощь в формировании личности обучаемого.

На третьем этапе решаются задачи совершенствования управленческой деятельности будущего специалиста, готовности его к вариативному решению задач социального взаимодействия в педагогической деятельности; достижение высокого уровня управленческой деятельности через апробирование себя как субъекта данной деятельности в процессе обучения и прохождения педагогической практики. Результатом третьего этапа является готовность студентов к самореализации в педагогической деятельности, решению управленческих задач, связанных с оценкой и коррекцией не только своей деятельности, а и деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса в различных ситуациях и с учетом влияния различных факторов на эти ситуации, выявлению проблем и нахождению путей их решения, умению строить взаимоотношения в различных социальных группах.

Таким образом, подготовка будущего учителя к педагогической деятельности нами рассматривается, как: формирование у студентов коммуникативных способностей, а также осознанную мотивацию к управленческой деятельности; формирование у студентов содержательного компонента управленческой деятельности; формирование у студентов практического компонента управленческой деятельности на практике.

Проблему подготовки будущих учителей к педагогической деятельности в современных условиях мы относим к одной из важнейших задач высшего педагогического образования. Изменения, которые происходят в социальной и общественной жизни определяют в качестве главной ценности учителя – ответственного человека, умеющего делать сознательный выбор, принимать решения и нести за них ответственность, эффективно взаимодействовать с другими людьми, осуществлять руководство коллективом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рогозіна О. В. Теоретичні основи навчально-дослідницької діяльності у підготовці вчителя технологій : [монографія]. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. – 202 с.

**Неля РУСІНА,
Вадим ЛЮЛЬЧИК,
Галина БУСПЕНКО,
Ольга ПЕТРОВА**
(Рівне, Україна)

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ

З теоретичних позицій вчених, підприємницькі здібності як найскладніша для сприйняття і, як наслідок, як найменше аналізована, частина ресурсів людини, це спеціальні здібності, визначальні можливості людини успішно займатися підприємницькою діяльністю. Це здібності, які є особливим видом людського капіталу представленого діяльністю координації і комбінування всіх основних чинників виробництва [5, 16].

У відомій праці зарубіжного вченого Б. Карлофа «Деловая стратегия» чітко описано психологічні особливості підприємця. До таких автор відносить самостійність в прийнятті рішень, схильність до нового, відкритість до критики, вимогливість до себе, спроможність до праці з партнерами [2, 32–83].

Фізичні особи (індивідууми) можуть отримувати підприємницьку освіту та брати участь у навчанні підприємництва та професійній підготовці підприємницьких кадрів у різні періоди їхнього життя, і ця освіта, навчання і професійна підготовка можуть здійснюватися різним способом (приймати різні форми) [4].

Більшість складових компетентності фахівця формуються і розвиваються в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Тому набуття підприємницької компетентності фахівців із землепорядкування здійснюється під час професійної підготовки – це шлях до вирішення суперечності між соціально-економічною потребою суспільства у формуванні нової формації працівників, здатними застосовувати оригінальний підхід до оцінки й реалізації різних професійних і життєвих завдань та їхньою недостатньою підготовленістю в цьому аспекті.

Основою формування підприємницької компетентності у майбутніх фахівців землеустрою може виступати технологія проектного навчання. Вона спрямована на оптимізацію процесу професійного становлення особистості студента з метою вироблення готовності творчо й ефективно вирішувати поліфункціональні завдання за рахунок свого мислення й способів організації власної діяльності. Дана технологія реалізується: на заняттях навчальних дисциплін економічного напрямку; під час курсового і дипломного проектування; науково-дослідної роботи студентів.

Освітньо-професійною програмою підготовки землепорядників передбачено цикл економічних дисциплін, а саме «Економіка, організація і планування с/г виробництва», «Основи підприємництва і управлінської діяльності»

На практичних заняттях з навчальної дисципліни «Економіка, організація і планування с/г виробництва» викладачі використовують тип проекту «ПРОЕКТ-ЗАДАЧА», що передбачає поділ студентів на команди, які працюють над проектами, вибраними викладачем, і використовують розроблену ним методику. Наприклад, визначення основних економічних показників агроформувань. У такого роду проектах мотивація студентів і розвиток навичок мінімальні. Вибір такого типу обґрунтований тим, що студенти навчаються на другому курсі і тільки знайомляться із методикою проектування.

«Основи підприємництва і управлінської діяльності» майбутні землевпорядники вивчають на четвертому курсі. Основним видом проектної технології, який застосовують на заняттях даної дисципліни є «ПРОЕКТ-ДИСЦИПЛІНА». Викладач визначає предметну галузь проекту, а також загальний підхід до його реалізації. Однак студенти самі вирішують, якими проектами займатися, і розробляють стратегію їх реалізації. Прикладом такого проекту є розробка установчих документів для реєстрації різних видів суб'єктів господарської діяльності.

Професійна підготовка фахівців із землеустрою передбачає курсове та дипломне проектування. Курсове навчання складається із курсової роботи з навчальної дисципліни «Економіка, організація і планування с/г виробництва» та курсового проекту «Землевпорядного проектування».

Під час розробки курсової роботи студенти-землевпорядники набувають таких підприємницьких умінь як: уміння вибору та створення бізнес-плану; уміння досліджувати ринок з метою просування товару чи послуг; уміння презентацій себе як підприємця та результатів своєї праці; комунікативні вміння.

Курсовий проект «Землевпорядного проектування» допомагає набуті такі підприємницькі уміння з користування новітніми технологіями та досягненнями науково-технічного прогресу. Адже, розробка такого проекту здійснюється за допомогою автоматизованих методів землевпорядного виробництва. Під час роботи над проектом студенти знайомляться із правовими основами створення різних видів агроформувань, умовами надання у користування земельних масивів для проведення підприємницької діяльності, методами економіко-математичного моделювання організації сільськогосподарського виробництва у відповідності до техніко-економічних показників господарств, вимогами вибору найкращого проектного рішення.

Дипломне проектування як завершальна стадія у професійній підготовці землевпорядників допомагає набуті підприємницьких компетенцій особистості, а саме: переконання у корисності своєї справи для суспільства; здатність створювати команду однодумців і працювати з нею; сприйняття власного бізнесу як справи свого життя, захоплюючої творчості, форми самовираження; визначення необхідності конкуренції, до плідного співробітництва; повага до законів, соціального порядку, державної влади; здатність оцінювати новаторські дії інших, їхній підприємницький потенціал.

Основною формою наукової роботи студентів-землевпорядників, що виконується у позаурочний час, є участь студентів у наукових дослідженнях. Формами такої творчої роботи є студентські КБ, наукові гуртки, дослідницькі бюро, науково-виробничі загони. Така науково-дослідна діяльність студентської молоді дозволяє як найповніше проявити індивідуальність, творчі здібності, готовність до самореалізації особи [1, 129]. Робота наукового гуртка здійснюється як за індивідуальними планами, так і колективно. Прикладом колективної наукової діяльності є розробка бізнес планів сільськогосподарських обслуговуючих кооперативів у формі «СТАРТАП-ПРОЕКТУ». Студенти практично самостійно вибирають сам проект і підхід до його реалізації. Адже, Стартап передбачає наявність якоїсь інновації, наприклад, заснованої на новій технології, або інновації в бізнес-процесах, або адаптується рішення, якого до цього не було на локальному ринку. Це означає, що розробник-студент перебуває в стані високої невизначеності. Тобто він мусить припускати, хто може стати клієнтами і партнерами, на чому саме можна заробити, але часто це лише припущення. Відповідно, інструментарій і кроки, які потрібно буде зробити, дещо відрізняються від традиційного бізнесу [3, 14].

Саме робота над проектами дозволяє сформувати підприємницькі компетенції, практичні навички міжособистісної компетенції і професійні компетенції завдяки встановленню економічної основи проекту та зв'язків дисциплін напрямку з тематикою проекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавська Н. С. Методологія і методика навчання спеціальних дисциплін : [монографія] / Н. С. Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 360 с.
2. Карлоф Б. Деловая стратегия Концепция, содержание, символы / Б. Карлоф. – М. : Экономика, 1991. – 239 с.
3. Морзе Н. В. Шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх інформатиків / Н. В. Морзе, Н. Р. Балик // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 2015. – № (1). – С. 8–17.
4. Романовський О. О. Вплив підприємництва, підприємницької освіти та підприємницьких університетів на національне економічне зростання (зарубіжний досвід) / О. О. Романовський [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1707>
5. Філіпенко А. В. Готовність молоді до підприємницької діяльності як філософсько-педагогічна проблема / А. В. Філіпенко // ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Випуск 3. – С. 13–18.

Ігор САВЕНКО
(Полтава, Україна)

СУТНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДИЗАЙНУ І ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах глобалізації українського суспільства, модернізації вітчизняної системи вищої освіти одним із ключових завдань є забезпечення якості підготовки майбутніх учителів як на національному, так і на міжнародному рівнях. Особистість учителя, його професійна компетентність, соціальна зрілість, духовне багатство на сьогодні виявляються пріоритетними показниками забезпечення ефективності процесу навчання. Якість професійної підготовки майбутнього педагога є основним критерієм стану і результативності діяльності національної системи освіти.

Водночас, в системі формування професійних якостей майбутнього вчителя велике значення відіграє дизайнерська культура, як показник фахової компетентності. У зв'язку з цим постають нові вимоги до підготовки майбутнього педагога у навчально-виховному процесі вищої школи, як фахівця здатного забезпечити ефективність формування дизайнерської культури підрастаючого покоління.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється значна увага професійній підготовці майбутнього вчителя. Зокрема, у наукових розвідках І. Бежа, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Отич розглядаються питання гуманізації та естетизації освітнього простору. Різні аспекти формування особистості педагога та питання вдосконалення підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах висвітлено у дослідженнях О. Абдулліної, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, Н. Половникової, В. Семиченко, В. Слатьоніна, Г. Троцько, Н. Хміль, О. Щербаківа та ін.

Студювання інформаційних джерел переконує, що аспекти фахової дизайн-освіти перебувають у площині наукових інтересів учених С. Антоновича, О. Боднара, О. Бойчука, І. Голода, Г. Гребенюка, В. Даниленка, В. Прусака, В. Радкевич, С. Рибіна, М. Селівачова, А. Чебикіна, В. Яблонського та ін.

Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що незважаючи на вагомий результати багатьох наукових досліджень, поза увагою дослідників залишається питання професійної підготовки майбутніх учителів дизайну і технологій.

Підготовка сучасного вчителя дизайну і технологій в контексті постіндустріальних трансформацій освітнього середовища має певні особливості, що відображаються в якісних змінах щодо змісту професійної підготовки майбутнього фахівця. Дизайнерське проектування володіє власною методологією, що інтегрує в собі структуру діяльності, принципи, норми, моделі та методи перетворення предметного середовища. Саме тому, сутність професійної освіти, на нашу думку, має відображати тенденції сучасної проектної культури, а пошук методів підготовки фахівців, що володіють інтегруючим міждисциплінарним мисленням, беззаперечно приведе до дизайну.

Професійна підготовка майбутніх учителів дизайну і технологій повинна здійснюватися в контексті неперервної дизайн-освіти і мати необхідний потенціал для підготовки сучасного педагога, здатного до формування в учнів проектно-образного мислення, здійснення продуктивно-перетворювальних дій у взаємовідносинах особистості з навколишнім середовищем, реалізації індивідуального творчого потенціалу тощо.

Залучення майбутніх фахівців до проектно-діяльності має здійснюватися поступово, виходячи із контексту їх навчальної діяльності та процесуально-змістовної мотивації дизайн-проектування [4]. Бажання продовжити розпочату роботу і реалізувати власний проект в реальному матеріалі, сприяє ефективності професійної підготовки і формуванню фахової компетентності майбутнього вчителя в галузі дизайн-проектування, технологій та інформатики.

Зміст фахової компетентності майбутнього вчителя дизайну і технологій є багатокомпонентним, і включає в себе когнітивно-діяльнісну та мотиваційно-ціннісну складові.

Когнітивно-діяльнісний компонент фахової підготовки майбутніх педагогів реалізується шляхом оволодіння комплексом знань, умінь і навичок дизайн-проектування, а також специфікою конструктивно-творчого мислення в дизайн-діяльності.

Сучасні дослідження в галузі теорії та методики дизайну дозволили виявити наступні особливості когнітивно-діяльнісного компоненту фахової компетентності:

- 1) знання про рейтинг функції і значення її категорії, а також уміння користуватися нею в процесі дизайнерського проектування;
- 2) знання і вміння використовувати емоційну орієнтацію, масштабування і тектоніку в ході професійної діяльності;
- 3) знання основ композиції;
- 4) розуміння ролі та значення використання кольорів в дизайні;
- 5) розуміння ролі та значення категорії технологічної форми та матеріалу при проектуванні об'єкту;
- 6) розуміння поняття «проектний образ»;
- 7) розуміння ролі та значення поняття «фірмовий стиль»;
- 8) знання та уміння враховувати сучасні тенденції розвитку світової та вітчизняної культури, моди, індустрії, дизайну при проектуванні об'єктів штучного предметного середовища;
- 9) уміння користуватися об'ємно-графічними засобами моделювання об'єктів проектування;
- 10) вміння аналізувати економічну ефективність проектного виробу, його експлуатаційні властивості, недоліки та способи усунення [3].

Отже, когнітивно-діяльнісний компонент фахової підготовки майбутніх учителів дизайну і технологій має ґрунтуватися на загально-філософських, загально-естетичних, загально-етичних та загально-технічних принципах і відображати індивідуальні свідомість педагога що характеризує його соціально-культурну позицію і творчий стиль.

Мотиваційно-ціннісний компонент фахової підготовки майбутніх учителів дизайну і технологій спрямований на формування проектно-професійної ідеології дизайнера, що передбачає пізнання, критику, перетворення у сфері проектної творчості.

Таким чином, пропонується підготовка учителів дизайну і технологій передбачає формування фахової компетентності майбутніх педагогів, сутність якої полягає у створенні потужного освітнього ресурсу спрямованого не лише для формування практичного інтелекту особистості, а й емоційної підсвідомої сфери психіки людини. Така підготовка дозволить ширше розкрити власні можливості навчаючого, сприяти перетворенню студента із пасивного об'єкту в суб'єкт педагогічного процесу в якому формуються продуктивні поведінкові, комунікативні, емоційні та когнітивні стереотипи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрианова Т. Культура и технология / Т. Андрианова // Наука, технология, культура : сб. науч. трудов ; РАН, Ин-т науч. Информации. – М. : ИНИОН РАН, 1999. – С. 168–196.
2. Вознюк О. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : [монографія] / О. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 708 с.
3. Кулешова А. Формирование профессиональной компетентности графического дизайнера в вузе : дис. ... канд. пед. наук. / А. Кулешова. – Тула, 2009. – 193 с.
4. Кожуховская С. Дизайн-образование. Структура. Содержание и методы реализации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / С. Кожуховская. – М., 2011. – 44 с.
5. Рижова І. Соціально-філософська парадигма сучасного дизайну/ І. Рижова // Гуманітарний вісник ЗДІА Філософія. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 33. – С. 111–129.

Тетяна САВЧЕНКО
(Херсон, Україна)

БАР'ЄРИ У СПІЛКУВАННІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З КЛІЄНТАМИ

Однією із найважливіших сфер життєдіяльності країни є соціальна сфера, а фахівці цієї сфери відіграють особливу роль. До них відносяться соціальні педагоги, які повинні надавати кваліфіковану допомогу відповідно до посадових обов'язків спеціаліста цієї професії.

Професія соціальний педагог – це професія типу «людина-людина», що передбачає постійне спілкування фахівця з різними категоріями населення. Професійної допомоги фахівця соціальної сфери особливо потребують вразливі верстви населення, які мають проблеми, що повинні бути швидко вирішені.

Однією із найважливіших умов успішної діяльності фахівця соціальної сфери (в тому числі соціального педагога) є професійно орієнтоване спілкування. Воно полягає у безпосередній взаємодії соціального педагога з клієнтом та спрямовується на вирішення нагальних проблем останнього. При цьому, як і в будь-якій іншій діяльності, можуть виникнути певні труднощі. До їх подолання фахівець повинен бути готовий та вміти максимально їх попереджати.

Труднощі і проблеми під час професійно орієнтованого спілкування соціального педагога з клієнтом виникають через бар'єри спілкування, які залежать від індивідуальних особливостей як фахівця так і клієнта, залежать від мови співбесідників, залежать від засобів вербальної та невербальної комунікації, які застосовують співрозмовники, залежать від того

чи налагоджена безпосередня взаємодія між фахівцем та клієнтом, залежать від самого змісту повідомлення, яке говорить фахівець або клієнт.

М. Козирев стверджує, що бар'єри можуть виконувати як негативну, так і позитивну роль у спілкуванні, дозволяють виявити перепони на шляху реалізації наявних можливостей людини та виявити резерви, потенційні інтелектуальні, психологічні, соціальні можливості особистості, актуалізація і реалізація яких сприяє повноцінній діяльності всіх учасників педагогічного процесу, гармонійному розвитку людини як особистості, так і спеціаліста [1, 145].

Так, однією із труднощів професійно орієнтованого спілкування є те, що клієнтами фахівця є різні категорії населення, а саме люди з іншою національністю, які говорять іншою мовою, що може сприяти виникненню під час спілкування фонетичного бар'єра. Тому фахівець повинен володіти міжкультурною комунікацією, знати особливості культури інших країн, норми та правила етикету. Під час навчання у вищому навчальному закладі соціальних педагогів треба звернути на це увагу, наприклад під час вивчення дисципліни «Етнопсихологія».

Зауважимо, що наступна проблема – це використання професійної термінології, яка ускладнює процес взаємодії між клієнтом та фахівцем. Соціальному педагогові потрібно виражатися доступно для клієнта мовою, не використовуючи поняття та терміни із своєї професійної лексики. Це може як образити клієнта, так і сприяти тому, що розмова зайде в глухий кут. Через це може виникнути семантичний бар'єр між клієнтом та соціальним педагогом.

Професійно орієнтоване спілкування соціального педагога з клієнтом носить ситуативний характер. Це також може викликати труднощі під час спілкування соціального педагога з клієнтом. Тому, що соціальний педагог повинен надати за певний невеликий проміжок часу професійну, кваліфіковану допомогу своєму клієнту. А саме, індивідуально підійти до особистості та проблеми свого клієнта. Так як зустріч фахівця з клієнтом взагалі може бути одноразовою.

Треба відзначити, що соціальний педагог може стикнутися із такою проблемою професійно орієнтованого спілкування як те, що клієнтами спеціаліста може бути як одна людина, так і декілька осіб, які можуть конфліктувати між собою, тобто бачать ситуацію кожний по своєму та не знаходять спільної мови. Через це виникає логічний бар'єр у спілкуванні. Тому соціальний педагог повинен адекватно оцінювати ситуацію та знайти правильний вихід для вирішення даної проблеми.

В роботі соціального педагога може бути присутній і стилістичний бар'єр, який полягає у тому, що стиль мови або форма взаємодії не відповідає ситуації спілкування з клієнтом та його індивідуальним особливостям.

Слід відзначити, що для налагодження процесу взаємодії між клієнтом та спеціалістом, соціальному педагогові потрібно володіти засобами вербальної та невербальної комунікації. Наприклад, розбиратися в жестах, міміці, пантоміміці та ін. Тому, що інколи, вираз обличчя, тон голосу, говорять більше ніж слова.

Необхідно зазначити, що соціальному педагогові для полегшення взаємодії між ним та клієнтом, для попередження бар'єрів у спілкуванні, важливо оволодіти уміннями та навичками професійно орієнтованого спілкування: навичками вербальної та невербальної комунікації, умінням слухати, умінням говорити, умінням аналізувати, умінням переконувати, умінням доводити, умінням спростовувати, умінням емоційно ідентифікувати себе з іншим, умінням встановлювати емоційний контакт, умінням бути конкретним у висловлюваннях, умінням володіти голосом, умінням ініціювати спілкування, вмінням доречно застосовувати

етикетні правила, вмінням уважно ставитись до партнера, вмінням враховувати своєрідність іншого, вмінням надавати зворотній зв'язок, умінням ставити запитання та ін.

Отже, труднощами професійно орієнтованого спілкування соціальних педагогів є те, що клієнтами фахівця є різні категорії населення, фахівець використовує професійну термінологію, невеликий проміжок часу для надання кваліфікованої допомоги, стиль мови або форма взаємодії не відповідає ситуації спілкування, бачення ситуації спілкування та виходу із проблеми по різному та ін. Це може сприяти виникненню бар'єрів у професійно орієнтованому спілкуванні соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козирев М. П. Бар'єри педагогічного спілкування / М. П. Козирев // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2013. – № 2. – С. 136–146.

*Ірина САДОВА,
Іванна ІЛЬНИЦЬКА
(Дрогобич, Україна)*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПАРНОЇ ТА ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Тенденції особистісної орієнтації розвитку системи освіти підтверджені результатами досліджень сучасних вітчизняних психологів і педагогів. Орієнтація на особистість учня базується на тому, що від моменту народження дитина змінює, перетворює навколишній світ за власною ініціативою. Вона навчається, творчо освоює світ речей, створюючи нову гру, казку, малюнок. Для досягнення цієї мети пріоритетними є технології, спрямовані на впровадження в навчальний процес комп'ютерної техніки, різноманітних систем розвивального, індивідуального і диференційного навчання; нових технологій навчання обдарованих дітей. Вони сприяють створенню таких умов, за яких учень займає позицію суб'єкта навчально-виховної діяльності; внаслідок цього у нього розвиваються якості творчої особистості: ініціативність, прагнення до самоосвіти, самонавчання. Групова робота – одна з форм організації навчального процесу в школі, що охоплює величезну кількість прийомів, коли двоє чи більше учнів отримують завдання, яке вимагає співпраці за власною ініціативою учнів. Невеликі групи надають можливість учням стати ініціаторами розмови, безпосередньо здійснювати бесіду, практикувати передачу знань, вести обмін думками та грати такі ролі, які були б неможливими за інших обставин. Парна та групова форма організації навчальної роботи застосовується на різних етапах процесу навчання. Вона полягає у спільних зусиллях учнів щодо вирішення поставлених учителем завдань: спільне планування роботи, обговорення і вибір способів розв'язання навчально-пізнавальних завдань, взаємодопомога та співпраця, взаємоконтроль та самооцінка.

На початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах особливо ефективна технологія роботи в парах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань. За умов парної роботи всі діти в класі отримують можливість говорити, висловлюватись. Робота а парах дає учням можливість подумати, обмінятися ідеями з партнером і потім озвучити це перед класом. Ця форма роботи сприяє

розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, переконувати, вести діалог, дискусію. Така співпраця не дає можливості ухилитись від виконання завдання.

Найчастіше на уроках у початковій школі можна використовувати такі види роботи в парах:

- Гра «Незнайко» (один учень читає, інший виправляє помилки);
- «Інтерв'ю» (узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого тексту);
- Гра «Кіт і мишка» (зробити критичний аналіз письмової роботи один одного);
- «Взаємні запитання» (протестувати та оцінити один одного);
- «Щоденник подвійних нотаток» (проаналізувати разом проблему, вправу; сформулювати підсумок уроку чи серії уроків; дати відповіді на запитання учителя).

Для організації роботи в парах використовують такий алгоритм:

- Вчитель запропонує учням завдання.
- Об'єднує учнів в пари, визначає, хто з них буде говорити першим, Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає досягти згоди щодо відповіді або рішення.

• По закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом.

Виділяють головні напрямки при організації групової форми навчання у початковій школі:

1. Завдання треба сформулювати ясно і чітко. На початку роботи слід дати учням інструкції по виконанню роботи.

2. Треба визначити ролі в групі.

3. Учитель, працюючи з малими групами може: контролювати, організовувати, оцінювати роботу учнів, пропонувати учням різні варіанти рішення, бути наставником, джерелом інформації.

Кожен педагог використовуючи роботу в групах повинен пам'ятати:

- недоцільно приділяти свою увагу тільки одній групі, забувши про інші;
- виправляти помилки (окрім тих випадків, коли учні самі звертаються по допомогу);
- недоцільно виправляти або критикувати перші висловлювання, навіть, якщо припущено грубу помилку. Цю роботу повинні виконати учні в доброзичливій формі;
- непотрібно давати відповідь на запитання, якщо на нього може відповісти будь хто з учнів.

Отже, вже час відходити від лекцій та стандартних уроків, а звертатися до «уроків співпраці» коли учнів ділять на групи, у яких вони разом вирішують проблеми. Саме таке навчання допомагає учням запам'ятовувати деталі будь-якого предмета, тому що вони обговорюють його між собою. Робота в групах також допомагає учневі набути соціальних навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рибак І. Організація індивідуальної і парної та групової роботи на уроках у початкових класах / І. Рибак // Мандрівець – 2002. – № 2. – С. 64–67.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник [для студентів пед. факультетів] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999 – 368 с.
3. Форми навчання в школі: Книга для вчителя / [за ред. Ю. І. Мальваного]. – К. : Освіта, 1992. – 160 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Орієнтація на всебічний розвиток особистості учнів, розвиток їх здібностей, творчої активності і талантів є пріоритетним напрямком у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу.

Педагог позашкільної освіти виступає в ролі організатора самостійної творчої діяльності дітей, на якого покладена дуже відповідальна робота – навчити учнів здобувати знання самостійно, використовуючи методи дослідження і методи. Саме тому від педагога вимагається високий рівень професійної підготовки та педагогічної майстерності.

У зв'язку з цим зростають вимоги до підготовки керівників гуртків, які повинні володіти не тільки професійними вміннями, а й могли забезпечити розвиток творчого потенціалу кожного учня в процесі позашкільної освіти.

«...Справа не тільки в тому, щоб навчити дітей бачити, відчувати, і розуміти прекрасне в мистецтві, завдання набагато складніше – необхідно сформувати у них вміння творити прекрасне в своїй повсякденній діяльності, повсякденній праці, повсякденних людських відносинах», – зазначав Б. Неменский.

Теоретичні аспекти професійної підготовки педагогів в педагогічних навчальних закладах представлені в роботах Ю. Бардашевського, С. Гончаренко, А. Абдуліної, Т. Огородник та ін. Формування і становлення особистості майбутнього педагога досліджувався І. Зязюном, О. Рудницькою, М. Лазарєвим, В. Семиченко та ін. Загальна професійно-педагогічна підготовка педагогів позашкільної освіти була досліджена в роботах С. Васильченко, О. Биковської, В. Вербицького, Г. Пустовіта та ін. Питання розвитку творчих якостей майбутніх фахівців піднімалися Ю. Азаровим, С. Сисоєвою, Г. Балом і ін.

Оскільки декоративно-прикладне мистецтво займає особливе місце у вихованні підрастаючого покоління, як унікальна знакова система і потужний творчий потенціал, вітчизняні педагоги, а саме Е. Антонович, Р. Чугай-Захарчук, А. Гурська, М. Станкевич та ін., акцентували увагу на його навчально-виховний потенціал в процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва та вчителів молодшої школи.

Проаналізувавши практику підготовки студентів технологічного напрямку і теоретичні напрацювання науковців з даної проблеми дає можливість окреслити наявні протиріччя між високим виховним потенціалом декоративно-прикладного мистецтва і недостатньою розробкою системи навчання майбутніх вчителів технологій до роботи в гуртках декоративно-прикладної творчості.

Психологи розглядають творчість як високий рівень дивергентного мислення, яке є поштовхом до діяльності, результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності. В умовах кризових явищ в суспільстві розвивальне навчання дозволяє не тільки зберегти інтелектуальний потенціал підрастаючого покоління, а й примножити його без особливих труднощів. Будучи ще дітьми, ми починаємо мислити творчо. Кожна ситуація для нас була нова і вимагала нового рішення.

Формування умінь і навичок в різних видах художньої діяльності стає тільки засобом, що дозволяє дитині відтворити свої почуття, думки, фантазії в самостійної творчої діяльності. Цей процес тривалий і залежить від виховання емоційно-почуттєвої сфери, засвоєння еле-

ментарної інформації (знань) через оволодіння уміннями і навичками у вищому прояві творчої самореалізації дитини.

Зміст професійної підготовки фахівців позашкільної освіти з декоративно-прикладної творчості найбільш повно реалізується в змісті освіти, що знаходить відображення в навчальній документації, розробка якої має здійснюватися відповідно до дидактичних принципів, що визначають відбір навчальної інформації, її структуру, зміст, взаємозв'язку між елементами під час створення навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників. Це обумовлює визначення нових підходів до структурних і організаційно-дидактичних основ навчання фахівців, спрямованих на розвиток особистості, формування його моральних і духовних цінностей, педагогічної майстерності та творчості, морального художнього мислення на основі володіння історико-культурною спадщиною етнічного декоративно-прикладного мистецтва України та національних меншин.

Педагогічні умови організації навчання майбутніх педагогів позашкільної освіти передбачають: ґрунтовне і компетентне планування навчально-виховного процесу; відбір і структурування змісту технологічної, художньої та педагогічної освіти з урахуванням вимог державного стандарту, особливо варіативного компоненту; дотримання чіткої послідовності вивчення загальних і спеціальних предметів, проведення практик; поєднання різних форм організації навчання; використання сучасних педагогічних технологій; залучення студентів до самостійної, дослідницько-пошукової діяльності; впровадження інноваційної системи контролю знань і умінь майбутніх педагогів, заснованої на самооцінці власної професійно-педагогічної діяльності, на взаємозв'язку змісту навчання і вимог сучасних вимог до особистості педагога-позашкільника.

Потребує подальшої розробки і обґрунтування методика викладання системи дисциплін з декоративно-прикладної творчості та організаційні умови їх вивчення при підготовці педагогів позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. Системно-методические основы учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. Беспалько, Ю. Татур. – М. : Высш.шк., 1989. – 141 с.
2. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи: моногр. / О. В. Биковська – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
3. Вишневская Е. В. Основы дизайна как средство развития творческих способностей учителя технологий : авториф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Вишневская. – М., 2000. – 19 с.
4. Тимків Б. М. Формування художньої етнокультури студентів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва / Б. М. Тимків // Етнос і культура. Часопис Прикарпатського університету ім. В. Стефаника : зб. наук.-теорет. статей. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – № 1. – С. 131–135.

Вікторія СИНЬО
(Ужгород, Україна)

ДИКТАНТ ЯК ЗАСІБ ДЛЯ ТРЕНУВАННЯ НАВИЧОК СЛУХАННЯ

Диктант є одним з ритуалів для перевірки закріпленого матеріалу, однак не має прямих відповідників у реальному житті, за що досить часто піддається критиці зі сторони прихильників навчання, орієнтованого на тренування справжніх життєвих ситуацій. Диктант на занятті використовується як засіб для тренування правопису та одночасно як інструмент

перевірки отриманих навичок. Багато педагогів взагалі вважають його єдиним інструментом для перевірки правопису школярів. Популярність диктантів зумовлена з одного боку простотою їх організації та проведення, а з іншого боку наявністю досить чітких, логічних та об'єктивних критеріїв оцінювання. Однак не слід забувати, що саме диктант є одним з тих інструментів контролю, який має за мету виявити, те чого учень не знає і таким чином може носити демотивуючий характер.

Для того щоб вирішити питання корисності чи шкідливості диктантів, потрібно чітко розуміти яку саме ціль переслідує диктант. Одне із його першочергових завдань полягає у перевірці відповідності сказаного та почутого нормам правопису, тому диктант здебільшого і відносять до аудитивних завдань. Звичайно, що він також перевіряє аналітичні здібності, рівень знань правил правопису, також виявляє проблеми у цій сфері кожного учня та фіксує прогрес у навчанні. Всі ці функції і можливості призводять до того, що диктанти сприймаються переважно більшістю учнів досить негативно. Також несприятливим є той факт, що учні окрім як на самому диктанті майже ніколи не тренують цей вид роботи. Таким чином ми спостерігаємо невідповідність видів навчання видам контролю, адже учні працюючи над темою, вивчали правила, складали речення, перекладали речення тощо. Це все суттєвого збільшує стрес і страх учнів перед диктантом.

Уникати таких негативних тенденцій можливо і навіть потрібно, але досвід роботи багатьох вчителів засвідчує, що вони рідко використовують можливості, які б підвищили не тільки привабливість диктантів, а й частково їх ефективність.

Однією з таких можливостей є доповнення класичного диктанту візуальним компонентом, тобто перед написанням учні мають змогу побачити текст диктанту на екрані чи в роздрукованому вигляді, до моменту, коли вони починають його писати, щоб не перетворювати це завдання у звичайне списування. Скептики одразу зауважать, що таким чином диктант не виконуватиме своєї головної функції, адже учень концентруватиметься не тільки на почутому, але й на тому, що він побачив. Результати досліджень переконливо доводять, що у таких випадках ефективність суттєво збільшується, оскільки учні краще концентруються саме на написаному тексті, стають впевненішими. Ще одним фактором, який нівелює зауваження скептиків є той факт, що хоча загальна кількість помилок зменшується, але загальна тенденція зберігається. Збільшити привабливість диктантів можна також за допомогою використання інших видів, приміром диктант з пропусками, де учень повинен тільки заповнити деякі пропущені слова. Наявність хоча б частини тексту у такому виді роботи теж суттєво полегшує завдання. Такий вид диктанту учні можуть виконувати вдвох, де у кожного з партнерів інші пропуски і диктуючи один одному текст вони заповнюють їх. Ще одним видом диктантів є так званий творчий диктант, де учні написавши почуту вступну частину мають можливість проявити свою креативність і дописати альтернативне закінчення.

Таким чином, хоча диктант і є одним із найстаріших видів роботи, однак він не втрачає своєї актуальності, але змушений пристосовуватись до умов сьогодення набувати нових форм і варіацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Menzel W. Diktate, Diktate [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wl-lang.de/DIKTATE.HTM> [14.10.2016]

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 7 КЛАСУ З ФІЗИКИ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Згідно із законом України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», новим Державним стандартом базової і повної середньої освіти, Концепцією загальної середньої освіти необхідно здійснити перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань, до особистісно розвивального, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на способи навчальної діяльності, створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків та можливостей в освітньому процесі.

Дедалі більше часу і дорослі і діти проводять в необмежених просторах Інтернету, зокрема в соціальних мережах (СМ). За даними дослідницького ресурсу eBizMBA, найбільшої популярності серед користувачів набули Facebook, YouTube, Twitter, LinkedIn, щомісячні показники яких на 1.10.2016 становили 1 млрд. 100 млн., 1 млрд., 310 млн., 255 млн. осіб відповідно. Найпопулярніша серед молоді соціальна мережа ВКонтакте посіла 10 місце з кількістю користувачів – 80 млн. [1].

Найактивнішими користувачами соціальних мереж є переважно особи 12-25 років. Так, за дослідженням, проведеним Yandex, українські користувачі соціальної мережі ВКонтакте в такій віковій категорії склали 67% (станом на жовтень 2016р.) від загальної кількості [5]. В мережах молодь має можливість самостійно створювати спільноти або групи за фахом навчання, за інтересами. Соціальні мережі надають безліч можливостей для спілкування, спільної діяльності і при цьому кожен має можливість побачити, хто в даний момент перебуває в мережі, дозволяє вступити з ним у діалог, оскільки майже 80 % школярів зареєстровані хоча б в одній соціальній мережі і відвідують її щодня; можна ефективно організувати колективну роботу групи, проектну діяльність; СМ дозволяють дуже швидко поширювати актуальну інформацію серед учасників об'єднання; володіння навичками роботи із засобами інформаційно – комунікаційних технологій в епоху стрімкого розвитку інформаційного суспільства є невід'ємною частиною всебічно розвиненої особистості; кожен має можливість ділитися своїми досягненнями не тільки зі своїми однолітками, а й з усім світом [2].

Сучасний освітній процес вимагає впровадження в практику нових перспективних педагогічних технологій. Вони сприяють розвитку критичного мислення учнів, формують творчий підхід до процесу навчання, як у вчителя, так і в учнів, активізують навички самостійної роботи школярів, формують основи функціональної грамотності учнів. Тому сьогодні дедалі активніше вчителі використовують сервіси соціальних мереж в навчальному процесі.

Важливо зацікавити максимально учнів предметом, який вони тільки починають вивчати. Наприклад, учні сьомого класу починають вивчати декілька нових для них дисциплін одночасно, тому дуже важливо приділити максимум уваги, щоб час, який вони проводять в соціальних мережах, використати з користю для навчання. В якості експерименту нами було створено групу ВКонтакте для учнів 7-го класу з фізики: <https://vk.com/club129233664>. Учні проявили зацікавленість і досить оперативно приєдналися до спільної діяльності. Враховуючи обмеженість часу для роботи в класі, учням було запропоновано виконати деякі цікаві досліди в домашніх умовах і викласти фото з коментарями в групу. Інші учасники групи мали можливість переглянути, про-

коментувати, проаналізувати. Крім текстової інформації даний сервіс дозволяє прикріплювати фото- відеоматеріали, посилання, які учні можуть переглянути в зручний для них час.

Отже, слід зазначити, що використання інформаційних технологій, зокрема соціальних мереж в навчальному процесі – необхідність сьогодення. Використовуючи сучасні інформаційні, соціальні сервіси процес навчання можна зробити цікавішим, ефективнішим, таким, що сприятиме розвитку творчого, критичного мислення, підвищити пізнавальну активність кожного, досягти більшого результату з найменшою затратою часу, кращого сприйняття і запам'ятовування інформації, можливість вільно висловлювати власну думку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Top 15 Most Popular Social Networking Sites [Електронний ресурс]. – Режим джерела: <http://www.ebizmba.com/articles/social-networking-websites>
2. Слободяник О. Можливості використання електронних соціальних мереж у навчанні / О. Слободяник // Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України : мат. наукової конф. – К. : ІІТЗН НАПН України, 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/166216/1/Tezy_IITZN_2016.4.PDF
3. Слободяник О. Домашні експериментальні завдання як засіб активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів / О. Слободяник // Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 1. – С. 108–113.
4. Слободяник О. Проблема становлення творчої особистості майбутнього вчителя фізики / О. Слободяник // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів : ЧДПУ, 2011. – Вип. 89. – С. 385–388.
5. <http://watcher.com.ua/2016/10/10/druhyy-misyats-posspil-youtube-vyperedzhaye-vkontakte-u-reytnhu-nayvidviduvanishyh-saytiv-uanetu/>

Оксана СТАНКО
(Ужгород, Україна)

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

Питання педагогічної майстерності завжди цікавило справжніх майстрів школи. Це ми можемо бачити на прикладі теорії та практики В. Сухомлинського та А. Макаренка.

Зовнішній вигляд педагога, його одяг, постава, очі, міміка, рухи усе має свою мову. Саме за допомогою міміки і пантоміміки учитель транслює учням своє ставлення і своє ставлення до них, і міру захопленості предметом, який викладає, і особливості емоційного стану, самопочуття, і своєї культури взагалі. Учні йдуть назустріч учителю, який розуміє їх і збуджує позитивні почуття, даючи можливість задовольнити свої пізнавальні та соціогенні потреби [3].

Техніка невербальної поведінки педагога, тобто поведінки, яка не спирається на слова або інші мовленнєві символи, здебільшого індивідуальна й неповторна, як сам учитель [3]. Однак можна говорити про існування певних критеріїв її педагогічної ефективності. Визначаємо їх:

а) демонстрація учителем впевненості, внутрішньої сили – його міміка, пантоміміка, говорять учням про здатність керувати їхньою діяльністю, утримувати ініціативу у спілкуванні, вести за собою. Учні приймають тільки сильних учителів і визнають їхню мудру владу [3];

б) трансляція учителем спрямованості на діалог з учнями – зацікавлений погляд, постійний зоровий контакт з ними, щира посмішка, пластика рухів свідчать про його відкритість, визнання

особистісної рівності з учнями (при збереженні статусного домінування, психологічної дистанції); учні не бояться таких учителів, бо поважають їх і тому визнають їхній авторитет;

в) естетизація вчителем середовища спілкування з учнями, привнесення до нього елементів краси й насолоди: учитель виразний у своїй поведінці, а її інструментарій – погляд, посмішка, рух, жест розміщення у просторі – сприяє гармонізації стосунків, дає учням задоволення від спілкування з педагогом.

Педагогові важливо мати власну програму роботи над удосконаленням своєї мимічної і пантомимічної виразності [2].

Перша сходинка у цій програмі – дійти переконання в тому, що власний педагогічний образ необхідно творити, конструювати так, як ми розробляємо попередньо урок, його структуру і план. Питання зовнішнього вигляду має стати об'єктом уваги. Тут не можна покладатися тільки на природний хист та інтуїцію. Потрібна цілеспрямована і систематична робота над собою, професійне пізнання особливостей власної психічної природи, її сильних і слабких сторін.

Друга сходинка у набутті досвіду гідної самопрезентації – оволодіння різними техніками.

Третя сходинка – систематичне тренування в різних умовах спілкування з людьми, вироблення індивідуального стилю самопрезентації, коригування помилок і пошук оптимальних моделей власного образу.

Паралельно з цим повинна відбуватися робота з формування високої культури спілкування, доброзичливості, ввічливості, делікатності. Без неї набуті вміння можуть залишатися тільки технікою, за якою немає роботи думки і серця педагога, його щирої зацікавленості учнями. Самопрезентація, під час якої досконала техніка поєднується з високою моральністю вчителя у ставленні до учнів, є запорукою організації конструктивного діалогу з ними.

Передових учителів, тобто тих, хто досягає високих результатів, називають майстрами. Про них говорять як про людей, що опанували мистецтвом викладання й виховання, високою культурою праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – К. : Радянська школа, 1983. – 204 с.
2. Падалка О. С. Педагогічні технології : навч. пос. для вузів / О. С. Падалка. – К., 1995. – 320 с.
3. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн.-2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

**Наталія СТАСІВ,
Ірина МОТОВИЛЕЦЬ**
(Дрогобич, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ НА ЗНАХОДЖЕННЯ СЕРЕДНЬОГО АРИФМЕТИЧНОГО У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Оволодіти математикою – означає навчитися розв'язувати задачі, причому, не лише стандартні, а й такі, що потребують оригінального підходу, творчих пошуків, винахідливості. Вміння розв'язувати задачі потребує від школярів знання деяких життєвих ситуацій, залежностей між величинами, розуміння суті арифметичних дій, знання прийомів обчислень, загальних причинно-наслідкових зв'язків, суті та структури задачі. Вміння розв'язувати

задачі – одне з найскладніших завдань у діяльності молодших школярів. Для його вироблення потрібна тривала практика. Але оптимальність її полягає не в тому, щоб учні виконали якомога більше завдань, а доцільніше домогтися, щоб вони, працюючи над кожною задачею, використовували закладені тут можливості для розвитку своїх розумових здібностей, запам'ятовували усе необхідне для розв'язування інших задач.

Щоб підвищити ефективність процесу розв'язування задач потрібна цілеспрямована праця вчителя, чітке розуміння ним основних вимог щодо навчання учнів розв'язувати різноманітні задачі.

Актуальним завданням вчителя початкової школи на сучасному етапі є формування початкових уявлень про задачі на знаходження середнього арифметичного та процес їх розв'язання. У початковому курсі математики учні вивчають такі види задач на знаходження середнього арифметичного:

♦ **Задачі на застосування правила знаходження середнього арифметичного:**

- задачі на знаходження середньої схожості;
- задачі на знаходження середньої температури;
- задачі на знаходження середньої маси;
- задачі на знаходження середньої довжини;
- задачі на знаходження середньої швидкості руху;
- задачі на знаходження середньої врожайності.

♦ **Ускладнені задачі на знаходження середньої величини:**

- задачі на знаходження середньої швидкості;
- задачі на знаходження середньої врожайності;
- задачі на знаходження середньої ціни;
- задачі на знаходження середньої довжини;
- задачі на знаходження середньої маси.

На першому (підготовчому) етапі вчитель знайомить учнів із задачами на застосування правила знаходження середнього арифметичного.

Наприклад, *задача на знаходження середньої врожайності:*

На двох ділянках, площу по 1 га вирощували кукурудзу. На 1-й ділянці врожайність становила 2 т з га, а на другій – 3 т з га. Яка середня врожайність кукурудзи на цих ділянках?.

Прочитавши задачу, учні впізнають її. Це задача на знаходження середнього арифметичного; з'ясовують середнє арифметичне яких чисел треба знайти в цій задачі, скільки таких чисел; і застосовують правило знаходження середнього арифметичного.

Ознайомлення із середнім арифметичним відбувається під час практичної роботи з наочними посібниками. Після виконання певної кількості вправ можна переносити правила знаходження середнього арифметичного двох чисел для інших випадків (3, 4, 5 ... n чисел) та вчити учнів знаходити середнє арифметичне багатьох чисел.

На другому етапі вчитель узагальнює знання учнів про особливості структури задач на знаходження середнього арифметичного та формує вміння розв'язувати задачі ускладненого типу.

Наприклад, *задача на знаходження середньої довжини:*

Тесляр розпиляв дошку на дві частини. Довжина однієї частини 2 м 30 см, а другої – 2 м 60 см. Якої довжини була б кожна частина, якби дошку розпиляли на дві рівні частини?

У сильному класі можна попросити учнів одразу пояснити розв'язання, бо такі задачі вже знайомі учням. А у більш слабкому класі доцільно розібрати задачу повністю, спираючись на готове розв'язання. Ефективним є повний розбір задач за пам'яткою. Застосування алгоритм-

мічних вказівок сприяє формуванню загального підходу до аналізу задачі на знаходження середнього арифметичного, спрямовує в потрібне русло роботу. Міркування за зразком прискорює перехід знань з репродуктивного рівня до аналітико-синтетичного, допомагає набутти самостійності. Опорні схеми дають змогу економно і водночас ефективно використати час, відведений для розв'язування задач, сприяють навчанню дітей узагальнювати.

Перевірка сформованості прийомів розумової діяльності у процесі розв'язування задач на знаходження середнього арифметичного, показала, що багато учнів, не володіють в повній мірі розумовими операціями при роботі над простою задачею. Подолання цього недоліку вимагає цілеспрямованого формування в учнів системи розумових операцій (з допомогою алгоритмів, міркувань за зразком і застосування опорних схем) з метою поступового їх збільшення в залежності від етапу навчальної роботи над задачею.

Таким чином, головна мета задачі і вправ, які проаналізовані нами у проведеному дослідженні – сприяти розвитку логічного мислення учнів. Діти оволодівають відповідною термінологією у процесі розв'язання задач, в яких розглядаються добре відомі їм предмети і знайомі ситуації. Учителю необхідно зробити загальні настанови, пояснити зміст нових термінів, спрямувати увагу учнів на зіставлення окремих понять і відповідних термінів.

Валерій ТИТАРЕНКО
(Полтава, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Метою технологічної підготовки майбутнього спеціаліста-вчителя трудового навчання та технологій в умовах переходу суспільства від постіндустріального до інформаційно-комунікаційного є формування у них компетенцій, які необхідні сьогодні для життєдіяльності в умовах сучасного простору.

Одним із головних пріоритетів системи освіти в Україні, які визначені у законах України «Про освіту», «Про середню освіту» та багатьох державних нормативних документах є збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

У Державному стандарті зазначається, що «здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей» [1].

Підготовка вчителя трудового навчання та технологій на факультеті технологій та дизайну повинна забезпечити виробничу безпеку школярів на уроках, сприяти збереженню здоров'я учнів під час різних видів урочної та позаурочної діяльності.

У наукових працях багатьох учених питання підготовки сучасного учителя висвітлювалися у різних аспектах. Зокрема, у працях А. Вихруща, Й. Гушулея, С. Дятленка, Д. Кільдерова, О. Коберника, М. Корця, В. Курок, В. Кузьменка, В. Сидоренка, В. Стешенка, Г. Терещука, А. Терещука, С. Ткачука, Д. Тхоржевського, А. Цини, М. Янцура, С. Ящука та ін.

Як неодноразово відзначав видатний вчений-дослідник актуальних питань підготовки молодого спеціаліста-вчителя трудового навчання академік Д. Тхоржевський, при плануванні, підготовці та проведенні занять з трудового навчання вчителів визначає та виконує цілу низку безпечних правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог [2, 117].

Навчально-виробничі майстерні (майстерня з обробки металу та майстерня з обробки деревини) мають значну кількість різноманітних небезпечних умов (наявність електричного струму, електрообладнання, вентиляції, освітлення, шуму, вібрації та ін.). На уроках трудового навчання учитель повинен постійно детально пояснювати школярам правила безпечного поводження з електричними приладами, навчити їх надавати першу долікарняну допомогу. Майбутній учитель трудового навчання повинен оволодіти цими видами компетенцій при вивченні професійно-практичних дисциплін у вищому навчальному закладі («Охорона праці», «Безпека праці у майстернях», «Безпекознавство»).

Характеризуючи різні технології, які вивчаються на кафедрі теорії і методики технологічної освіти факультету важливо визначити наскільки вона зберігає здоров'я особистості, чи є вона здоров'язбережувальною. Поняття «здоров'язбережувальні технології» є якісною характеристикою освітніх технологій.

Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій навчання – забезпечити майбутнім учителям можливість збереження здоров'я за період навчання на факультеті технологій та дизайну, сформувати здоров'язбережувальні знання, уміння та навички використовувати їх у повсякденному житті, ґрунтуючись на визнанні цінності здоров'я людини як однієї із базових.

У працях багатьох вчених поняття «здоров'я з бережувальних технологій» в освіті визначається як сукупність форм, засобів і методів, які направлені на досягнення оптимальних результатів в підтримці фізичного, психічного, етичного і соціального благополуччя людини, у формуванні здорового способу життя.

Ряд інших вчених визначають поняття «здоров'я з бережувальні технології» як педагогічні технології навчання, які засновані на: вікових особливостях пізнавальної діяльності дітей; на оптимальному рівні навчання; варіативності методів і форм навчання; рівномірному поєднанні рухових і статистичних навантажень; навчанні у малих групах; використанні наочності і використанні різних форм надання інформації; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання («педагогіка успіху»); на культивуванні у школярів знань з питань здоров'я.

Таким чином, використання здоров'я з бережувальних технологій у освітньому процесі майбутніх учителів трудового навчання та технологій мають включати сукупність знань, умінь, які визначають результативність праці, об'єм навичок виконання завдання щодо формування здоров'я людини, його зміцнення, збереження; єдність теоретичної і практичної готовності до розробки та упровадження здоров'язбережувальних технологій у процес виховання сучасної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – К. : Кабінет Міністрів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzhstan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzhstan-(1).pdf)

2. Тхоржевський Д. Методика трудового та професійного навчання та викладання загально технічних дисциплін : навч. посібник / Д. Тхоржевский. – К. : Вища школа, 1992. – 3-тє вид., перероб. і допов. – 334 с.

МЕТАПРЕДМЕТНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Метапредметний підхід забезпечує цілісність загальнокультурного особистісного і пізнавального розвитку і саморозвитку старшокласника, наступність всіх ступенів освітнього процесу, що лежить в основі організації і регулювання будь-якої навчальної діяльності незалежно від її спеціально-предметного змісту. Метапредметність несе в собі інтегруючу та узагальнюючу основу, яка дозволяє створити підґрунтя для цілісності світосприйняття. Метапредметне навчання передбачає, що учень опановує не тільки систему знань, а й освоює універсальні способи навчальної діяльності, універсальні принципи і загальні універсальні стратегії пізнання і з їх допомогою здатний сам знаходити необхідну інформацію. Наразі проблемі метапредметності в старшій школі приділяється значна увага. Частково вона реалізується контекстно через запровадження в освітньому процесі діяльнісного та компетентнісного підходів. Безпосередньому розв'язанню проблем метапредметного навчання присвятили свої роботи А. Г. Асмолов, Г. О. Васківська, Ю. В. Громико, І. В. Князькова, А. В. Хуторської, В. І. Журавльов, Т. І. Фісенко та інші вітчизняні та зарубіжні науковці.

Метапредметні результати освітньої діяльності – це способи діяльності, які застосовуються як в рамках освітнього процесу, так і під час вирішення проблем в реальних життєвих ситуаціях і складають інструментальну основу компетентностей учня [1; 3].

Профільне навчання саме по собі можна сприймати як метасистему, яка має декілька рівнів і підрівнів й створюється на основі циклу профільних предметів, навчальних курсів із певною галузевою спрямованістю, базових навчальних предметів та курсів за вибором. Профільне навчання базується на навчальних предметах, а його метапредметність (надпредметність) забезпечується такими ідеями, як: професійна орієнтація (майбутня професія, допрофесійна підготовка, профільна підготовка); якості особистості (інтереси, нахили, здібності, професійне та життєве самовизначення); метапредметні результати навчання (метаздібності, метазнання, універсальні способи навчальної діяльності, ключові компетентності учнів, здатність їх використовувати в пізнавальній та соціальній практиці, готовність учнів до вибору професії).

Зміст профільного навчання, який проектується з урахуванням метапредметного підходу має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що включає: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання стосовно цілісної картини світу, узагальнені та систематизовані знання щодо світу майбутніх професій, метазнання і універсальні способи навчальної діяльності учнів, які забезпечують умови для формування в учнів ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутньої професії) [4].

Одним з метареzультатів, на які орієнтовано профільне навчання є компетентності професійного самовизначення. Під компетентністю професійного самовизначення ми розуміємо можливість проектувати свій подальший професійний розвиток на основі усвідомлення своїх інтересів і здібностей, мотивації вибору майбутньої професії, здатність нести відповідальність за результати самостійного вибору.

Істотною ознакою компетентності професійного самовизначення є здатність вирішувати проблеми пов'язані з визначенням майбутньої професії: вибором навчального закладу для продовження освіти, здатності до вибору джерел навчальної інформації, необхідної для підготовки до навчання в цьому закладі, розумінні професійних особливостей та цінностей, готовності до навчання у навчальному закладі певного профілю, у здатності оцінити свої професійні можливості та особистісні якості. В цьому аспекті інтерес представляє сукупність компетентностей старшокласника, які відображають реальну готовність випускника середньої школи здійснювати професійне самовизначення: 1) соціально-організаційна – цілепокладання, планування, структурування, коригування своєї діяльності в процесі професійного самовизначення; 2) предметна – наявність фундаментальних наукових знань і практичних умінь у галузі, що викликає інтерес у старшокласника, з якою він має намір пов'язати подальше навчання та професійну діяльність; 3) пошуково-дослідницька – уміння віднаходити інформацію, визначати цінність отриманих знань, використовувати їх в особистих цілях для побудови індивідуальної освітньої траєкторії; 4) комунікативна – уміння, засноване на знанні законів спілкування, психології міжособистісної взаємодії в процесі професійної діяльності і трудових відносин, досвід, набутий у процесі навчальної та проектної діяльності; 5) мотиваційно-ціннісна – уміння і прагнення старшокласника усвідомити взаємозв'язок системи життєвих і професійних цінностей які мають загальнолюдський, гуманістичний, моральний характер; 6) рефлексивна – уміння робити самоаналіз, вміння ставити цілі, планувати, безперервне самовдосконалення та саморозвиток з метою формування особистісних якостей, що забезпечують придатність до обраної професійної діяльності; 7) здоров'язберігаюча – наявність у старшокласників знань про здоровий спосіб життя, вміння організувати свою діяльність щодо вибору сфери професійної діяльності і вибору освітньої траєкторії у відповідності зі здоров'язберігаючими принципами.

Засобами досягнення метапредметного результату в умовах профільного навчання є певні педагогічні технології, зокрема технологія професійної орієнтації. Професійна орієнтація – це науково обґрунтована система підготовки молоді до вільного і самостійного вибору професії, покликана враховувати як індивідуальні особливості кожної особистості, так і необхідність повноцінного розподілу трудових ресурсів в інтересах суспільства[2].

Джерелами професійно спрямованого навчання можуть бути: метапредметні курси за вибором; модульна організація навчального процесу; метопроєкти; проблемне навчання; міжпредметна інтеграція.

Найбільш ефективними формами роботи визнані: індивідуальне консультування школярів, сімейне консультування з питань професійного самовизначення старшокласників, класні години профорієнтаційного спрямування з запрошенням представників різних професій і керівників вищих навчальних закладів, профорієнтаційні уроки, тематичні екскурсії на підприємства; ярмарки вакансій навчальних і робочих місць; психологічна діагностика професійної спрямованості особистості; зустрічі з фахівцями з профорієнтації. Використовуючи ці форми, методи та технології профільного навчання з професійною спрямованістю змісту навчального матеріалу, випускник з легкістю визначиться з майбутню професією, яка в подальшому буде приносити тільки позитивні емоції і сприятиме його успішності у житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Метапредметний підхід як спосіб реалізації принципу профільного навчання у старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www : tmk.org.ua/.../modernizacija_zagalnoosvitnoji/

2. Професійна орієнтація: теорія і практика: науково-метод. посіб. [для педагог. працівників] / [за ред. О. В. Мельника]. – Івано-Франківськ: «Тіповіт», 2011. – Вип. № 2. – 279 с.

3. Трубачева С. Е. Метапредметний аспект формування загальнонавчальних компетентностей учнів в умовах профільного навчання / С. Е. Трубачева // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2015. – № 36. – С. 183–185.

4. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С. В. Косянчук, Н. В. Захарчук ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васківської]. – К. : Пед. думка, 2015. – 288 с.

Валерія ТУПЧЕНКО
(Харків, Україна)

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сучасному етапі в умовах глобалізації та полікультуралізму міжнародне спілкування в основному здійснюється англійською мовою, що останнім часом набула статусу міжнародної. Особливо широко використовується англійська мова у діловому спілкуванні для вирішення бізнесових проблем.

Традиційне поняття «ділова англійська мова», на думку Р. О. Гришкової, має бути доповнене елементами, що відображають особливості професійного спілкування в різних сферах діяльності, та розглядатись з позицій викладання іноземних мов для спеціальних цілей [1, 36].

У зв'язку з бурхливим розвитком міжнародних стосунків та залученням все більшої кількості людей до міжнародної співпраці, в англійській мові, що використовується як мова міжнародного співробітництва, відбуваються значні зміни. Це збільшення кількості «international words», які в перекладі українською мовою потребують окремого пояснення. Останнім часом увійшли в обіг та набувають поширення такі слова як моніторинг, екзит-пол (exit-poll – опитування виборців на виході з виборчої дільниці), піар (PR – public relations), медіація (mediation – посередництво у досудовому вирішенні спірних питань), іміджмейкер, іміджологія, CV (curriculum vitae – стислий виклад кар'єрних та особистих досягнень), аплікаційна форма та ін.

Відповідно до нових вимог до володіння іноземною мовою, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [3], змінюються й підходи до навчання мови. Нові потреби XXI століття – необхідність працювати з документами, написаними іноземною мовою, проводити презентації, володіти алгоритмом організації переговорів, уміти вести переписку з іноземними офіційними організаціями, знати особливості регулятивного стилю в спілкуванні з іноземними партнерами – вимагають пошуку інших сучасних підходів до навчання іноземних мов.

Лінгвістичний аспект навчання іноземної мови тісно пов'язаний з використанням ділової іноземної мови для міжкультурного спілкування. Згідно зі Стратегією навчання іноземних мов в Україні комунікативна здатність людини поряд з мовною, мовленнєвою, дискурсивною та стратегічною компетенціями ґрунтується також на соціокультурній та соціо-

лінгвістичній компетенції: маються на увазі «знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії» [4, 13].

Першим у дослідженні міжкультурних відмінностей у бізнесі є американський антрополог Е. Холл. У Європі викликали широку дискусію результати дослідження Г. Хофстеде, здійсненого для IBM. Він ідентифікував виміри інтеркультуралізму, що впливають на світ бізнесу: дистанція до влади, колективізм / індивідуалізм, жіночий / чоловічий характер, уникнення невизначеності, довго/короткострокова орієнтація, а також визначив позиції, які є важливими для британців у їх взаємодії з представниками інших культур [2]: визначення комфортної зони, кінестетика, візуальний контакт; час: є культура поліхронічною чи монохронічною, дотримання *deadlines*; колективізм / індивідуалізм: як приймаються рішення – колективно / індивідуально; суспільна та приватна сфери: наскільки далеко соціалізація проникає в бізнес; прямота та ввічливість: кружляти навколо теми чи зразу приступати до справи; статус: коли доцільно звертатись на перше ім'я та чи вказувати титул; стиль презентацій: що важливіше – стиль чи зміст, де і коли доцільний гумор.

Серед цих позицій п'ять є вербальними, тобто мають словесне втілення. Саме тут і переплітаються лінгвістичні і міжкультурні фактори навчання професійно спрямованої ділової іноземної мови, оскільки звернення, ухвалення рішень, соціалізація, бізнес та стиль презентацій, не кажучи про ввічливість, прямоту та доречність гумору потребують знання необхідних розмовних формул та кліше, які уможливають спілкування, сприяють взаєморозумінню і налаштовують на подальшу співпрацю. Саме тому в практику навчання професійно спрямованої ділової іноземної мови широко впроваджуються рольові ігри з вживанням різних форм звернення, які провокують студентів діяти в ситуаціях, коли треба ухвалювати рішення, налагоджувати справи з удаваними зарубіжними партнерами, зважаючи на особливості манери комунікативної поведінки, ухваленими у відповідній країні.

Таким чином, було з'ясовано, що поняття «ділова іноземна мова» має бути доповнене елементами, що відображають особливості професійного спілкування в різних сферах діяльності. Пріоритетами у навчанні ділової іноземної мови для міжкультурного спілкування мають бути знання особливостей національного характеру та норм комунікативної поведінки народу, з яким передбачається встановлення ділових стосунків, а також сформовані в процесі вивчення іноземної мови навички поважного ставлення до представників інших культур, позбавлення культурантацентризму та готовність до взаєморозуміння й співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : [монографія] / Р. О. Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрічком Інтер, 2009. – 1040 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003, – 273 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Кол-в авторів : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуснок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ»

Головною проблемою в запровадженні у практику освіти задекларованого Державним національним стандартом технологічної освіти [3] пріоритету її діяльній, компетентній та особистісній орієнтації виступає доведення цього концептуального положення до рівня освітніх технологій, які є ресурсним забезпеченням цієї мети. Остання умова робить інноваційну технологічну освіту реальною метою, яка може бути реалізована в практиці освіти.

Метою проектування і впровадження інноваційних педагогічних технологій є переведення цих технологій з рівня концептуальних основ особистісного розвитку учнів на рівень використання існуючих педагогічних технологій у межах цих концептуальних основ, тобто на рівень формального опису процесу трудової підготовки.

Завданням проектування і освоєння нових педагогічних технологій є рівноправне, на підставі педагогічної доцільності пояснення і прогнозування професійно-педагогічної дійсності шляхом застосування різних психолого-педагогічних концепцій для багатоконцептуальної кооперації педагогічних технологій у справі подолання суперечності, викликані абсолютизацією практикою технологічної освіти окремого застосування компетентній, діяльній і особистісно орієнтованій концепцій технологічної освіти.

Концептуальні основи не можуть розглядатися як технології. Вони визначають лише науково-методологічні підвалини, на яких будуються педагогічні технології. Стратегічна спрямованість інноваційних педагогічних технологій передбачає можливість діагностичного цілепокладання для подальшого прогнозованого планування і проектування процесу трудової підготовки, варіювання методів і засобів, гарантування досягнення визначених галузевими освітніми стандартами завдань технологічної освіти учнів.

Орієнтовними основами побудови інноваційних педагогічних технологій для освітньої галузі «Технології» сьогодні повинні стати:

- державні освітні стандарти;
- необхідність їх реалізації в умовах охоплення технологічною освітою учнів загальноосвітніх шкіл не тільки з високим і достатнім, а і з середнім та початковим рівнем навчальних досягнень;
- рівень технологічної компетентності педагогічного складу навчальних закладів;
- розгляд педагогічних технологій як складових системи неперервної освіти в умовах освітнього середовища регіону, коли освітній заклад виступає як ініціатор і координатор технологічної освіти учнівської молоді в освітньому окрузі, здійснюючи тісний зв'язок і кооперацію ресурсів школи зі співтовариством у межах окружного соціокультурного комплексу.

Цільовою орієнтацією проектування педагогічних технологій повинно стати визначення шляхів розвитку в учнях значущих для будь-якої трудової діяльності особистісно-професійних якостей, які обумовлюють трудову компетентність та особистісний розвиток. Відбір різних за концептуальною спрямованістю педагогічних технологій визначається необхідністю поетапного здійснення в трудовій підготовці діяльній, компетентній і особистісно орієнтованого підходів, які поступово нарощують трудову компетентність учнів. Віра у

власну трудову придатність виступає джерелом трудової підготовки школярів в умовах економічної і духовної кризи суспільства, забезпечує успішність їх навчально-трудової адаптації в загальноосвітніх навчальних закладах.

Методологічний підхід до визначення інноваційних принципів технологічної освіти визначають перевірені часом і практикою різні за своєю концептуальною основою теорії діяльності, розвитку особистості учня і компетентнісно орієнтованої освіти, синергетично використані за ознакою їх переконливості в тлумаченні ситуативних особистісно-трудових проявів і прогнозованості цих проявів у майбутньому. Межі конкретних професійно-педагогічних ситуацій визначатимуть діапазон ефективного застосування тієї чи іншої психолого-педагогічної концепції в обґрунтуванні педагогічних технологій. Якщо в іншій професійно-педагогічній ситуації переконливішою і прогнозованішою буде інша концептуальна теорія, то саме вона повинна стати основою для обґрунтування технології трудової підготовки школярів у цій конкретній ситуації.

Складовими інноваційних педагогічних технологій є внесення істотних змін в організацію процесу через запровадження нових ідей, деталізацію всіх особливостей педагогічного процесу і опис освітнього результату, який гарантується. Саме кінцева освітня мета і умови в яких вона може бути досягнута повинні визначати доцільність вибору певної технології трудового навчання. Труднощі у досягненні сучасним вчителем трудового навчання запланованих програмами освітніх результатів викликаються сьогодні здебільшого тим незадовільним і часто помилковим вибором технологій навчання, які є непридатними для реалізації вимог оновлених програм технологічної освіти. Обґрунтованість правильності вибору технологій навчання забезпечується лише глибокими знаннями природи дитини, закономірностей її розвитку і виховання.

Алгоритмічність педагогічних технологій складається з окремих змістових і процесуальних складових, які обумовлюють певний порядок професійно-педагогічних дій.

В основу класифікації цих технологій нами покладено концептуальні засади технологічної освіти, спрямовані на реалізацію освітніх цілей освітньої діяльності і які ефективно пояснюють та прогнозують розвиток структур і процесів, визначальних для трудової підготовки учнів: діяльнісний, компетентнісний і особистісно орієнтований підходи.

Проектування вчителями трудового навчання педагогічних інноваційних технологій може здійснюватися на підставі технологій, узятих ззовні, з банку освітніх технологій [2; 3; 4; 5]. При цьому слід враховувати передовий педагогічний досвід і науково-педагогічні досягнення, критерії вибору педагогічних технологій за концептуальними особливостями ефективно організації навчально-виховної діяльності, формування предметних компетентностей та розвитку особистості, які в певних межах доцільно пояснюють і прогнозують процес і результати технологічної освіти, а також брати до уваги механізми впровадження відібраних педагогічних технологій.

Перспективним є опис педагогічних технологій за кожним класом із розкриттям їх основних характеристик, необхідних для забезпечення можливості їхнього відтворення в інших умовах і іншими суб'єктами: назва технології, її цільові орієнтації, концептуальна основа, зміст трудової підготовки, процесуально-мотиваційні характеристики і навчально-методичне забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http : // zakon2/rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF](http://zakon2/rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF).

2. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : [навчально-методичний посібник] / [за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука]. – Тернопіль–Умань : ТНПУ, 2007. – 208 с.

3. Новые педагогические и информационные технологии / [под ред. Е. С. Полат]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

4. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [для студ. вузов] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина – М. : Академия, 2008. – 365 с.

5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.; Т. 2. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

Юлія ЧЕРНЕЦЬКА
(Харків, Україна)

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ГЕНДЕРНОГО НАСИЛЬСТВА НАД РЕАБІЛІТОВАНИМИ НАРКОЗАЛЕЖНИМИ ЖІНКАМИ В РОДИНІ

Розмаїття теоретичних позицій і напрямів практичної соціально-педагогічної і психологічної роботи з наркозалежними жінками зумовило необхідність розгляду проблеми профілактики гендерного насильства, особливо стосовно категорії реабілітованих наркозалежних жінок, оскільки негативний досвід уживання психоактивних речовин відображається на всіх сферах життя такої особи, а його наслідки відбиваються як паттерн поведінки у повсякденному житті. За роки наркотизації у таких жінок відбувається девальвація загальнолюдських цінностей, вони відчувають свою меншовартість, вдаються до неприпустимих способів заробітку, зокрема, до проституції й надання сексуальних послуг за наркотики, підпадають під такі форми дискримінації як соціальна, професійна, гендерна, батьківська, стають «тягарем» для власних батьків і дітей, отже, потребують нагальної соціально-педагогічної і психологічної роботи. Метою тез є висвітлення суті технологій профілактичної роботи з жінками, які після проходження реабілітації в реабілітаційних центрах, можуть стати об'єктами гендерного насильства в родині.

Опис загальних положень і принципів роботи в рамках гендерного підходу було здійснено видатними вченими М. Мід, Е. Кесслер-Херіс, І. Коном, деякі аспекти психоемоційної й особистісної сфери наркозалежних і співзалежних жінок містять роботи М. Єрофеевої, М. Жидко, М. Масрчик, І. Кутянової, О. Кім, І. Плахотник, Ю. Чернецької, конкретні прийоми роботи, характерні для феміністичної арт-терапії як технології профілактики описані такими зарубіжними фахівцями, як С. Хоган, М. Фабр-Льовін і П. Макгі, О. Копітин та ін. Статті С. Хоган і П. Макгі дозволяють зрозуміти специфіку роботи з вагітними і жінками, що недавно народили, а також жінками, що потерпіли від сексуального насильства.

Водночас відсутні наукові дослідження, які б розкривали специфіку впровадження технологій профілактики гендерного насильства над реабілітованими наркозалежними жінками, що й актуалізує окреслену проблему. Відзначимо, що нині під *гендерним насильством* розуміють такі форми насильницьких дій, що мають чітко виражену гендерну групу, на яку це насилля спрямоване, або яка це насилля чинить. В нашому випадку, видами гендерного насилля щодо реабілітованих наркозалежних жінок є домашнє насильство (фізичні напади, побиття, погрози, залякування, обмежування свободи такої жінки в родині, згвалтування тощо). Оскільки гендерне насильство М. Масрчик та О. Плахотник [1, 153] розглядають як механізм встановлення *гендерних режимів* – *влад* між гендерними групами, зрозуміло, що

необхідно створити інші дієві механізми регуляції таких відносин, в основу яких буде покладено зміну форму поведінки жертви насилля, тобто реабілітованої наркозалежної жінки. На нашу думку, це можливо завдяки створенню *технологій профілактики гендерного насильства* стосовно такої категорії осіб.

Під *технологією профілактики гендерного насильства реабілітованих наркозалежних жінок* будемо розуміти сукупність способів створення умов для можливості передбачити та попередити насильство співзалежних членів родини по відношенню до реабілітованих наркозалежних жінок в родинному середовищі після проходження ними курсу реабілітації в спеціалізованих центрах.

Будь-яка технологія містить діагностичний етап, отже потребує з'ясування соціальної ситуації, в якій може розвиватися насилля над жінкою. Діагностика гендерного насильства містить у собі питання стосовно мотивів звернення жінки до фахівця, її досвід уживання психоактивних речовин (ПАР); уживання ПАР на даний момент; визначення рівня залежності й співзалежності в родині; відомості про особисте життя жінки, способів і умов проживання, особливостей психологічного і соціального мікроклімату в родині, соціальної стабільності родини, випадків скоєння насильства членами родини та іншими особами; питання професійної ситуації та соціального статусу жінки; наявності підтримки з боку інших членів сім'ї; наявності інтересів, уподобань, захоплень жінки в минулому та нині; можливість залучення значимих людей до її захисту й підтримки; характер сексуальних, юридичних проблем, а також відношення до груп ризику; також з'ясовуються проблеми зі здоров'ям та проблеми, пов'язані із вживанням ПАР.

Відповідно до виявлених особливостей конкретного випадку, обираються технології соціальної та соціально-педагогічної профілактики насильства. До найбільш дієвих технологій, апробованих на базі реабілітаційних центрів м. Харкова, а також у групах самодопомоги для наркозалежних і співзалежних членів родини наркозалежних, було виявлено такі: технологія формування конструктивних форм поведінки, технологія формування особистісної системи цінностей, технологія формування навичок, спрямованих на подолання залежності, технологія соціальної підтримки родини з реабілітованою наркозалежною особою [2]. Коротко сформулюємо їх сутність та особливості застосування.

Технологія формування конструктивних форм поведінки. Суть технології полягає у виявленні деструктивних і провокативних форм поведінки (виклики провокативної поведінки, конфліктність з боку реабілітованої наркозалежної, істеричність або поведінка жертви на кшталт «я безпорадна...», «я нічого не варта...» тощо), а також формування знань і умінь поводження в стресових та конфліктних ситуаціях з метою попередження негативних явищ та для зменшення провокацій від незнайомих розповсюджувачів наркотиків. Крім того, в цьому напрямку відпрацьовується багато комунікативних навичок: вміння критикувати та відповідати на критику, відстоювати свою позицію, відмовлятися від чогось, тобто формувати асертивність наркозалежної особи.

Технологія формування особистісної системи цінностей. Технологія передбачає формування нової системи цінностей, спрямованої на підтримку здорового способу життя, визнання та дотримання норм, прийнятих у суспільстві, особливо поваги до особистості, визнання її честі й гідності, цінності людського життя. Однією із найголовніших цінностей реабілітованих наркозалежних і одночасно одним із важких завдань для них є навчання навичок тверезого життя. На перших кроках відпрацьовуються вміння діагностувати перші ознаки майбутнього психологічного зриву і ефективно їх долати. Паралельно проводиться

робота з формування нових соціально-позитивних моделей поведінки й недопущення відношення до себе як до маловартісної особи.

Технологія формування навичок, спрямованих на подолання залежності. Профілактика гендерного насильства передбачає постійну роботу з формування та оволодіння навичками вирішення проблем, відмови від алкоголю та наркотиків, навичками самоствердження, навичками «як відстоювати своє», когнітивного реструктурування, релаксації, поведінкового самоуправління, сімейної взаємодії для підтримки тверезості, застосування різних видів терапії (арттерапія, тілесно-орієнтована терапія, терапія зайнятістю тощо).

Технології соціальної підтримки родини з реабілітованою наркозалежною особою. Передбачає соціальну просвіту родини, особливо співзалежних її осіб стосовно навичок непровокативної поведінки, і містить питання формування довірливих і вимогливих стосунків у родині, формування взаємоповаги і взаємопідтримки всіх членів родини, навичок подолання життєвих труднощів, сприяння налагодження нормальної життєдіяльності тощо.

Таким чином, подолання проблеми гендерного насильства над реабілітованими наркозалежними жінками в родині можливо через використання технологічного підходу із залученням кваліфікованих фахівців соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендер для медій : підручник [із гендерної теорії для журналістики та інших гуманітарних спеціальностей] / [за ред. М. Маєрчик, О. Плахотник, Г. Ярманової]. К. : Критика, 2–13. – 218 с.

2. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічна робота з ресоціалізації наркозалежних осіб в умовах реабілітаційних центрів : теорія та технології : [монографія] / Юлія Іванівна Чернецька. – Х. : ФОРМ Панов А. М., 2016. – 436 с.

Олена ШАМРАЛЮК
(Хмельницький, Україна)

РОЗВИТОК ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У Стратегії європейської економічної комісії ООН для освіти в інтересах сталого розвитку [2] підкреслено, що освіта відіграє значну роль у досягненні сталого розвитку. Модель сталого розвитку передбачає задоволення життєвих потреб не лише нинішнього, а й майбутніх поколінь. А це означає, що сталий розвиток потребує узгодження економічного, екологічного й соціального розвитку, поєднання розумного ставлення до природи, суспільства та людини з необхідністю його найшвидшої практичної реалізації. При цьому освіта виконує інтегральну та синтезувальну функцію в процесі формування парадигми нової економіки на засадах сталого розвитку [3].

Така ситуація зумовлює зміну пріоритетів у професійно-технічній освіті як невід'ємного елементу соціально-економічної системи країни в цілому та регіонів зокрема, зорієнтованого на підвищення конкурентоспроможності та мобільності трудового потенціалу. На передній план виходять питання змісту професійної освіти, технологій професійного навчання, а також підготовки та підвищення кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання.

Сучасний педагог професійної школи повинен мати високі моральні і духовні цінності, вмінні проектувати власну професійно-педагогічну діяльність на основі гуманістичних прин-

ципів з використанням сучасних технологій навчання та новітніх виробничих технологій, мати високий рівень технологічної культури.

Як свідчить аналіз науково-педагогічних праць, впродовж останнього десятиліття у вітчизняній педагогіці досліджується широкий спектр культурологічних проблем освіти, пов'язаних з новим етапом розвитку суспільства.

В контексті культурологічного підходу епіцентром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, яка здатна до особистісної самодетермінації в спілкуванні і співпраці з іншими людьми, сама з собою і культурою. Основний зміст культурологічної парадигми у філософських та педагогічних творах академіка І. Зязюна умовно складається з трьох блоків: це перегляд традиційної системи освіти та наповнення її культурологічним змістом, аксіологічним характером набування знань; особистість самого педагога, формування його загальної та професійної культури, педагогічної майстерності, а також культурологічний характер середовища, який має виховувати та наповнювати культурними смислами і цінностями особистість.

В сучасних умовах поле діяльності майстра виробничого навчання професійно-технічного навчального закладу розширюється, основним його об'єктом стає особистість того, хто навчається. Тобто, майстер виробничого навчання повинен вміти формувати і розвивати професійні вміння та навички учнів з урахуванням їх індивідуальних здібностей і особливостей, використовуючи досягнення професійної педагогіки і психології; впроваджувати інноваційні технології навчання, вітчизняний і міжнародний досвід в професійно-педагогічній сфері [1].

Зазначене вище актуалізує проблему розвитку технологічної культури майстра виробничого навчання через призму засад сталого розвитку суспільства.

Поняття «технологічна культура» виступає частиною професійно-педагогічної культури як суспільного явища, ґрунтується на спеціальній і педагогічній освіті та передбачає високий рівень професійної діяльності. Саме технологічна культура сприяє модернізації професійної підготовки майстра виробничого навчання на всіх рівнях, формування його активної педагогічної позиції, його професійному становленню.

Підвищення рівня технологічної культури майстрів виробничого навчання є одним із пріоритетних завдань у системі підвищення кваліфікації, яка передбачає самоосвітню діяльність, курсову підготовку, стажування на виробництві з метою опанування новітніх виробничих технологій. Відтак змінюються зміст і форми роботи регіональних навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти на які покладено функцію науково-методичного супроводу та підтримки професійного зростання педагогів. Зокрема, Науково-методичним центром професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області запроваджено систему діагностичного вивчення потреб педагогів з метою внесення змін у зміст, форми та методи навчання під час курсового підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання та при проведенні обласних методичних заходів.

Як результат, розроблено веб-середовище дистанційного навчання з психолого-педагогічної та методичної підготовки, наповнене відповідним лекційно-практичним матеріалом, запроваджено змішане навчання (очне, дистанційне, в режимі он-лайн) з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, активних методів навчання. Розроблено і впроваджено систему тренінгових занять для майстрів виробничого навчання щодо опанування сучасних педагогічних технологій, спрямованих на формування в учнів таких ключових компетентностей як самостійність, критичне мислення, активність, креативність, комунікабельність, здатність до спільної діяльності та співробітництва (проектне, проблемно-розвивальне, імітаційно-ігрове, випереджувальне навчання, кейс-технологія, технологія веб-квесту тощо).

Таким чином, модернізація професійно-технічної освіти на засадах сталого розвитку актуалізує культурологічну освітню парадигму та зумовлює зміну підходів у підготовці та підвищенні кваліфікації майстрів виробничого навчання в контексті розвитку технологічної культури як компоненту творчої самореалізації і професійного вдосконалення особистості педагога, оволодіння основами перетворювальної діяльності, готовності до інновацій і новаторства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акперов И. Г. Профессиональное образование как ключевой фактор устойчивого развития региона / И. Г. Акперов, Н. В. Брюханова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obrazovanie-kak-klyuchevoy-faktor-ustoychivogo-razvitiya-regiona> [10.10.2016]
2. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. – Вильнюс, 2005.
3. Устойчивое развитие в региональном контексте: проблемы и перспективы. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2008. – 143 с.

*Олександр ШАРАН,
Віталія БІЛАК
(Дрогобич, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ ТА МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сьогоднішньому етапі реформування системи освіти вчені шукають такі засоби, які сприяли б міцному засвоєнню навчального матеріалу молодших школярів, формування предметної математичної компетентності, забезпечували б їхній інтелектуальний розвиток. Одним із шляхів вирішення цих завдань є використання засобів наочності і моделювання у процесі навчання математики.

Ідея застосування наочності є основою одного з головних дидактичних принципів навчання. Однак умови сьогодення вимагають сучасного дослідження поняття наочності та його зв'язку з моделюванням.

Завдання принципу наочності, яке окреслюється його змістом, можливістю, призначенням, – створювати в учнів образи предметів, явищ шляхом показу, ілюстрації цих предметів, явищ, які в цьому випадку є засобами наочності. Звичайно, в процесі навчання можуть застосовуватися безпосередньо й самі предмети, а не їхні моделі, хоча така потреба виникає дуже рідко.

Завдання моделювання – забезпечити формування в учнів свідомих, активних знань, які є основою для розвитку як емпіричного, так і теоретичного мислення. Засоби його реалізації – моделі, які можна поділити на дві групи:

- 1) моделі, які використовують для моделювання на основі чуттєво-образного сприймання;
- 2) моделі, придатні для рівня абстрактного моделювання.

Отже, наочні посібники першої групи – це предметні, образні моделі, які, враховуючи наявний чуттєвий досвід школяра, володіють властивістю безпосереднього чуттєво-образ-

ного впливу і допускають можливість практичного їх застосування. Зауважимо, що якщо моделі першої групи використовувати лише для показу зовнішніх загальних ознак об'єкта, який просто «стоїть перед очима» у дітей, то в такому випадку ці моделі – це засоби наочності. Наочні посібники другої групи – абстрактного моделювання – це моделі узагальненого характеру у вигляді виразів, формул, рівнянь, таблиць, креслень, графіків, схем, які зовсім «не наочні» поняття можуть зробити, хоч і в абстрактній формі, наочними.

На основі результатів проведеного дослідження можна стверджувати, що моделювання має бути присутнє майже на кожному уроці математики і є для учнів опорою в їх діяльності. Так під час розв'язування задач можна використовувати моделі, серед яких виділяємо такі три групи:

1. Моделі – як наочний матеріал для безпосередньо-чуттєвого, образного відображення задачної ситуації. Це предмети та їх зображення. Тобто до цієї групи належать такі засоби моделювання, які дають змогу відтворити описану ситуацію, зробити учнів її безпосередніми, активними учасниками в процесі розв'язування – це предметне моделювання.

2. Моделі, як узагальнене, абстрактне відтворення умови задачі, як узагальнене відображення залежностей між відповідними її компонентами-величинами. Вони є тією безпосередньо-видимою опорою, яка допомагає учням «бачити» величини, про які йдеться, та зв'язки між ними. Моделі такого виду різноманітні за своєю структурою (схеми, таблиці, креслення, запис у рядки). Всіх їх можна об'єднати назвою скорочений, або короткий запис умови задачі. Необхідними є в процесі роботи над задачами з першого по четвертий клас.

3. Моделі, які відображають математичну структуру розв'язання задачі. Це схеми, графі або таблиці. Ці моделі схематично зображають порядок виконання дій у процесі розв'язання. Використовуються в третьому, четвертому класах.

У результаті нами було проведено педагогічний експеримент. У своєму дослідженні ми перевіряли істинність припущення, що якщо процес формування знань і умінь молодших школярів супроводжується використанням засобів наочності і моделювання відповідно до таких дидактичних умов, а саме: а) усвідомлення вчителем функціонального значення та змісту моделей; б) належне технічно-конструктивне оформлення демонстраційних та індивідуальних моделей; в) самостійне використання моделей школярами на різних етапах навчання, то це забезпечує свідоме засвоєння учнями знань і умінь, формування їх математичної компетентності.

Вибирались експериментальні та контрольні класи, у яких загальна та якісна успішність приблизно однакові. Формуючи дані групи, ми брали до уваги рівень наявних знань та умінь учнів. З точки зору сучасного трактування, наочний матеріал – це предметні та абстрактні моделі, які використовуються або як ілюстрації, або як засоби моделювання. Навчальні моделі застосовуються на різних етапах уроку залежно від його мети. Тому наочний матеріал використовувався вчителями експериментальних класів у широкому розумінні його змісту, можливостей та призначення.

Особливу увагу на формувальному етапі дослідження ми зосередили на темах таких розділів початкового курсу математики як нумерація цілих невід'ємних чисел, навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі та прийоми усних і письмових обчислень.

Так, вивчення усних і письмових обчислень в експериментальних класах проводилося у такій послідовності:

1) постановка проблеми, тобто запис прикладу із сукупності однотипових, які потрібно навчитися розв'язувати;

2) моделювання відповідного прийому обчислення з використанням зображень предметів, моделей розрядних одиниць різного виду;

3) формулювання правила або алгоритму виконання, відповідно, усних та письмових обчислень на основі змодельованого процесу відповідного прийому;

4) розв'язування прикладів з метою засвоєння і закріплення прийомів та формування автоматизованих навичок.

Результати експерименту такі. Учні експериментального класу стали активніше себе проявляти в процесі навчання, краще засвоювати навчальний матеріал, оскільки їх знання ґрунтувалися на засадах розуміння, усвідомлення; покращилися також і їхні результати у навчанні математики.

Отже, застосування в процесі навчання математики засобів наочності і моделювання, враховуючи дидактичні умови їх ефективного використання, сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень молодших школярів, активному формуванню їх математичної компетентності.

**Олександра ШАРАН,
Мирослава ПОПОВИЧ**
(Дрогобич, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЇ КОНТРОЛЮ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Одним з найважливіших принципів вітчизняної освітньої парадигми є визнання учня суб'єктом навчання. У зв'язку з цим перед науковцями особливо гостро постала проблема пошуку, обґрунтування, розробки та впровадження в шкільну практику таких технологій і методик, які впливають на формування кожного учня як суб'єкта навчальної діяльності вже в молодшому шкільному віці, адже саме в цей період означена діяльність є провідною для школяра.

Аналіз практики розвивального навчання свідчить про існування у великій кількості молодших школярів труднощів у здійсненні навчальної дії контролю і про наявність проблем у педагогів у ході реалізації завдання формування цієї навчальної дії в учнів у навчальній діяльності. Це зумовлює необхідність розробки й наукового обґрунтування дидактичної системи формування навчальної дії контролю в молодших школярів.

З одного боку, організація навчального процесу передбачає цілеспрямовану роботу вчителя з організації засвоєння учнями досвіду попередніх поколінь, коли вчитель обов'язково здійснює систематичний контроль за оволодінням учнями навчальною діяльністю, а з іншого, – ефективність навчального процесу багато в чому обумовлена ступенем активності та самостійності школярів, що передбачає поєднання контролю вчителя із самоконтролем учнів, тому що тільки в цьому випадку забезпечується зворотній зв'язок.

Процес здійснення навчальної дії контролю в початковій ланці освіти передбачає формування в молодших школярів мотивованого свідомого ставлення до контролю за власною навчальною діяльністю, тобто самоконтролю й умінь його здійснювати.

Нами визначено педагогічні умови успішного формування навчальної дії контролю в молодших школярів:

1. Розв'язання молодшими школярами системи навчальних задач як змістовної основи навчальної діяльності.

2. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і молодших школярів.

3. Залучення учнів до створення і використання освітніх продуктів.

4. Сприяння оволодінню учнями всіма операціями навчальної дії контролю в їх взаємозв'язку.

Навчальна дія контролю спочатку організується і засвоюється як спільна. Такий процес може відбуватися тільки за умови побудови в класі навчальної взаємодії, яку дослідники розглядають як особливу форму прийняття учнями рефлексивного змісту навчальної діяльності і як необхідний засіб досягнення її результату. Навчальна взаємодія може бути організована між учителем і учнями, а також безпосередньо між молодшими школярами. Її основою виступають суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників навчального процесу.

Критеріями сформованості операцій навчальної дії контролю обрано: наявність позитивної мотивації до здійснення самоконтролю; правильність використання зразків способів дій та співвіднесення власних дій із ними, вживання конкретних способів самоперевірки, пошук і корекцію помилок, визначення меж знань, здійснення рефлексивного контролю.

Специфіка характеру діяльності молодших школярів у ході розв'язання навчальної задачі (спочатку колективний спосіб діяльності, а потім індивідуальний) зумовила організацію спеціальної роботи за такими напрямками:

– забезпечення прийняття молодшими школярами мети, визначеної учителем й усвідомлення ними цілей, пов'язаних з колективним розв'язанням навчальних задач і перевіркою способу й результату колективних дій, тобто залучення молодших школярів до цілепокладання для контролю колективних дій, спрямованого на визначення відповідності нового способу дії умовам нової навчальної задачі; навчання формулювання, фіксації й відстеження цих цілей у колективно-розподіленій навчальній діяльності;

– організація прийняття молодшими школярами мети, визначеної вчителем і усвідомлення ними цілей, спрямованих на здійснення перевірки індивідуальних дій. Ця робота пов'язана з навчанням учнів формулювання, фіксації й відстеження цілей, пов'язаних з перевіркою правильності самостійного використання відомого способу дії в межах знайомої навчальної задачі; навчання формулювання, фіксації й відстеження цих цілей.

Реалізація цих напрямів роботи була безпосередньо пов'язана з формуванням в молодших школярів мотиваційної сторони навчальної дії контролю. При цьому були використані можливості різних форм навчального співробітництва:

– організація колективного виконання пробних дій у процесі пошуку розв'язання практичних, навчально-практичних і навчальних задач;

– навчання роботи у відповідності до наданого вчителем зразка, колективного створення зразків способів дій та індивідуального використання зразків;

– забезпечення використання засобів самоконтролю, запропонованих педагогом і колективного створення та індивідуального використання засобів самоконтролю;

– навчання здійснення різних видів самоконтролю;

– організація складання і використання завдань різних видів;

– реалізація навчального співробітництва в різних формах роботи і свідомий вибір форм роботи.

У навчальний процес цілеспрямовано включалися спеціальні ситуації, в яких молодші школярі могли переймати і здійснювати вчительську функцію контролю, а саме: контроль

ходу й результату використання знайомого зразка способу дії іншою людиною (учителем, однолітками, персонажними образами з підручників – Гномом Пишинетаком, Незнайкою); виконання групових робіт (при мінімальній участі вчителя); проведення фрагментів уроку контролю й оцінки; перевірка виконання однокласниками авторських завдань учнів.

В експерименті використовувалися також прийоми роботи, запропоновані в методичній літературі (тематичні бесіди і роз'яснення вчителя; демонстрація вчителем зразка перевірки дій; показ вчителем залежності правильності виконання завдання від якості використання певних прийомів самоконтролю), добиралися й інші варіанти роботи.

До учнівських умінь були віднесені: уміння співвідносити хід роботи та її результат із зразком; вміння обирати і використовувати певний засіб самоконтролю; здійснювати різні види контролю (взаємоконтроль, підсумковий самоконтроль, поточний самоконтроль, випереджувачий самоконтроль); вміння складати завдання; вміння виконувати функції контролера і виконавця; змістовно співпрацювати з однокласниками в групі.

Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє зробити висновок про можливість рекомендувати вчителям початкових класів проводити цілеспрямовану роботу з формування в молодших школярів навчальної дії контролю як узагальнювального вміння для здійснення самоконтролю.

Микола ШЕВЧУК
(Полтава, Україна)

А. С. МАКАРЕНКО – ВИДАТНИЙ ВИПУСКНИК ПОЛТАВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ

Протягом всього часу існування людства освіта завжди була важливим елементом розвитку будь-якого суспільства. Досвід XVIII, XIX, XX століть показав, що саме держави із високим рівнем освіти є успішними, як в розвитку політики, економіки, так і культури. Сьогодні в Україні триває процес реформування освітньої галузі, особливо важливим у контексті війни і поширення антидержавних ідей є виховання патріотичності підрастаючого покоління. Реформування неможливе без звернення до ідей і досвіду минулого. Важливими є ідеї педагогів-новаторів, які значно випереджали свій час. Одним із таких був Антон Семенович Макаренко. Його діяльність справила вагомий вплив на розвиток не лише вітчизняної, але і світової педагогічної думки.

Метою даної статті є ознайомлення з основними ідеями видатного випускника Полтавського педагогічного інституту А. С. Макаренка та аналіз їх застосування в сучасній освіті.

Постать А. С. Макаренка детально вивчалася ще з радянських часів. На сьогодні у світі існує ціла наука «макаренкознавство». Велику увагу дослідниками було приділено питанню системи трудових таборів і виховання у праці, на яку значний вплив справив А. Макаренко. Дане питання вивчали Дж. Данстон, І. Гудмен, В. Зільберман, С. Лерман, Р. Едвардс, В. Ліндер.

Окрема варто виділити українських дослідників Н. В. Абашкіну, Р. М. Бескіну, М. Д. Віноградову, М. Ф. Гетьманця, Л. Ю. Гордіна, М. Б. Євтуха, В. М. Коротова, В. І. Малініна, М. П. Ніжинського, М. М. Оксу, В. І. Петрову, О. Д. Сметаніна, С. М. Соколовського, А. А. Фролова, М. Д. Ярмаченка. І. А. Зязюна, М. Ю. Красовицького, В. П. Струманського, М. Д. Ярмаченка.

А. С. Макаренко народився 13 березня 1888 року у місті Білопілья. яке тоді було частиною харківської губернії (зараз Сумська область). Його батько Семен Григорович, був робітником і працював на залізниці, мати – Тетяна Михайлівна походила зі збіднілої дворянської родини. Батьки спочатку проживали у Крюкові, а потім, до народження Антона Семеновича, перебралися на Харківщину. У 1895 році майбутній педагог пішов навчатися у Білопільське залізничне початкове училище. У 1901 році його родина повертається до Крюкова і Макаренко вступає до Кременчуцького міського училища, яке успішно закінчує у 1904 році. У серпні того ж року, Антону Семеновичу вдалося стати слухачем педагогічних курсів при міському училищі. Закінчивши їх весною 1905 року, Макаренко отримав право викладати у початковій школі. 31 вересня 1905 року він працював у Крюківському залізничному училищі. Викладав педагог російську мову, малювання і креслення. У 1911 році, згідно розпорядження інспектора народних училищ Антона Семеновича перевели до Долинського залізничного училища Херсонської губернії (зараз Кіровоградська область).

У 1914 році А. С. Макаренко вступає у тільки-но відкритий Полтавський учительський інститут. Тут він познайомився із О. Волніним, який, як вважається, найбільше вплинув на становлення Макаренка як педагога. У своїх спогадах він так згадує першого директора інституту: «Он (О. Волнін) [прим. автора] был всегда настоящим человеком и воспитывал в нас лучшие человеческие стремления... В моем педагогическом развитии он создал главные принципы и навыки духа. У него я позаимствовал главное положение моей педагогической веры: как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему» [1, 2, 4, 5]. А. Макаренко запозичив у О. Волніна віру в педагогіку. Педагог вважав, що мета виховання повинна визначатися вимогами часу і суспільства.

Особливе значення він відводив вихованню в колективі. Педагог виступав за те, аби у колективі завжди були тісні зв'язки між усіма членами, спірні питання обговорювалися відкрито і демократично. Це було своєрідне новаторство, враховуючи, яке закрите тоталітарне суспільство будували у СРСР.

Завдяки клопіткій праці педагога були введені позитивні традиції, було поєднано вимоги із повагою до особистості та індивідуальності. «Воспитать человека, – писав А. С. Макаренко, – значит воспитать перспективные пути достижения завтрашней радости» [3]. Для досягнення цієї мети він пропонував використовувати метод гри.

Макаренко категорично виступав проти підвищення голосу на дитину. Виховувати, на його думку, варто без нервів, працю поєднувати із заняттям спортом. А. Макаренко вважав, що фізичне виховання має стояти поряд із естетичним. Саме здорові, фізично розвинені особистості зможуть бути найбільш корисними для суспільства та виховати таке ж наступне покоління. Активно проводилося заняття із військового спорту, практикували походи. А. Макаренко мандрував із підлеглими по Кавказу, Україні, часто відпочивали в Криму на морі. Особливо змістовними були походи по Волзі.

Для духовного розвитку підлеглих у комуні були створені хор, театр, кінозал, проводилися заняття із образотворчого мистецтва, читання літератури. Комунарі ставили концерти, грали у спектаклях на сцені.

Величезна значення А. Макаренко приділяв прищепленню сімейних цінностей. Протягом 20-х рр. у СРСР пропагувалася ідея, що «родина» – це буржуазний пережиток, активно поширювалися антисімейні та антиморальні цінності. Педагог вважав, що саме батьки є першими людьми, які виховують майбутнього громадянина. Батьки, згідно поглядів Макаренка, повинні мати спільну позицію при вихованні, конфлікти, сварки між матір'ю і батьком нега-

тивно впливають на виховний процес. Лише з щасливої, гармонійної родині можуть вийти високодуховні та моральні діти.

Отже, видатний випускник Полтавського учительського інституту А. С. Макаренко, багато запозичив при навчанні у цьому виші від свого вчителя Олександра Волніна. Діяльність А. С. Макаренка справила вагомий вплив на розвиток не лише вітчизняної, але і світової педагогіки. Погляди Макаренка були засновані на ідеях колективу та праці, що сприяло гуртуванню дітей, вихованню прихильності до сім'ї та пропагуванні сімейних цінностей. На педагогічних поглядах А. С. Макаренка було виховані цілі покоління представників педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка в інтегрованому освітньому середовищі / А. Бойко, М. Степаненко та ін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/pena/2012_3/Boyko.pdf [10.07.2016].
2. Крамущенко Л. В. Роль О. К. Волніна в житті А. С. Макаренка / Л. В. Крамущенко // Історія Полтавського педагогічного інституту в особах : матер. конф., присвяченої 80-річному ювілею інституту. – Полтава : Кларисса, 1995. – С. 12–15.
3. Любар О. О. та інші. Історія української педагогіки / О. О. Любар. – К., 1999. – С. 54–56.
4. Макаренко А. С. Публичные выступления (1936–1939 гг.) Аутентичное издание. Составитель, автор комментариев : Гётц Хиллинг. Серия: Научные публикации в Елецком и Марбургском университетах / А. С. Макаренко. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. – С. 415–416.
5. Письма [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.rulit.me/books/pisma-read-78277-34.html> [24.07.2016].

Ольга ШУВАЛОВА,
Лада БРЕСКІНА
(Одеса, Україна)

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНТЕРНЕТ-ПРОГРАМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Фундаменталізація навчання, передбачає якісно нові цілі вищої освіти, нові принципи добору та систематизації знань: на базі цих принципів не стільки розширюється обсяг професійних та загальнонаукових знань, скільки визначаються їх зв'язки та способи формування і функціонування в практичній діяльності [1]. Базуючись на даному підході до фундаменталізації навчання нами було виділено напрямки фундаменталізації методичної системи навчання Інтернет-програмування: систематизація знань (визначення зв'язків між змістовими модулями); усвідомлення теоретично виважених методів практичної діяльності.

Дуже складно виділити фундаментальні підходи в Інтернет програмуванні, це зумовлено нестабільністю технологій, постійним оновленням існуючих і розвитком нових. Нами було вивчено архітектуру «модель – представлення – контролер» (MVC-Model-View-Controller), що на протязі довгого часу ефективно працює та доводить свою логічну доцільність. Дана архітектура була розроблена ще в 1979 році та модифікована приблизно у 2004 році [2]. Саме модифікована версія моделі знайшла активне використання у сучасних технологіях Інтернет програмування. Найбільш поширеним прикладом використання на практиці даної моделі є сучасні CMS (Content Management System). Вивчення методів побудови сайту на основі CMS

Joomla! було рекомендовано ще у 2010 році для майбутніх викладачів інформатики [3]. Нами було вивчено, які технології покладено у розробку CMS Joomla, а потім було досліджено питання наскільки часто дані технології використовуються при розробці сучасних інтернет проєктів. Таким чином нами було виділено змістові модулі для курсу Інтернет програмування, а в ході побудови методичної системи було визначено зв'язки між даними модулями.

Методична система навчання Інтернет-програмування.

Метою навчання Інтернет програмування вчителів інформатики є формування предметних та методичних компетентностей в галузі розробки Інтернет систем, знання технологій розробки дизайну сучасного сайту, проектування баз даних предметної галузі, формування програмних інтерфейсів взаємодії бази даних з частиною дизайну. Для досягнення даної мети в методичній системі виділяються п'ять змістових модулів:

- Мова HTML, CSS стилі
- Шаблонізатор Twig
- Модель MVC
- Мова PHP
- Бібліотека DBSimple

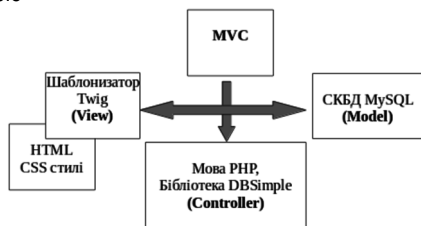


Рис. 1. Структура змістового компонента методичної системи навчання Інтернет-програмування майбутніх учителів інформатики.

В розробленій методичній системі застосовано дедуктивний метод подачі матеріалу за логікою викладення змістових модулів. На схемі (Рис.1) наведено послідовність викладення змістових модулів і їх тематичну взаємодію. Дедуктивність визначається в тому, що починаючи з першої сторінки сайту ми вчимося структурувати дані на основі фундаментальної архітектури MVC.

Розглядаючи форми навчальної роботи в рамках методичної системи, що розроблено, ми виділяємо перш за все самостійну роботу. Основна частина модулів «Мова HTML, CSS стилі», «Мова PHP» нами винесено на самостійну роботу. Для того, щоб засвоїти фундаментальні підходи розробки сучасного сайту ми можемо на старті користуватися готовим дизайном, поступово підключаючи студентів до самостійного засвоєння правил побудови авторського дизайну. Важливою перевагою нашої методичної системи стає той факт, що після засвоєння навчального матеріалу студенти готові до вивчення, навіть в самостійному режимі, питань побудови авторських дизайнів (шаблонів) для сучасних CMS.

В якості засобів навчання методичній системі розроблено комплекс лабораторних робіт, що спирається на електронні лекційні матеріали, приклади, комплекси практичних завдань, тестових питань.

Підводячи підсумки ми виділяємо першочергово той аспект, що у теперешніх реаліях інтенсивного технологічного розвитку у галузі Інтернет програмування не можливо сформувати професійні компетентності майбутніх учителів інформатики дотримуючись історично-логічної

послідовності викладення тематичних модулів (від ранньої до пізньої, від легшої до складнішої). Сучасні тенденції скорочення аудиторного навантаження вимагають подання цілісної картини сучасного стану предметної галузі, а лише потім проведення послідовної деталізації матеріалу відповідно до наданого часу аудиторної та самостійної роботи. В ході даного методичного підходу вирішується задача здійснення фундаментального навчання технологіям через висвітлення та встановлення тематичних зв'язків у цілісному баченні системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / С. О. Семеріков [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/226/3/Semerikov.pdf> [04.10.2016].
2. Reenskaug Trygve. The Model-View-Controller (MVC). Its Past and Present. Draft of August 20, 2003. Retrieved from [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://heim.ifi.uio.no/~trygver/2003/javazone-jaoo/MVC_pattern.pdf [04.10.2016].
3. Франчук В. М. Навчання адміністрування систем управління освітніми web-порталами майбутніх учителів інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / В. М. Франчук ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.

Вікторія ЯКОВЛЄВА
(Кривий Ріг, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ: НАПРЯМКИ НАУКОВОГО ПОШУКУ

Соціально-економічні, соціокультурні умови розвитку сучасного суспільства, процеси реформування системи освіти вимагають розробки принципово нових наукових основ формування життєво компетентної особистості. Соціально-економічна і морально-психологічна напруженість життя нашого суспільства, політична нестабільність супроводжуються руйнуванням сформованих духовних цінностей. З одного боку, спостерігається недовіра до суспільних моральних ідеалів, а з іншого, несформованість альтернативних цінностей. Звідси висновок, що немає достатньої ясності у визначенні мети-ідеалу концепції виховання підростаючого покоління в обґрунтуванні механізмів становлення життєво компетентної сучасної особистості.

Чільне місце у цьому контексті набувають дослідження процесу формування життєвої компетентності у випускників загальноосвітніх інтернатних закладів. Деструктивний вплив на їх особистісний розвиток здійснювали умови життя і виховання в закладі, порушення системи дитячо-батьківських стосунків. Випускники інтернатних закладів були обмеженими у соціальних зв'язках із навколишнім світом, вони переважно не можуть розраховувати на матеріальну чи моральну підтримку батьківської сім'ї, рідних і близьких людей, тому необхідно сформувати у них спрямованість на досягнення успіху, активність, ініціативність у вирішенні суспільно релевантних завдань.

Аналіз наведеної наукової літератури, проведене дослідження свідчать, що для підвищення рівня сформованості життєвої компетентності випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів є доцільним є використання положень андрагогіки.

Андрагогіка – теорія навчання дорослих, яка вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога [3, 176].

Становлення андрагогіки пов'язане з іменами таких учених світу, як М. Ноулз, Р. Сміт, П. Джарвіс, Т. Тен Хаге, Л. Турос. Основи вітчизняної андрагогіки були закладені Б. Ананьєвим, С. Гончаренко, Н. Протасовою, С. Хаджирадевою та іншими. За С. Гончаренком, андрагогіка – це педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблеми освіти, самоосвіти й виховання дорослих [1, 25].

Метою андрагогіки є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання та вдосконалення дорослої людини, інтенсивне впровадження їх у педагогічну практику. Андрагогіка здійснює давню формулу освіти: *non scholae, sed vitae discimus* – навчання не для школи, а для життя. У широкому розумінні андрагогіку можна розуміти як науку особистісної реалізації людини протягом усього її життя. Відомо, що частина людей реалізуються у молодому віці. Але більшість розкриває свій потенціал поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього життя. Андрагогіка сприяє такому розкриттю особистості, допомагає реалізувати приховані можливості. На відміну від традиційної педагогіки основним положенням андрагогіки є положення про провідну роль у процесі навчання не того, хто навчає, а того, хто навчається. Той, хто навчає, лише надає допомогу щодо виявлення та систематизації особистого досвіду останнього. У такому випадку відбувається заміна пріоритетності педагогічних методів. Замість лекційних методів передбачаються практичні заняття, як правило експериментального характеру, дискусії, ділові ігри, інтернет-консультування.

Дослідники підкреслюють активність, самостійність дорослої людини в навчанні, її прагнення максимально враховувати власний життєвий, соціальний, професійний досвід. Доросла людина навчається свідомо і вмотивовано, щоб розв'язати важливі для неї професійні проблеми, тому набуті знання і вміння негайно застосовуються на практиці.

Провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; навчання має враховувати індивідуальні особливості того, хто навчається, відповідати його освітнім потребам і стимулювати зростання цих потреб [2, 30]. Парадигма, яка може бути основою моделювання освітніх програм для дорослих, за словами Л. Лесохіної, полягає в забезпеченні зв'язку освіти і діяльності [3, 69]. Дослідники зазначеної проблеми переважно зосереджують увагу на діяльності освітніх закладів для дорослих, більшість з яких реалізують ресурсну оптимізацію, яка оцінюється за сумою витрат на забезпечення процесу навчання [4, 23].

Підвищення рівня сформованості життєвої компетентності випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів залежить багато в чому від усвідомлення мети такого розвитку, від умов, в яких відбувається життєве становлення випускника, від усвідомлення необхідності освіти, самоосвіти та оптимальності форм і методів самоосвіти.

Враховуючи вищесказане, в основу педагогічного забезпечення процесу підвищення рівня сформованості життєвої компетентності випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів нами було взято такі принципи андрагогіки:

– принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду тих, хто навчається. Відповідно, досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня та його колег;

– принцип коректування застарілого досвіду й особистих установок, що перешкоджають засвоєнню нових знань. Може бути використаний як професійний, так і соціальний досвід, який вступає в суперечність з вимогами часу;

- принцип індивідуального підходу до навчання на основі індивідуальних потреб, з урахуванням соціально-психологічних характеристик особи і тих обмежень, які накладаються його діяльністю;
- принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленні того, хто навчається до навчання;
- принцип затребуваності результатів навчання практичною діяльністю;
- принцип системності навчання. Системність розуміється як систематичність, тобто безперервність або регулярність навчання, причому з урахуванням результатів попереднього навчання і нових потреб у навчанні;
- принцип актуалізації результатів навчання – їх швидке використання на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова. – К. : Освіта 1998. – 151 с.
3. Лесохіна Л. П. Технология обучения взрослых в различных образовательных системах / Л. П. Лесохіна ; [под ред. А. Е. Марона] // Теоретико-методолгические основы проектирования технологий обучения взрослых. – Т. 4. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 216 с.
4. Хаджирадева С. К. Сучасні підходи до управління процесом моделювання освітніх програм для дорослих / С. К. Хаджирадева // Безперервна освіта в Україні : реалії та перспективи (тематичний випуск). – № 4. – 2008. – С. 22–23.

Тетяна ЯРЕМА
(Дрогобич, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Виховання відповідального ставлення особистості до власного здоров'я є пріоритетним завданням системи фізичного виховання. Відповідно до «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» одним із стратегічних завдань розвитку освіти є формування здоров'язбережного середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників навчально-виховного процесу. На його реалізацію має спрямовуватися оновлення методології фізичного виховання дітей та молоді з безпосереднім валеологічним супроводом усього процесу навчання і виховання дітей з різними фізичними й освітніми можливостями [5]. У зв'язку з цим перед фізичною культурою як основою забезпечення зміцнення здоров'я дітей постають нові завдання, які потребують розробки сучасних інноваційних технологій щодо організації системи фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах [3].

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Інновації є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами їх запровадження, що дозволяє розв'язати суперечності між старою системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність

впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні [2, 338].

Важливе місце освітні інновації відіграють як на уроках фізичної культури так і в позаурочній діяльності сучасної школи. Інноваційний розвиток фізкультурно-оздоровчої роботи відбувається, якщо є такі ознаки реальних змін: нова освітня діяльність та новий зміст освіти; новизна укладу життя, організації освітнього процесу; нові завдання й засоби педагогічної діяльності; тенденція до збереження здоров'я та розвитку індивідуальності зростаючої особистості; толерантне ставлення до носіїв потенціально критичної інформації, здатних генерувати нові ідеї, ламати стереотипи тощо.

Інноваційний процес визначає зміни, які мають: а) новизну; б) потенціал підвищення ефективності цих процесів у цілому або в якихось інших частинах; в) здатність дати довгостроковий корисний ефект, що виправдовує витрати зусиль і засобів на впровадження нововведення; г) узгодження з іншими здійснюваними нововведеннями.

Інноваційний розвиток фізкультурно-оздоровчої роботи сьогодні переважно здійснюється за такими напрямками: створення нової організаційної структури; удосконалення системи управління; вибір стратегічних альтернативних систем навчання, які спрямовані на підвищення якості освіти [4, 36].

Впровадження інноваційних технологій та їх елементів до уроку фізичної культури дозволяє збільшити обсяг рухової активності дітей, підвищити функціональні можливості організму, сформувати мотиваційні установки на фізичний і духовний розвиток, розвиток інтелектуальних здібностей. Інноваційні технології дають змогу досягнути необхідного рівня рухових якостей та силових характеристик, які дозволяють розв'язувати спортивні задачі на більш високому рівні [1].

Заняття оздоровчим плаванням, водним туризмом, цілорічне проведення уроків на свіжому повітрі, ходіння босоніж, загартування та дозований вплив холоду, аеробіка, використання нестандартних засобів, освітніх програм оздоровчої спрямованості справляють позитивний вплив на розвиток фізичної готовності, покращення рівня фізичного розвитку, оптимізацію функціонального стану основним систем життєзабезпечення і в цілому призводять до збереження, зміцнення і формування стану здоров'я школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борщов С. М. Теоретико-методична характеристика інноваційних оздоровчих технологій та процес розвитку інтелектуальних здібностей старших школярів на уроках фізичної культури / С. М. Борщов, Я. В. Ширін // Мир науки и инноваций. – Иваново : Научный мир, 2015. – Вып. 2. – Т.12. – С. 82–86.
2. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Москаленко Н. В. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів / Н. В. Москаленко, О. О. Власюк, І. В. Степанова, О. В. Шиян, А. В. Самошкіна, Т. Г. Кожедуб // [під ред. Н. В. Москаленко]. – Дніпропетровськ : Інновація, 2014. – 332 с.
4. Москаленко Н. Інноваційна діяльність у фізичному вихованні загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Москаленко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. – 2015. – № 4. – С. 35–38.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО СПІВПРАЦІ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ПОТРАПИЛИ У СКЛАДНІ ЖИТТЄВІ ОБСТАВИНИ

Складнощі сучасного суспільно-політичного життя українського суспільства полягають не лише у гальмуванні трансформаційних та реформаторських процесів, а й у воєнних діях, які розгорнулися на сході держави. Наслідками війни завжди були і залишаються зруйновані країни, регіони, міста, а головне – людські долі, яких, на жаль, тисячі, а інколи навіть мільйони. Саме у таких скрутних умовах покликані працювати сучасні психологи, соціальні працівники та педагоги, застосовуючи до жертв складних життєвих обставин (дорослих і дітей) реабілітаційні та корекційні заходи соціально-психологічної допомоги.

Зокрема, дослідник Л. Тюття зазначає, що соціальна реабілітація передбачає роботу з сім'ями, які були змушені змінити місце проживання (біженці, емігранти тощо), і спрямована на відновлення психічного, морального і фізичного стану дітей та дорослих, їхніх соціальних функцій, приведення їхньої поведінки до загальноприйнятих соціальних норм і правил. До змісту соціальної роботи вчений відносить реконструкцію соціокультурного оточення таких сімей, допомогу у комунікації та навчанні дітей та молоді, допомогу у професійному самовизначенні, медичний, педагогічний, психологічний патронажі, виявлення творчих здібностей тощо [3].

У свою чергу, Е. Кулебякін дає визначення соціально-психологічній реабілітації як системі заходів, які дозволяють людині успішно адаптуватися в суспільстві, набутти морально-психологічної рівноваги, впевненості у собі, подолати психологічний дискомфорт [1].

Зазначені реабілітаційні заходи, на нашу думку, доцільно використовувати і педагогічним працівникам у роботі з сім'ями, які стали жертвами війни, біженцями або вимушеними переселенцями.

Метою дослідження є визначення складових психологічної готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до роботи з сім'ями, які потрапили у складні життєві обставини.

Беручи до уваги той факт, що першим інститутом соціалізації людини є сім'я, в якій дитина засвоює основні моделі поведінки та перші моральні інстанції, завдяки отождненню дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку, вважаємо за необхідне проводити реабілітаційні заходи для всієї родини, яка потрапила у складні життєві обставини (наприклад, соціально-психологічні тренінги, організовані психологом дошкільного навчального закладу або педагогом у співпраці з психологічною службою).

У методичних рекомендаціях щодо здійснення соціально-педагогічної роботи та соціально-правового захисту дітей, які потрапили в складні життєві обставини, розроблених Л. Петушковою та А. Аносовою, зазначено, що *сім'я, що перебуває у складних життєвих обставинах*, – це сім'я, яка втратила свої виховні можливості через виникнення таких умов, що порушують нормальну життєдіяльність одного або кількох членів сім'ї, наслідки яких вони не можуть подолати самостійно. Дослідники також зазначають, що відповідно до наказу головного управління освіти і науки Київської обласної державної адміністрації

від 14.02.2011 №53 «Про Порядок виявлення та здійснення заходів щодо підтримки дітей, які опинились в складних життєвих обставинах» до переліку таких обставин відноситься перебування дитини в екстремальній життєвій ситуації (в зоні міжжетнічних чи міжрелігійних конфліктів, аварій, катастроф, збройних конфліктів). До індивідуального плану супроводу дитини, яка потрапила у складні життєві обставини, психологи рекомендують, окрім роботи соціального педагога і практичного психолога, ввести роботу вихователя дошкільного навчального закладу, який забезпечує дитині психологічну підтримку, створює сприятливі мікросередовище і соціально-психологічний клімат у групі [2].

Психологічна готовність до такої роботи формується у майбутніх педагогів ще у процесі здобуття професійної освіти у вищому навчальному закладі. Тому, враховуючи складні обставини сьогодення та глобальність проблеми вимушених переселень людей із так званих «гарячих точок» у всьому світі, до складу професійної культури майбутнього педагога дошкільної освіти варто віднести ще один компонент – психологічну готовність до роботи з дітьми та родинами, які потрапили у скрутні життєві ситуації. З огляду на вище сказане, ми вважаємо за необхідне виокремити складові психологічної готовності майбутнього педагога дошкільної освіти до співпраці з сім'ями, які зазнали впливу скрутних життєвих обставин, а саме: високу емпатійність (емоційна складова); компетентність з означеної проблеми (когнітивна складова); володіння інструментарієм здійснення реабілітаційних заходів (інструментальна складова).

Таким чином, задля успішного розвитку дітей дошкільного віку в сім'ях, які зазнали впливу складних життєвих обставин, важливим є підготовка висококваліфікованих педагогів дошкільної освіти, психологічно готових до такої діяльності, яка спрямована на реабілітацію та відновлення психічного, морального і фізичного стану дітей, забезпечення умов для їхньої подальшої соціалізації в нових умовах життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулебякін Е. В. Психологія соціальної роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://reabilitatsia.com/1-2-4-ponyattya-i-sutnist-reabilitatsiyi-sotsialno-psihologichna-reabilitatsiya/> [17.10.2016]
2. Петушкова Л. Методичні рекомендації щодо здійснення соціально-педагогічної роботи та соціально-правового захисту дітей, які потрапили в складні життєві обставини / Л. Петушкова, А. Аносова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://do.gendocs.ru/docs/index-189994.html> [17.10.2016]
3. Тюптя Л. Т. Соціальна робота [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://westudents.com.ua/glavy/86266-sotsalna-reabiltatsya.html> [17.10.2016]

Евгенія МЕТЕЛЁВА
(Баку, Азербайджан)

ЭКСПАНСИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ НЕОГЛОБАЛИЗМА

Неоглобализм как стадия развития глобалистской стратегии США; миропорядок однополярного мира; экспансия доминирующего господства сверхдержавы; геостратегическая концепция панамериканизма, направленная на преобразование общества и его культуры в планетарном масштабе.

Постмодерн – лидирующая идеологическая концепция культурологии неоглобализма. Феномен культурного распада общества, ослабление семейно-брачных отношений, общий подрыв социально-культурного фундамента. Исчезновение жизненного истока народа, интегрирующего начала его этнической целостности, истощение родника духовности интеллектуальных и религиозных традиций современного поколения.

Отчуждение от традиций – провокация хаоса и анархии в сознании поколений. Постмодерн, как яркий противник традиционных культурных накоплений; широкомасштабный аффект страха и фактор взвинчивания всех отрицательных эмоций в социально-психологическом пространстве современного общества.

Культурная революция под эгидой гей-любви и её лидирующие позиции в кинематографе для «окультуривания» подрастающего поколения и вправления мозгов всем инакомыслящим. Строительный материал постмодерна: падение нравственных устоев, широкое навязывание бездуховных принципов в массовую культуру, повсеместная эротика, агрессия убийств и неприятие основ религиозного мировоззрения.

Вседозволенность постмодерна и снесение с лица земли цветущих городов Ближнего Востока. Миграционные потоки и хаос в социально-политическом ритме Западной Европы. Угроза культурного распада и тяжелая проблема этнического выживания коренного населения стран Евросоюза.

Постмодерн прародина, или исторический исток, правого радикализма. Правый радикализм и его существенное отличие от левого; реакция агрессивных общественных групп на взрывоподобное усиление социальных противоречий; действия ультра-правых радикалов или социально-политический заказ с экспансивными методами для «быстрого» решения назревших проблем.

Тунзалья МУСАЕВА
(Баку, Азербайджан)

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Проблема формирования духовной культуры личности студента многоаспектна. Современное социально-экономическое, научно-техническое и культурное развитие общества поставило перед школой задачу сформировать не только настоящего профессионала, обладающего глубокими профессиональными знаниями, но и высокодуховную личность. Духовные ценности всегда выступали в качестве идеала, к которому стремились лучшие представители человечества. Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависит перспектива гуманизации образования, смысл которой в том и состоит, чтобы обеспечить сознательный выбор личностью духовных ценностей и на основе их развить устойчивую, непротиворечивую систему ценностных ориентаций. Поэтому самое пристальное внимание всех участников воспитательного процесса уделено сохранению и упрочению таких общечеловеческих нравственных ценностей, как совесть, справедливость, доброта. Эти понятия входят в качестве обязательных компонентов в любые системы морали и вместе с понятиями патриотизма и гражданственности составляют нравственную основу личности.

Духовная культура является лишь частью духовной жизни, которую вполне можно назвать ядром духовной жизни современного общества, которая в своей многогранной и сложной структуре имеет философско-мировоззренческую, научную, правовую, художественную и нравственную культуру. Духовная культура, будучи основой общественного бытия, проникает во все сферы жизни и оказывает сильное влияние на всю жизнедеятельность общества и человека в отдельности. Духовная культура несет в себе отпечаток характерных черт определенного времени и определенной общественно-экономической эпохи, потребностей и интересов больших социальных общностей и слоев общества. Главной сферой социальной активности студенческой молодежи выступает обучение. И именно в отношении к нему, в оценке значения полученных знаний, культуре чтения специальной литературы, стремлении к успехам в профессиональном росте наиболее отчетливо проявляется уровень развития духовности, которого достиг конкретный студент. Помочь ему с максимальной эффективностью использовать годы учебы в высшем учебном заведении для «восхождения» к вершинам духовности педагог сможет, положив в основу преподавания своего предмета совокупность принципов: аксиологического (понимание человека как высшей ценности, ориентация на духовность как одну из определяющих характеристик ценности высшего образования); лично-ориентированного (учет закономерностей природного и социокультурного развития личности, организация учебного процесса в контексте культуры цивилизации и определенного народа); деятельностного (удовлетворение интересов и потребностей студента в различных видах духовно-практической деятельности, стимулирование молодого человека к самостоятельной духовной поиску). Если обобщить все сказанное выше, то духовную культуру нужно рассматривать как нечто единое целое, которое присуще государству, нации, региональной группе государств.

Взгляд на мир в молодежной среде во многом связан не только с чувственным миром, а с их символическим окружением. Картина мира является больше продуктом коммуникации, чем непосредственного опыта. Создавая общую символическую среду, культура отдельной группы организует картину мира. Те, кто овладевает этими символами, обобщают взгляды на мир, которые служат основой для согласованных действий. Молодежная культура и субкультура более восприимчива к изменениям в сфере восприятия и коммуникационной сфере. Изменения в духовной сфере приводят к развитию компьютерной коммуникации и процессов коммерциализации. На первый взгляд электронная коммуникация увеличивает возможности общения и творчества. Коммерциализация средств массовой информации, и в какой то мере всей художественной культуры, формирует определенный образ субкультуры не в меньшей степени, чем сами носители этих культурных ценностей. В формировании духовной культуры молодежи определяющую роль продолжают играть институты образования, которые претерпевают значительные изменения в современной ситуации. В условиях длительных социально-экономических преобразований изменениям подвергаются ключевые элементы культуры. В силу того, что социализация взрослых людей, как правило, уже состоялась, молодое поколение, еще находящееся в процессе социализации, адаптируется к новым условиям легче и чаще является носителем новой культуры. Духовная культура студентов охватывает социальную среду молодежного окружения и внутренний мир каждой индивидуальности. Формирование ее идет на разных уровнях, используя наиболее оптимальные и эффективные формы воздействия. Как никогда актуализируется проблема разрешения возни-

кающих противоречий между меняющимися общественными условиями и воспитанием, особенно воспитанием подрастающего поколения, его морали, нравственности, гражданской позиции. Лишь проблематизируя основы собственной жизни, человек действительно становится человеком. Сегодня проблема человека является не чисто теоретической, а практической жизненной проблемой. Формирование духовной культуры студентов вузов направлено на воссоздание и передачу духовного наследия, ценностей, новых идей, эмпирического опыта, положительной мудрости предков. Это диалогическая форма взаимодействия и общения студента – осмысление собственного «Я», фактов, явлений и процессов, «включенность» индивида в социокультурную реальность. Необходимыми условиями формирования духовной культуры студентов вузов являются: – создание духовной среды во всем образовательно-воспитательном пространстве; – организация отношений личностно-ориентированного взаимоотношения в целостном педагогическом процессе; – обеспечение последовательной деятельности по устремленности к познанию; воспитанию чувства красоты; уяснению смысла жизни. Трехединая система воспитания духовной культуры студентов должна идти по образовательным комплексам, семейным каналам, а также через трудовые коллективы и другие сообщества. Любой разрыв системы провоцирует разрушающее начало.

Духовная культура студента, как профессионально значимое качество личности, интегрирует духовные знания, направленность и опыт, которые выступают внутренним ориентиром и регулятором действий и поступков в педагогическом саморазвитии будущего учителя. Духовная культура проявляется в ситуациях личностного самоопределения, морального выбора и межличностного взаимодействия. В структуре духовной культуры студента выделяются когнитивный, ориентировочный и поведенческий компоненты, которые отражают представление о духовных ценностях культуры и способах их трансляции, направленность на ценностное взаимодействие, опыт духовно-практической деятельности.

Формирование духовной культуры студента, как процесс интеграции знаний о ценностях духовной культуры, духовных потребностей и опыта духовного взросления, отражает внутреннюю динамику расширения опыта самопознания и духовного саморазвития индивида через духовно-практическую деятельность. Духовная культура определяет возможности осознания происходящего, диалогового общения социальных групп, снижение вероятности манипулирования молодежью деструктивными силами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов Н. Социология молодежи: достижения, проблемы / Н. Блинов // Социс. – №. 2. – 1982.
2. Зоткин С. Ф. Формирование духовно-нравственной культуры личности обучающегося / С. Ф. Зоткин, Н. В. Зоткина // Педагогический опыт: теория, методика, практика : матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2016 г.) / [ред. кол. : О. Н. Широков и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016.
3. Боташева Х. Ю. Духовно-нравственные ценности студента университета в зеркале социологического анализа / Х. Ю. Боташева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. № 77.
4. <http://bukvi.ru/obshestvo/kulturologia/osobennosti-duhovnoj-kultury-rossijskoj-molodezhi.html>
5. https://interactive-plus.ru/article/17581/discussion_platform

ПАМЯТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

1. Память мы будем рассматривать в двух аспектах, еще определенные Морисом Хальбваксом. А именно, «внутренняя и внешняя», или же «личная и социальная», еще точнее «автобиографическая память и историческая память» [1]. Эти виды памяти в действительности взаимосвязаны друг с другом. Именно в контексте взаимообусловленности и взаимосвязи этих аспектов мы попытаемся анализировать феномена памяти как важный составляющий элемент культурной традиции.

2. По определению М. Хальбвакса личная память использует историческую память. Поскольку «история нашей жизни является частью истории» человечества. Но историческая память «представляет нам прошлое лишь в сокращенной и схематичной форме». Личная же память о жизни индивида представляет «гораздо более непрерывную и густую картину» [1].

3. Исходя из этих тезисов нас интересует, определение роли и место личной памяти в «перекрестке» исторической памяти с культурной традицией. Для этого мы будем провести короткий анализ творчества У. Вордсворда [2]. В качестве методологического подхода будем использовать идеи Дж. Вико [3], Ж. Руссо [4], М. Хальбвакса [1] и П. Хаттона [5].

4. Дж. Вико объясняет, что истоки коллективного сознания людей раскрываются в поэтических выражениях. Они воображаемые формы и одушевлены природой. Поэтому поэтическая ментальность столь же стары как мифы и легенды. В этих кодах подсознания и хранится коллективная память. Таким образом, по Дж. Вико через коллективное поэтическое воображение можно проникнуть в тайны коллективной памяти, что тесно взаимосвязано с коллективной ментальности. П. Хаттон так пишет по этому поводу: «... «Автобиография» Вико свидетельствует о стремлении ученого к признанию потомками. В любом случае это был памятник образу жизни, который читатели могли найти достойным подражания, не прибегая к самоанализу» [5, 147].

5. Философы Нового Времени в Европе отталкиваясь от основных тезисов Дж. Вико развивали методологию изучения коллективной памяти и ментальности. Ярким представителем этого нового подхода считают Ж. Руссо. Имея в виду, Ж. Руссо, П. Хаттон замечает, «Его «Исповедь» – это сага об эмоциональном исследовании, и он в полной мере осознавал оригинальность своего предприятия. Его целью был поиск детских чувств внутри своей души» [5, 147–148]. Эта была попытка анализировать коллективную память и менталитета, с помощью поиска смысла собственной жизни. Другими словами, поиск того «перекрестка», в котором сосуществуют личная и социальная память, индивидуальная и коллективная ментальность. Выражая философски, Ж. Руссо пытался через самопознания, самоуглубления познать мир как таковой. П. Хаттон сравнивая подходы Дж. Вико и Ж. Руссо прекрасно раскрывает основные теоретические отличительные черты представлений о памяти этих авторов: «Как Вико связывал эмоциональную экспрессию с поэтическим восприятием древних народов, так и Руссо обращается к памяти, чтобы найти там образы и переживания, сформировавшие его чувство «Я» [5, 148].

6. Английский поэт XIX века У. Вордсворт развивая идеи Ж. Руссо еще более красочно описывает связь между индивидуальной и коллективной памяти. Он до конца жизни совершенствовал свою автобиографическую исповедь. У. Вордсворт как Руссо прославляет индивидуальное воображение. Его крылатые слова «Каждый человек – это память о самом себе», точно выражает особенности подхода. П. Хаттон в этой связи гениально отмечает: «Он имел в виду, что именно благодаря поиску своего «Я» каждый из нас формирует представление о своей личной идентичности. Посредством исследования развития силы своего собственного воображения он преобразовал сам жанр автобиографии в современное искусство памяти» [5, 147].

7. Таким образом, У. Вордсворт фактически разработал новую концепцию автобиографии. Здесь он пытался реконструировать историю собственной жизни через поиск своего же «Я». Путеводителем же в этом сложном процессе был импульсы собственного воображения, что принципиально отличает его подход от метода Дж. Вико. В результате «Вордсворт установил границы жанра автобиографии как современного искусства памяти. Он наметил новый путь мышления о смысле памяти, который Зигмунд Фрейд превратил в науку психоанализа» [5, 159].

8. На основе вышеизложенных тезисов можем сделать такое заключение: начиная с Нового Времени в Европейском философском и историографическом мышлении происходить качественные изменения в вопросах изучения памяти вообще, и место и роли этих видов памяти в культурной традиции, в частности. Мыслители, через определения индивидуальной идентичности пытались раскрыть общие характеристики коллективной памяти и одновременно коллективной ментальности. Как показывает история эволюции философской и научной мысли, это дало мощный толчок в процессе творчества в разных областях. В том числе, как отмечает П. Хаттон, этот путь привел к возникновению науки психоанализа.

9. Другим важным заключением является то, что перед философским, историческим и научным мышлением открывались новые горизонты в изучении коллективной и личной памяти в формировании культурной традиции, в частности фольклора. В современной эпохе эта проблема имеет не только научное значение, но общечеловеческую ценность в аспекте сосуществования разных культурных традиций и обеспечения диалога между разными религиями и цивилизациями. В этом направлении ученым придется еще многое еще исследовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морис Хальбвакс. Коллективная и историческая память /ЖЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html>
2. Wordsworth W. Prelude. XI. – New York, 1979.
3. Вико Дж. Основания Новой Науки об общей при, роде наций / Дж. Вико. – М.-К. : Ирис, REFЛ-book, 1994. – 637 с.
4. Руссо Ж. Исповедь / Ж. Руссо [перевод Д. Горбова, М. Розанова]. – СПб : Азбука-классика, 2014. – 1720 с.
5. Хаттон П. История как искусство памяти / п. Хатон. – СПб. : Владимир Даль, 2004. – 421 с.

СТАНОВЛЕННЯ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО СТРЕСУ

Сімейний стрес розглядається як стан в сім'ї, при якому виникає порушення рівноваги між вимогами до сім'ї (реально існуючими чи уявними) і можливостями сім'ї впоратися з ними. Зазвичай такий стан викликається дією стресорів, що несприятливо впливають на сім'ю в цілому, на її частину (наприклад, на діаду мати – дитина), а також на окремих членів сім'ї [5].

Сімейний стрес є важким випробуванням для будь-якого члена сім'ї, проте, якщо у нього включена ще і дитина дошкільного віку, це створює додаткові труднощі. З іншого боку, у випадку роботи з дитиною, що переживає значний стрес, пов'язаний з незалежними від неї зовнішніми чинниками (наприклад, в ситуації внутрішнього переміщення сім'ї в зв'язку з подіями на сході України) розглядати особливості таких дітей відокремлено від переживання цих подій їх батьками нам не видається доцільним. В цей віковий період дитина ще настільки глибоко включена в стосунки з батьками, настільки залежна від їх станів (у тому числі і стресових), що аналіз лише її власних переживань і станів виявиться, щонайменше, недостатньо інформативним.

Ще більшого значення врахування сімейного контексту набуває в зв'язку з процесом подолання наслідків стресу, оскільки в дошкільному віці система захисту особистості лише на стадії становлення і тому ефективно реалізуються дітьми лише за умови включеності її у систему групового подолання стресу, в найбільшій мірі через діадний батьківсько-дитячий його варіант. Супровід близького дорослого, який, долаючи власний стрес з врахуванням (чи без врахування) копінгових потреб дошкільника стає тою базою, на яку спирається дитина в цей момент і яку, ймовірно, буде мати за взірць в наступних своїх спробах.

Емоційна чутливість батьків до дитячих стресів може, наприклад, включати в себе спроби заспокоїти і допомогти дитині впоратися зі стресом. М. Льюїс та Д. Ремзі описали чотири основних способи, за якими батьки можуть допомогти дитині впоратися зі стресом. Вони можуть [4]: захистити від стресу; полегшити реакції на стресори; сприяти індивідуальним ресурсам, таким як самокомпетентність і благополуччя, що підтримують копінг і сприяють відновленню; і забезпечити позитивні уявлення про інших і про себе, що може допомогти під час стресу. Реакції батьків на дитячий стрес вважаються важливою частиною копінг-ресурсів дитини і батьківським «соціальним регулюванням» у ранньому дитинстві. Цей процес також називають корегуляцією, яка вважається необхідною передумовою розвитку власної саморегуляції у дітей.

Копінг переважно розуміється як те, що робить людина, щоб подолати стрес, як збільшення свідомого зусилля задля вирішення особистих та міжособистих проблем і намагання опанувати, мінімізувати або переносити стрес або конфлікт [2].

Аналізуючи розвиток копінгу протягом життєвого шляху особистості Родіна Н. В. [4] відмічає, що починаючи з середини першого року життя, діти часто покладаються на своїх батьків, очікуючи від них прямого сприяння у копінгу і саморегуляції, а також бачать в них взірці того, як реагувати на нові стресові ситуації. У період з 6 до 18 місяців діти стають більш схильними долучатися до регуляторної поведінки, що спрямову-

ється іншими. Вони безпосередньо шукають допомоги з боку оточення задля регуляції їх власних реакцій на стресові події. У дошкільному віці у дітей починається формування здатності до надійного довільного контролювання копінг-поведінки. На цьому етапі батьки продовжують виступати ресурсами для подолання і регуляції в умовах стресу, а інші особи, наприклад, інші дорослі, однолітки, брати і сестри можуть також відіграти важливу роль у цих процесах.

Під діадним копінгом розуміється форма спільного подолання стресу. Діадний копінг допомагає більш ефективно долати сімейний стрес і сприяє індивідуальному подоланню навантажень, емоційній регуляції, вирішенню проблем і соціальної регуляції.

Діадний копінг може бути емоційно-орієнтований та проблемно-орієнтований, мати позитивний або негативний характер [3]: проблемно-фокусований копінг (стратегії, які допомагають впоратися зі стресом або зменшити його); емоційно-фокусований копінг (стратегії, що допомагають впоратися з емоційною напругою, зумовлені усвідомленням причин стресу, їх оцінкою); активна участь (копінг-дії, орієнтовані на стійкий тандем партнерів: вони розкривають один одному свої думки, почуття, емоції і спонукають один одного продовжувати позитивні спроби вирішення проблеми); захисна буферизація (спроби приховати свої думки, заперечення своїх хвилювань і тривоги; постійна готовність поступитися партнеру, щоб уникнути розбіжностей і, таким чином, зміцнити відносини)[6].

Спільний копінг в подоланні важких напружених ситуацій зміцнює довіру між батьками і дитиною, підвищує задоволеність відносинами і дає відчуття безпеки. Позитивний діадний копінг забезпечує ефективний механізм протистояння актуальній стресогенній ситуації, а отриманий досвід може бути базою для подальшого становлення власної результативної системи копіngu.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крюкова Т. Л. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т. Л. Крюкова, Т. В. Гущина. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова ; КГТУ, 2015. – 236 с.
2. Подорожня А. В. Проблема дослідження копінг-поведінки / А. В. Подорожня // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки : збірник. – 2011. – Т. 2. – Вип. 94. – С. 93–97.
3. Психология семьи : стресс, совладание и устойчивость / [под науч. ред. Е. В. Куфтяк]. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – 160 с.
4. Родіна Н. В. Розвиток копіngu протягом життєвого шляху особистості / Н. В. Родіна // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2014. – Т. 19. – Вип. 1. – С. 279–289.
5. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
6. Толмачева Ю. В. Диадный копинг родителей и детей дошкольного возраста / Ю. В. Толмачева, Т. Г. Бохан // Сибирский психологический журнал : науч.-практ. журн. – 2011. – № 42. – С. 102–111.

МІНІ-СКУЛЬПТУРИ ЯК ЦІКАВІ ТУРИСТИЧНІ ОБ'ЄКТИ В РОЗВИТКУ МІСЬКОГО ТУРИЗМУ (НА ПРИКЛАДІ м. УЖГОРОД)

Відсутність комплексного підходу до розвитку міського туризму доводить той факт, що туристичний потенціал міст використовується не в повному обсязі [3]. В Україні станом на 1 січня 2016 року налічується 3 міста-мільйонери (Київ, Харків, Одеса), 5 міст з кількістю населення від 500 000 до 1000000 (Дніпро, Донецьк, Запоріжжя, Львів, Кривий Ріг), 16 з населенням від 250 000 до 500 000 осіб та інші міста відповідно з меншою кількістю жителів. На, нашу думку, саме перші три категорії міст мають найбільші потенційні можливості розвивати міський туризм та поповнювати місцевий бюджет від надходжень з туристичної діяльності.

Місто Ужгород – адміністративний центр Закарпатської області, розташований у підніжжі Українських Карпат на право та лівобережжі р. Уж, що впадає в р. Лаборець (Словаччина), яка є лівою притокою великої європейської ріки Дунай. Це одне з найдавніших слов'янських міст (1123 роки), близько 100 тис. років до н.е. тут оселилася перша людина в епоху раннього палеоліту. Племена білих хорватів заснували свої перші поселення в районі Ужгорода до IX століття, саме тоді Ужгород (Унгвар) перетворився на ранньофеодальну фортецю. Місто зазнало чимало історичних змін починаючи від часів правління князя Лаборця, угорського короля Бейли IV, 360-річного правління італійських аристократів Другетів, часів панування Австро-Угорщини, Чехословащини, Угорщини, Української РСР та СРСР. Це залишило значний відбиток на формуванні історико-культурного потенціалу в першу чергу міста Ужгорода, яке щорічно за статистичними даними відвідує більше як 2 млн. туристів, які різняться за віком, рівнем доходів, цільовими установками тощо.

В даний час, коли відкриття пам'яток уже стає мейнстрімом, і вигадати щось нове практично неможливо, в Ужгороді відомі туризмознавці Ф. Шандор, О. Коваль та скульптор М. Колодко започаткували з 2010 року встановлення міні-скульптур, кожна з яких чи прямо, чи опосередковано історично стосується Ужгорода або Закарпаття. Станом на січень 2016 року найменший і найзахідніший центр України має найбільшу колекцію, що налічує 25 міні-скульптур, які є цікавими туристичними об'єктами в екскурсійній діяльності.

В Україні два міста – Київ та Ужгород – мають значну колекцію міні-скульптур із своєю цікавою історією. Щодо Ужгорода, то міні-скульптури присвячені різним подіям, людям, персонажам, тваринам, де ціниться історія, традиції, звичаї, простий побутовий комфорт.

Використання міні-скульптур дає можливість оновити туристично-екскурсійні маршрути, забезпечує задоволення духовних, естетичних, інформаційних та інших потреб туриста та екскурсанта. Найбільшим туристичним попитом користується екскурсійний маршрут правобережної частини міста, який включає огляд таких цікавих об'єктів: Площа Корятовича → провулок «Гірчичне зерно» з оглядом міні-скульптури «Малий Уж» → винні підвали Ракоці розміщені у старовинній будівлі пивоварні «Совине гніздо», що датується XVIIст., де щорічно 19-20 листопада відбувається знаменитий фестиваль «Закарпатське Божоле» → найдовша липова алея у Європі довжиною 2 км 200 м з цікавими міні-скульптурами Джону Лорду, Карпатія, Миколайчику → Ужгородський замок побудований ще в середині X століття

в романсько-архітектурному стилі → Закарпатський музей народної архітектури (скансен), родзинкою якого є дерев'яна лемківська церква побудована в 1777 році.

Щодо проблем, то погіршують перспективи розвитку екскурсійної діяльності в містах системні соціально-економічні проблеми – низький рівень доходів людей, не належний рівень громадської безпеки, незадовільний стан транспортної інфраструктури, нерозвиненість індустрії гостинності, а іноді не відповідність професіоналізму гіда тощо [1, 3].

Отже, міні-скульптури, пам'ятки історії та культури – важливі об'єкти огляду на туристичних маршрутах, екскурсіях, подорожах, їх вважають цінним джерелом інформації, чинником формування національної свідомості містян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Туризм і місто : досвід, проблеми та перспективи / За заг. ред. І. М. Писаревського ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Харків : ХНАМГ, 2011. – 288 с.
2. Туризм як національний пріоритет : колективна монографія / І. М. Писаревський ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Харків : ХНАМГ, 2011. – 284 с.
3. City tourism : national capital perspectives / Edited by Robert Maitland and Brent W. Ritchie. – CAB International, 2009. – 280 p.

**Світлана ГРИШКО,
Микола СТЕЦИШИН,
Денис ЖУКОВ**
(Мелітополь, Україна)

ЛАНДШАФТНО-ЕКОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАРОБЕРДЯНСЬКОГО ЛІСОВОГО МАСИВУ ЯК ЛІСОКУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТУ ПІВДЕННОГО СТЕПУ УКРАЇНИ

Вивчення Старобердянського лісового масиву як штучного лісонасадження має теоретичне і практичне значення. З часів створення перших лісових насаджень і до теперішнього часу не вщухає дискусія серед науковців щодо значення, ролі і необхідності степового лісорозведення. Актуальність питання підтверджується все більш інтенсивним проявом несприятливих природних процесів на півдні України (водна і вітрова ерозія, пилові бурі, зсуви ґрунту тощо).

Старобердянський ліс розташований у долині р. Молочна (в нижній течії), на лівому пологому березі. Територіально він обмежений з південного заходу і півдня штучним каналом р. Арабка та її руслом, на півночі і північному заході – руслом р. Молочна, на сході – дорогою з твердим покриттям на с. Новопилипівка. В адміністративному відношенні належить до Мелітопольського району Запорізької області [1].

Історичний аналіз Старобердянського лісництва показав, що історія лісового масиву розпочинається з 24 червня 1843 р., коли було доручено ініціативному лісоводу, меноніту І. І. Корнісу обґрунтувати і підібрати ділянки для заснування лісництва в Таврійській губернії. Фактично ж перше дерево на території лісу було висаджене 1 квітня 1846 р., ця дата і вважається моментом створення лісництва. За період існування лісовий масив розширився до площі 1132 га. Старобердянський ліс є одним з найбільших лісових насаджень півдня України і на даний час представляє собою зелений оазис серед посушливого приазовського степу [2, 4].

Ландшафтну структуру території ускладнюють річково-долинні ландшафти (заплава, перша, дуга, третя, четверта, п'ята і шоста надзаплавні тераси, старичні озера, заболочені території, узбережні ландшафти), а також незначні зміни рельєфу топографічної поверхні (балочки, западини, пагорби та ерозійні форми). У відповідності до ландшафтної структури території лісорослинні умови поділяються з ландшафтно-екологічної точки зору на заплавні та схилово-терасові. Перші характеризуються приуроченістю до річкових русел, низьким гіпсометричним положенням, близькістю залягання ґрунтових вод і як наслідок у посушливих умовах – засоленістю ґрунтових горизонтів. Особливістю других є розміщення у межах піщаних терас річок з відповідними піщаними відкладами, більш глибоким заляганням ґрунтових вод і менш сприятливими лісорослинними умовами. Відмінною рисою піщаних відкладів терас є їх бідність глинистими частинками, що обумовлює сипучість ґрунтів і формування еолового рельєфу. Особливістю піщаних відкладів є відсутність поверхневого стоку і здатність пісків конденсувати атмосферну вологу у поверхневих горизонтах. Заплави і тераси річок представляють собою азональні ландшафти, по яких більш північні деревно-чагарникові види проникають далеко на південь у зв'язку зі сприятливими лісорослинними умовами [3].

В екологічному відношенні Старобердянський лісовий масив є тим ландшафтом, який виконує ряд екологічно важливих функцій: створює якісно нові місця існування живих організмів в умовах посушливого степу; дає можливість інтенсивно розвиватися лісовим видам рослинності і тваринного світу; сприяє очищенню атмосферного повітря як біологічний фільтр; переводить стік атмосферних опадів з поверхневого у підземний, сприяючи створенню підземних джерел і збільшенню частки підземного живлення прилеглої ділянки р. Молочна.

Екологічний стан лісових насаджень, насамперед, залежить від природних умов території і перш за все – від рівня ґрунтових вод, ступеня засолення ґрунту і його механічного складу. У межах заплави і I надзапальної тераси у зв'язку з достатнім рівнем ґрунтового зволоження та екологічно несприйнятливістю засоленних ґрунтів переважають насадження листяних порід вільхи чорної, берези повислої і пухнастої, дуба звичайного, ясеня звичайного, кленів татарського, польового і гостролистого. У межах II надзапальної тераси збільшується доля хвойних порід – ялівцю звичайного, сосни кримської і звичайної. У межах високих терас домінують листяні посухостійкі насадження акації білої, гледичії звичайної, дуба звичайного та хвойні високобонітетні насадження сосни, ялівцю, ялини [3].

Територія Старобердянського лісництва має використовуватись для туризму та рекреації з одночасним збереженням природної складової. Для лісового масиву рекреаційна функція є однією з найважливіших на рівні з природоохоронною. Тобто в цій категорії практично реалізується філософська компромісна ідея вирішення суперечностей між збереженням земної природної краси та її рекреаційно-туристичним використанням.

Підхід з ландшафтно-екологічної точки зору до пізнання структури і функціонування лісових масивів має на меті виявлення тих зв'язків між лісовими насадженнями та умовами довкілля, які були б оптимальними для лісорослинних умов. Такий напрям дослідження лісових насаджень допомагає підійти до вирішення цікавих і корисних питань та прикладних завдань щодо збереження та ефективного використання ресурсів лісових масивів на півдні степової зони України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришко С. В. Еколого-географічний аналіз Старобердянського лісництва як лісокультурного ландшафту у степу / С. В. Гришко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Географія. – Вінниця, 2008. – Вип. 16. – С. 102–106.

2. Гришко С. В. Історико-географічний аналіз утворення і розвитку Старобердянського лісництва / С. В. Гришко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Географія. – Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С. 108–113.

3. Гришко С. В. Ландшафтна структура Старобердянського лісового масиву / С. В. Гришко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Географія. – Вінниця, 2013. – Вип. 25. – С. 60–68.

4. Лесоводство и древоводство на юге России // Сельское хозяйство и лесоводство. – 1866. – Часть 91. – С. 43–61.

5. Мыза Юшанлы // Труды ВЭО. – 1853. – Т. 4. – С. 246–250.

Вікторія ДАНИЛЮК

(Ужгород, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦАЛУ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ ЗАКАРПАТТЯ В ТУРИЗМІ

Управління по туризму та курортах ОДА спільно з органами місцевого самоврядування Закарпаття у 2012 році вдалося подолати кризові явища у туристично-рекреаційній галузі регіону та перетворити її у економічну складову соціально-економічного розвитку краю. Внаслідок чого туристично-рекреаційна галузь починає відігравати дедалі вагомішу роль в соціально-економічному розвитку області. В результаті проведеної роботи за 2003 рік розвиток туристично-рекреаційної галузі Закарпаття характеризується позитивними тенденціями. [2, 130].

Найбільшого розвитку в області набули такі види туризму: оздоровчо-лікувальний; активні види відпочинку (пішохідний, гірськолижний, водний, кінний); сільський зелений; екскурсійна діяльність.

За кількістю обслуговуваних та обсягом наданих послуг на першому місці оздоровчо-лікувальний туризм. Одним із стратегічних напрямів розвитку Закарпаття туристичного є пріоритетне освоєння його рекреаційного потенціалу [3, 46].

Для підтвердження обґрунтованості цього вибору можна навести такі аргументи:

1. Регіон розташований в центрі Європи, через нього проходять різноманітні зв'язки, а транспортна доступність є сприятливим фактором залучення контингенту відпочиваючих не тільки зі східних регіонів, а й європейських країн.

2. Закарпаття може служити полігоном дислокації центрів міжнародного бізнесу та відпочинку, що стимулюватиме ріст туризму. Особливою складовою, котра в умовах сучасного урбанізованого суспільства робить найбільш цікавим новий для України та дуже перспективний для Закарпаття вид туризму з анімаційною, яскраво вираженою ігровою складовою, котра базується на історико-культурній основі.

При розгляді питань специфіки історико-культурних рекреацій, слід звернути увагу на фортифікаційні споруди оборонного типу та замки регіону. З огляду на тривалу історичну відірваність Закарпаття від решти території України й перебування під гнітом угорських феодалів, тут збереглися класичні феодальні замки західноєвропейського типу: Мукачівський («Паланок»), Ужгородський, Невицький, Середнянський, Чинадіївський, Виноградівський («Канків»), Королевський («Нялаб»), Боржавський тощо. Туристичною візитівкою Закарпаття є замок «Паланок» XIV–XVI ст. Експерти одноставно визнають його наймальовничішим

замком Карпатського регіону і другим (після Кам'янця-Подільського) за туристичною привабливістю замком України. Розробляється інвестиційний проект, що передбачає відведення частини замку під елітний готель і ресторан у середньовічному стилі, а також організацію розважальних лицарських шоу та інших складових ігрового туризму, в яких могли б брати участь відвідувачі. На сьогодні ж жодна організація чи державна установа не здійснює діяльності щодо організації цивілізованого відвідання пам'ятки. Однак дослідження показують, що замки Закарпаття щорічно відвідують понад 100 тис. осіб. За таких умов економічно обґрунтованим є завдання утримання пам'яток та охоронної території навколо них у належному стані на умовах самофінансування. Іншим суттєвим ресурсом є подальше використання волонтерського руху у сфері охорони історико-культурної спадщини. Це надає змогу поєднати виховну, навчальну, ігрову і прагматичну функції анімаційного туризму [1, 245].

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко І. Я. Ефективність туристично-рекреаційного потенціалу Закарпаття / І. Я. Антоненко // Туристский феномен: экономические, социальные, экологические и культурно-исторические предпосылки и последствия : матер. межд. науч.-практ. конф. – Святогорск, 2002. – 245 с.
2. Кифяк В. Ф. Стратегічні напрями розвитку сфери рекреації і туризму в Закарпатській області та її вплив на соціально-економічний стан регіону / В. Ф. Кифяк, О. В. Кифяк // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Соціально-економічний розвиток регіону: діагностика, стратегія, управління. Випуск 4 (60). НАН України. Інститут регіональних досліджень / [ред. кол. : відп. ред. академік НАН України М. І. Долішній]. – Львів, 2006. – 130 с.
3. Кузик С. Теоретичні проблеми туризму: суспільно-географічний підхід / С. Кузик. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. – 46 с.

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ
(Дрогобич, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ТУРИЗМУ ЯК ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ

Серед широкого загалу військовий туризм сприймається рівні своєрідної гри зі стріляною з різних видів зброї. У цьому зв'язку важливо спростувати таке хибне уявлення. Адже військово-патріотичний туризм спрямований на вивчення історії становлення та розвитку, починаючи від різних елементів озброєння, облаштування побуту, здобуття навичок володіння різними видами зброї і до стратегічно-тактичних прийомів ведення бойових дій. Усе це сприяє збереженню національної пам'яті.

Нині історики часто оперують поняттями «колективна», «історична», «культурна», «соціальна» пам'ять [2, 19]. З-поміж них центральним поняттям є «колективна пам'ять», від якого виходять всі інші терміни: «історична», «культурна», «соціальна» пам'ять. «Колективна пам'ять» передбачає відтворення, підтримання, передавання інформації про важливі етапи державного будівництва, визвольної боротьби, духовних, наукових, культурних здобутків.

«Колективна пам'ять» зберігається в «місцях пам'яті», які, за класифікацією П. Нора, поділяються на: топографічні (архіви, бібліотеки, музеї), монументальні (цвинтарі, архітектурні споруди), символічні (тематичні церемонії, паломництва), функціональні (підручники, автобіографії, мемуари) [4, 422]. Доповнює визначення О. Любовець, аргументовано ствер-

джуючи: «Колективна пам'ять концентрується і репрезентується в так званих місцях пам'яті, які є не лише географічними пунктами, а визначаються як своєрідні точки зіткнення, в яких формується і комероризується пам'ять суспільства. Такими місцями можуть бути люди, події, споруди, традиції, пісні або ландшафтні одиниці, що оточені символічною аурою» [3, 107]. Дослідниця виділяє п'ять рівнів «місць пам'яті» – особистісний, локальний, регіональний, загальнонаціональний, міждержавний [3, 109]. Колективна пам'ять зберігається у листах, мемуарах, фотографіях тощо.

«Здатність людського розуму зберігати індивідуальний і колективний досвід міжлюдських взаємин і формувати на його підставі уявлення про історію як таку та своє місце в ній. Фактично, – це наявна інформація для соціальної ідентифікації особистості і спільноти. Зрозуміло, що історична пам'ять – індивідуальна і колективна – є результатом взаємодії особистості і соціального середовища. Без такої взаємодії немає й історичної пам'яті», – пише Леонід Зашкільняк [1, 855]. Таким чином, історична пам'ять об'єднує всю інформацію, зафіксовану у пам'яті народу, яка дає підставу ідентифікувати його з-поміж інших.

Особливо важливе значення для формування історичної пам'яті, національної самоідентичності, виховання громадянина-патріота мають шкільні підручники: «Саме підручник з історії зберігає статус домінуючого засобу навчання та важливого чинника формування історичної пам'яті серед молоді. Стереотипні уявлення про свій народ, його героїв та ворогів здебільшого формуються у підлітковому віці: частково – через сімейні розповіді, художні історичні твори, але головним чином – через шкільний курс історії» [5, 9]. Через шкільний підручник із історії України закладаються основи та формується свідомий громадянин-патріот власної держави. З огляду на це особливо важливим є те, який матеріал увійде до нього. Складовою програми формування «історичної пам'яті» – поряд із шкільними історичними підручниками – є створення загальнодержавного переліку пам'ятних дат, вшанування визначних постатей, які спричинилися до становлення Української держави.

Похідним, хоча й дещо вужчим від цих видів, є національна пам'ять. Зважаючи на те, що окремі регіони нашої держави впродовж століть були роз'єднаними, а відтак мали відмінну історію, формування національної пам'яті має регіональні особливості. Саме цим пояснюється різні, інколи діаметрально протилежні, сприйняття та оцінка історичних подій, постатей. Для однієї частини держави та чи інша постать – герой, для іншої – крайній негатив. Часто на цьому спекулюють політики, які у такий спосіб намагаються здобути максимальну підтримку відповідної частини суспільства, відвернути увагу від власної незадовільної діяльності. Прикладом можуть слугувати також тривалі баталії навколо процесу декомунізації (демонтажу пам'ятників радянської доби, перейменування населених пунктів, вулиць та ін.).

Національна пам'ять дає змогу здійснювати самоідентифікацію нації, консолідувати, поєднувати її в єдине ціле, передавати сукупний досвід попередніх поколінь. У процесі формування національної пам'яті важливе значення мають місця пам'яті, підручники, наукові дослідження, художні твори, преса, радіо, телебачення. Зокрема, функціонування українського визвольного руху 1940–1950-х рр. в окремих регіонах у підручниках із історії не знайшло повноцінного висвітлення, що перешкоджає формуванню в молодого покоління об'єктивного бачення, а в майбутньому – консолідованої позиції усього суспільства. Варто відзначити можливість і потребу використання її результатів як при написанні підручників, так і у визначенні й актуалізації місць пам'яті.

Особливо благодатним для розвитку військово-патріотичного туризму є Західна Україна. Історично розвитку цього виду туризму сприяє також і концентрація на території Прикар-

паття величезної кількості унікальних військово-історичних об'єктів, споруд, значної кількості військових об'єктів. Адже, як відомо, стратегія СРСР будувалася з огляду на можливу війну із державами Заходу. До всього ж на території Західної України масштабно розгорнув діяльність український визвольний рух 1940 – 1950-х рр., який на Прикарпатті протримався найдовше. Саме тому наявні реальні передумови для розробки нових цікавих і пізнавальних маршрутів, а також залучення різних категорій туристів. Особливістю регіону є також і наявність оздоровниць у Трускавці, Східниці, в які уже традиційно приїжджають відпочиваючі не тільки з усіх областей України, але й країн ближнього та далекого зарубіжжя.

Таким чином, на нашу думку військовий туризм спрямований не лишень на оздоровлення, пізнавальну чи професійно-ділову діяльність, але й за умов вдало організованої роботи може стати запорукою формування та збереження національної пам'яті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зашкільняк Л. Історична пам'ять та історіографія як дослідницьке поле для інтелектуальної історії / Леонід Зашкільняк // Україна : культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Україна : культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Львів, 2006–2007. – Вип. 15. – С. 855–862.

2. Колесник І. І. Історична пам'ять : аналітична модель / І. І. Колесник // Національна пам'ять : соціокультурний та духовний виміри. Національна та історична пам'ять : Зб. наук. праць. – К. : Пріоритети, 2012. – Вип. 4. – С. 19–29.

3. Любовець О. М. Місця пам'яті : інструменталізація поняття / О. М. Любовець // Національна та історична пам'ять : Зб. наук. праць. – К. : Пріоритети, 2012. – Вип. 5. – С. 107–112.

4. Савельєва І. М. Знание о прошлом : теория и история / І. М. Савельєва, А. В. Полетаєв. – В 2 т. – СПб., 2006. – Т. 2 : Образы прошлого. – 715 с.

5. Удод О. Шкільна історична освіта як репрезентант політики пам'яті / О. А. Удод // Національна та історична пам'ять. Політика пам'яті у культурному просторі : Зб. наук. праць. – К. : Пріоритети, 2013. – Вип. 8. – С. 8–13.

Василь КОЧАН
(Ужгород, Україна)

ТУРИСТИЧНИЙ МАРШРУТ ЯК МІКРО-ТУРИСТСЬКИЙ ПРОСТОРОВИЙ КЛАСТЕР У ФОРМУВАННІ БРЕНДУ ДЕСТИНАЦІЇ ЯК ОДИНИЦІ КЛАСТЕРА (НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОБЕРЕЗНЯНСЬКОГО РАЙОНУ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

Вперше в наукову літературу поняття «туристичний кластер» було введено М. Портером, який визначив чинники кластерної моделі, що створюють реальну можливість поліпшення загального рекреаційно-туристичного стану території [8]; екологічна складова туристичних кластерів знайшла своє вираження у екотуристичних кластерах Д. М. Стеченко та К. А. Андрущенко [1]; окрім того зустрічається поняття туристично-рекреаційного [11] та курортно-рекреаційного кластерів [10].

Згідно з визначенням О. Крайник, під «туристичним кластером» слід розуміти специфічні організаційні форми об'єднання державних, приватних, освітніх, наукових та громадських структур, що здійснюють свою діяльність у туристичній сфері та розташовані на суміжних територіях [6].

Більшість науковців виділяють такі ознаки поняття «туристичний кластер»: територіальна локалізація [9] й концентрація взаємопов'язаних ресурсів, чинників, підприємств [4; 12]; організаційна основа [5]; форма співпраці фірм, установ та організацій [3; 5; 9; 12]; формування й просування на ринку туристичного продукту [3]; розвиток певного виду туризму [4], сприяння задоволенню потреб туристів [4; 9].

Формування конкурентоспроможного туристично-рекреаційного кластера призводить до створення та просування бренду дестинації як одиниці кластера. Сформовано декілька критеріїв типизації туристичних кластерів: перший – за територіальною ознакою (М. Портер, С. Нордін, та ін.), другий – за видами туризму (Т. І. Ткаченко), третій – за галузеву специфікою (О. О. Бунаков).

На нашу думку, вдалим прикладом просторового кластера є туристичний маршрут, який не лише вибудований тематично, але й має спроектовану програму та врівноважений за часом надання комплексу послуг, що найповніше задовольняє потреби туристів у різноманітних послугах та забезпечує тісний зв'язок всіх учасників процесу обслуговування в єдиній металогістичній системі.

Концептуальний підхід до формування структури туристичного кластера – це програмна спільність кластерів, в основу яких покладено рекреаційний потенціал та територіальна спільність проектів [7].

Світова практика 90-х років ХХ ст. свідчить про високу економічну результативність діяльності значної кількості різноманітних кластерів, підтверджуючи їх конкурентні переваги порівняно із традиційними формами організації бізнесу. Це слугує обґрунтуванням запровадження туристичних кластерів і в Україні.

Розвиток туризму визнано стратегічним пріоритетним напрямом розвитку економіки Закарпатської області. Однак, як на національному, так і на регіональному рівнях не розроблено єдиної методики організації кластерних утворень, тому діючі кластери та перспективні часто функціонують в умовах неповної інформації та з опорою на зарубіжний досвід [2].

Великобerezнянський район – адміністративно-територіальна одиниця у північно-східній частині Закарпатської області. Межує з двома європейськими країнами – Польщею (33 км.) та зі Словаччиною (40 км.). Проходить адміністративна межа з Турківським районом Львівської області та Перечинським і Воловецьким районами Закарпатської області. В районі представлена прикордонна інфраструктура – міжнародний автомобільний перехід Малий Березний – Убля (Словаччина). Через Водороздільний хребет до району ведуть важливі транспортні перевали: Ужоцький (889 м), Семенівський, Пшеленч Бескид. Великобerezнянський район відноситься до найбільш екологічно чистих куточків України. В районі повністю відсутні екологічно небезпечні підприємства.

Територія Великобerezнянського району була заселена ще у 1-ому тисячолітті до н.е., про що засвідчують дані археологічних розкопок, зокрема бронзові знаряддя праці, меч (13-12 ст. до н.е.) та відкрито могильник раннього залізного віку (8-7ст. до н.е.). Перші письмові згадки про район (Великий Березний) датуються 1409 роком.

В ході дослідження туристичних ресурсів Великобerezнянського району Закарпатської області щодо можливостей формування конкурентоспроможного туристично-рекреаційного кластера впливає логічність програмної спільності кластерів, в основу яких покладено рекреаційний потенціал та територіальну спільність проектів на основі туристичного маршруту як мікро-туристського просторового кластеру.

Узагальнено можна запропонувати деякі кроки регіонального рівня для створення мікро-туристських просторових кластерів на основі туристичних маршрутів:

1) «Дива природи Ужанської долини»: УНПП з мережею туристичних маршрутів (екологічні, екотуристичні, науково-пізнавальні, історико-ботанічні); дендропарк у В. Березному; Дуб Чемпіон (ботанічна пам'ятка природи місцевого значення, один з найстаріших дубів України); мармурові печери поблизу с. Княгиня; торф'яне болото, яке виникло на місці падіння Княгинського метеориту і охороняється як цінна ботанічна пам'ятка; Княгинський метеорит (один із найбільших у Європі метеоритів, уламки якого зберігаються у багатьох європейських музеях); природні та штучні джерела мінеральних вод.

2) «Духовні скарби Ужанської долини»: в районі збереглося 8 дерев'яних церков XVII-XVIII століть, одна з них – Церква Св. Михайла в с. Ужок внесена до світової спадщини ЮНЕСКО; греко-католицька кам'яна церква (1792 р.) яка знаходиться в центральній частині смт. Великий Березний; Святомиколаївський монастир отців-василіян у Малому Березному (1656 р.); Свято-Покровський чоловічий скит в селі Кострино; Свято-Володимирівський чоловічий монастир в селі Сухий; Свято-Троїцький жіночий монастир в с. Буківцьово.

3) «Ужоцький перевал – перевал військових подій та історії Ужанської долини» (військово-історичний туризм): «Лінія Арпада» (г. Черемха); пам'ятник воїнам армії Російської та Австро-Угорської імперії, які загинули в боях за Ужоцький перевал під час Першої світової війни; обеліск воїнам Радянської армії, які загинули на перевалі 1944 року.

4) «Закарпатський Барбізон Ужанської долини» (історико-мистецький тур): художня школа класиків закарпатського живопису.

5) «Ужанські купелі» (рекреаційно-оздоровчий туризм): оздоровчий комплекс (на території села Ужок 13 джерел мінеральної води. За хімічним складом ужоцька мінералка – вулгеліска гідрокарбонатно-кальцієво-натрієва).

6) «Ужанська зима» (спортивно-оздоровчий туризм): гірськолижні курорти «Ужок» і «Красія».

7) «Ужанська долина скликає друзів» (фестивальний туризм): фестиваль Великоберезнянського сиру «Молочна ріка» в якому беруть участь майстрині смачної продукції, фермери, учасники художньої самодіяльності (спільно з ГБФ «Ужанська долина», за фінансової підтримки уряду Норвегії та Світового фонду охорони природи в рамках міжнародного проєкту «Збереження та стале використання природних ресурсів Українських Карпат»); обласний фестиваль «Лемківська ватра» (проводиться на території бази відпочинку «Красія» у с. Кострино Великоберезнянського району. В рамках фестивалю проводиться виставка-продаж виробів народних умільців (вишивані рушники, серветки, сорочки, різьба деревом, художні полотна) та концерт самотутніх автентичних колективів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко К. А. Наукові аспекти створення екотуристичних кластерів на Черкащині / К. А. Андрущенко, Д. М. Стеченко // Вісник ДІТБ. – Донецьк, 2004. – № 8. – С. 69–71.

2. Гоблик-Маркович Н. М. Підвищення інвестиційної привабливості регіону на основі формування туристичного кластеру / Н. М. Гоблик-Маркович // Вісник Хмельницького національного університету. – 2010. – № 5. – Т. 4.

3. Григор'єва Я. В. Кластери як чинник активізації туристичної діяльності / Я. В. Григор'єва // Актуальні проблеми економіки. – 2012. – № 7. – С. 73–79.

4. Карташевская И. Ф. Теоретические аспекты кластерного моделирования в туризме / И. Ф. Карташевская // Экономика Крыма. – 2011. – № 3. – С. 152–155.

5. Корольчук Л. В. Механізм запровадження кластерної моделі розвитку туризму в транскордонному регіоні / Л. В. Корольчук // Економічні науки. (Серія «Облік і фінанси»). – 2012. – Вип. 9. – С. 127–133.
6. Крайник О. Туристичний кластер регіону як форма соціального діалогу: управлінський аспект / О. Крайник, М. Біль. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.lvivacademy.com/visnik4/fail/+Krajnyk.pdf
7. Михайліченко Г. І. Формування інноваційних туристичних кластерів як конкурентної переваги розвитку регіону. [Електронний ресурс] / Г. І. Михайліченко – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua>
8. Портер М. Э. Конкуренция : учебное пособие / М. Э. Портер ; [пер. с англ.]. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2001. – 496 с.
9. Сильванская Г. Н. Кластерный подход к позиционированию в туризме / Г. Н. Сильванская, А. В. Попович // Методи та засоби управління розвитком транспортних систем. – 2013. – Вип. 1. – С. 159–180.
10. Томаневич Л. М. Організаційно-економічний механізм управління туристично-рекреаційними комплексами в Україні : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : 08.02.03 / Л. М. Томаневич; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Л., 2006. – 21 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/_scripts/wwwi32.exe/\[in=_scripts/ep.in](http://www.nbu.gov.ua/_scripts/wwwi32.exe/[in=_scripts/ep.in)
11. Щеголюк С. Д. Еволюція концепцій міжгалузевих територіальних комплексів у ринкових умовах / С. Д. Щеголюк // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Регіональні суспільні системи / [ред. кол. : відповід. ред. М. І. Долишній]. – Львів, 2004. – Вип. 3 (XLVII). – Ч. 1. – С. 52–66.
12. Voynarenko M. P. Investment Attraction / M. P. Voynarenko // Regional forum «Social aspects and financing of industrial restructuring». – 26 and 27 November 2003, Moscow, Russian Federation. Topic 6. – Regional dimension of industrial restructuring. United Nations Economic Commission for Europe. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unecsc.org>

Олена ЛАКОМОВА
(Кривий Ріг, Україна)

ТУРИСТИЧНІ РЕСУРСИ КРИВОРІЗЬКОГО ІНДУСТРІАЛЬНОГО РЕГІОНУ

Пошук шляхів забезпечення сталого розвитку – актуальна проблема перед регіонами України на сучасному етапі Одна із пріоритетних стратегій розвитку регіонів стає саме туристична діяльність. Видовий набір туристичної діяльності розширився, в сферу туризму прийшли регіони, які вважалися раніше неперспективними для відвідування туристами. У число таких регіонів входить Криворізький індустріальний регіон.

Серед природних ресурсів, що визначають можливість здійснення туристичної діяльності в Криворізькому регіоні, слід виділити родовища залізної руди, графіту, сланців, які містять унікальні за якістю і запасам прояви залізоокисних барвників, придатних для виготовлення залозистого сурику і охри. Геологічні пам'ятники розташовані в межах Криворізького регіону вкрай вдало, що робить їх доступними для організації екскурсій в усі сезони року. В межах Кривого Рогу розташований Кіровський історико-геологічний пам'ятник, представлений скельними виходами аспідних сланців криворізької серії. Цінність цієї пам'ятки природи обумовлена тим, що в Кіровських скельних виходах виявлені найбільш древні гірські виробки Криворіжжя. Також геологічний пам'ятник природи «Скелі МОДРу» (лівий берег

р. Інгулець), відслонення палеопротерозойських конгломератів, амфіболітов, магматитові скелі (с. Волове р. Боковенька), виходи магматитів (с. Лозуватка, правий берег р. Інгулець) та сланцеві скелі.

Об'єктами культурної спадщини стали такі підприємства, як «Арселор Міттал Кривий Ріг», де знаходиться сталеливарна піч № 9 (найбільша в Україні), та музей історії металургійного комбінату, Північний ГЗК, з кар'єром Першотравневий найбільшим в Україні та Ганнівським наймасштабнішим за проектом в гірничорудній галузі за часів незалежності, дробильною фабрикою № 3, яка відкрита для відвідування організованих груп туристів. Південний ГЗК, з сучасним оглядовим майданчиком неповторного та вражаючого найглибшого в Європі кар'єру, Центральний ГЗК, з кар'єром № 1 на базі Глеюватського родовища залізистих кварцитів, кар'єром № 3 на базі Петрівського родовища залізистих кварцитів, шахтою ім. Орджонікідзе, яка є найстарішою діючою в місті, з комплексом відвалів і шламосховищ та шахтами «Гігант-глибока», «Артем-2», «Вентиляційна №4», «Північна», Інгулецьким ГЗК, зі збагачувальною фабрикою, кар'єром, відвалами, з провальною зоною. Криворізький залізорудний комбінат найбільше підприємство на Україні із видобутку залізної руди підземним способом, на базі комбінату створено учбово-курсний центр з унікальним учбовим полігоном(модель шахтної виробки) із діючими машинами і механізмами, на підприємстві створюються маршрути для відвідування учбової шахти, наземної виробничої інфраструктури шахт з підйомом на копри. ПАТ «ЄВРАЗ Суха Балка», де видобувається залізна руда підземним способом – шахта «Ювілейна», найпотужніша в місті, де впроваджуються маршрути наземними об'єктами з підйомом на копер (висота 106м), з мальовничим крайовидом міста та шахта ім. Фрунзе. Саксаганський підземний дериваційний тунель-унікальна гідрологічна споруда, яка являє собою підземну річку з водоспадом, аналогів якому немає в Україні; та старі дореволюційні рудники [7].

Криворізький регіон має достатню кількість водних об'єктів, які приваблюють своєю мальовничістю, можливістю об'єднати рекреаційну та туристичну діяльність, зокрема сезонний відпочинок на 14 базах відпочинку та пансіонатах, а також рибальство та полювання. Основними водними артеріями регіону є річки Інгулець, Саксагань, Бічна, Боковенька, Кам'янка, а також Карачунівське, Південне, Кресівське водосховища.

Ресурси індустріального виробництва, які ще недавно становили проблему екологічного характеру, можуть стати вкрай перспективними об'єктами індустріального туризму. За оцінками експертів Інституту розвитку міста (м. Кривий Ріг), практичне здійснення ідей індустріального туризму найімовірніше відбудеться в найближчій перспективі. Це пов'язано з тим, що залізорудні шахти, якими рясніє Криворізький регіон, менш небезпечні для відвідувань, ніж вугільні в Донбасі. У цих шахтах не скупчуються горючі гази і невелика ймовірність обвалів. Закриті рудники, кинуті кар'єри, будівлі та мости дореволюційної споруди вже стали об'єктами нових екскурсійних маршрутів, які розробляє криворізький географ-краєзнавець Володимир Казаков. Він використовує законсервовані підприємства Криворіжжя та діючі шахти з видобутку залізних руд для проведення туристичних екскурсій, так як організація туристсько-екскурсійного процесу на зазначених вище підприємствах не вимагає великих капіталовкладень. Пробні екскурсії проводяться на шахтах «Батьківщина», «Гвардійська», а в майбутньому використовувати закриту шахту «Більшовик», яка знаходиться в робочому стані як один з головних об'єктів індустріального туризму на території регіону.

Ресурсом для індустріального туризму в Криворізькому регіоні можуть служити території з провалами земної поверхні. Площа провальних воронок складає близько 4000 га, це території з порожнечами, які утворюються після виїмки залізної руди на поверхню. Об'єктами від-

відування можуть бути провальні лійки глибиною до 150 метрів, провальні колодязі, які йдуть до глибини 250 метрів, тераси, зсуви, скелясті стінки. Провалля шахт Кривого Рогу в таких розмірах і різноманітті не зустрічаються більше ніде в Європі, що робить їх особливо привабливими. Деякі провали заповнюються ґрунтовими водами, утворюючи фантастичні пейзажі. Сюди можна привозити туристів для створення незвичайних фотосесій. Провали утворились в результаті обвалення скель верхніх підземних горизонтів шахт до глибини 100-600 метрів.

Деякі провали та відпрацьовані кар'єри затоплюються водою і створюють об'єкти не тільки екскурсійного, а й рекреаційного призначення. На території Криворіжжя існують 22 кар'єрних озера, які самостійно сформувались за рахунок заповнення дощовою, талою водою та підземними водами

Ресурсом індустриального туризму можуть стати будинки, побудовані в робочих селищах, передмістях і просто навколо заводів і шахт в XIX ст., мости Катерининської залізниці, археологічні пам'ятки. Ці будівлі дозволять туристам доторкнутися до індустриальної історії Кривбасу, відчутти архітектурно-стилістичне розмаїття процесу освоєння територій.

Відзначимо, що Кривбас став одним із першим регіоном в Україні, де створення інфраструктури індустриального туризму закладено в перспективний план розвитку регіону. Так у північній частині промислового Криворіжжя створений музей гірничої техніки під відкритим небом. За допомогою технічних пристроїв і механізмів тут відтворено практично весь технологічний процес видобутку та збагачення залізної руди [5].

Криворізький індустриальний регіон зіткнувся з проблемою модернізації не тільки галузевої структури свого господарського комплексу, а й корінного перетворення засобів використання територіальних ресурсів. Можна припустити, що територіальне переосвоєння регіону розпочнеться з нетрадиційних видів діяльності, а саме розвитку індустриального туризму, як альтернативи модернізації території, поліпшення іміджу і престижу регіону

ЛІТЕРАТУРА

1. Лакомова О. Й. Індустриальні об'єкти Кривбасу в системі культурної спадщини // Казакова Т. А., Лакомова О. Й. // Туризм : реалії та перспективи розвитку : матер. Міжнар. наук-практ. конфер. – К., 2014. – С. 310–311.
2. Стратегічний план розвитку міста Кривого Рогу до 2015 р. / Додаток до рішення міської ради. – Кривий Ріг, 2013. – 60 с.

Ольга ПРИГАРА
(Ужгород, Україна)

ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ

В Концепції громадянського виховання особистості в умовах української державності вказується, що громадянська зрілість передбачає дбайливе ставлення до природи, яке виявляється в особистій причетності і відповідальності за збереження і примноження природних багатств, вироблення вміння співіснувати з природою, усвідомленні особливостей і основних проблем навколишнього середовища.

Одним із компонентів механізму вирішення цих завдань є екологічний туризм. Розвиток екологічного туризму, екологічна освіта та виховання сприяють формуванню громадянина, його свідомості, патріотизму та професіоналізму.

На думку В. В. Храбовченка, «екотуризм – це вид туризму, який базується на туристською попиту, пов'язаним із туристськими потребами в пізнанні природи і внесенні вкладу в збереження екосистем при повазі інтересів місцевого населення» [4].

Поява екотуризму та його розвиток пояснюється прагненням звести до мінімуму негативний антропогенний вплив на природне середовище.

Основними принципами екотуризму виступають: зменшення негативних наслідків антропогенної діяльності, підтримка екологічної стійкості середовища; сприяння охороні природи і збереження регіонального соціокультурного середовища; підвищення екологічної свідомості [3].

В. І. Гетьман вважає, що екологічний туризм включає всі види туризму, орієнтовані на збереження природного довкілля (зокрема, заповідних ландшафтів), відтворення інтелектуально-гуманістичного світобачення, налагодження гуманних стосунків з місцевим населенням та органами місцевого самоврядування, поліпшення фінансово-економічного благополуччя регіонів [1].

На думку В. І. Гетьмана [2], екотуризм повинен ґрунтуватися на таких концептуальних положеннях, як мінімізація негативного впливу туристів на природне середовище; гармонійне співіснування людини, природного середовища та рекреаційної інфраструктури; відвідування рекреаційних природно-заповідних територій та об'єктів; науково-пізнавальне освоєння природного різноманіття і гуманістичного ресурсного потенціалу рекреаційних територій та забезпечення сталого розвитку.

В основі екотуризму лежить турбота про навколишнє природне середовище, реалізація проектів охорони та раціонального використання природних ресурсів. Формування природоохоронного мислення в сфері туризму, усвідомлення першочерговості природних законів в існуванні біосфери, розвиток гармонійних взаємовідносин з природою можливе лише за досягнення високого рівня свідомості, культури, освіти та виховання.

Розвиток екологічного туризму дозволяє здійснити переорієнтацію цінностей, поглядів і поведінки окремих осіб і спільноти щодо довкілля. Засобами екотуризму можливе формування нового способу життя в рамках екологічно безпечного і сталого розвитку, коли суспільна екологічна свідомість, як засіб соціального впливу, забезпечує нормальне функціонування еколого-економічної системи.

Екологічний туризм має надзвичайний освітньо-виховний потенціал, реалізація якого дозволяє суттєво вплинути на екологічний світогляд особистості. Особливо це важливо для туристів із урбанізованого середовища, для яких найбільш характерним є антропоцентричне світобачення, коли весь світ розглядається через потреби людини. Тому можливість безпосередньо спілкуватися із природою надає можливість людині розширити свій екологічний кругозір новими знаннями та уявленнями про навколишнє природне середовище, поповнити емоційно-чуттєву сферу світогляду новими яскравими емоціями відносно певних екологічних об'єктів та явищ.

Особливо потужним освітньо-виховним потенціалом володіють природоохоронні території, де природа збереглася в унікальному непорушеному вигляді, що надзвичайно приваблює екотуристів. Екологічний туризм сприяє формуванню нових гармонійних і довготривалих стосунків людини з природним середовищем, сприяє сталому розвитку суспільства та природи, формуванню екологічної свідомості та екологічної культури всіх верств населення, виховання розуміння сучасних екологічних та природоохоронних проблем, сприяє вирішенню їх на регіональному та державному рівнях, підтриманню природоохоронної справи

широкими верствами населення як необхідної умови виконання ними своїх природоохоронних функцій.

Високий рівень обізнаності щодо екологічних проблем регіону, його природного різноманіття, наявності рідкісних і зникаючих видів рослинного та тваринного світу сприяє формуванню активної природоохоронної позиції, збереженню довкілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гетьман В. І. Екотуризм чи екологічний туризм: теорія і реальність / В. І. Гетьман // Рідна природа. – 2002. – № 3. – С. 24–29.
2. Гетьман В. І. Екотуризм на територіях та об'єктах природно-заповідного фонду / В. І. Гетьман // Екотуризм і сталий розвиток у Карпатах : мат. міжнар. наук.-практ. конф. (Рахів, 11-12 жовтня 2007 р.). – Рахів, 2007. – С. 54–63.
3. Загорський В. С. Екологічна освіта в системі екотуризму / В.С. Загорський // Екотуризм і сталий розвиток у Карпатах: мат. міжнар. наук.-практ. конф. (Рахів, 11-12 жовтня 2007 р.). – Рахів, 2007. – С. 112–116.
4. Храбовченко В. В. Экологический туризм / В. В. Храбовченко. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 128 с.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

Анна ГУТЕЙ

(Дрогобич, Україна)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Здоров'я нації – суттєвий показник суспільного та економічного розвитку держави. Здоров'я дітей – її майбутнє. Людина могла б жити значно довше, якби не її недбале поводження з власним організмом. Проблема здорового способу життя молоді набула такої актуальності, що сьогодні ми говоримо про неї, як про глобальну загрозу всієї нації. Для вирішення проблеми здорового способу життя насамперед слід усвідомити для кожного з нас значущість самого поняття «здоровий спосіб життя» [3].

Поняття «здоровий спосіб життя» (ЗСЖ) включає фізичне здоров'я, духовне здоров'я і соціальне здоров'я. Взаємообумовленість цих понять виступає не сумою, а твором їх результату. Якщо будь-який з трьох його компонентів дорівнюватиме нулю, то й загальний показник дорівнюватиме нулю [1].

У теперішній час, в умовах розбудови українського суспільства, проблема стану фізичного та психічного здоров'я підрастаючого покоління набуває особливої гостроти, оскільки сучасна ситуація обтяжується високими показниками захворюваності молоді, зниженням якості медичного обслуговування, погіршенням екологічної ситуації.

Дослідження останніх років свідчать, що однією з причин виникнення настільки плачевної ситуації в погіршенні стану здоров'я молоді є відсутність у них достатньої інформації про важливість здорового способу життя, ролі рухової активності в зміцненні соматичного здоров'я та елементарні навички самоконтролю за своїм фізичним станом [6].

Формування здорового способу життя є головним важелем профілактики в зміцненні здоров'я населення через зміни стилю і способу життя, його оздоровлення з використанням гігієнічних знань у боротьбі зі шкідливими звичками, подоланням несприятливих сторін, пов'язаних з життєвими ситуаціями [5].

О. Лозовицький основну мету роботи щодо пропаганди здорового способу життя вбачає у: формуванні позитивної мотивації щодо здорового способу життя, культури здоров'я; знайомства молоді з основами здорового стилю життя, формування свого стилю здорового життя, здійснення профілактичної роботи за негативними проявами; формуванні теоретичних і практичних навичок здорового способу життя, формуванні творчої особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти і самоактуалізації молоді [4].

І. Іванова, С. Гвоздій, Л. Поліщук, А. Козикін до основних складових здорового способу життя відносять: режим праці та відпочинку; організацію сну; режим харчування; організацію рухової активності; виконання вимог санітарії, гігієни, загартовування; профілактику шкідливих звичок; культуру міжособистісного спілкування; психофізичну регуляцію організму [2].

У вихованні здорового способу життя важливою складовою є залучення студентів до занять фізичною культурою, впровадження в повсякденне життя науково обґрунтованих методик щодо раціонального режиму праці, харчування, рухової активності, відпочинку.

Науковці зазначають, що постійні заняття молоді фізичними вправами призводять до гармонійного розвитку духовного стану та тіла, а це є одним із факторів, необхідних в період

росту та становлення молоді та людей в цілому. Завдяки обґрунтованому підходу молоді до спорту розвивається їхня складова розумового розвитку.

Неоціненну послугу фізична культура й спорт роблять і у формуванні в молоді високих моральних якостей. Вони виховують волю, мужність, завзятість у досягненні мети, почуття відповідальності й товариства.

Отже, формування здорового способу життя молоді є складним процесом, який потребує якнайбільшої кількості людей, різних організацій і насамперед – самої молоді. У навчальних закладах повинна здійснюватися постійна й цілеспрямована робота з молоддю з використанням різноманітних прийомів, які б стимулювали пізнавальну діяльність, впливали на мотиваційну сферу, не залишали байдужими, змушували переглянути пріоритети власного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баканова А. Ф. Формування здорового способу життя студентської молоді / А. Ф. Баканова // Фізичне виховання студентів. – № 6, 2011. – С. 8–11 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bmsi.ru/doc/26339b33-8cca-4878-ab4d-a19c4537b5cd>
2. Іванова І. В. Формування здорового способу життя студентів як педагогічна проблема / І. В. Іванова, С. П. Гвоздй, Л. М. Поліщук, А. Г. Козикін // Педагогічні науки. – 2007. – № 4. – С. 21.
3. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Володимирівна Кириленко. – К., 2004. – 240 с.
4. Лозовицький О. С. Молоді України – здоровий спосіб життя! / О. С. Лозовицький [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.experts.in.ua/baza/analtic/index.php?ELEMET_ID=73111
5. Міхеєва Л. Особливості формування здорового способу життя у молодого покоління / Л. Міхеєва // Український науковий журнал [Електронний ресурс]. – № 3. – 2011. – С. 318. – Режим доступу : http://www.social-science.com.ua/зміст/13_№3%202011
6. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». – К., 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/963%D0%B0/98>

*Оксана КОВАЛЬЧУК, Олександр НЕПША,
Ганна СУХАНОВА, Віктор УШАКОВ
(Мелітополь, Україна)*

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ЯКІ ВИЗНАЧАЮТЬ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Під професійно-прикладною фізичною підготовкою (ППФП) розуміється підсистема фізичного виховання, яка найкращим чином забезпечує формування та вдосконалення властивостей і якостей, що мають істотне значення для конкретної професійної діяльності людини. Ідея використання засобів фізичної культури в процесі підготовки людини до праці давно перестала бути принципово новою. Ще в 1891 році П. Ф. Лесгафт в своїй праці «О физическом образовании в профессиональной школе» писав, що вводячи фізичну освіту в професійну школу, ми маємо досягти мистецтва в ремеслі.

Сучасна професійна діяльність вимагає більш значного напруження розумових, психічних і фізичних сил, підвищеної координації рухів працівників у будь-якій сфері праці. Але кожна професія диктує свій рівень розвитку психофізичних якостей, свій перелік профе-

сійно-прикладних умінь і навичок. Тому якщо ви готуєтеся до професії менеджера, то вам потрібна професійно-прикладна фізична підготовка одного змісту, а майбутньому філолога – інша. Ці відмінності і відображаються в змісті ППФП студентів вищих навчальних закладів.

Сучасний розвиток науки і техніки оснащення виробництва надає дедалі сильніший вплив на життєдіяльність людини. Однак цей вплив не завжди сприятливо позначається на здоров'ї і життєдіяльності організму людини, на його професійній працездатності через недостатню рухову активність, створюються нервово-емоційні перенапруження, несприятливо впливає погіршення екологічного стану навколишнього природного середовища.

В даний час природна фізіологічна адаптація людини вже не в змозі утриматися за прискореним темпом і мінливістю умов життя. Як наслідок, у людей виникають підвищена нервово-психологічна втома, стомлення, знижується працездатність, можуть виникати різні захворювання.

Рішенням цієї проблеми займаються фахівці фізичної культури і спорту, які досліджують функціональні можливості здорової людини і резерви підвищення його дієздатності в різних умовах виробництва і побуту. В результаті спеціальних наукових досліджень встановлено, що адаптаційні можливості організму людини надзвичайно великі. Прикладом тому може служити високий рівень спеціальної психофізичної підготовленості рятувальників з незвичайних умов роботи в зонах стихійного лиха, а також видатні досягнення спортсменів в різних видах спорту, часто-густо перевищуючі сформовані уявлення про можливості організму людини.

Таким чином, сучасний розвиток науки і техніки породжує ряд факторів, які визначають необхідність спеціальної психофізичної підготовки людини до професійної праці і загальну спрямованість такої підготовки.

У свою чергу, прогрес сучасного виробництва і еволюція суспільної праці лежать в основі іншої групи факторів, також роблять істотний вплив на загальну спрямованість ППФП.

До цих факторів слід віднести:

1. Зміна місця і функціональної ролі людини в сучасному виробничому процесі. Людині стає все важче управляти складними і інтенсивними технологічними процесами без спеціальної фізичної підготовки (підвищуються вимоги до таких якостей, як увага, швидкість і точність реакції, витривалість).

2. Дія закону зміни і поділу праці в суспільстві. Потрібні необхідні психологічні, фізичні і рухливі можливості для швидкого освоєння та переходу від одного виду професійної діяльності до іншого.

3. Високий рівень інтенсивності та індивідуальної продуктивності праці майбутнього фахівця. Фізичні можливості людини можуть бути змінені під впливом засобів фізичної культури і спорту.

Всі вищевикладені положення підкреслюють важливість і необхідність ППФП майбутніх фахівців в період їх навчання у вузі для забезпечення їх фізичної та психічної готовності до оптимальної інтенсивності; створення передумов успішного професійного навчання та підвищення кваліфікації; підтримки і відновлення працездатності в робочий час і після напруженого трудового дня.

Таким чином, цілий ряд розглянутих нами факторів вказують на те, що ППФП студентів не повинна звужуватися до рівня вузької спеціалізації, а повинна мати широкую професійну основу майбутнього фахівця в майбутній роботі. У зв'язку з цим ще раз підкреслюється значення різнобічної фізичної підготовки, що є основою ППФП студентів до їх майбутньої професії.

Основними факторами, що визначають конкретний зміст ППФП студентів вузів і факультетів певного профілю, є:

1. Форми праці фахівців даного профілю (наприклад, педагог, менеджер, інженер-геолог, хірург, науковець).

2. Умови і характер праці (тривалість робочого часу, напруженість, комфортність).

3. Режим праці і відпочинку (раціональний час початку і закінчення роботи, організації пасивного і активного відпочинку, виробничої гімнастики).

4. Динаміка працездатності фахівців в процесі праці і специфіка їх професійного стомлення і захворюваності (психофізіологічні і техніко-економічні показники людини).

5. Додатковими факторами є: вікові та статеві особливості майбутніх фахівців, географічні та кліматичні умови.

Таким чином, зміст професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів визначається в оптимальному використанні методів і форм фізичного виховання з метою досягнення і підтримки на базі загальної фізичної підготовки переважного розвитку психічних і фізичних якостей, до яких висувають підвищені вимоги в процесі навчання і освоєнні конкретної професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков В. А. Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді / В. А. Волков. – К. : Знання України. – 2004. – 82 с.

2. Колумбет О. М. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів: Навч.-метод. посіб. / О. М. Колумбет, Н. Ю. Максимович. – К. : КМПУ. – 2009. – 128 с.

2. Колумбет О. М. Фізична підготовка студентів вищих навчальних закладів із професійним спрямуванням / О. М. Колумбет, А. І. Димуцька, Н. Ю. Максимович // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка / гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧДПУ. – 2011. – Вип. 91. – Т. 1. – С. 215.

3. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ. – 2003. – 442 с.

Олександр КОВЕРЗА

(Київ, Україна)

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ТЕХНІКИ СПОРТИВНОГО ПЛАВАННЯ

Біомеханічний аналіз техніки плавання, узагальнення досвіду роботи тренерів і спортсменів високого класу над технікою дозволяють сформулювати вимоги до техніки плавання, дотримання яких забезпечує раціональну техніку. Ці вимоги стосуються передусім положення тіла у воді, гребоквих рухів руками як основного джерела рушійних сил, узгодження рухів.

Положення плавця у воді

Тіло спортсмена при плаванні із змагальною швидкістю повинне обіймати у воді добре обтічне, витягнуте, порівняно високе та урівноважене положення з оптимальним кутом атаки.

Для техніки кваліфікованих спортсменів властиві мінімальні величини кута атаки тіла (3-5 градусів). Для техніки плавання, яку освоюють новачки, характерні дещо за великі зна-

чення кута атаки (8-10 градусів), що дозволяє надати тілу «глісуючих» положень, що полегшує виконання підготовчих рухів руками та дихання.

На загальний стан тіла плавця у воді істотно впливає положення голови і стегон. Упродовж більшої частини повного циклу рухів голова знаходиться майже на поздовжній осі тіла, м'язи шиї розслаблені, плавець дивиться вперед-вниз (при плаванні на грудях) або вгору-назад (при плаванні на спині). У всіх способах, за винятком плавання на спині, голова бере участь у допоміжних рухах в ритмі рухів руками та дихання.

Більшу частину повного циклу рухів стегна плавця повинні займати положення у самої поверхні води. Для цього, наприклад при плаванні кролем, стегна виконують рухи з невеликим розмахом, активним посилом вгору під час удару стопою вниз. При плаванні брасом стегна у кінці відштовхування ногами назад також виходять до самої поверхні води і зберігають добре обтічне положення протягом гребка руками.

Тулуб плавця має являти собою досить жорстку конструкцію, щоб рушійні сили від гребків руками і ногами спрямовувалися б без втрат по лінії просування плавця вперед. Інші ж м'язи тулуба, передусім м'язи спини, мають бути якомога розслаблені.

Потужні м'язові групи тулуба слугують основою рушійного механізму плавця. Ці м'язи, з одного боку, забезпечують обтічне і урівноважене положення тіла, а з іншого, беруть активну участь у всіх робочих рухах ногами та руками.

Якщо в техніці плавання новачків є допустимим, а у ряді випадків навіть бажаним, стабільне дещо фіксоване положення тулуба, то в техніці плавання висококваліфікованих спортсменів тулуб повинен активно залучатися до гребкових рухів. При плаванні кролем на грудях і на спині він ритмічно обертається наліво і направо відносно подовжньої осі тіла. Ці крени посилюють гребок руками, допомагають виконати його за оптимальною траєкторією, вииняти руку з води з мінімальним опором і пронести її над водою. Під час плавання кролем на грудях поворот тулуба надає змогу виконати вдих з мінімальною напругою м'язів шиї, зберегти під час вдиху положення голови майже на подовжній осі тіла. Ступінь кренів тулуба залежить від варіанта техніки, індивідуальних особливостей спортсмена і темпу плавання. Із збільшенням темпу рухів руками ступінь кренів зменшується.

При плаванні брасом і дельфіном верхня частина тулуба спортсмена виконує активні рухи вверх і вниз по пологій хвильоподібній траєкторії. Ці допоміжні рухи тулубом також спрямовані на підвищення ефективності рухів рук, ніг і вдиху [2, 43–45].

Рух руками

Руки є головним рушієм при плаванні спортивними способами. Навіть у брасі, де рухи руками і ногами приблизно однаковою мірою створюють силу тяги, техніка рухів руками більшою мірою впливає на загальну координацію рухів, визначає темп і ритм плавання, тісно пов'язана з диханням. Значить, рухи руками мають вирішальне значення для підвищення швидкості плавання і в цьому способі.

Оптимальною орієнтацією кисті в основній частині гребка є її положення, близьке до фронтального. Під час входу у воду і на початковій фазі гребка кисть має бути орієнтована так, щоб з мінімальним опором розсіпати кінчиками пальців воду. Після завершення гребка вона повинна прийняти положення, яке забезпечує мінімальний опір води під час підготовчої фази рухів. При плаванні кролем на грудях, дельфіном і на спині кисть в самому кінці гребка повертають долонею всередину. В перших двох способах плавання вона покидає воду мізинцем, в останньому – великим пальцем вгору.

Рука починає гребок повністю випрямленою в ліктьовому суглобі. Основна ж частина гребка повинна виконуватися з оптимальним згинанням і розгинанням руки в цьому суглобі. Конкретні величини міри згинання руки в ліктьовому суглобі наведені нижче. Зауважимо, що в техніці плавання спортсменів молодших розрядів ступінь згинання руки у ліктьовому суглобі виражений меншою мірою, ніж у висококваліфікованих плавців.

Перша половина гребка в усіх способах плавання повинна виконуватися з так званим високим положенням ліктя. Ця вимога включає в себе: випереджаючий рух кисті стосовно ліктя; розворот ліктя убік; незначне обертання плеча і передпліччя всередину; оптимальну міру жорсткості руки в ліктьовому суглобі. Техніка гребка з високим положенням ліктя дозволяє спертися об воду кистою і передпліччям під ефективним кутом, без втрат передати сили опорної реакції на плече і тулуб [2, 45–46].

На сучасному етапі розвитку спортивного плавання, у процесі вдосконалення технічної майстерності провідних плавців, необхідна розробка основ системного підходу до вивчення техніки, яка б ґрунтувалася на об'єктивних методах з використанням сучасних технологій.

У провідному міжнародному центрі дослідження водних видів спорту при олімпійському центрі в Колорадо-Спрінгс (США) спеціалісти проводять активну роботу в напрямку вивчення різних параметрів структури техніки плавання: сила рук (загальна та естафетна); швидкість рухів руками; кут занурення рук; дистанція, що пропливається за цикл рухів; положення рук при підтягуванні; загальний показник ефективності;

Викликає інтерес модель вивчення спортивної техніки плавання, розроблений Р. Хальяндом, Т. Тампом, Р. Каалом (1986):

- цикл техніки способу плавання досліджуються як система рухів, що складається з фаз;
- фази встановлені, виходячи з цілеспрямованості, цілісності (одна фаза охоплює рухи всього тіла, а не тільки окремо рук, ніг чи тулуба), і кожна фаза виділяється за конкретними ознаками початку та закінчення;
- усі виділені фази можна порівнювати одна з одною, а всі граничні моменти переходу рухів від одної фази до іншої розглядаються як граничні пози плавця, що характеризують узгодження рухових дій;
- модель складається з двох частин – формальної, основаної на цифрових і графічних характеристиках та логічної, що включає розкриття смислової, рухової сторін системи рухів, визначення орієнтирів, вимог до навчання, удосконалення чи подальшого контролю техніки.

З урахуванням даної структури моделі вивчення спортивної техніки будується й технічна підготовка плавців, що передбачає: проведення спеціальних теоретичних занять; виконання спеціальних імітаційних вправ на суші за цільовою програмою; розучування спеціальних вправ у воді; використання прийомів самоконтролю техніки у тренувальному процесі.

Таким чином, техніка, вирішальна складова частина теорії плавання. Техніку необхідно постійно вивчати, контролювати, вдосконалювати, а роботу над технікою також планувати, так як і об'єм та інтенсивність тренувальних навантажень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко Л. П. Техника спортивного плавання : пособие для тренеров / Л. П. Макаренко. – М. : Всероссийская федерация плавания, 2000. – 136 с.
2. Платонов В. Н. Спортивное плавание: путь к успеху: в 2 кн. / [под. общ. ред. В. Н. Платонова]. – К. : Олимпийская литература, 2011. – 468 с.

ТРЕНУВАЛЬНИЙ ПРОЦЕС В БОЙОВОМУ ГОПАКУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

У сучасній соціокультурній ситуації, коли не лише помітно зросло прагнення народів до національного відродження, а й значно посилюється світовий рух до національного самовизначення, невідкладним завданням нашої науки стає розпізнання історичних ознак феномену національного у всіх його барвах. Цій важливій проблемі присвячена праця Володимира Пилата. Адже саме в універсальній закономірності бойового гопака, а саме у змагальності, видовищності, суттєвій педагогічній та оздоровчій ефективності закладені ті фактори, що приваблюють українську молодь. Слід наголосити і те, що бойовий гопак прищеплює любов до української культури, зборує комплекс меншовартості, навертає асимільованих українців до нашої Матері-України; навчає бути сильними, незламними, незборними [1].

На сьогоднішній день, в якості експерименту, у Центральній школі бойового гопака проводилися дослідження впливу технічних елементів бойового гопака на функції опорно-рухового апарату та органів серцево-судинної, травної і видільної систем. Доведено, що наприклад, низова техніка бойового гопака – «повзунці», «присядки», «напівприсядки» сприяють зміцненню гомілкових, колінних і тазо-сегнових суглобів, а також посилюють кровообіг органів, що розміщені в нижній частині тулуба, а отже стимулюють органи сечовидільної системи, покращують перистальтика кишечника. Низова техніка бойового гопака «повзунці» та «собачки» сприяють розвитку і зміцненню зап'ясткових, ліктьових та плечових суглобів, м'язів спини, живота, паралельно стимулюючи діяльність серцево-судинної та дихальної систем [2].

За цільовим призначенням технічні елементи бойового гопака розподіляються на техніку нападу і техніку захисту; остання складається з техніки кроків і техніки взаємодії. Вивченню техніки кроків передують вивчення техніки стійок, позицій та допоміжних способів пересування. Техніка взаємодії потребує поступового вивчення технічних елементів від найпростіших до найскладніших [2].

Викладення техніки бойового гопака є найвідповідальнішою частиною вишколу, яка потребує від учнів максимальної концентрації уваги і мобілізації внутрішніх потуг тіла.

Після закінчення викладання техніки дуже важливим є поступовий перехід тіла від стану активного фізичного напруження до стану відносного спокою. Для цього використовують вправи для розвитку гнучкості. Ці вправи поділяються на динамічні і статичні, розтягування м'язів і рух суглобів. На Україні з давніх давен вправи на розтягування використовували народні цілителі й костоправи [2].

На заняттях із гопака вправи на розтягування використовують для заспокоєння та нормалізації обмінних процесів у тілі. Сучасні дослідники довели, що вправи для розвитку гнучкості покращують кровообіг, знімають надмірне напруження, прискорюють обмінно-відновлювальні процеси у м'язах та суглобах, підвищують рухову активність, сприяють набуванню навиків глибокого розслаблення, корисно впливають на емоційну сферу, знижують больові відчуття, допомагають зупинити непотрібну витрату енергії, яка продовжується після різкого закінчення навантажень, швидко знімають втому, дають відчуття спокою і зосередження [3].

На протязі року учні «бойового гопака» беруть участь у навчально-вишкільних семінарах, а також оздоровчих таборах, де вони мають змогу оздоровити своє тіло, зміцнити дух і удосконалити техніку чи підтвердити рівень своєї майстерності [2].

Система бойового гопака настільки гуманна і демократична, що передбачає можливість занять для кожного – від оздоровчих комплексів до бойової підготовки, щоб, залежно від стану здоров'я кожної людини, забезпечити їй доступний шлях до гармонії тіла і духу на рівні її індивідуального особистісного буття.

Отже, якими б не були успіхи наших спортсменів на світових аренах в області східних єдиноборств, як досконало не були б у нас збережені та структуровані ці види, ми мусимо визнати, що вони є ідеологічними носіями чужої культури. Тому, якщо ми хочемо формувати націю, виховувати молоде покоління України в душі високого патріотизму, то саме національні види бойових мистецтв, в тому числі і бойовий гопак, повинні рано чи пізно стати основою системи спеціального фізичного виховання [3].

Техніка бойового гопака є високо ефективною і дає гопаку повне право сміливо суперничати зі стилями, що завоювали велику популярність у світі. Більше того, нові технічні елементи та цілі рухові комплекси бойового гопака можуть достойно доповнити системи бойового вишколу, які практикують сьогодні серед працівників правоохоронних органів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пилат В. С. Бойовий гопак / В. С. Пилат. – Львів : Галицька видавнича спілка, 1999. – 336 с.
2. Пилат В. С. Бойовий гопак : вимоги на рівень майстерності «Жовтяк» / В. С. Пилат. – Львів : СПОЛОМ, 2010. – 236 с.
3. Приступа Є. Н. Традиції української національної фізичної культури / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. – Львів : Троян, 1991. – Ч. 1. – 164 с.

*Алтай АБДУЛЛАЄВ,
Інесса РЕБАР
(Мелітополь, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ СПОРТСМЕНІВ З ВІЛЬНОЇ БОРТЬБИ

Спортивний відбір це професійний відбір найбільш перспективних і підготовлених спортсменів, що включає спортивну орієнтацію, первинний, вторинний-ний і завершальний відбір.

Одним з перспективних методів спортивного відбору є вивчення генетичної карти спортсменів Рівень підготовленості борців, які змагаються на головних міжнародних змаганнях з вільної боротьби, сьогодні дуже високий. Він хоч і продовжує рости, чергове підвищення вимагає все більших витрат часу, зусиль і інших ресурсів.

У фізичній підготовці борців вищих розрядів в останні роки все більша увага приділяється удосконалюванню швидкісно-силових якостей і спеціальної витривалості. При цьому ведуча роль належить спеціально підготовчим вправам і засобам власне боротьби, серед яких виділяються тренувальні сутички різного характеру. На етапах передзмагальної підготовки загально розвиваючі засоби використовуються переважно з метою переключення й активного відпочинку, практично втрачаючи розвиваючий характер. Їхнє значення достатнє велике лише на підготовчому періоді й у тренуванні юних борців.

В процесі підготовки борців застосовується система засобів, які поділяються на загально підготовчі, спеціально підготовчі, основні і змагальні. Найбільший обсяг цих засобів використовується на початкових ступенях підготовки юних і молодих борців. Практика показує,

що в міру росту кваліфікації борців загальнопідготовчі вправи в напрямку збільшення величини навантажень повинні усе більше наближатися до основних вправ.

Фахівці вважають, що для досягнення високого результату спортсмену необхідно володіти рідкісними морфологічними даними, унікальним поєднанням комплексу фізичних, психофізіологічних, емоційно-вольових здібностей, які перебувають на гранично високому рівні розвитку. Таке поєднання зустрічається дуже рідко. Тому центральними в системі підготовки є проблеми спортивного відбору і прогнозування результатів на кожній стадії тренувального процесу.

Дослідження показують, що в умовах сучасних змагань визначальною якістю борця стає надійність. Прогнозування спортивних досягнень борця можливо лише при зіставленні його власних результатів з деякими характеристиками на кожному етапі підготовки. Інформативними параметрами при цьому є: стан здоров'я, показники підготовленості, спортивний результат, закономірності його динаміки та ін. Другий напрямок – це моделювання змагальної діяльності на даному етапі підготовки, яке включає аналіз сучасних вимог до успішного ведення сутички і змагань.

Для кожного етапу багаторічної підготовки повинні бути визначені свої критерії відбору, з якими визначається: чи зможе спортсмен вирішувати завдання конкретного етапу підготовки. При цьому найбільш важливою для тренера і країни залишається проблема: чи здатний спортсмен досягти результатів міжнародного рівня серед дорослих. Точна діагностика, правильне прогнозування та відбір дозволяють істотно підвищити ефективність роботи тренера, уникнути невиправданих втрат часу та зусиль.

Однак, індивідуально-особистісний підхід потребує від тренера дуже великих витрат часу, моральних сил, які обмежені і, як правило, їх не вистачає на всіх. Основне завдання тренера на цьому етапі вдосконалення перспективного стилю ведення сутички, відповідного індивідуальним спо-можностям та особливостям.

Досвід і дані літератури показують також, що великі невиправдані втрати обдарованих борців в юнацькій боротьбі обумовлені найчастіше формами підготовки. Посилене вдосконалення провідних якостей борця приносить швидкий результат обдарованим спортсменам та їх тренерам, але в подальшому негативно позначається на зростанні успішності дорослого борця. За короткий термін борець домагається успіху за рахунок перенапруження фізичних і духовних сил. Потім же настає виснаження сил і спад результативності.

Анатомо-фізіологічні можливості підліткового і юнацького віку індивідуально розрізняються. Орієнтація лише на паспортний вік призводить до того, що юнаки з пізнім розвитком не отримують належної уваги тренера, втрачають мотивації і йдуть зі спорту. А досвід показує, що успіху частіше домагаються спортсмени із середнім або пізнім розвитком.

Підвищення рівня позитивної мотивації і створення установки на перемогу в істотно залежить від здатності тренера і формується ним шляхом винагороди, адекватного потребам і інтересам спортсмена.

Всебічна фізична підготовка є основною передумовою навчання й тренування в будь-якому виді спорту. Головна мета спеціальної фізичної підготовки на секційних заняттях з боротьби – вдосконалення тих якостей, які потрібні для успішного проведення навчальних поєдинків, передбачених комплексною програмою підготовки до змагань. Отже, засобами виховання спеціальних якостей борця треба вважати вправи, що сприяють формуванню і вдосконаленню навичок у виконанні елементів боротьби. Рівень розвитку рухових якостей значною мірою визначає тактико-технічну підготовку борця, стиль і характер борцівського поєдинку.

У формуванні гармонійної особистості важливе значення має фізичне виховання. Завдяки йому людина привчається свідомо впливати на стан свою здоров'я, а досягаючи успіхів у цьому, набуває ще більшої впевненості в своїх силах, стає більш активною й життєрадісною, сповнюється почуттям власної гідності.

Одним із засобів фізичного виховання є спортивна боротьба. Цей вид спорту в комплексі з іншими видами різнобічної діяльності ефективно впливає на фізичний розвиток молоді людини.

Аналіз тренувальної діяльності борців дозволяє стверджувати, що спортивна боротьба вимагає від спортсменів насамперед високих координаційних здібностей і схильності до розвитку основних фізичних якостей – витривалості, швидкості і сили. У той же час рівень гнучкості не визначає процес спортивних результатів борців.

Велике значення при відборі для занять боротьбою приділяється комплексу психофізіологічних якостей, які тренери характеризують як бійцівський характер: безстрашність у сутичках з більш сильними суперниками, здатність боротися за перемогу до останніх секунд сутички. Саме спортсмени, що володіють бійцівським характером, домагаються найбільш високих результатів у єдиноборствах, навіть якщо вихідний рівень їхньої фізичної підготовленості недостатньо високий.

Саме в процесі відбору, можна виявити ті відстаючі ланки в загальній характеристиці спортсмена, що навіть при безсумнівних задатках обдарованості можуть у майбутньому перешкоджати досягненню високих спортивних результатів, якщо їх вчасно не усунути шляхом відповідних педагогічних чи медичних впливів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аліханов И. И. Про становлення техніко-тактичної майстерності / И. И. Аліханов // Спортивна боротьба : Щорічник. – М. : Фізкультура і спорт, 2002.
2. Бальсевич В. Д. Методичні принципи досліджень по проблемі добору і спортивної орієнтації / В. Д. Бальсевич // Теорія і практика фіз. культури. – 2000. – № 1. – С. 31–33.
3. Бурдин И. Ф. Керування розвитком спеціальної витривалості борців / И. Ф. Бурдин, В. В. Нелюбин // Планування і керування спортивним тренуванням єдиноборців. – М. 2001.
4. Годик М. А. Контроль тренувальних і змагальних навантажень / М. А. Годик. – М. : Фізкультура і спорт, 2002.
5. Дахновский В. С. Подготовка борцов высокого класса / В. С. Дахновский, С. С. Лещенко. – К. : Здоров'я, 2003.
6. Жаров В. С. Класична боротьба / В. С. Жаров. – К. : Здоров'я, 2007. – 94 с.
7. Удосконалювання системи підготовки борців високого класу. – М. : Фізкультура і спорт, 2005.

**Володимир ЯРЕМА,
Араз ТУВАКОВ**
(Дрогобич, Україна)

ВПЛИВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Ще С. А. Тіссо писав, що рухи, як такі, можуть по своїй дії замінити будь-який засіб, але всі лікувальні засоби світу не можуть замінити дію рухів [4].

XX століття врятувало людство від масового вимирання, яке викликало інфекційні захворювання. Але прогрес приніс з собою не тільки позбавлення від старих, а й нові хвороби.

Найнебезпечніші з них – це ішемічна хвороба серця (ІХС), інсульти, ракові захворювання, СНІД [6].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я в кінці 60-х років у 23 економічно розвинутих країнах світу лише за одне десятиріччя смертність від ІХС виросла на 60%. Як правило, хвороби віку є наслідком недостатньої рухової активності і незбалансованого харчування, навколишнього середовища [8].

Поняттю здоров'я американський медик Г. Сигерист дав наступне визначення «Здоровою може рахуватись людина, яка відрізняється гармонійним розвитком і добре адаптована до оточуючого її фізичного і соціального середовища» [7].

Здоров'я не означає просто відсутність хвороб: «це щось позитивне, це життєрадісне і охоче виконання обов'язків, які життя покладає на людину». Цьому відповідає і правило, прийняте Всесвітньою організацією охорони здоров'я: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб, або фізичних вад» [1, 7].

Наукою доказано, що здоров'я людини тільки на 10-15% залежить від діяльності лікарів, медпрепаратів, на 15–20% від генетичних факторів, на 20–25% – від стану навколишнього середовища і на 50–55% – від умов і способу життя [8].

Проблеми руху і здоров'я мали велику актуальність ще в Давній Греції і в Римі. Так, грецький філософ Аристотель (IV ст. до н.е.) висловив думку про те, що ніщо так сильно не руйнує організм, як фізична бездіяльність. Великий лікар Гіппократ не тільки широко використовував фізичні вправи під час лікування хворих, але і обґрунтував принципи їх застосування. Він писав: «Гармонія функцій є результатом правильного відношення суми вправ до здоров'я даного суб'єкта». Давньоримський лікар Гален в своїй праці «Майстерність повертати здоров'я» писав: «Тисячу і тисячу раз повертав я здоров'я своїм хворим за допомогою вправ» [7].

Медики всіх часів одноставно застерігали: недостатня рухова активність підриває здоров'я, старить людину, наближує її смерть. В теперішній час раціональна організація рухової активності набула особливої актуальності внаслідок порушення балансу між вжитою їжею, фізичним навантаженням і відпочинком людини. Сталось порушення одного з основних принципів свтостворення – принципу рівноваги.

Організм людини чудового збалансований. Кожному з нас потрібна цілком конкретна кількість різноманітної їжі, рухової активності, сну та відпочинку. Дитина інстинктивно і практично безперервно рухається. Активні рухи їй необхідні для розвитку так само як їжа, повітря і сон. Але з віком рухові інстинкти згасають, а свідомість не завжди спонукує нас до забезпечення організму життєвої збалансованості. Тут важливо знати, що не тільки брак рухової активності, їжі, сну і відпочинку, але і їх надмірність ведуть до порушення рівноваги в його функціональних системах. Коли немає рівноваги, немає здоров'я і добробуту. Недарма кажуть: «Здоровий жебрак щасливіший хворого короля». Коли ми молоді і хвороби нас ще не турбують – над цим не замислюємось. Гребуємо раціональним режимом харчування, праці і відпочинку, фізичним тренуванням і загартуванням. А, між іншим, вже більше 50% школярів мають різного ступеня порушення в опорно-руховому апараті.

За даними фахівців Латвійського інституту фізичної культури половина випускниць і третина випускників середньої школи мають надмірну масу тіла. Кількість жінок, котрі страждають ожирінням, в нашій країні перевищує 70 %, чоловіків – 40 % [6].

Згідно з М.М. Яковлевим, до 60-річного віку доживають 90 % худорлявих і лише 60 % повних, до 70-річного віку відповідно 50 і 30, а до 80-річного – 30 і 10. Якщо врахувати те, що збільшення маси тіла на 10 % відносно до нормальної, скорочує тривалість життя на 14

%, збільшення на 20 % – скорочує тривалість життя на 45 %, а збільшення на 25% – скорочує життя вже на 74 %, то стане зрозумілим, чому ми по тривалості життя знаходимося в сьомому десятку країн. Зв'язок між ожирінням і тривалістю життя був добре відомий ще в Древньому Римі, про що свідчить напис на пам'ятнику римлянину, померлому в 112 років: «Він їв і пив вміру». Проте слід мати на увазі, що і дистрофія ні здоров'я, ні тривалості життя не додає. Італійський дослідник А. Дотто на великому статистичному матеріалі показав, що у людей із зниженою на 15–34 % масою тіла відносно до належної, смертність на 8 % перевищує смертність людей з нормальною масою тіла [6].

У школярів із недостатньою руховою активністю, за даними НДУ фізіології дітей і підлітків АПН колишнього СРСР, захворюваність верхніх дихальних шляхів в 3–5 разів вища, ніж у їхніх однолітків. З віком згубний вплив недостатньої рухової активності на стан нашого здоров'я поглиблюється [6, 8].

Воістину найбезжаліснішим вбивцею людей є ішемічна хвороба серця (ІХС), хоча лише 100 років назад її практично не було. Тепер же вона, та тісно пов'язані з нею інсульти, є практично у біля половини всіх смертельних випадків високо розвинутих країн. Наприклад, в США інфаркти щорічно трапляються у 1,25 млн. жителів.

Значна кількість фахівців вважають, що низька рухова активність, як фактор ризику розвитку ішемічної хвороби серця збільшує частоту її виникнення на 30–43 %. Це переконливо підтверджують статистичні дані про те, що абсолютна частота смертей у людей, які займаються фізичними вправами, наприклад бігом підтюпцем в 7 разів нижча, ніж у людей відповідного віку з низькою руховою активністю [1, 4].

У людей, в яких недостатня рухова активність, порушується обмін речовин, погіршується функція дихання, травлення, виникають застійні явища в області малого тазу. Усе це супроводжується зниженням витривалості, падінням працездатності.

Суттєво підвищується ймовірність серцево-судинних захворювань надмірна маса тіла і стреси. Відомий кардіолог А. Л. Мясніков відзначав, що при надмірному нервово-емоційному збудженні рухова активність і фізична робота найбільш сприятливі для нормалізації нервової діяльності [1,7]

Таким чином між руховою активністю та серцево-судинними захворюваннями є пряма залежність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье / Н. М. Амосов. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 3-е изд. доп. и перераб. – 64 с.
2. Архипов А. А. На лыжах за здоровьем / А. А. Архипов. – К. : Здоров'я, 1987. – 149 с.
3. Волков В. М. Спортсменам об отдыхе / В. М. Волков. – М. : ФиС, 1972. – 80 с.
4. Гилмор Г. Бег ради жизни: Бег трусцой с Артуром Лидьярдом / Г. Гилмор. – 2-5 изд. испр. и доп. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 120 с.
5. Годик М. А. Спортивная метрология : Учебник для институтов физ. культ / М. А. Годик. – М., 1998 – 192 с.
6. Готовцев П. И. Долголетие и физическая культура / П. И. Готовцев. – М. : Физкультура и спорт., 1985. – 96 с.
7. Гутько И. П. Азбука здоровья / И. П. Гутько, В. А. Соколов, К. К. Забаровский. – Минск : Польша, 1988. – 175 с.
8. Душанін С. А. Оздоровчий біг / С. А. Душанін, О. Я. Пирогова, Л. Я. Іващенко. – К. : Здоров'я, 1982. – 128 с.

ФІЛОЛОГІЯ

МОВОЗНАВСТВО

Алигейдар АГАКИШИЕВ

(Баку, Азербайджан)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВЫХ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СМИ (ПО МАТЕРИАЛАМ СМИ АЗЕРБАЙДЖАНА)

Для реализации поставленных перед средствами массовой информации целей одного только полноценного содержания недостаточно. Одним из главных условий для этого является также и убедительность материалов, представление их читателям в форме, которая может их заинтересовать. Любой материал, написанный понятным, легко воспринимаемым языком, способен и имеет больше шансов привлечь внимание читателя. Наоборот, остается без внимания материал, язык которого скучный, не отличается выразительностью и динамизмом. Поэтому и сегодня вопрос изучения языковых и стилистических особенностей языка СМИ все еще продолжает находиться в центре внимания, как одна из трепещущих проблем и имеет большое теоретико-практическое значение.

Вот каким хотел видеть язык СМИ видный азербайджанский мыслитель, поэт, писатель, драматург и общественный деятель XIX века М.Ф. Ахундов: «... Одними из основных качеств вашей газеты должны быть красота выражения, изящность и ясность изложения, правильная орфография. В силу того, что наряду с прочими вопросами, ваша газета должна стремиться очистить азербайджанскую письменность от неправильных выражений, стать примером для всех, кто пишет на этом языке. Что касается орфографии, наборщик, которого вы назначите в будущем, должен соблюдать орфографию моих комедий на азербайджанском языке» (перевод наш – А. А.) (М. Ф. Ахундов. Избранное, т. III, с. 387).

Письмо с требованиями к языковым и стилистическим особенностям газеты, которую намечалось представить на суд азербайджанским читателям, было доставлено адресату еще 21 апреля 1875 года. Наш выдающийся мыслитель Мирза Фатали Ахундов адресовал свои рекомендации основателю азербайджанской национальной прессы Гасан беку Зардаби накануне выхода в свет «Экинчи» – первой периодической газеты на азербайджанском языке. В коротком письме М. Ахундов отметил особую роль языка прессы, его специфическое место в системе литературного языка, активное участие прессы в борьбе за чистоту языка, свое видение стоящих перед газетой задач в плане развития языка, превращения газеты в пример для всех, кто пишет на этом языке.

За чистоту и простоту языка материалов газет боролись и другие наши интеллигенты-просветители, критиковали авторов и издания, злоупотреблявших заимствованными словами и выражениями. Особое внимание на соблюдение этих канонов, на простоту и доходчивость напечатанных в газете «Экинчи» материалов и просвещенными, и малограмотными читателями обращал и сам основатель, издатель и редактор этой газеты Гасан бек Зардаби. Эти постулаты составляли основу творческого кредо видных азербайджанских просветителей и мастеров пера Джагила Мамедкулизаде, который на первой странице первого номера журнала «Молла Насреддин» выступил с обращением «Я пришел ради вас,

мой братья-мусульмане!» и говорил с ними на «понятном языке тюрков», а также его единомышленников Узеира Гаджибекова, Мирза Алекбера Сабера, Абдуррагим бека Ахвердиева и других представителей интеллигенции, воля, настойчивость и решительность которых необходимо подчеркнуть особо.

Язык налагает на журналиста особую ответственность, так как развитие орфографических, грамматических, лексических норм литературного языка, во многих случаях, зависит от языка прессы. Возникшие новые понятия очень скоро находят свое языковое отражение в прессе. Не потрудившись все взвесить и проанализировать, посоветоваться с языковедами, некоторые газетчики представляют широкой читательской аудитории свою «новую языковую продукцию». Часто это приводит к нарушению норм языка. А нарушение в прессе языковых норм оказывает негативное воздействие и на образовательную деятельность, и на повышение уровня культуры речи.

В литературе по языкознанию под стилем понимается «сложная структура системы манер, исторических возникших в результате функциональной специализации литературного языка, осознанная членами общества, выделяющаяся экспрессивностью и тональностью». По мнению ученого-лингвиста А.Дямичизаде, при использовании литературного языка в различных целях, из богатой системы средств выражения, в зависимости от цели, возникают разнообразные формы, отдельные варианты проявления. А эти варианты связаны со специфическими средствами и стилями, использованными в зависимости от цели говорящего или пишущего, от предназначения донесенных устно или письменно мыслей, от отношения к ним. Так возникают различные ветви литературного языка, которые и называются стилями.

Наряду с такими общепринятыми понятиями, как публицистический, печатный стиль, газетный язык, в лексиконе журналистов имеет место и такое выражение, как «газетный стиль». Как в ходе творческого процесса каждый журналист является представителем индивидуального стиля, так и отдельные газеты обладают своеобразным стилем. Любая газета вступает в мир прессы с новым стилем, доводит свои мысли до общества его посредством и читательская аудитория отличает эту газету от других многочисленных печатных органов именно по ее стилю. Не ошибемся, если будем воспринимать стиль газеты как совокупность основных признаков, проявляющихся в отдельных органах печати. Эти признаки формируют стиль газеты, а стиль газеты – эти признаки. Будет ошибкой предполагать, что стиль газеты означает подчинение различных индивидуальных стилей сотрудничающих с ней мастеров пера одному стилю.

Если индивидуальный стиль одного из ведущих журналистов или обрабатывающего материалы редактора становится общим стилем газеты и отдельные авторы тяготеют к этому стилю, а также переработка всех материалов редактором приводит к унификации стилей. В результате, начинается явно проявляться и просматриваться стилистический повтор в прессе. Этот повтор порождает определенную монотонность, что приводит к снижению ценности напечатанных в газете материалов и, как результат, ослаблению читательского интереса к ней.

Говоря о публицистическом стиле, одним из главных моментов является вопрос о стилистических нормах. Стилистические нормы, это определенная система и, как отмечает ученый-лингвист Т. Гаджиев, эта система требует выбора и использования самого приемлемого стилистического варианта, существующего в системе языка. К нормам, соблюдение которых в языке прессы считается одним из важнейших вопросов, относятся:

1. Ясность;
2. Компактность;
3. Точность;
4. Истинность;
5. Прозрачность;
6. Естественность;
7. Разнообразие.

В современную эпоху, когда существование независимых газет зависит от газетного рынка и всю свою деятельность они строят, ориентируясь на этот рынок. А чтобы привлечь читательскую аудиторию и обеспечить тем самым свое существование, многие газеты прибегают к различным способам – используют при подаче материала новые типы предложений, стараются довести материал до читателей отличным от других газет более понятным, динамичным, доходчивым языком, отразить иное, отличающееся от других журналистское отношение и подход. Эти качества обуславливают сходство состояния в мире азербайджанской прессы с состоянием прессы во многих зарубежных странах, где существуют две категории газет: предназначенные для просвещенной категории населения элитные издания и «издания для народа». Последние часто называют также качественными и массовыми изданиями (Средства массовой информации зарубежных стран. Баку, 1997, с. 218).

В зависимости от того, к каким – элитарным или массовым изданиям относится пресса, формируются и ее языковые и стилистические особенности. Первым присущ, как правило, высокий стиль, а для вторых характерны понятность и доходчивость при представлении информации. В отличие от первых, в относящихся ко второй категории СМИ отдается предпочтение простоте языка, учитываются интересы читательской аудитории, для которой характерен невысокий уровень образованности. В целом, стиль имеет большое значение для прессы.

К характерным языковым и стилистическим погрешностям, имеющим место в современных средствах массовой информации, относятся ошибки корректуры, нарушение порядка слов, нарушение грамматических связей, отсутствие логики, неуместное использование терминов, повторения, использование слов и выражений не по назначению, нарушение нормы точности, излишнее многословие, влияние канцелярского стиля, нарушение предъявляемых к словотворчеству требований, неуместное обращение к заимствованным словам, нарушение требований, предъявляемых к сокращениям и аббревиатурам.

Подводя итоги, можно с полной уверенностью сказать, что специфические языковые и стилистические особенности, присущие не только творчеству сотрудничающих с определенной газетой журналистов, но и самого печатного органа в целом, являются отличительными чертами, обуславливающими и обеспечивающими своеобразие, индивидуальность газеты, выделяющими ее в общей массе СМИ. Однако, хотя вопросы языка и стиля и составляют основу профессионализма журналистов и важным условием успешной деятельности СМИ, в нашей научной литературе они, к сожалению, все еще всесторонне не исследованы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будагов Р. Литературные языки и языковые стили / Р. Будагов. – М., 1967.
2. Брандес М. Стилистика текста / М. Брандас. – М. : Прогресс-Традиция, 2004.
3. Вакуров В. О языке радио и телевидения / В. Вакуров. – М., 2000.

СОХРАНЕНИЕ ДИАЛЕКТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ЧУЖОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Дербентский диалект азербайджанского языка сохранил свою древнюю структуру и в тоже время содержит фонетические, морфологические и лексико-семантические элементы, не встречающиеся в других диалектах. Здесь можно отметить ряд древнетюркских элементов, в особенности черты, свойственные кыпчакским языкам.

Дербентский диалект распространен в Автономной Республике Дагестан, одной из республик бывшего СССР, ныне входящей в состав Российской Федерации. Эта республика по своему этническому составу считается одной из многоязычных республик. «В Дагестане проживает до 30 этнических групп Авары, русские, даргины, кумыки, лезгины, лаки, азербайджанцы, табасаранцы, ногайцы, чеченцы, рутул, агул, таты, суху и другие...» [1, 229].

Дербент являлся одним из древнейших городов Кавказской Албании. Об этом древнем городе имеется информация в древних латинских, греческих, русских, грузинских и других источниках, в том числе в произведениях средневековых европейских авторов. Основным историческим источником является известное произведение «Дербентнаме». Здесь излагается история Дагестана и северо-восточного Азербайджана V-XI веков. В 1851 году Мирза Казым-бек впервые опубликовал это произведение, вместе с переводом на английский язык. В данном произведении имеется ценная информация о захвате Дербента арабскими войсками, о постройке арабами здесь оружейных, продовольственных и нефтяных складов, о передаче в вакф нефтяных и соляных месторождений Дербентскому населению, о вторжении хазаров в Азербайджан и т.д. [1, 419].

Как отмечалось выше, в Дербентский диалект, сохранивший свою древность, находясь в окружении и тесном контакте с около 30 этническими языками входят следующие села: Мухаммедкала, Селик. Геджук, Деличобан, Падар, Великенд, Татлар, Карадаглы, Улу-Терекме, Чемикенд, Баракей, Сабнова, Бихяди, Зидьян, Зидьянские раскопки, Мугарты, Рукел, Огни, Биличи, Гуллар, Аглеби, Музайим, Рубас, Коммуна, Моллахелил, Нугди, Хилипенчи, Йерси, Арак, Дарват, Артик, Санак. Зил, Хични, Марага.

Несмотря на всестороннее изучение многих диалектов Азербайджанского языка, богатый интересными фактами и языковыми событиями Дербентский диалект до последних лет не был достаточно исследован. Об этом диалекте имеются краткие эпизодические упоминания в нескольких произведениях. Это не дает должного понимания и представления об этом диалекте.

С этой точки зрения, опубликованная в Институте Языкознания НАН Азербайджана монография «Дербентский диалект Азербайджанского языка» высоко оценивается как серьезным шагом в заполнении данной пустоты. Являющийся плодом более 20-летнего труда это произведение стало достойным произведением для наиболее полного исследования Дербентского диалекта и проведения сравнений [4].

Первая информация о Дербентском диалекте встречается в произведениях, опубликованных Казым-беком. В 1839 году он выпускает «Граматику турецко-татарского языка», а в 1846 году «Общую грамматику турецко-татарского языка». М. Ширалиев отмечает, что Казым-бек в этих произведениях сравнивает Дербентский диалект с Азербайджанским литературным языком и попытался дать отличительные черты этого диалекта [5, 13].

Определенная информация о Дербентском диалекте встречается в произведении М. Ширалиева «Бакинский диалект» Автор в этом произведении отмечает сходные черты диалектов Новханы, Джорат, Хокмели, Гобу, Гюздек, входящих в состав диалектов Западного Абшерона с Дербентским диалектом [6, 90–96].

Он помещает Дербентский диалект в восточную группу диалектов вместе с Бакинским, Шамахинским, Сальянским, Ленкораньским диалектами. Впоследствии автор не раз возвращался к этой квалификации и совершенствовал ее. В статье, опубликованной в 1947 году он сохранил данную классификацию, исключив Дербентский диалект. Об этом Э.Азизов пишет: «М. Ширалиев в классификации, данной в 1942 году уделив место Дербентскому диалекту, впоследствии удалил его. В Дербентско-Табасаранской зоне живут древние азербайджанцы и их говор соответствует восточной группе диалектов Азербайджанского языка. Правда имеются элементы, сближающие Дербентский диалект с северо-западной группой оАзербайджанского языка (Закатала, Гах, Шеки): указательные местоимения *habu*, *ho*, союзы типа *menin* и др. Однако в целом Дербентско-Табасаранский диалект соответствует восточной группе диалектов» [2, 19].

Наряду с перечисленными выше исследователями, Р.Рустамов высказал интересные предположения о Дербентском и в особенности входящем в эту группу Табасаранском диалекте. Он считает Табасаранский диалект самостоятельным говором Кубинского диалекта и пишет об этом: «В особенностях разговорной речи азербайджанцев, проживающих в Табасаране и Кубинском диалекте есть много схожих черт. Вместе с тем в Табасаранских селах имеется десятки своеобразных характерных особенностей, которых не наблюдаются в бинском диалекте. Именно поэтому особенности разговорной речи населения сел этого района можно назвать самостоятельным диалектом» [3, 228].

В диалектологической литературе М. Ширалиев в одной работе называет Дербентский диалект диалектом, [6, 95] в другой – говором [6, 90]. Р.Рустамов же называет этот диалект говором [3, 227] или иногда языком азербайджанцев Табасарана или Табасаранским говором Кубинского диалекта.

Нам кажется, что причиной разнообразия мнений является недостаточность материалов о Дербентском диалекте и Табасаранском говоре и их мало изученность.

Еще один вопрос. В Дербентском диалекте имеются сходные с северной группой диалектов Азербайджанского языка фонетические и морфологические особенности. Например, в Дербентском диалекте, Табасаранском говоре можно встретить вопросительные местоимения: *habı*, *havu*, *havi*, *ho*, *hencegi*, словосочетания 3 склонения, употребление второй стороны без суффиксов (*menin ata*, *senin ana*), «йьыламаг» в значении плакать, «йелли» в значении быстро, спешно, ишзил» в значении? и другие лексические единицы. По вышеуказанным особенностям сходств Дербентского диалекта с северной группой диалектов меньше, чем с восточной. Поэтому изучать Дербентский диалект и Табасаранский говор целесообразнее изучать не в составе северной группы диалектов, а южной.

Наблюдения показывают, что Дербентский диалект отражает в себе большинство особенностей, которые М. Ширалиев относит к северной группе диалектов, а также особенности, которые Р. Рустамов относит к Кубинскому диалекту.

Из восточной группы языков Дербентский диалект по географическому расположению и ряду специфических особенностей наиболее близок к Кубинскому диалекту. В общем, этому диалекту свойственны своеобразные специфические особенности и их исследование является одной из основных задач, требующих решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азербайджанская Советская Энциклопедия. – Баку, 1979.
2. Азизов Е. Классификация диалектов Азербайджанского языка / Е. Азизов. – Баку, 1989.
3. Глотря на прошествие вековагол в диалектах и говорах Азербайджанского языка. – Баку, 1969.
4. Дербентский диалект Азербайджанского языка. – Баку, 2009.
5. Основы Азербайджанской диалектологии. – Баку, 1989.
6. Ширалиев М. Бакинский диалект / М. Ширалиев. – Баку, 1957.

Марія ВЕРЕШ
(Ужгород, Україна)

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ГНІЗДО ЯК ПРОЯВ СИСТЕМНОСТІ НІМЕЦЬКИХ ХРИСТІАНСЬКО-БОГОСЛОВСЬКИХ ТЕРМІНІВ

Терміни розглядаються на сучасному етапі розвитку лінгвістики в різних термінологічних системах. Термін має конкретно окреслену та визначену сферу використання і таким чином належить до словникового складу певної підмови, яка слугує засобом комунікації у певній фаховій сфері. Термін є частиною терміносистеми конкретного фаху.

На думку А. С. Д'якова, Т. Р. Кияка та З. Б. Куделько, для терміна характерні специфічні ознаки, зокрема, системність, дефінітивність (кожен термін зіставляється з чітким окремим визначенням, що орієнтує на відповідне поняття), короткість (дана вимога нерідко суперечить вимозі точності, тобто повноти терміна), однозначність (тут слід зробити одне уточнення: такої однозначності слід домагатися в межах однієї терміносфери, бо на рівні кількох субмов полісемія термінів – явище досить поширене), експресивна нейтральність [2, 13].

Розглядаючи системність терміна, слід зазначити, що він функціонує в межах певної терміносистеми. Система (від гр. *σύνθεσις* – сполучення, ціле, що складене із частин) – це сукупність елементів, що перебувають у відповідних відносинах та зв'язках один з одним та утворюють певну єдність. Основний елемент системи – структура, «сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність та тотожність самому собі, тобто збереження головних якостей при різних зовнішніх та внутрішніх змінах» [5]. Виходячи з цього, науковий термін – це система, в якій структуровані три елементи, утворюючи лексичний трикутник: 1) матеріальна оболонка слова-терміна; 2) співвіднесена з нею реалія об'єктивної дійсності; 3) поняття про цю реалію [4, 8].

Термін має значення у певній терміносистемі, тому що системність – одна з основних його характеристик. Системність термінологічної одиниці проявляється, з одного боку, через відображення поняття, яке позначається терміном, з іншого боку – мотивуючих словотвірних можливостей слова-знака (терміна) [6, 24], наприклад, *das Andreaskreuz* (андріївський хрест), *das Petruskreuz* (хрест ап. Петра). Системність певної терміносистеми, в тому числі і богословської, проявляється також у наявності термінологічного гнізда, що становить «сукупність термінів, які об'єднані на основі тотожності ядерного компонента» [1, 39]. Термінологічні гнізда – це результат, з одного боку, морфологічного способу побудови нових термінів за допомогою кореневого слова, з іншого боку – синтаксичного, у процесі якого основний компонент набуває статус означення, і навпаки, означальний компонент терміна – статус базового компонента похідної номінації [3, 154]. Наявність одного й того ж детер-

мінативу в низці композитів свідчить про спільні ознаки у відповідних понять. Наприклад, термін *die Kirche* (церква) виступає ядерним компонентом таких термінологічних одиниць, як: *die Kirchenlehre* (вчення церкви), *der Kirchenvater* (отець церкви), *die Kirchenstrafe* (церковна кара), *das Kirchenjahr* (церковний рік), *der Kirchenvorstand* (церковна кураторія), *die Kirchenprovinz* (церковна провінція) тощо.

Таким чином, термінологічне гніздо, ядерний компонент якого об'єднує навколо себе термінологічні одиниці, утворені шляхом морфологічного способу словотворення, виявляють системний характер досліджуваних німецьких християнсько-богословських термінологічних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартков Б. И. Частность английских военных терминов и мощность их словообразовательных гнезд / Б. И. Бартков // Особенности словообразования в системе и литературной норме. – Владивосток : ДВНЦ АН СССР, 1983. – С. 38–48.
2. Д'яков А. С. Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К. : Вид. дім «KM Academia», 2000 – 218 с.
3. Казарина С. Г. Типологические характеристики отраслевых терминологий / С. Г. Казарина. – Краснодар, 1998. – 276 с.
4. Лемов А. В. Система, структура и функционирование научного термина / А. В. Лемов. – Саранск : Изд-во Мордов. университета, 2000. – 192 с.
5. Новая философская энциклопедия : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iph.gas.ru/elib/2736.html>
6. Синьо В. В. Лінгвістичні особливості німецької фахової мови лісівництва : дис. ... канд. філ. наук : 10.02.04 / В. В. Синьо. – Ужгород, 2007. – 223 с.

Ганна ГЛУЩУК-ОЛЕЯ
(Херсон, Україна)

ВЖИВАННЯ ЕКСПЛЕТИВНОГО ЗАПЕРЕЧЕННЯ В ОКЛИЧНИХ РЕЧЕННЯХ (НА МАТЕРІАЛІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ)

Посилаючись на В. Г. Гака, у нашій науковій розвідці ми вживаємо термін «експлетивне заперечення», що не несе заперечного значення у реченні і, у більшості випадків, може бути опущено без зміни змісту; цей тип заперечення є периферійним, він несе не граматичне, а, радше, стилістичне значення [2, 284–285]. В іспанській мові експлетивне заперечення репрезентоване прислівником *no* і вживається після дієслів зі значенням сумніву чи страху, у порівняльних конструкціях, у часових обмежувальних конструкціях і в окличних реченнях із риторичним значенням [5, 525; 7, 3696; 9, 387–406]. А. Лопес Гарсія у визначенні окличності передбачає домінування самого змісту висловлення над, власне, висловленням [5, 526]. Специфічна характеристика структури окличних речень дозволяє інтеркаляцію певних елементів, які не змінюють граматичного значення і майже не впливають на саме повідомлення, навіть за наявності експлетивів, таке альтернативне розміщення нібито зайвих мовних одиниць А. Касас називає вибіркоким лінгвістичним феноменом, який привносить емпатичність і додаткові відтінки змісту [4, 266]: *¡Cuántas veces (NO) le habré dicho que así no se hace!*. Найчастіше експлетивне заперечення вживається в окличних реченнях на позначення пере-

більшої кількості чогось матеріального / нематеріального за наявності окличного квантора (*cuan, cuanto / cuanta, cuantos / cuantas, que de*) [7, 3701], при чому вони відповідатимуть стверджувальним реченням із кількісним прислівником, наприклад:

¡*Cuánto no hemos paseado!* → *Hemos paseado mucho.*

¡*Qué de basura no hay por aquí!* → *Hay mucha basura.*

Королівська Академія розглядає також речення із експлетивним запереченням на позначення якості чи властивості високого ступеня за певною оцінною шкалою: ¡*Qué buenos libros no habrá leído!* / ¡*Cómo no va el cohe deprisa!*, і, наприклад, репліки у розмовному мовленні, які підкреслюють негативні якості: ¿*No será imbécil!* / ¡*No tendrá cara!* / ¡*No será engreído!* поряд із ¡*Si será imbécil!* / ¡*Si tendrá cara!* / ¡*Si será engreído!*, натомість не вважається експлетивним вживання *no* в окличних реченнях типу ¡*Cualquiera no le da la razón!* оскільки у перефразуванні заперечення залишається – *Nadie podría no darle la razón* [7, 3701]. А. Алонсо-Кортес зауважує, що у наведених окличних фразах із експлетивним запереченням імпліковано неочікуваний подив і реакцію мовця на дії слухача чи іншої особи, так заперечення імплікує певний рівень очікування / не очікування [2, 24], більше того, у самій окличній силі, що виражається в інтонації, проявляється його ментальний стан [2, 46]. У своєму дослідженні автор, використовуючи поняття Т. Наварро Томаса [6, 114–115] та наслідуючи А. Паласіос [8], розглядає окремо різновид так званих окличних питань із експлетивним запереченням, особливість яких полягає у мелодичній формі і передачу на письмі відповідними знаками пунктуації (¡...! / ¿...?), які можуть чергуватися і комбінуватися [2, 4008]:

¡*Cómo no te van a admitir así!* → *Así te van a admitir.*

¡*Qué no harás tú en Ámsterdam!* → *Harás cualquier cosa.*

¡*Dónde no te van a admitir en este traje!* → *En este traje te van a admitir en todos los sitios.*

Такі питально-окличні речення можуть викликати враження гіперболічного висловлення [3, 93]: ¡*Cuántas cervezas no habrás tomado tú!*; ¡*Qué cosas no ha comprado ella!*. Зазначимо, що не можна уважати експлетивним заперечення у таких реченнях, коли воно залишається наявним у стверджувальних варіантах: ¡*Cuántas cosas no entiende!* → *No entiende muchas cosas*. Цікавим є той факт, що А. Алонсо-Кортес закликає розрізняти плеонастичне заперечення й експлетивне; перше вважається повтором, як у випадку з *nada* у прикладі *No comió nada*, друге є складовим синтаксичної структури без певної семантичної функції. Плеонастичним дослідник визнає вживання заперечення із дієсловами на позначення страху та сумніву, з такими кванторами як *casi, por poco*: *Casi / por poco NO me caí*, і з дієсловами негативного значення [2, 4008], а експлетивним, відповідно, заперечення в окличних і питально-окличних реченнях. А. Паласіос відмічає модальне інтенсифікуюче значення експлетивного заперечення, що часто характеризується наявністю майбутнього часу та умовного способу [8, 484]: ¡*Cuánto no ganará Luisa!* / ¡*Qué libros no escogería él!*. У першому випадку речення набуває певні часові і модальні відтінки, у другому – суто модальні. У наведених окличних реченнях такого типу негативний семантизм не з'являється, а відбувається лише непередбачувана інтеркаляція *no* [5, 527], таким чином експліцитне й експлетивне заперечення мають різні синтаксичні походження [9, 405]. Взагалі, вживання експлетивних слів в іспанському розмовному мовленні, специфіка їхнього функціонального вжитку розкривають національні риси та етнолінгвістичні особливості іспанської культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология / Владимир Григорьевич Гак. – М. : Высшая школа, 1979. – 304 с.

2. Alonso-Cortés A. Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas / Ángel Alonso-Cortés // Gramática descriptiva de la lengua española. – Tomo 3. – Madrid : Espasa Calpe, 1999. – P. 3993–4050.
3. Carnicer R. Tradición y evolución en el lenguaje actual / Ramón Carnicer. – Madrid : Prensa Española, 1977. – 239 p.
4. Casas A. Exclamativas y expletividad. El *QUE* enfático / Antonio Casas // Revista de Filología Española. – Madrid : ILLA. – Tomo LXXXIV, 2004. – P. 265–284.
5. López García A. Gramática del español. Vol. II. La oración simple / A. López García. – Madrid : Arco Libros, 1996. – 615 p.
6. Navarro Tomás T. Manual de entonación española / Tomás Navarro Tomás. – New York: Hispanic Institute, 1948. – 306 p.
7. Nueva gramática de la lengua española. Real Academia Española: Sintaxis II. – Madrid : Espasa Libros, 2009. – P. 1961–3885.
8. Palacios Alcaine A. Sobre modalidad y negación: Algunos casos de negación expletiva en español / Azucena Palacios Alcaine // Lenguajes naturales y lenguajes formales : Actas del VIII congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales, 1992. – P. 483–490.
9. Vázquez Molina Jesús F. La negación expletiva en francés. Un estudio argumentativo / Jesús F. Vázquez Molina. – Oviedo : Univesrdidad de Oviedo, 2002. – 498 p.

Ульявья ГУСЕЙНОВА
(Баку, Азербайджан)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ» В ДРЕВНЕСЛАВЯНСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Изучение концептов является одним из важных и актуальных направлений в современной лингвистике. Настоящая статья посвящена анализу концепта «смерть», занимающего центральное место в славянской концептуальной картине мира. Концепт «смерть» является ключевой единицей культуры в ментальном мире человека, отражающей наивное сознание человека, несущее определенную информацию о прошлом, сохранившуюся в языке.

Объектом исследования является один древнерусских летописных сводов «Повесть временных лет» начала XII века. Раскрытие языкового сознания славян способствуют некоторые обряды, описанные в летописи.

В «Повести временных лет» излагается обряд приношения жертвы душе умершего – обычай захоронения в ладье. Известно, что согласно древнерусским обычаям покойника везли или на санях, или несли в ладье. Великая княгиня Ольга, чтобы отомстить за своего убитого мужа Игоря, решает заживо похоронить древлян в большой яме, куда сбросили их вместе с ладьей. «И принесоша я на дворъ къ Ользѣ, и, несъше я, и винуша въ яму и съ лодьєю. И приникши Олга и рече имъ: «Добъра ли вы честь?» Они же ркоша: «Пуще ны Игоревы смърти». И повелъ засыпати я живы, и посыпаша я.» Следует отметить, что найденные раскопки показывают, что гроб первоначально представлял собой две опрокинутые лодки. Одним из славянских обычаев было сожжение мертвецов в ладье. Лодку можно представить как средство передвижения из одного мира в другой. Убит был князь Изяслав месяца октября в 3-й день. И взяв тело его, привезли его в ладье и поставили против Городца, и вышел навстречу ему весь город Киев, и, возложив тело на сани, повезли его;

и с пенопением понесли его попы и черноризцы в город. И не слышно было пения из-за плача великого и вопля, плакал о нем весь город Киев.

Заразися до смерти – разбиться до смерти. По преданию, Батый при покорении Рязани был наслышан о красоте супруги убитого Федора Евпраксии и хотел ее увидеть. Княгиня, узнав об этом, выбросилась из своего терема и разбилась: «Благодарная княгиня Еупраксея стоаше в превысоком храме своемъ и держа любезное чадо свое князя Ивана Федоровича, и услыша таковыа смертноносныя глаголы, и горести исполнены, и абие ринуся из превысокаго храма своего с сыном своим со князем Иваном на среду земли, и заразися до смерти». Отсюда и выражение «икона Заразская», названная так в честь благоверной Евпраксии, которая со своим сыном князем Иваном заразися, т.е. разбилась. Сейчас на месте гибели княгини построена церковь, где хранится данная икона.

Испить чашу смертную – умереть, испытывая несчастья. Евпатий Коловрат во время нашествия Батыя погнался за ним со своими князьями, чтобы «испить чашу смертную». Он так неистово воевал с татарами, что Батый поверил в воскрешение мертвых, которые поднялись на борьбу с ним: Се бо я, брат ваш, напред вас изопью чашу смертную за святых божия церкви, и за веру христьянскую, и за очину отца нашего великаго князя Ингоря Святославича.

Въсприять неувядаемый вѣнецъ – умереть, приняв венец святых: И тако съкончыся и въсприять неувядаемый вѣнецъ. Как известно, по приказу Святополка были убиты сыновья Владимира Борис и Глеб, которые при Ярославе Мудром были канонизированы и признаны святыми. Именно они стали первыми русскими святыми, которые были признаны Византией. Князя Борис и Глеб не подняли руки на старшего брата и приняли смертный неувядаемый венец. С тех пор это выражение употребляется для характеристики смерти святых.

Уснуть – умереть. Для русского языкового сознания была характерна одна из древних ассоциаций о смерти как о вечном сне. Язык сохранил такие выражения, как заснуть вечным (мертвым, последним) сном, уснуть на веки веков. Представления о смерти как сне фиксируются в «Пословицах русского народа» В.Даля: Сон смерти брат; Так спит, что хоть клади в гроб да хорони; Кто больше всех спит, тот меньше всех живет; Спи; Спит как мертвый; Сон, что богатство: что больше спишь, то больше хочется; Много спать-мало жить: что проспано, то прожито; Сонный, что мертвый. Уснешь, что умрешь: «О милая моя братья и господие! Како успь, животе мой драгий!». Эта ассоциация характерна и для фольклорных текстов, где образ смерти представлен как сон.

Зайти – закатиться, умереть: «Солнце мое драгое, рано заходящее; мѣсяцы красныи, скоро изгибли есте; звѣзды восточныя, почто рано зашли есте?». Здесь смерть близких уподобляется закату солнца, закатиться в переносном смысле употребляется в значении «прийти к концу, исчезнуть». Князь Ингварь Ингорович в традиционной для похоронных причитаний форме обращается к погибшим великому князю Юрию Рязанскому, называя его «солнцем дорогим», к младшим братьям, величая их «месяцы красные». Такая форма обращения к умершим характерна и для «Слова о полку Игореве». Эта же речевая формула встречается в и фольклорных текстах:

Уж радельник ты, мой батюшко!

Укатаешься ты от нас красным солнышком,

Возвиваешься ты от нас ясным соколом,

Улетаешь ты от нас сизым голубем.

«Укатаешься красным солнышком» совпадает с формой обращения в «Повести» – «солнце, месяц зашли». Издревле плачи являлись частью похоронного ритуала

Представляет интерес и выражение *дать дуба*, которое также способствует раскрытию языкового сознания славян. Выражение *дать дуба* в значении «стать неподвижным, как дуб, выпрямиться, охолодеть, умереть», восходит к глаголу *задубеть* «остыть, потерять чувствительность, сделаться твердым». Выражение могло быть связано с тем, что под дубом хоронили умерших. По славянским поверьям дуб считался посредником между земным и подземным мирами, воплощением духов предков, был своего рода путем, дорогой на тот свет, на небо. «Мировое дерево и его локальные варианты («древо жизни», «небесное дерево», «дерево предела», «шаманское дерево» и т. п.)... – образ некоей универсальной концепции, которая в течение длительного времени определяла модель мира человеческих коллективов Старого и Нового Света... Она оставила по себе следы в религиозных и космологических представлениях, отраженных в текстах разного рода, в изобразительном искусстве, архитектуре, планировке поселений, в хореографии, ритуале, играх, социальных структурах, в словесных поэтических образах и языке, возможно, в ряде особенностей психики» [2]. Мотив дерева, соединяющего земной и неземной мир, отражена Н. Гоголем в «Вечерах на хуторе близ Диканьки», произведение которое является ярким примером отражения русской языковой картины мира: «Есть где-то, в какой-то далекой земле, такое дерево, которое шумит вершиною в самом небе, и бог сходит по нем на землю ночью перед светлым праздником».

Выражение связано с языческими обрядами, его первоначальная форма: *дать дубу*, т. е. принести жертву божеству; известно, что дуб был священным деревом бога грома Перуна.

Существовали представления о смерти как конце существования, жизни. Они встречаются в «Повести» в следующих формах: *приятн конец, приспел конец жития, обрести спасение в конце; испроверже живот, сконча живот: Принять конец – Единою же ему разболъвшюся, и конць приятн лежащю ему в болести, и приде к нему ангель въ образъ Федосьевъ, даруя ему царство небесное за труды его; Окончить жизнь – И тако зль испроверже животь свой Итларь со дружиною своею в недѣлю Сыропустную, въ 1 час дни.*

Все эти выражения показывают, что смерть – конечная точка земного существования и в то же время начало другой загробной жизни. В большинстве выражений одним из компонентов является или слово *жизнь*, т.е. смерть рассматривается как конец жизни, или слово *конец*. Неслучайно в современном русском языке слово *конец* употребляется и в значении «смерть»: *Тут ему и конец пришел; видать конец; дать конец себе.*

Выражения, передающие смерть через различные реалии похоронного обряда – могилу, гроб, землю, кладбище: *положиша в гроб, вложиша в гроб, отторгнуть от земли жизнь. Эти реалии в сознании славян тесно связаны с концептом смерть. Каждое из этих выражений характеризуется значением смерти как конца жизни, обладает мотивом ухода человека из этого мира: И снемъше же ѿ сь креста, положиша ѿ въ гробъ, и печатями запечаташа гробъ людье же жидовъстии, и стражи приставиша, ркуще: «Еда украдутъ и нощью ученичи его»; И вложиша ѿ въ гробъ мраморяни, спрятавшѣ тѣло его с плачемъ великим, блаженаго князя; Еремия же рече: «Приидите, вълложим древо въ хлбъ его, *изътребимъ от земля животь* его».*

В современном языке в значении «смерть» употребляются следующие выражения: *вогнать в гроб / могилу, глядеть в гроб, одной ногой в гробу / в могиле, свести в гроб / в могилу, смотреть в гроб, сойти в могилу и т.д.*

В славянском мировоззрении понятия «гроб», «могила» в значении «жилище усопшего» были связаны с языческой верой в загробную жизнь, «в продолжение жизни за гробом».

Іменно позотому нередко в могилу клали все предмети обихода покойника. Суццествовал таке и обычай закапывания жены. «Предок так поступал благодаря вере, что умерших оидает жизнь за гробом, и притом жизнь, подобная жизни земной, ибо здесь видно еще желание пользоваться за гробом всем тем, чем умершие пользовались до смерти» (4). Эти обычаи имеют языческие корни, так как в христианстве концепт смерти тесно связан с концептом душа. Душа не материальна, и ей материальные блага были не нужны. Соответствуя понятию «жилище усопшего», гроб, могила нередко имели форму дома.

В заключении хотелось бы отметить, что несмотря то, что в славянском мировоззрении с принятием христианства произошли кардинальные изменения, язык сохранил понятия, связанные с древними языческими представлениями о жизни после смерти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф. Исторические очерки русской народной словесности: В 2-х тт. / Ф. Буслаев. – Спб., 1861. – Т. 1. – С. 1.
2. Велецкая Н. Языческая символика славянских архаических ритуалов / Н. Велецкая [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.klex.ru
3. Повесть временных лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.lib.ru
4. Соболев А. Загробный мир по древнерусским представлениям / А. Соболев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.gumer.info

Антоніна ДЕВІЦЬКА
(Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ДОБОРУ МАТЕРІАЛУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ФОНЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ СЛОВАКІВ-БІЛІНГВІВ

Неабиякий інтерес сучасних дослідників сьогодні викликає феномен білінгвізму та мовної інтерференції. Метою нашого експериментально-фонетичного дослідження є виявлення фонетичних особливостей інтерференції шляхом установлення закономірностей породження інтерферованої фонетичної системи англійського мовлення словаків-білінгвів, а також розкриття рис національного та індивідуального характеру у вимовному акценті в інтерферованому англійському мовленні.

Згідно мети дослідження до корпусу експериментального матеріалу дібрано чотири художні твори сучасної британської літератури з 2012 по 2015 роки. Основу аналізованого матеріалу склали аудіо-записи уривків художніх текстів, начитані корінними британцями, представниками еліти та носіями еталонного мовлення. Два тексти начитані Робертом Гленістером, британським актором та оповідачем, який має багаторічний досвід з начитування творів сучасної та класичної літератури Британії. Решта творів начитані власне автором Девідом Константайном, відомим британським письменником, поетом та перекладачем, лауреатом багатьох літературних премій, в тому числі й Національної премії BBC як найкращий автор короткої прози за оповідання «Чай у Мідленді», викладачем англійської мови Оксфордського університету.

Художні твори добирались із всесвітньої мережі Інтернет, а також з електронних компакт-дисків за критерієм відповідності якостей їх запису сучасним вимогам фонетичних досліджень.

Всі звукові файли записано на комп'ютер *Lenovo Ideapad*, процесор *Intel (R) Atom™ CPU N570* 2,0 GB оперативної пам'яті, 320 GB жорсткого диска з тактовою частотою 1,67 GHz) у форматах MP3 та MP4 й конвертовано у формат звукового запису .wav за допомогою програм *Switch Sound File Converter* та *Sound Forge for Windows 9*.

Цікавим та перспективним нам видався аналіз текстів, які належать до різних жанрів і функціональних стилів. У зв'язку з цим, ми обрали такі твори сучасної британської літератури:

- оповідання «Чай у Мідленді» («Tea at the Midland») Девіда Константайна, видане у 2012 році;
- детективний роман «Шовкопряд» («The Silkworm») Роберта Гелбрейта (Джоан Роулінг), виданий у 2013 році;
- детективний роман «Зозуля кує» («Cuckoo's Calling») Роберта Гелбрейта (Джоан Роулінг), виданий у 2013 році;
- новела «В іншій країні» («In Another Country») Девіда Константайна, видана у 2015 році.

Із усього обсягу матеріалу достатньо виділити 4 фрагменти з художніх текстів тривалістю 4-5,5 хвилин кожен для досягнення цілей експерименту. Озвучення проводиться дикторами словами-білінгвами, що мають досвід начитування текстів. Перед початком запису текстів проводилося консультування з метою пояснення завдання експерименту, згодом диктори розставляли відповідні позначки для правильного озвучення текстів. Кожен диктор погодився на використання запису свого мовлення у даному експерименті. Загальний обсяг експериментального матеріалу становить 33 години 54 хвилини запису.

Дикторів відібрано за допомогою спеціально розробленої анкети за наступними критеріями: вік, національність, місце народження, місце народження їхніх батьків, теперішнє місце проживання, місце найбільш тривалого проживання, освіта, умови та тривалість вивчення англійської мови, умови та тривалість вивчення словацької мови, професія, соціальний статус, статус англійської мови як рідної чи іноземної тощо.

Усіх дикторів було поділено на шість комплексних груп відповідно до аналізу анкет:

1) носії англійської мови, диктори-професіонали, які народилися і постійно живуть у Великій Британії, мають стандартну англійську вимову;

2) носії англійської мови, що народилися і живуть у Великій Британії, але не мають професійного досвіду озвучування текстів, вимова яких відповідає літературній нормі;

3) не носії англійської мови, словаки за походженням, які тривалий час (двадцять років і більше) мешкають у Великій Британії, у тому числі й ті, що там народились, але знають і розуміють словацьку мову (з них перша підгрупа дикторів має високий рівень іншомовної комунікативної компетенції, у той час як у другій підгрупі диктори диференціюються на середній та низький рівень мовної і комунікативної компетенції);

4) не носії англійської мови, словаки за походженням, що не менше двох років перебувають у Великій Британії, працюючи або навчаючись в університетах та носії словацької мови, які не вивчали англійську мову як фахову у Словаччині, але набули іншомовну компетенцію у Великій Британії (друга підгрупа);

5) носії словацької мови, перекладачі та викладачі вищих навчальних закладів Словаччини, для яких англійська мова є фахом; носії словацької мови, студенти магістри факультету лінгвістики з програми британських та американських студій Пряшівського університету (Словаччина).

Запис експериментального матеріалу проводиться в такій послідовності:

1) озвучування художніх текстів носіями англійської мови (перша й друга група дикторів), серед яких оповідач, викладач та дипломат;

2) озвучування основного корпусу експериментального матеріалу носіями англійської мови (словацькі білінгви, третя та четверта групи дикторів, різних за професійною приналежністю, освітою, соціальним статусом), які проживають у Великій Британії;

3) озвучування експериментального мовного матеріалу носіями англійської мови, словацькими білінгвами (п'ята група дикторів), що проживають у Словаччині (викладачами англійської мови, фахівцями у галузі англо-словацького перекладу, студентами магістрами, які вивчають англійську мову як фах у Пряшівському університеті).

Таким чином, опрацьовані попередні дані уможливають проведення подальшого аудитивного та акустичного аналізу корпусу експериментального матеріалу та лінгвістичної інтерпретації отриманих даних.

Маргарита ДОРОФЄВА
(Київ, Україна)

КЛАСИЧНИЙ ТИП НАУКОВОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ У СИНЕРГЕТИЦІ ПЕРЕКЛАДУ

Первинними теоретичними засадами дослідження у синергетиці перекладу можуть слугувати не тільки закони аутентичної синергетики як синтезу математики, фахової предметної області та філософії, а й принципи філософії науки. Так, розглядаючи наукові революції в історії науки, академік В. С. Стьопін робить висновок про існування чотирьох типів наукової раціональності, що змінювали не тільки нормативну структуру наукового дослідження, а і самі філософські підвалини науки [2, 315]. Учений виділяє: (а) дисциплінарну класичну науку; (б) дисциплінарно організовану класичну науку; (в) некласичний тип науки; (г) постнекласичний тип наукової раціональності [2, 325]. Основоположим для нашого дослідження є той факт, що кожен із наведених типів дозволяє провести методологічні паралелі із теорією та історією перекладу. У межах запропонованої розвідки розглянемо перший тип наукової раціональності, що включає ознаки дисциплінарної класичної науки.

Перший тип наукової раціональності пов'язується із становленням класичного природознавства у XVII столітті. Методологічні принципи класичної науки формувала ідея про вилучення категорії суб'єкта та його пізнавальних процедур з наукового опису дійсності. Метою такого вилучення стає досягнення об'єктивної істини, тобто побудови абсолютної, механістичної картини природи із жорсткими причинно-наслідковими відношеннями. Розуміння і обґрунтування природних феноменів характеризувалось редукцією знань до фундаментальних законів механіки, тобто фізико-механістична картина природи була ідентичною загальнонауковою картині світу.

Суб'єкт як такий мав статус ідеальної суверенної категорії, що на певній дистанції спостерігає за властивостями об'єктів свого дослідження. У свою чергу, об'єктами розгляду слугували так звані малі системи, тобто механічні пристрої у вигляді замкненої системи з невеликою кількістю елементів та жорстко детермінованими зв'язками між ними [2, 316].

В. С. Стьопін ототожнює наведений етап наукового розвитку з *першим типом класичної раціональності* в історії техногенної цивілізації. Автор концепції підкреслює, що кожна ста-

дія еволюції відзначається особливим станом наукової діяльності, спрямованої на постійне зростання об'єктивно-істинного знання [2, 325]. Проілюструємо перший тип наукової раціональності, використовуючи категорії суб'єкта, об'єкта і засобів дослідження (див. Схему 1):

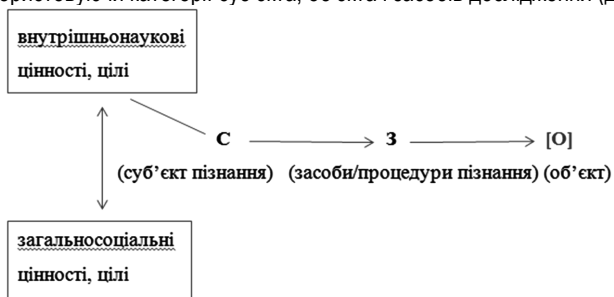


Схема 1. Класичний тип наукової раціональності за В. С. Стьопіним

Як видно зі схеми, класичний тип наукової раціональності (I), описаний вище, зосереджує увагу лише на об'єкті розвідки з одночасним вилученням суб'єкта, а також засобів та процедур діяльності останнього.

Використання класифікації В. С. Стьопіна в контексті завдань нашого дослідження видається можливим у двох напрямках. По-перше, типи наукової раціональності асоціюються з етапами історії перекладознавства ХХ століття. Так, класичній стадії розвитку науки відповідають лінгвістична теорія перекладу і компаративна стилістика. По-друге, сама структура наукового дослідження, представлена у межах кожного типу, екстраполюється на особливості вивчення трансляції у перекладознавстві.

До прикладу, перший тип наукової раціональності відповідає класичній теорії еквівалентності у теорії перекладу, а саме: еквіваленти одиниць вихідної мови у мові перекладу відповідають об'єктам типу I, оскільки їхнє значення є *об'єктивним*, зафіксованим у словнику, тому не залежить ані від засобів спостереження, ані від процедур пізнання та підготовки суб'єкта дослідження.

Утім, перекладацькі еквіваленти, що входять до об'єктів типу I, суворо обмежені типом перекладацької відповідності. Так, за розподілом В. Коллера ми відносимо еквіваленти до групи денотативної еквівалентності за типом відповідності «один до одного» [3, 229]. До них належать однозначні термінологічні відповідники, а також еквіваленти для власних назв і деяких реалій, зокрема, географічних. Якщо скористатись теорією рівнів еквівалентності, можна підпорядкувати об'єкти першого типу наукової раціональності п'ятому типу еквівалентності В. Н. Комісарова [1, 78].

Наведемо приклад висловлення із німецького науково-технічного тексту та його авторизованого перекладу українською мовою [5, 140; 4, 140]:

1. Kleine Windkraftanlagen haben Nennleistungen von weniger als 100 kW und arbeiten mit Rotordurchmessern bis zu 20 m.	1.1. Малі вітрогенератори мають номінальну потужність меншу ніж 100 кВт і працюють з діаметром ротора до 20 м.
--	--

Наведений приклад свідчить про відповідність вимогам п'ятого типу еквівалентності за В. Н. Комісаровим, оскільки у ньому спостерігаються всі п'ять ознак еквівалентного відношення: а) синтаксичний паралелізм (просте поширене речення із сурядним зв'язком та однорідними присудками – *haben... und arbeiten* – *мають... і працюють*); б) майже повний збіг частинномовного складу (всі знаменні частини мови оригіналу представлені у перекладі);

в) збіг предметно-понятійного значення, відсутність конотативного забарвлення і нерелевантність внутрішньолінгвістичного значення для термінологічних одиниць оригіналу і перекладу: *Windkraftanlage*, *Nennleistung*, *Rotordurchmesser*; г) еквіваленти для прецизійної лексики (100, 20), одиниць виміру довжини (м) та потужності електричного струму (кВт).

Серед інших значущих частин оригіналу, які формують функціонально-ситуативний зміст повідомлення, у перекладі відтворюються: д) мета комунікації, а саме – інформування учнів про роботу вітрогенератора; є) ідентифікація однієї й такої самої позамовної ситуації, тобто технічні характеристики вітрогенератора; ж) однаковий спосіб опису пропозиції (збереження всіх термінів, за допомогою яких здійснюється опис позамовної ситуації та їх тема-рематичного розташування у реченні).

Одиниці п'ятого рівня еквівалентності, що визначається як максимальний ступінь близькості змісту оригіналу й перекладу, який може існувати між текстами різними мовами, належать до об'єктів наукового дослідження типу I в межах класичної наукової раціональності. Об'єкти типу I є автономними від інших факторів пізнання, тобто не детермінуються засобами дослідження та компетенцією дослідника, презентуючи наукову істину для всіх учасників за будь-яких умов експеримента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш.шк., 1990. – 253 с.
2. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы / В. С. Степин. – М. : Гардарики, 2006. – 384 с.
3. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / Werner Koller. – Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag, 2004. – 343 S.
4. Аграрна економіка – Фермер: базовий рівень. – Т. 1. – Підручник і робоча книга для професійно-освітніх закладів у двох томах (авторизований переклад і ліцензоване видання підручника з аграрної економіки). – Київ: ПП «ІНТАС», 2013. – 615 с.
5. Agrarwirtschaft – Grundstufe Landwirt. Lehr- und Arbeitsbuch für berufsbildende Schulen in 2 Bänden. – Bd. 1. – München: BLV Buchverlag GmbH & Co. KG, 2007. – 630 S.

Ірма КАЛИНИЧ
(Ужгород, Україна)

TERMINOLOGY-RELATED PROBLEMS IN MEDICAL TRANSLATION

The introduction of Ukrainian medical terminology, especially in such areas of medicine as plastic reconstructive and aesthetic surgery, is faced with a number of problems that complicate the development of a unified concept of terminology and termonigraphy. These are primarily the problems of translation and borrowing. It is only recently that plastic and especially aesthetic surgery started to develop rapidly in Ukraine, therefore adequate translation of texts related to this field is in high demand. A lot of new terms have been recently adopted together with the technologies they denote. However, some scholars note that newly coined terminological units can successfully enter the Ukrainian language system only if they are built from the national language material. This can be achieved using the following pattern: a concept – a Ukrainian term, instead of the pattern an English term – a Ukrainian term. Therefore, the process of coining a Ukrainian term

should start with the analysis of the properties of the concept denoted by the corresponding term of the original text. The original term and the term in the language of translation can be based on different properties of the concept. However, the requirement of building new Ukrainian terms from the national language material only is disputable as it can lead to the production of synonyms. As a result, the Ukrainian term will compete with the international one. Moreover, practice shows that even the creation of terms on the national language basis does not exclude synonymy. Various medical schools and teams sometimes use different versions of the translated term. Even basic terms of the field are not an exception. Thus, one of the basic terms in plastic surgery has been translated differently by different medical schools, both versions having variants with and without suffixation. Engl. «flap» – Ukr. «шмат/шматок» and «кляпоть/кляптик». These terms are used parallelly and can even be found in different articles in the same medical journal. Such use can produce ambiguity and therefore should be avoided. Sometimes synonymy can result from the attempt to give a descriptive translation of an eponymic term.

Another disputable method in translating medical terms is the tendency to revive the Ukrainian terminology of the 20-30s of the 20th century. Attempts have been made to use these terms to substitute lexical units borrowed from Russian and introduced earlier into the Ukrainian medical discourse.

However, medical terminology is different from that of other specialized domains. Notable aspects of medical terminology include the use of Latin terms and regular morphology with the same suffixes and prefixes used quite consistently for a particular meaning. Therefore international terms are more relevant and convenient than the terms built on the national language basis. Thus, the term «transplantation» has more than one equivalent in the Ukrainian language: «трансплантація» (an international term) and «пересадка» (a calque from Russian). Some authors recommend using the latter to denote the result while another term, «пересадження» should be used to denote the process of transplantation. There is also a Ukrainian term «перещеплення», which is found in older Ukrainian sources published abroad alongside with the term «трансплянтація» in the older version of Ukrainian spelling. Thus, the creation of a term on the national language basis can result in redundancy. Therefore, the use of terminological elements from Latin and Ancient Greek is preferable even in the cases when the original term is built from the national language material. Thus, the term «біосумісність» was chosen in the translation of the Hungarian term «szövetbarát» (literally, «skin friendly») to denote such properties of surgical suture material as the absence of toxic, allergic or teratogenic effect.

Today most terms of plastic surgery are adopted from English sources together with the concepts they denote. Such borrowings are difficult to avoid because of certain lexical deficit in the language of translation. Therefore, such loan words or other terms that have been recently coined have the right to exist at least for a time to serve the relevant field of medicine. They can eventually lead to the creation of the final best version of the term.

REFERENCES

1. Матеріали ХІХ з'їзду хірургів України. – Х., 2000. – 178 с.
2. Наконечна Г. Декілька підсумків термінологічної роботи останніх років. Український правопис і наукова термінологія: проблеми норми та сучасність / Г. Наконечна // Матеріали засідань Мовознавчої комісії і Комісії всевітньої л-ри НТШ у Львові 1996–1997 р. – Львів, 1997. – С. 130–144.
3. Російсько-український тлумачний словник хірургічної термінології. – Одеса : Ред.-вид. від-діл ол. управління по пресі, 1994. – 381 с.
4. Турак Й. А. Адекватний шов рани / Й. А. Турак. – Ужгород : Патент, 2005. – 87 с.

ПСИХІЧНІ ПРОЦЕСИ ЯК КОГНІТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Значення психічних процесів в життєдіяльності соціуму важко переоцінити, оскільки психіка забезпечує функціонування людини як істоти особливого порядку, якій притаманні специфічні властивості вищої нервової діяльності.

Психічні процеси забезпечують адекватну роботу свідомості, відображають навколишній світ, заломлюють його і зберігають в опосередкованому вигляді в ментальних структурах різних рівнів. Трансляція ж переробленого свідомістю досвіду здійснюється за допомогою мовного матеріалу, тобто, система взаємозв'язку мови й мислення функціонує в редукованому вигляді [2]. З урахуванням такого взаємозв'язку сучасна наука націлена на аналіз мовних фактів з метою описати, які саме елементи ментальних структур передаються за допомогою лексем.

Дослідження психічних процесів з точки зору їхнього функціонування в якості когнітивного інструменту та водночас у якості власне даних про ці процеси зберігаються в людській свідомості, що зумовлює вивчення феномену «річ в собі», заснованого на принципах формування відомостей про психічні процеси у вигляді структур знань про життєдіяльність соціуму [1; 3].

Лінгвістичний досвід у галузі вивчення вербалізації психічних процесів засвідчує недостатнє вивчення інструментарію дослідження такого феномена у вигляді системного опису взаємозв'язку і злагодженого функціонування ментальних процесів з урахуванням диференціювальних характеристик. Необхідність розробки такого підходу дає змогу визначити актуальність досліджуваної проблеми. Вона зумовлена необхідністю комплексного опису характеру і специфіки психічних процесів як позамовного референта номінації, що відображає в мові увесь спектр особливостей узгодженого функціонування і взаємозв'язку зазначених феноменів.

Вагомими є також особливості відображення в свідомості людини широкого діапазону якісних і параметричних характеристик психічних процесів, а також специфіки впливу антропоцентричного і темпорального факторів на їхню вербалізацію, модифікацію і трансформацію значення – як окказіональну, так і системну.

Не менш актуальним у дослідженні психічної діяльності є виявлення особливостей відображення екстралінгвістичного феномену психічних процесів крізь призму вивчення ментальних репрезентацій як результату злагодженої роботи цих процесів.

Нагальною проблемою в мовознавстві є розробка підходу «річ у собі», згідно з яким мислення суб'єкта автономно обробляє абстрактні символи, що згодом набувають значущості шляхом співвіднесення з референтом номінації. У такому випадку на перший план виходить міждисциплінарний підхід, який дає змогу виявити специфічні властивості референта номінації та розкрити особливості його відображення в семантиці мовного знака. Висвітлення цього питання значною мірою залежить від багатьох спірних питань теорії номінації, референції та ономасіології.

Окрім того, актуальність дослідження базується на постійному інтересі вчених до лабільної семантики мовного знака, здатності передавати зміст і модифікувати значення у світлі

комунікативної ситуації. Таке функціональне значення викликає безліч труднощів у здійсненні тематичної класифікації лексик, визначення її категоріального статусу.

Перспективу дослідження вбачаємо в пошуку та описі особливостей формування ментальних структур психічних процесів, їхньої динаміки, а також виявлення механізмів їхнього мовного кодування в англомовному психотерапевтичному дискурсі з урахуванням впливу антропоцентричного чинника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму / І. Кант // Пер. з нім. й латини та прим. І. Бурковського. – К. : Юніверс, 2004. – 464 с.
2. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 191 с.
3. Kvale S. Postmodern Psychology : a Contradiction in Terms / Steinar Kvale // Psychology and Postmodernism. – London: Sage, 1992. – P. 5–36.

Валентина МОРОЗ
(Дніпро, Україна)

ПОДОРОЖНІ НАРИС У ПУБЛІЦИСТИЦІ П. МИРНОГО

Дорога – це завжди таїна. В її незвіданості й нерозгаданості є щось спільне з людською долею. Дорога – це давній образ-символ, спектральне звучання якого дуже широке і різноманітне. Найчастіше образ дороги у творі сприймається як життєвий шлях героя, народу або цілої держави.

Проблема пробудження національної свідомості, прагнення знати історію свого краю, його звичаї і традиції, релігійні вірування, побут, філософські міркування, мову сприяла появі значної кількості наукових праць, у яких висвітлювалися соціально-економічні, політичні, історичні, культурологічні, етнологічні проблеми українського народу. У цьому аспекті зазначимо, що українська журналістика виникає як наслідок титанічної духовної праці не одного покоління діячів. Її зародженню й становленню сприяли національні традиції збирання, обробки й поширення інформації та створення актуальних, дієвих публіцистичних творів.

Найважливішими серед них є подорожні твори різного жанру, в яких подаються відомості географічного, етнографічного, природознавчого, краєзнавчого характеру, особисті спостереження над історичними пам'ятками, краєвидами, побутом місцевих мешканців.

В Україні до подорожнього нарису звертався Іван Нечуй-Левицький, його подорожні нариси стали підґрунтям формування цього жанру. На початку 20 століття нарисова творчість притаманна М. Коцюбинському, Л. Українці, О. Маковею, С. Тудору. До подорожніх нарисів у пізніший період звертались Ю. Яновський, Б. Антоненко-Давидович, А. Головка, О. Довженко, Гр. Тютюнник, М. Хвильовий, О. Гончар, Ю. Мушкетик, В. Яворівський, В. Коротич, В. Дрозд та ін.

Подорожні твори – це різножанрові тексти, в яких враження мандрівника викладено у формі записок, щоденника, спогадів, листа, автобіографії, нарису, репортажу тощо. Важливим етапом у творчості передісторії роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» став нарис Панаса Мирного «Подоріжжя од Полтави до Гадячого» (1872), в якому виявився інтерес автора до життя селянства в переломну історичну епоху.

Тематичне коло нарису «Подоріжжя од Полтави до Гадячого» багатоманітне, його розширюють роздуми письменника про: 1) поштові шляхи в Україні, складність подорожі ман-

дрівника, незгоди, від яких він потерпає, про його волю і долю; 2) про погоду і природу, яка супроводжує мандрівника; 3) лиху долю машталіра; 4) українську пісню у виконанні машталіра, у якій звучить доля народу; 5) українські села і містечка; 6) життя і побут українських людей; 7) життя і побут громадського чабана; 8) природу, її мінливість, її вплив на внутрішній стан людини.

Описуючи картини української природи, письменник вдається до **епітетів**: «сизим туманом», «дошовими тучами», «рання весна», «зелена краса», «розлогі лани», «сумний ліс», «лиха доля»; **метафор**: «природа засипає», «природа не сповита, засипає, розвертається, половіє, горовіє», «ліс задира»; **порівнянь**: «розвертається, як марюка», «пожалкує на свою лиху долю, що привела його ганяти, як вітер»; **порівняльних зворотів**: «немов просить теплої дошової години»; **фразеологізмів**: «Кожух та свита, та й душа сита», кажуть люди; «про се, про те. Яскрава метафоризація, епітетизація надають художньої неповторності пейзажним замальовкам. Мовно-художня палітра тексту наповнюється **антонімами**: «згода/незгода»; **розмовно-просторічною лексикою**: «лучиться», «розбалакаєтесь». Ментальність українців простежується у звичаях, традиціях, піснях. Досить важлива роль належить українській пісні у виконанні машталіра, у якій звучить його доля і доля народу: «безталанна доля», «машталірський спів», «тяжкий спів»; «доля, що привела у чужих людей служити, чужим дітям годити», «у рот води набравши»; «неначе у жмені, здавлять ваше серце».

Нарис набуває експресивного забарвлення через введення в його тканину діалогів, розповідей з народного побуту, з життя народу: 1) розповідь автора про подорожнього, якому все можна; 2) оповідь про те, як машталір перестав пити; 3) народне тлумачення слова шалопуди; 4) бувальщина про поділ народу на два стани; 5) розповідь про два городські типи: халамидника і боски; 6) про балаканину декількох чоловіків про важкі будні й празничні дні в селі, спричинені пияцтвом і важким похміллям після нього; 7) роздуми письменника про скасування кріпацтва, його наслідки; 8) автор описує машталіра як шалопуда; 9) розповідь машталіра про роботу, про те, що ніколи голитись, бо «день у день їзда», про родину, про платню, ставлення до пияцтва, реформи і пореформеної доби; 10) Панас Мирний майстерно подає пейзажну замальовку; 11) високомайстерно і художньо письменник описує містечко Будища і села навколо нього; 12) мовна палітра тексту збагачується художніми засобами при описі Опішні, її мешканців, їхнього побуту; 13) у певному фрагменті письменник подає опис зовнішнього вигляду другого машталіреняти, розкриває риси його характеру.

Письменник подає історію «злющего зарізяки», яку почув від машталіра, робить висновок про злочини Гнидки, розкриває їхні причини, зображує незвичайну долю людини, зміни в її психіці, що призвели до розбійництва. Засуджуючи соціальні причини появи в середовищі одвічних хліборобів злодія і бандита, митець простежує шлях становлення і деградації особистості. Перед читачем постає образ: 1. Звісного розбишаки. 2. Злющего зарізяки. 3. Цікавого суб'єкта як для етнографа, так і психолога. 4. Безталанної дитини свого віку, скаліченого виводка свого побуту, – пригнобленого усяким панством, зубоженого жидовою. 5. Особистості, яка шукає виходу і не знаходить його. 6. Чоловіка, який вірно любить жінку і водночас купається у крові. 7. Людини бунтівливої натури. 8. Ненависника панів і жидів. 9. Роботящого хазяїна. 10. Заможного господаря.

Панас Мирний вживає натуралістичні прийоми зображення, за допомогою яких розкриває злочини Гнидки. Останньою його жертвою стає козацька родина. У родині козака розбишацтво Гнидки було кривавим. Розкриття злочину Гнидки. Смерть утікача. Доля матері і жінки Гнидки після його смерті. Життя дівчини, що врятувалась. Людська пам'ять про загиблих.

Опис міста Зіньків. Подорожуючи містом Зіньків, письменник звертає увагу на красу тутешніх жінок. Під час подорожі письменник дізнається від машталіра про страшного звіра у місті Павлівка. Дорогу до Гадячого письменник описує мальовничо, за допомогою зорових образів: борів, лісів, садків, гір, рік, міст, хаток, вулиць, будинків, які поступово віддаляються і наближаються. Після закінчення подорожі радісна зустріч з рідними, батьком, матір'ю, сестрою.

Нарис «Подорожжя од Полтави до Гадячого» Панаса Мирного має всі ознаки публіцистичного тексту: розширене тематичне коло, проблематику, мовну специфіку. Експресивність висловлювання посилюється за допомогою художньо-зображальних засобів: тропів, фразеологізмів, розмовно-просторічної лексики, діалектизмів, неологізмів. Художнього увиразнення набуває текст унаслідок своєрідної синтаксичної організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Панас Мирний. Твори у 7 томах. – Т. 7. – К. : Наукова думка, 1971. – 664 с.

Olga POLISHCHUK
(Uzhhorod, Ukraine)

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: STUDENTS' NEEDS ANALYSIS

The National ESP (English for Specific Purposes) Curriculum for Universities was created in 2005 with British Council Ukraine's assistance and aimed at developing students' professional language competences, enabling them to function effectively in culturally diverse academic and professional environments.

The development of the ESP Curriculum was vitally needed due to the massive changes in Ukrainian educational system in the process of its integration into the European Higher Educational Area. Since that time it has been used in a variety of specialties, as it provides the means of obtaining professional and functional communicative competence in English by integrating language skills and knowledge within a situational and thematic context to their professional areas. One of the main goal of the Curriculum is to facilitate student's individual mobility and competitiveness in the job market as a result of the including the professional situations, topics and tasks in the study process.

One of the key guideline for effective ESP teaching is needs analysis of the students. As the ESP Curriculum takes into account the variety of requirements of the educational and qualification characteristics and specific job descriptions, the authors find it very important to analyze the students' needs at different stages [1, 50]. They recommend to use various sources to define the needs at the beginning, while designing the ESP syllabus, and during the course in order to adjust and improve it.

British Council Ukraine within its activity to provide continuous professional development for English language teachers and within the framework of the «English for Universities» project has conducted a number of training courses. Teacher Development Summer School (July 2016, Dnipro) provided the university lecturers with plenty of important materials. Among them those by Ros Wright (UK) for teaching post-graduate students were of special interest.

The purpose of needs analysis is to understand the learners' field in order to choose adequate language content in ESP course. It is recommended to base needs analysis on a professional profile – a description of a typical person in a given ESP field, his/her day-to-day duties and functions. A needs analysis is a tool for identifying what a specific learner needs, wants or expects

from a language course, typically in order to function more effectively in his/her professional life [4, 3]. Understanding the learner's field will help a teacher prioritize the key notions and methods to include in the course, specify the goals of the course.

Needs analysis is fundamental to all ESP teaching, though the majority of language teachers should think about the needs of the students, and try to adapt their teaching methods accordingly. The difference between General English courses and ESP training is in the possibility to design a specific syllabus, produce the special materials, not only use a coursebook.

Thus, it is proposed in a British Council's coursebook to divide the students' needs into three categories: personal, learning, and professional ones [3, 7]. It may be described as follows:

- 1) personal needs – personality, wants, education, motivation, age, cultural background;
- 2) learning needs – learning styles, previous learning experience, available time;
- 3) professional needs – job, specialized training, professional profile, functions and duties, etc.

Speaking about personal needs, a teacher should remember that there are different individuals with their own identity and beliefs about language learning. Learning styles reflect different preferences of visual, auditory or kinaesthetic activities. Professional needs may be learned by examining the professional lexis of the students, genres necessary in their work, etc.

There are various ways of researching the students' field and conducting needs analysis: watching professionals in action, speaking to professionals, workplace tours, questionnaires, studying textbooks, internet materials, face-to-face or written interviewing, surveying, and others.

The issue under discussion is of great importance and needs further development. As various job-related situations determine different types of language learning styles, it is important to obtain relevant data of the learners' needs.

REFERENCES

1. Програма з англійської мови для професійного спрямування // Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Course and Syllabus Design in ESP: Needs Analysis // Certificate in Vocational English Language Training (CiVELT): Coursebook. – Module 13. – British Council. – 2014/2017. – 7 p.
3. Language Learning in ESP: Understanding Needs // Certificate in Vocational English Language Training (CiVELT): Coursebook. – Module 9. – British Council. – 2013/2017. – 10 p.
4. The Language of ESP: Understanding Your Learner's Field // Certificate in Vocational English Language Training (CiVELT): Coursebook. – Module 8. – British Council. – 2013/2017. – 15 p.

Наталія РАШКІ
(Ужгород, Україна)

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ «ТАЄМНИЙ САД» Ф.Г. БЕРНЕТ ТА ЇХНЄ ВІДТВОРЕННЯ В ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ Н. РИМСЬКОЇ

Художній переклад – це вид літературної діяльності: твір, створений однією мовою, відтворюють іншою. Однак художній переклад і мову пов'язує не лише комунікативна функція, а й естетична, оскільки слово – це «першоелемент» літератури. Унікальність художнього перекладу полягає в тому, що оригінал може бути перекладений безліч разів і кожен наступний переклад відрізнятиметься від попереднього [3, 150].

Художні твори, розраховані на дитячу аудиторію, є цікавим об'єктом перекладознавчого дослідження, адже в них за скромністю мовного оформлення приховані пласти глибинних смислів, відображення яких потребуватиме від перекладача творчого підходу [4, 89].

Пильну увагу питанням дитячої літератури та її перекладу приділили такі дослідники, як У. Баран, М. Бережна, А. Мануїлова, З. Шавіт, Г. Клінберг, Т. Пууртінен, Е. О'Салліван, К. Райс, Р. Ойттінен та інші.

Ф. Г. Бернет опублікувала низку творів для дорослої аудиторії, проте завдяки трьом романам «Маленький лорд Фаунтлерой» (1886), «Маленька принцеса» (1905) і «Таємний сад» (1911), написаних для дітей, вона стала відомою на увесь світ [6, 7].

Твори Ф. Г. Бернет давно увійшли до класики юнацької літератури. Властиво, усі «дитячі» твори авторки є справжньою школою любові – і то не лише для дітей та підлітків, але й для дорослих. Діти у її книгах долають непростий шлях і відкривають для себе зовсім не дитячі істини про те, що світ можна змінити лише змінивши себе. Твори перекладені багатьма мовами світу, за їхніми мотивами створено театральні вистави. Однак, українська дитяча аудиторія познайомилась з українським перекладом твору лише в 2010 році (видавництво «Свічадо», Львів) [1, 6–7].

Оскільки роман Ф. Г. Бернет «Таємний сад» адресований для дітей молодшого шкільного віку, головними умовами хорошого перекладу є структурна простота (зручність для читання), гармонія між малюнком і текстом, легкозрозумілість, збереження форми та насичена мова [2, 2].

Цікавою особливістю тексту перекладу Н. Римської є наявність значної кількості слів зі зменшено-пестливими суфіксами, причому використання саме таких конотативно маркованих лексем не зумовлене текстом оригіналу:

– «*She had a little thin face and a little thin body, thin light hair and a sour expression*» [5, 2].

– «*Уявіть лишень худорляве насуплене дівча, хворобливе й неприступне на вигляд, з ріденьким руським волоссячком та безживним восковим личком – оце і була Мері*» [1, 8].

Можливо, перекладач використала цей метод, щоб уподібнити твір до української фольклорної традиції, а також зробити образи героїв більш цікавими для сприймання.

Яскравість образної системи твору досягається завдяки використанню стилістичних засобів, зокрема епітетів, порівнянь, метафор, фразеологічних зворотів. Відтак, Н. Римська відтворює їх за допомогою еквівалентних або близьких за формою стилістичних засобів українською мовою. Мова досліджуваного твору є яскраво-метафоричною, багатою на художні засоби образності, у тому числі створені за допомогою різноманітних лексичних засобів. Однак наочним є той факт, що серед засобів образності переважають порівняння, які є легшими для сприйняття дітьми та є більш предметними порівняно з іншими засобами образності.

– «*She heard something rustling on the matting and when she looked down she saw a little snake gliding along and watching her with eyes like jewels*» [5, 6].

– «*Рантом Мері почула якийсь шурхіт на циновці. Вона глянула вниз і побачила маленьку зміюку з блискучими мов намистинки очима*» [1, 12].

Переклад ідіом становить певні труднощі, адже не завжди у мові наявні відповідники тієї чи іншої ідіоми. У таких випадках перекладач змушений відтворювати значення описово, що інколи призводить до втрати образності. Однак Н. Римській при перекладі ідіом вдалось віднайти подібні відповідники в українській мові, що допомогло передати текст оригіналу повною мірою:

– *Tha' an' me are a good bit alike,*» he said. «*We were cut out of th' same cloth. We're neither of us good lookin' an' we're both of us as sour as we look. We've got the same nasty tempers, both of us, I'll warrant*» [5, 23].

«Та ми з тобою з одного тіста зліплені. Все набурмосені, невдоволені, все світ нам не милій. Яке їхало, таке здибало» [1, 45].

Проаналізувавши роман «Таємний сад» Ф. Г. Бернет, можна відзначити, що твір є достатньо наповнений стилістичними засобами. Це викликано певною мірою орієнтацією на дитячу аудиторію. Найпоширенішими стилістичними засобами тут виступають порівняння, фразеологізми, ідіоми та інші. Відтак можна стверджувати: при відтворенні таких стилістичних засобів, як порівняння, ідіоми, перекладач зуміла підібрати коректні відповідники в українській мові, тим самим їй вдалось зберегти та відтворити усю забарвленість та насиченість мови оригіналу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернет Ф. «Таємний сад» / Ф. Бернет [з англ. пер. Н. Римська]. – Львів : Свічадо, 2010. – 288 с.
2. Крисало О. Особливості перекладу повісті Е. Б. Вайта «Павутиння Шарлотти» («Charlotte's Web») українською та російською мовами / О. Крисало // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. – 2013. – Вип. 9. – С. 44–52.
3. Потапова А. Дитяча література: підходи та критерії перекладу / А. Потапова // Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки. – 2010. – Вип. 49. – С. 193–197.
4. Ребрій О. Творчі виміри перекладу дитячої літератури / О. Ребрій // Філологічні трактати. – 2012. – Т. 4. – № 2. – С. 89–94.
5. Burnett F. «The secret garden» / F. H. Burnett. – London : Heinemann, 1911. – 384 p.
6. Gymnich M. A Hundred Years of The Secret Garden / M. Gymnich, I. Lichterfeld. – Goettingen : Bonn University Press, 2012. – 190 p.

Світлана РОШКО
(Ужгород, Україна)

ПОРІВНЯЛЬНА ФРАЗЕОЛОГІЧНА СИНТАКСЕМА У СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІЙ СТРУКТУРІ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ

Лексичне багатство мови, рівень її розвитку і досконалості, її неповторність, оригінальність і самобутність залежать від різноманітності виражальних засобів, якими багата дана мова. «Фразеологічний фонд мови – ось те живе і невичерпне джерело, яке забезпечує збагачення літературної мови новими виражальними засобами. Вплив цього джерела надає мові яскравих рис національного характеру, неповторного колориту» [8, 64]. І серед величезної кількості фразеологізмів, якими багата наша мова, окреме місце займають фразеологічні порівняння, які «характеризуються семантичною злитістю компонентів, цілісністю значення й автоматичним відтворенням у мовленні» [7, 78].

Фразеологічні порівняння, як і взагалі фразеологічні одиниці, вживаються з одним якимсь значенням, виражають одне поняття, як наприклад: **Ходить, як з хреста знятий...** (О. Гончар) – тобто *блідий, знесилений, змарнілий*; ... її *чорні очі оббігли блискавкою хату* (О. Кобилянська) – тобто *блискавично, швидко, різко* і под. Взагалі порівняння-фразеологізми у межах простого речення є своєрідними синонімами до окремих слів, але значення їх більш виразне і образне на відміну від окремих слів.

За своїм значенням порівняння фразеологізми виражають одне поняття, становлять неподільне ціле, тому вони близькі до лексичної одиниці, але одночасно вони є і граматич-

ними одиницями, оскільки виступають у якійсь функції у реченні і є його членами. Та й за структурою вони відрізняються від власне лексем, тому що є складнішими утвореннями за своєю будовою.

Метою наукової роботи є описати основні функціональні типи фразеологічних порівняльних синтаксем у семантико-синтаксичній структурі простого речення.

Порівняльна синтаксема – це синтаксема (мінімальна неподільна семантико-синтаксична одиниця), що шляхом порівняння, тобто виявлення і окреслення спільних рис, ознак і властивостей, відображає стосунки між предметами і явищами об'єктивної дійсності. При цьому порівняльна семантика, що поєднується з основним лексичним значенням слова, від якого утворена синтаксема, є визначальною розрізнявальною ознакою порівняльної синтаксеми. Порівняльна синтаксема як компонент семантичної структури речення виступає носієм порівняльного змісту і характеризується певним набором синтаксичних функцій.

У семантико-синтаксичній структурі речення синтаксеми, як відомо, поділяються на первинні, непохідні і вторинні, похідні, складні синтаксеми [6, 202]. На нашу думку фразеологічні порівняльні синтаксеми є вторинними утвореннями.

До фразеологічних порівняльних синтаксем простого речення відносяться насамперед фразеологічні порівняльні предикатні синтаксеми різних типів (предикати дії, предикати якості, предикати стану і ін.). Порівняльної семантики предикатним синтаксемам надають аналітичні синтаксичні морфеми другого рангу [3, 138] – порівняльні частки **як, мов, немов, наче, неначе, ніби** і под., напр.: *Тільки Чіпка – як види набрав у рот. Він мовчки їв, мовчки пив...* (П. Мирний); *Мов під хреста вагою йшов я далі* (І. Франко); *Нимидора наче знов на світ народилася* (І. Нечуй-Левицький); *Питання ніби обухом ударило її по голові* (Б. Лепкий).

Можливі фразеологічні предикатні синтаксеми і без модально-порівняльних часток, як наприклад: *Парубок – хоч води напийся* (нар. творч.); *Чіпка – сам не свій* (П. Мирний); Більша частина таких фразеологічних порівняльних предикатних синтаксем в українській мові метафоризувалася, наприклад: *В неї щоки палали вогнем...* (І. Нечуй-Левицький); *-Перестаньте, мамо – сказав. Мені й так серце каменем лежить* (О.Кобилянська); *Він лежав колодою біля воріт...* (В. Симоненко).

Нерідко вживаються фразеологічні порівняльні синтаксеми з модально-порівняльними частками **як, мов, немов, наче, неначе, ніби** у ролі головних членів односкладних речень, зокрема безособових, наприклад: *Голова ходила ходором...боліла; у висках – як хто молотком стукає* (П. Мирний) – порівняння-фразеологізм *як хто молотком стукає* вживається у значенні «гуділо», а отже, є одним членом речення; *Материне серце мов хто у жмені здавив...* (П. Мирний); *Грицька то в жар укине, то наче хто холодною водою обдасть* (П. Мирний); *Нимидорі неначе хто гострим ножем штрикнув у серце* (І. Нечуй-Левицький); *М'ягкосердним жінкам сльози заблистіли в очах, мужчинам ніби миш заскребла по серці...* (Б. Лепкий).

У сучасній українській мові часто вживаються вторинні фразеологічні порівняльні предикатні синтаксеми з обставинною семантикою (адвербіальні порівняльні синтаксеми), які є найбільш поширеним семантико-структурним різновидом фразеологічних порівняльних синтаксем у сучасній українській мові. За нашими спостереженнями – ці складні, семантично неелементарні синтаксеми виступають у позиції детермінантних членів речення із порівняльними декон'юнктивами **як, мов, немов, наче, неначе, ніби** і под. **Порівняльними декон'юнктивами** в семантико-синтаксичній структурі речення вважаємо порівняльні елементи **як, мов, немов, наче, ніби** і под. як семантичні варіанти аналітичних синтаксичних морфем першого

рангу – порівняльних сполучників [3, 138, 231], утворені в результаті згортання вихідної базової структури складнопідрядного речення. Порівняльні декон'юнктиви як носії порівняльної семантики вживаються, звичайно, у структурі простого ускладненого речення при детермінантних членах речення. Такі складні синтаксеми функціонують у семантико-синтаксичній структурі речення як семантичні варіанти субстанціальних та предикатних синтаксем, якнайповніше виступають носіями порівняльного змісту підрядних порівняльних речень, від яких вони утворені в результаті трансформації, згортання формально-синтаксичної структури складного речення і структурної конденсації підрядної частини до члена речення [3, 168]. Наприклад: *А тоді на всіх активах ще тебе ж і чихвостять, як сидорову козу!* (О. Гончар) – у значенні «немилосердно, сердито»; *Та не завжди й вони там купаються, як сир у маслі* (О. Гончар) – «не завжди їм легко»; *Чого нам скучать? У нас є більярд, бульвар чудесний, панночок скільки хочеш: у неділю бульвар ними цвіте, мов маком всіяний...* (І. Карпенко-Карий).

Адвербіальні фразеологічні синтаксеми можуть виражатися також орудним відмінком іменників, який у поєднанні з дієсловом виражає одне поняття, наприклад: *...його звістка впала громом на стару материну голову* (П. Мирний) – у значенні «приголомшила»; *... одразу так тоскно стас, завив би вовком* (О. Гончар); *«Батько доньку свою позбавив волі, до темниці замкнув!» – то була перша гадка, що блискавкою майнула крізь темряву* (Б. Лепкий).

Зрідка фразеологічні порівняльні синтаксеми у семантико-синтаксичній структурі простого речення виступають як атрибутивні синтаксеми поєднані з аналітичними синтаксичними морфемами другого рангу – порівняльними частками, напр.: *Що візьметься [коновкар – Р. С.] йти борше, то зараз спирають його голі, як п'ять мужичих пальців, діти, спирає жінка* (М. Черемшина).

Отже, у семантико-синтаксичній структурі простого речення фразеологічні порівняльні синтаксеми характеризуються різноманітністю семантичних і морфологічних варіантів, виступаючи при цьому виразним експресивним засобом увиразнення сучасної української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баран Я. А. Фразеологія у системі мови : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.15 / Я. А. Баран ; НАН України. Ін-т укр. мови. – К., 1999. – 32 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : підручник / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
3. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1992. – 220 с.
4. Вихованець І. Р. Семантико-синтаксична структура речення / І. Р. Вихованець, К. Г. Горденська, В. М. Русанівський. – К. : Наук. думка, 1983. – 218 с.
5. Розгон В. В. Синтаксичні функції фразеологічних одиниць у структурі речення: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / В. В. Розгон ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
6. Рошко С. Порівняльна синтаксема у семантико-синтаксичній структурі простого речення / Світлана Рошко // Типологія та функції мовних одиниць: науковий журнал. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, 2015. – № 1 (3) – С. 200–210.
7. Сучасна українська мова: підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. / [За ред. О. Д. Пономарева]. – К. : Либідь, 1997. – 400 с.
8. Тодор О. Г. Порівняльні фрази у психолінгвістичному сприйнятті / О. Г. Тодор // Мовознавство. – 1994. – № 2–3. – С. 64–69.

*Тетяна АЛЕКСАНДРОВИЧ
(Черкаси, Україна)*

ВІДОБРАЖЕННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ТА РЕФОРМАЦІЙНИХ ІДЕЙ У БАРОКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Бароко в Україні химерно поєднало в своїх межах багато стилів і напрямів. Воно принесло на наші землі ренесансні, гуманістичні, реформаційні, класицистичні ідеї тощо, і не просто принесло, а витворило, спираючись на досягнення вітчизняних і закордонних мислителів, самобутню і неповторну культуру.

Особливістю українського гуманізму було те, що він виник значно пізніше, ніж європейський. Розвивався же наш гуманізм у двох напрямках: під впливом західноєвропейського, але відповідно до вітчизняних духовних потреб; та як власна національна ідеологія, що ґрунтувалася на культурно-філософських надбаннях попередніх поколінь, адаптованих у нових умовах економічного й суспільного життя України. На розвиток цих напрямків безпосередній вплив мала національно-визвольна боротьба. Тому вітчизняний гуманізм (на відміну від західноєвропейського, де пріоритет надавався проблемам світобудови) звертав увагу більше на людське життя, його сенс, моральні та суспільні проблеми, що хвилювали українську націю в той час: свобода, вживання рідної мови, релігійна толерантність [2, 376].

Українські гуманісти Юрій Дрогобич, Лукаш з Нового міста, Станіслав Оріховський, Павло Русин із Кросна, Юрій Тичинський-Рутенець, Григорій Чуй-Русин заперечували божественне походження влади й держави, виступали проти втручання церковної влади у державні справи [2, 20], захищали ідею, згідно з якою людина проголошувалася рівною Богові. У людині цінували ті якості (розум, талант, підність), завдяки яким вона може піднятися над іншими, обійняти високу посаду, у результаті чого впливатиме на історичний хід подій у державі [2, 43]. Українські барокові письменники були добре обізнані з творами гуманістів і поділяли їхні погляди на людину як на вільну істоту, на особистість. Найбільшою увагою користувалися у вітчизняних авторів творчість європейських письменників-гуманістів Т. Кампанелли, М. Коперника, Т. Мора, Е. Роттердамського.

Щодо реформаційного руху, то українські мислителі не сприйняли його в західноєвропейському варіанті, але це не заважало їм вдало використовувати надбання Реформації для відродження східного православ'я. На думку В. Шевчука, реформатори вклали свою працю в розвиток перекладацької та полемічної літератури, навіть узяли участь у [5, 79] полеміці православних із римо-католицизмом. Водночас українські реформатори розробляли різноманітні концепції, ідеї, заглиблюючись у східнослов'янську духовність [2, 131]. Зокрема, це помітно у творчості Мартина Броневського, Івана Вишеньського, Йоаникія Галятівського, Стефана Зизанія, Мотовила, Валентина Негалевського, Клирика Острозького, Григорія Сковороди, Василя Суразького, Кирила Транквіліона-Ставровецького, Василя Тяпинського та ін., котрі внутрішню, справжню віру, яка керує думками і вчинками людей, ставили значно вище за будь-які прояви зовнішньої обрядовості, у тому числі й церковної.

Українські письменники-полемісти XVI – XVIII ст. ґрупувалися довкола братств, у діяльності яких панували реформаційні ідеї. Вони спрямовували свої вчення не лише проти католицької та протестантської церков, а також і проти православної, насамперед це стосувалося аморальності, лицемірства, неучтва тих церковників, котрі жили в розкошах та розпусти

і неспроможні були захищати інтереси простого народу та віровчення. Однак, у братському середовищі панували не лише реформаційні тенденції, а й гуманістичні.

Взаємно перехреснюючись у певних питаннях, у своїй основі вони все ж таки були відмінними. Так, проблеми людського буття розглядалися в обох течіях. Але гуманісти вважали, що гармонійною є та людина, в якій поєднані душа з тілом. А реформатори відстоювали погляди, що тіло є джерелом зла, досконалий лише дух у людині [3, 72].

Різне ставлення у реформаторів і гуманістів до віри й церкви. Реформатори гостро критикували церкву та її верхівку, але не заради знищення, а задля створення іншої, оновленої церкви. Так, Григорій Сковорода у своїх творах перевагу віддавав духовній релігії над релігією обрядовою. З подібним твердженням можна зустрітися «у раціоналістичних ересях XIV – XVII ст., згодом воно поглиблене у Феодосія Косого. Найширший розвиток ця теза знайшла в теоретиків європейської Реформації. В Україні її пропагував Стефан Зизаній» [4, 46]. Натомість гуманісти жили у густих світських подій, не пориваючи із церквою. Іноді навіть зверталися до неї, використовуючи її у власних політичних або ідеологічних цілях [3, 72].

Неоднозначним є ставлення гуманістів і реформаторів до науки. Обидві течії підтримували розвиток освіти. Але гуманісти віддавали перевагу світській науці: логіці, філософії, античній літературі, історії. Реформатори виступали проти світських знань, наполягаючи на тому, що викладання математики, граматики потрібне в тій мірі, наскільки вони необхідні для читання Біблії. До нового ставилися негативно (подібні погляди можна зустріти у творах Івана Вишенського, Василя Суразького) [3, 73].

Але, не дивлячись на відмінності в поглядах, у даних тенденціях є багато спільного: «Вони виходять з неоплатонізму, засвоєного попередньою духовною культурою через твори ранньо-християнських авторів, і тягнуть до наявних у ньому пантеїстичних ідей. Обидві тенденції пов'язані з філософськими студіями, перекладами, друкарством і шкільництвом, розвитком культури і самосвідомості українського і білоруського народів, формуванням ідей східнослов'янської і загальнослов'янської єдності» [3, 72].

Широкий розмах реформаційних, гуманістичних ідей позначився і на риторичній белетристиці того часу. Письменники у своїх творах обговорювали проблеми, які торкалися державних і соціальних питань, зокрема сутності влади і стосунків між людьми у різних верствах населення, захищали пригноблених, виступали за рівноправність жінки (Інокентій Гізель, Антоній Радивилівський та ін.) [1, 61]. У жанрі церковної проповіді розвивалися принципи гуманістичної освіти. Наприклад, Йоаникій Галятовський стверджував, що проповідь повинна бути доступною для всіх, ґрунтуватися на ерудиції її автора, бо вона безпосередньо пов'язана як із його життєвим досвідом, так і з подіями суспільного життя [1, 62].

Стилю Бароко вдалося гармонійно поєднати непоєднане завдяки вдалому переплетенню й органічному поєднанню з іншими стильовими напрямками; поміркованому узагальнюванню, вмінню виокремлювати те, що стало особистим надбанням бароко (хімерність, спроба вразити, помпезність, пишномовність тощо). Адже риторична белетристика того періоду хоч і розвивалася під впливом західної літератури, але водночас вона була мистецтвом національним, зберігши характерні риси ментальності, що притаманні українському народові – нації інтелектуальній і глибоко віруючій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кашуба М. Гуманістичні та реформаційні ідеї в Україні другої половини XVII ст. / М. Кашуба // Європейське відродження та українська література XIV – XVIII ст. – К. : Наукова думка, 1993. – С. 57–74.

2. Нічик В. М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – поч. XVII ст.) / В. М. Нічик, В. Д. Литвинов, Я. М. Стратій. – К. : Наукова думка, 1990. – 380 с.

3. Нічик В. М. Філософські попередники Сковороди / В. М. Нічик // Філософська думка. – 1985. – № 2. – С. 69–80.

4. Паласюк Г. Природна релігія та церква у системі поглядів Г. Сковороди / Г. Паласюк // Мандрівець. – 1998. – № 1. – С. 44–47.

5. Шевчук В. Муза Роксоланська: Українська література XVI – XVIII століть : У 2 кн. Книга перша : Ренесанс. Раннє бароко / В. Шевчук. – К. : Либідь, 2004. – 400 с.

Тетяна БУЛАНОВА

(Херсон, Україна)

МИНУЛЕ ЯК СКЛАДОВА ХРОНОТОПУ РОМАНІВ СЕРГІЯ ЖАДАНА

Література – це завжди лакмусовий папір будь-яких перипетій історії. В усі часи митці гостро реагували на суспільні зміни, тому сучасний літературний процес потребує літературно-рознавчого осмислення з різних позицій. Для розуміння постмодерних творів, залишається доречним та актуальним поняття «хронотопу».

Доба постмодернізму характеризується реалізацією часопростору як специфічною формою художнього вияву думок автора. Таким чином, у своїх текстах письменник показує реальні часово-просторові зв'язки, тобто створює повністю новий концептуальний простір.

Сергій Жадан – письменник, який належить до когорти поетів-постмодерністів, у доробку яких звучить проблема минулого. Час – завжди той чинник, який не можна фактично зупинити, його тільки можна зафіксувати на папері, закарбувати у пам'яті людей, залишити слідом на фотокартках, у книгах, пам'ятках, речах. Усі ці атрибути слугують наочною характеристикою певної доби, періоду в історії.

Мета нашого дослідження полягає у дослідженні хронотопу романів Сергія Жадана «Ворошиловград», «Месопотамія» та «Anarchy in the Ukr».

На сторінках романів «Ворошиловград» та «Anarchy in the Ukr» С. Жадан зосереджує увагу на травматичному досвіді радянського минулого, який зумовив потребу переосмислення трагічних подій української історії. Як зазначає Р. Магдиш, «для автора травматичне радянське минуле є передусім джерелом болю» [6, 99]: *«Червоний копір прапорів і виробничих гасел в'їдає в мою сітчатку, як йод в'їдається у відкриту рану»* [2, 283]. Саме тому його слід ретельно пригадувати й артикулювати, щоб остаточно позбутися нав'язливих «привидів з минулого», які постійно переслідують головного героя «Ворошиловграду». Минуле нагадує про себе не лише постійними знаками, не лише висить у Кочі на стіні, як карта імперії, дбайливо змінена до невпізнання строкатими матеріальними слідами теперішнього, – в ньому, в минулому, заховано для оповідача щось надзвичайно цінне, визначальне для теперішнього і майбутнього [5].

Також Р. Магдиш зауважує, що в романі «Anarchy in the Ukr» «минуле подорожанина тісно зв'язано із маршрутом, який він обрав [6, 99], і для нього *«головне доїхати, а там вже видно буде, тому що ця гонитва за демонами щасливого дитинства, за привидами із затишних провулків пам'яті починає брати за яйця, це так ніби хтось тиче тобі писком у світло – червоні калюжі крові, мовляв, ось вони, залишені для тебе сліди, ось що лишилось тобі з минулого»* [2, 36]. У дорозі мандрівник переосмислює своє минуле, він вважає, що

«повертатися у місяця, в яких ти ріс, майже те саме, що повертатись до крематорію, в якому тебе одного разу вже спалили» [2, 36].

Радянські часи, здається, навміло закарбувалися у пам'яті людей, які пережили перевороту в країні, були свідками тогочасних змін, декому з них важко розлучитися з речами, які нагадують прожите, тому пам'ять ця зберігається у шафках, у квартирах, у статуєтках, фотоальбомах: «Ми з розумінням ставились до нашого господаря та його піратських скарбів, до порцелянових фігурок Леніна...» [3, 8]. У романах «Ворошиловград» та «Anarchy in the Ukr» автор навмисно використовує два виміри подій – як воно сприймалось тоді і як сприймається сьогодні. Такий підхід дає змогу митцеві усвідомлено оцінити події, які відбувалися, так би мовити, на його очах. Тобто спогади письменника про минуле у творах та його ж коментарі «з вуст сучасника» мають логічне пояснення. С. Жадан аналізує минулі події та те, як вони вплинули на теперішній час, спонукаючи замислитись про майбутнє.

Якщо ж порівнювати «Месопотамію» з вищевказаними творами, то це книга, якою автор змушує поринути нас не просто у минуле, а глибше зазирнути – до першопочатку, звернутися до того минулого, коли ще тільки зароджувалася цивілізація. Першочергово привертає увагу назва збірки, зокрема підтекст назви. Історична Месопотамія, або ж Межиріччя – регіон в Азії між річками, на території сучасних Іраку та Сирії. Саме там у V тисячолітті до нашої ери виникли перші міста-протодержави, зародилася писемність і було здійснено безліч винаходів. Література починає свій шлях саме з Месопотамії. Історичне Межиріччя постійно переслідує дійових осіб роману: «Юрі до рук потрапила стаття з описом Месопотамії [4, 179], Соня бачила у снах шумерських рабів: «(...) мені сняться невільники, сняться їхні тюремні співи, сняться їхні плачі. Сняться, як вони тяжко працюють, як ранять пальці, як виконують накази, як відпочивають по праці, як помирають. Потім лежать у тісних могилах, присипані вапном, і тяжко скриплять зубами – від люті й безсилля» [4, 112], – зараз немає рабства, проте життя пересічних українців одноманітне.

Письменник у збірці «Месопотамія» змушує читача замислитись над сенсом життя, над його плінністю, над можливістю змарнувати його, так і не пізнавши, не зрозумівши свого призначення [7]. Над цим питанням замислюється і герой Матвій: « І потім з'являється це відчуття втраченого часу. Виростає в тобі, як риф, стає поперек горла, мучить, виснажує (...) Де я був увесь цей час ? Чим таким важливим займався? (...) Що сталося з усім тим часом, що минув, на що його було використано?» [4, 260].

Отже, проза Сергія Жадана спонукає нас замислитись над своїм майбутнім і бачити теперішнє, яке воно в нас є, що ми маємо. Звертаючись до історії, автор проєктує можливе майбутнє, аналізуючи те, що було і що фактично маємо на сьогодні.

Ф. Шлегель писав: «Історик – це пророк, звернений до минулого». І тут же про сучасне: «Митці через сучасність об'єднують світ минулого зі світом майбутнього» [1, 242], тому завдання автора постає у тому, щоб донести свої думки читачам, щоб вони змогли у повній мірі осягнути важливість того, яким буде завтрашній день. Почати діяти потрібно вже сьогодні, не покладаючись на когось, а починати з себе.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винник В. Функціонування масової літератури в I період постмодернізму / В. Винник. – [Електронний ресурс] Режим доступу : http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/theacher/sus_dusct/vynnyk/htm.
2. Жадан С. Anarchy in the Ukr / С. Жадан. – Х. : Фоліо, 2005. – 223 с.
3. Жадан С. Ворошиловград / С. Жадан. – Х. : Фоліо, 2010. – 441 с.

4. Жадан С. Месопотамія : збірка оповідань і віршів / С. Жадан. – Х. : Клуб Сімейного Дозвілля, 2014. – 368 с.

5. Котик-Чубінська М. Дорожні знаки до Ворошиловграда / М. Котик-Чубійська. – [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://artvertep.com/print?cont=12491>.

6. Магдиш Р. Топос дороги як основа діалогу автора з минулим у романі С. Жадана «Anarchy in the ukr» / Р. Магдиш // Південний архів : збірник наукових праць. Філологічні науки. – Х. : Випуск LVII. – 2013. – С. 98–100.

7. Шаф О. Біблійний дискурс у творчості Сергія Жадана : концептуальність та функціональність / О. В. Шаф // Збірник наукових праць «Український смисл» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrsence.com.ua/zmistj-smisl-12012/sergiya-zhadana-konceptualnist>.

Сяоюй ВАН
(Хунань, Китай)

«ДЛЯ ДОМАШНЬОГО ОГНИЩА» ІВАНА ФРАНКА – «РИКША» ЛАО ШЕ («骆驼祥子» 老舍) : МІФОЛОГЕМА ДОЛІ

У кліматі глибинної психології «міфологема долі» людини стала предметом наукових досліджень угорського психоаналітика Л. Сонді, який, перебуваючи під впливом ідей З. Фрейда і К.-Г. Юнга, розробив власну концепцію долеаналізу.

На думку багатьох науковців, зокрема А. Гакслі, долеаналіз представляє собою трьохвимірну систему координат у розв'язанні екзистенційної проблеми людини («хто я є насправді?!») – це сукупність того, що ти успадкував; сукупність того, що зробило із тебе навколишнє середовище; сукупність того, що у вільному виборі ти зробив із свого навколишнього середовища і спадковості.

Ознаки відповідних інтенцій виявляються в повістях українського і китайського письменників – «Для домашнього огнища» І. Франка та «Рикша» Лао Ше («骆驼祥子» 老舍).

Так в повісті «Для домашнього огнища» І. Франка з усією очевидністю бачимо вплив «родового неусвідомленого» на трагічну долю жінки, що проявляється насамперед у сукупності пристосувальних реакцій і форм поведінки, які свого часу забезпечували існування її предків. І що особливо прикметно, незважаючи на самовпевненість, гордість, працелюбність і рішучість характеру у справі захисту власної сім'ї, Анеля постає як жертва тогочасного суспільства.

Автор сам дає нам психологічну мотивацію її жіночої долі: «Вихована в достатку і розкошах, в тісних середньовічних поглядах, здалека від дійсного життя і його боротьби, здалека від терплячих і упосліджених людей, відки ж могла навчитися співчуття до них? Не привикла до ніякої пожиточної праці, в часі своєї молодості на те тільки була приготовувана, щоби бути куклою, ідеалом, надземною істотою, божеством і забавкою мужчини, але не людиною, не горожанкою. (...) А потім сталося те, що мусило статися!» [4, т. 49, 116].

Тобто Анеля, дбаючи про сімейний затишок, в силу особливостей виховання, соціального осередка, життєвих обставин і складу власного характеру не звикла заробляти хліб в поті чола свого, звичайною повсякденною працею. Цілком закономірно, що вона пішла хибним, злочинним шляхом, що вів до сутенерства – «брудної справи» з торгівлею дівчатами. Адже в дитинстві, будучи позбавлена батьківської любові, виховувалась багатим фабри-

кантом дідусем Гуртером, який «затроїв її душу... вщепив у неї ту пиху, ту погорду супроти нижчих, нужденних, упосліджених... той страх перед недостатком і вбожеством» [4, т. 49, 115]. Зрештою, чимало психоаналітиків-неофройдистів (Е. Фромм, К. Горні, Г. С. Салліван та ін.) сходяться у думках, що допомогли подолати невротичний страх перед бідністю – може тільки бідність. Утім доля начеб усміхнулась Анелі і вона супроти дідусевої волі покохала і вийшла заміж за капітана Антіна Ангаровича. Згодом колесо жіночої фортуни покотилося в інший бік: чоловік їде в Боснію, залишаючи дружину напризволяще вдома із малими дітьми, а Гуртер відмовляє внучці у будь-якій фінансовій допомозі. Внаслідок певного збігу обставин Анеля стає на шлях сутенерства.

Ця кардіограма паталогічної любові заради «домашнього вогнища» червоною ниткою долі проходить крізь усю сюжетну лінію твору. Художня амплітуда своєрідного долеаналізу героїні не надумана. Адже відомо, що в основу сюжету повісті «Для домашнього вогнища» І. Франка, написаною польською мовою, покладено реальні події, які відбувалися у Львові – судові розгляди кримінальних процесів 1883 і 1892 рр. у справах продажу молодих дівчат до публічних будинків [2].

Якими життєвими невдачами можна виправдати продаж власної совісті?! Здається жодного морального оправдання немає вчинкам Франкової героїні. Автор й не намагається давати оціночні судження, бо зміщує установку читача на соціальний деструктивний характер любові індивіда. Людина уподібнюється, за слушними спостереженнями Е. Фромма, живому товару і «сприймає свої життєтворчі сили як капітал, який повинен приносити її максимальні прибутки за існуючими ринковими умовами» [5, 154].

Генезу психології злочину Анелі письменник вбачає в аморальному, хворому та деградованому суспільстві. Загнана в глухий кут сутенерка чинить самосуд над собою – стріляє з револьвера собі у скроню. Далі німа сцена. І коли комісар поліції запитав знедолених дівчат, чи саме ця пані вербувала їх, то почув рішучу негативну відповідь. У тій хвилині Антось як докірливий чоловік відчув неймовірне почуття провини: «А коли ті нещасні, покривджені і втопані в болото могли простити його жінці, то яке ж право мав він розставатися з нею з гірким ненависним почуттям?» [4, т. 49, 143].

Спільні точки дотику, що стосуються проблеми щастя та нетривкого успіху «маленької людини» в соціальній несправедливості, знаходимо і в романі *Рикша* (骆驼祥子) Лао Ше, де розповідається про щирого, робітного, сільського хлопця Сяндзи, який мріє заробити гроші на двоколісну ресорну коляску і працювати в місті. Це дало б йому можливість вийти із життєвого коловороту нужди і бідності, але починається війна і хлопця грабують та обкрадають до нитки солдати. Утікаючи із полону, пригнічений Сяндзи знову працює у поті чола, щоб здійснити свою заповітну мрію, але зазнає невдачу. Згодом його змусила одружитися, імітуючи вагітність, мало знайома дочка дуже багатого і впливового чиновника. Але на обмані щастя не побудуєш! Жінку спіткало горе. Вона помирає під час пологів. Усі ці негаразди ламають добру вдачу Сяндзи. «Життя вчить! А яке життя – така і людина! (...) Він більше не був білою вороною, а чорних, своїх, в зграї не клюють» [1, 171].

Логіка розвитку подій та психологічних ситуацій у творі свідчать, що Лао Ше так само, як і Франко, проблему щастя «маленької людини» узалежнює від життєвих обставин і соціальних умов. Бути як усі – це означає знеособити внутрішні духовні сили, втратити своє «Я». Таким чином китайський письменник намагався пояснити динаміку природи характеру свого головного героя у зв'язку із «соціальним неусвідомленим» (Е. Фромм), відкриваючи нові горизонти психологічної істини. Адже людина відчуває, мислить, реагує, діє, задовольняє

власні потреби, уподобання згідно зі своїм характером, і саме по тій причині «характер – це доля», як справедливо запевняв давньогрецький філософ Геракліт.

Чимало героїнь Івана Франка: Регіна («Перехресні стежки»), Кицинька («Батьківщина»), Анелія («Для домашнього огнища»), Ромуальда («Між добрими людьми»), Олімпія («Основи суспільності»), Марія («Сойчине крило») та ін. і Лао Ше: Сяо («Рикша»), дівчина-незнайка («Химерний сон»), дочка і мати («Серп місяця»), донька Лао Лін-си Своєрідний трикутник) [6; 7] могли змінити свою долю. Але в силу власного характеру не зробили цього. Це наче легкий пунктир колективного неусвідомленого, що переростає в доленосний для людини вибір.

Відтак, угорський психоаналітик Л. Сонді, ламаючи життєві стереотипи й інерцію сприйняття, вселяє оптимізм: «Людина, – на його думку, – є носієм багатьох екзистенційних можливостей, тому вона може змінити свою спадково зумовлену соціально-негативну нав'язану долю на вільно вибрану соціально-позитивну. (...) Залежно від обставин вона може за допомогою «Я» – керованого вибором змінити «хворобливу» долю на здорову» [3, 410].

ЛІТЕРАТУРА

1. Лао Ш. Избранное. Сборник / Шэ Лао. – М. : Прогресс, 1981. – 512 с.
2. Мороз М. «Для домашнього огнища» (творча та видавнича історія повісті І. Франка) / М. Мороз // Радянське літературознавство. – 1982. – № 4. – С. 29–35.
3. Сонди Л. Судьбоанализ / Л. Сонди. – М. : Изд-во «Три квадрата», 2007. – 479 с.
4. Франко І. Збір. творів: У 50 т. / І. Франко ; Ред. колегія : Є. П. Кирилюк (голова) та ін. ; Академія наук УРСР, Інститут літератури ім. Т. Шевченка. – К. : Наук. думка, 1976–1986.
5. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
6. 张浩. 书写与重塑:20世纪中国女性文学的精神分析阐释. – 北京: 北京语言文化出版社, 2010年版. – 228页.
7. 季广茂. 灵魂的秘密:精神分析的社会史和文化史. – 金城: 金城出版社, 2013年. – 577页.

Катерина ГЛАДКО
(Херсон, Україна)

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ПОЕЗІЇ О. ІРВАНЦЯ

Постмодернізм як літературний напрямок найбільш широкий та універсальний з усіх, що існували до нього. Література епохи постмодерну вбирає в себе найкращі зразки світової культури, здобутки письменства, а також масову культуру, сформовану у суспільстві. На основі цього постмодерна література розглядає тексти як єдину систему, створюючи метатекст і стираючи кордони між літературою і культурою різних епох і народів.

На особливу увагу заслуговує явище інтертекстуальності у сучасному літературному дискурсі. Для літератури постмодерну це явище особливо актуальне. Олександр Ірванець використовує прийом інтертекстуальності у всіх своїх творах на різних рівнях. На широкий контекст і розгалужену систему літературних зв'язків його творів вказують Т. Гундорова, Л. Таран, Н. Філоненко та інші долідники. *Мета статті* – прослідкувати інтертекстуальність у поетичному доробку О. Ірванця, її специфічні риси, а також довести, що інтертекстуальність є однією зі своєрідних ознак творчості автора. Актуальність дослідження обґрунтована тим, що творчість О. Ірванця носить не тільки виразно український, але й загальноєвропейсь-

ський характер. Вона містить мотиви та теми, притаманні європейській літературі загалом, їй характерні глузливі настрої, іронія різного ступеню. Хоча багато досліджень присвячено темі авторської іронії поета, проте спроби пов'язати її з явищем інтертекстуальності носять не систематичний, а однобокий характер і потребують подальшого вивчення. Усе це робить дослідження актуальним.

О. Ірванець часто використовує інтертекст з метою посилення іронії, глузливого висміювання наболілих питань та проблем. Так, у вірші «Любіть» автор, поєднуючи інтертекстуальні зв'язки з сатирою, створює блискучий переспів-пародію на знаменитий вірш «Любіть Україну» В. Сосюри, де з підкресленим пафосом висвітлена тема патріотизму: *«Любіть Оклахому! Вночі і в обід, як нььку і денді достоту! Любіть Індіану! Й так само любіть Північну й Південну Дакоту»* [3, 75]. У цій поезії автор також вдається до болісної для українського пострадянського суспільства теми еміграції, захоплення всім іноземним, повного несприйняття власної культури. Тексти, що носять ознаку інтертекстуальності при цьому в жодній мірі не втрачають свого іронічного забарвлення. У віршах, які висміюють комуністичні гасла на різному рівні (починаючи від назви поезії «Інтернаціонал» і завершуючи цитуванням цитат з радянських гасел *«нам спокій тільки сниться»* [3, 40], *«до основанья світ старий зруйнуємо»* [3, 40]) легка іронія перетворюється на в'їдливу сатиру. Наприклад, у рядках: *«Майбутнє світле далі ми будемо / І все ніяк не може зупиниться», «Пролетарії єднуються! / Серце й яйця б'ються в унісон!...»* [3, 111] поет іронізує над первісним гаслом комуністів. Різні і прийоми внесення між текстових інтертекстуальних зв'язків у творчому доробку поета. Митець не зупиняється тільки на перекручуванні та переробці знаменитих радянських гасел, але і подає прямі алюзії на інші літературні твори просто у назвах своїх віршів («Так приватизувалась Криворіжсталь» – алюзія на роман М. Островського «Як гартувалася криця»).

Проте, відкинувши тему політики та дискурсу навколо неї, автор вдається до широких зв'язків із Біблією. Так, вірш «Мій хрест» сам по собі є метатекстом, побудованим на прямих запозиченнях із Біблії, функціонуванням у творі біблійних символів хрестоносіння, догми, образів Голгофи, центуріонів: *«Якби маленький золотий хрестик / Якби на шию, а не на спину / Тепер прийшли і кажуть: «Прощайся» / Центуріони стали, як вліті. / Візьміть маленьке золоте щастя. / Лишіть велике кам'яне лихо! / Хрестоносіння, кажуть, це – догма...»* [3, 20]. За переконанням О. Ірванця, поет, наче Ісус, несе хрест. Мотив кінця світу є основним у поезії «Короткий вірш про кінець світу», де автор переосмислює біблійне сказання про Апокаліпсис.

Поезіям О. Ірванця притаманне і таке явище, характерне для інтертекстуальних зв'язків, як нове переосмислення, тонка алюзія, легкий натяк. Якщо політична сатира автора побудована на гротеску та є прямим висміюванням літературних здобутків радянської епохи, то в багатьох інших віршах простежується мотив єдності мистецтва через згадування класиків. Наприклад, у «Вірші до рідної мови» зустрічаємо рядки: *«І Білодідове, і Сивоконево, / І Чорноволове, вже узаконене. / В соннім спокої вогонь твій ледь бився»* [3, 58]. Іменна алюзія пов'язує цей вірш із діячами української культури, до того ж поет залишається вірним собі, вводячи гірку іронію за втраченим минулим і проєкцію на невтішні нинішні часи, де українське слово знецінене.

Вводячи до своїх поезій алюзії, автор насичує їх своєрідною полемікою з класиками – Симоненком («Урок III»), Шевченком («Переночуй мене, вишневий саде») та інших. Поет сприймає неможливість шевченкової ідилії як трагедію та завдяки таким метазв'язкам висміює сучасність, як, наприклад, у «Діалогах трьох дівчат». З темою мистецтва пов'язані і пряме

запозичення образів геніальних поетів і художників у творі О. Ірванця, як от у вірші «Пейзаж з вікна казарми», де згадана постать ірландського «трагічного» художника П. Брейгеля: «*Ламає річка білий берег, / А у проваллі берегів / Стоїть самотній Пітер Брейгель / В німому розпачі снігів*» [3, 11], або ж у поезії «Тінь великого класика», де прямо вказана постать У. Шекспіра: «*На вулицю Уїльяма Шекспіра / Я дівчину недавно проводжав / Був дощ – не дощ, а просто мжичка сіра / І вулиця Уїльяма Шекспіра, Яка існує в будь-якій з держав*» [2, 33].

Таким чином, доходимо висновків, що інтертекстуальність у поетичному доробку О. Ірванця має багаторівневий і поліфункціональний характер. Вона реалізується на різних рівнях тексту, починаючи від легких алюзій і перекручувань, зрозумілих переробок цитат, завершуючи прямими фразами з відомих творів літератури, музики і пісенного мистецтва. Щодо функцій інтертекстуальності як явища у поезії О. Ірванця, то головною з них виступає прагнення висловити іронічне ставлення до того чи іншого предмету чи явища, а також саме запозичення мотивів, образів, тем з інших видів мистецтва, літературних творів має на меті сатиричне висвітлення та висміювання негативних явищ сьогодення.

Виходячи з усього вищезазначеного, можна стверджувати: інтертекстуальність, на рівні з іронією, лексичною та стилістичною грою, комічними ефектами, є однією з головних рис поезії О. Ірванця, яка, маючи широке втілення у художній канві його творів, робить авторську манеру письма самобутньою, своєрідною та неповторною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гундорова Т. Інтертекстуальність – структурна ознака текстів українського постмодерного художнього дискурсу / Т. Гундорова // Вісник СумДУ. Серія «Філологія». – 2008. – № 1. – С. 174–179.
2. Ірванець О. Мій хрест [Текст] : зб. віршів / О. Ірванець. – Х. : Фоліо, 2010. – 117 с.
3. Ірванець О. Преамбули і тексти : збірка поезій / О. Ірванець. – К. : Факт, 2005. – 76 с.
4. Літературний словник-довідник / [за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка]. – К. : ВЦ «Академік», 2007. – 752 с.
5. Переломова О. Інтертекстуальність – структурна ознака текстів українського постмодерного художнього дискурсу / О. Переломова // Вісник СумДУ. Серія «Філологія». – 2008. – № 1. – С. 174–180.
6. Таран Л. «Тінь великого класика» у провінції / Л. Таран // Слово і час. – 1992. – № 9. – С. 84–85.

Леся ГОЛОМІДОВА
(Ужгород – Дрогобич, Україна)

СИМВОЛІЧНІСТЬ ОБРАЗУ ЖІНКИ В НОВЕЛІСТИЦІ РОБЕРТА МУЗІЛЯ

Австрійські письменники-модерністи кінця XIX – початку XX століть майже не обходяться без символізації текстів, ба надто в малій прозі. «Зважаючи на лаконічність твору, введення символу, деталі в канву тексту спричиняє появу найрізноманітніших асоціацій, що особливо характерне для малої прози XX ст.» [1, 156]. У цьому контексті новелістика Р. Музіля демонструє складну систему художніх образів, в яких втілений найважливіший ідейно-естетичний сенс цілісності художнього полотна. В його творах ми натрапляємо на велику кількість натяків та умовних знаків, які майстерно вплітаються у художню тканину тексту новел. Тобто, йдеться про ознаки символу як специфічного типу художнього образу.

Символічний аспект змісту художнього образу має багатоманітні форми прояву в структурі новел зірки «Три жінки» («Drei Frauen», 1924), що доводить *актуальність* дослідження специфіки художнього образу жінки крізь призму внутрішньої символічної структури та функції образотворення. Металогічні образи Р. Музіля виконують різноманітні функції – комунікативну, психоемоційну, соціально-регулятивну та ін., де одна з ключових ролей відведена символу.

Поняття символу та його значення теоретично досить складне та неоднозначне, оскільки притаманне не тільки художній літературі. У ХХ ст. в обіг свого емпіричного матеріалу поняття символу і символіки включали немало дослідників, у тому числі С. Аверінцев, О. Веселовський, В. Виноградов, А. Голан, Х. Керлот, Р. Кох, А. Лосьєв, М. Мамардашвілі Ч.С. Пірс, О. Потебня М. Рубцов, К. Свасьян, Б. Успенський, З. Фройд, А. Шевченко, К. Юнг, та ін. Більшість з них у символізмі відзначають знаковий характер явища, пов'язаного з образним сприйманням реального світу.

Творчий доробок Р. Музіля розглядався в працях К. Айбла, А. Белобратова, К. Булманна, У. Веддера, Д. Давліанідзе Д. Затонського, І. Зимомрі, А. Карельського К. Коріно, Т. Пекара, Т. Світельської, В. Фанти, А. Фрізе, М. Якоба.

Незважаючи на несхожість трилогії «Три жінки» на інші твори Р. Музіля, їй притаманні теми, ідеї та мотиви, які проходять крізь всю його творчість, а символ тут виступає засобом оволодіння світом чуттєвого досвіду і художнього вираження. Вже сама назва збірки «Три жінки» – це образ-символ жінки, який містить у собі багатозначний зміст. Традиційно, звертаючись до давньогрецької міфології, жінка, відповідає пасивному принципу природи, маючи три основні аспекти: по-перше виступає в якості сирени чи ламії – чудовиська, яке зваблюючи чоловіка своєю вродою, відводить його зі шляху еволюції; по-друге – в якості матері чи *Magna mater* (матері-природи), по-третє, в якості діви-незнайки, кохані. Як стверджує К. Юнг, в давнину в жінці вбачали Єву або Єлену, Софію чи Марію, яким відповідають такі риси, як імпульсивність, емоційність, інтелектуальність, непорочність і чеснота [2, 195]. Отже, опираючись на традиційність символіки, на перший погляд здається, що кожна з героїнь є втіленням одного з них: Гріджія – символізує інстинктивність, емоційність спокусниці Єви («*Sie sah so natürlich lieblich aus wie ein schlankes giftiges Pilzchen* [5, 17] / «Вона виглядала так по природному мило наче стрункий ядовитий грибочок» (переклад – Л. Г.); Португалка – виступає в образі самодостатньої, інтелектуальної Софії («*er war (zu ihr) freundlich und zärtlich wie zu einem edlem Geschöpf, das man bewundert*» [4, 66] / «Він був (з нею) люб'язним та ніжним, як з благородним створінням, яким милуються» (переклад – Л. Г.); а Тонка – змальована з добродесної, непорочної Марії («*... ihr Gesicht hatte, ohne schön zu sein; etwas Deutliches und Bestimmtes. Nichts darin hatte jenes Kleine, lustig Weibliche, das nur durch Anordnung wirkt; Mund, Nase, Augen standen deutlich für sich, vertragen es auch für sich betrachtet zu werden, ohne durch anderes zu entzücken als ihrem Freimut und die über ganze genossene Frische* [4, 87] / «... у її обличчі, хоч і не вродливому, було щось виразне та зрозуміле. В ній не було найменшої дрібниці від вдаваного специфічно жіночного, рот, ніс очі були просто собою, що не потребували жодних доповнень, підкуповуючи своєю відвертістю і розлитю в них свіжістю» (переклад – Л. Г.). В процесі реалізації образу жінки у кожній з новел зримо проступають матеріальні носії символу, такі як порівняння, метафора, художні деталі та пейзажі, надаючи образам ідейного змісту.

Будуючи архетипний образ жінки, Р. Музіль майстерно демонструє накладання символічних аспектів один на одного. Як приклад, символічний образ Гріджії навантажений своєрідною зооморфною символікою, що служить натяком на природний фон та викликає

в реципієнта цілий комплекс інтуїції. Отримавши ім'я корови Гріджії (італ. «grigia» – сіра), образ героїні Лене Марії Ленці вступає в асоціацію з фігурою тварини, що нерідко зустрічається в єгипетській, кельтській та германській міфології (корова часто вступає символом родючості, достатку). В даному контексті масштабність образу Гріджії Д. Давліанідзе обумовив, наділивши її рисами богині Ізиди: «Ця міфологічна паралель досить вдало вплетена в тканину тексту: Гомо називає кохану кличкою корови, а роги корови та місяць, символ, який об'єднує всі три новели «Трьох жінок» – невід'ємні атрибути Ізиди» [4, 350].

Послугуючись такими ірреалістичними поняттями, як «візія» та «сон», що притаманні письменникам-модерністам, Р. Музіль увиразнює жіночі образи крізь *візію чоловіка*. Хоча назва кожної новели вказує на важливість жіночих образів, інтерес автора все ж зосереджений на розкритті чоловічого світу. Жінка представлена очима чоловіка, з перспективи іншого, наче відображення його внутрішнього світу. Тому доцільним є визначення А. Лосьєва: «Будь-який символ речі є, перш за все, його відображенням, проте не кожне відображення речі є її символом» [3, 21]. Спробуємо провести паралель між символізацією жіночими образами всіх трьох новел Р. Музіля. Кожна з новел названа іменем головної героїні, яка, як зазначив А. Фрізе, є застережливим символом трагедії для її партнера: «Гріджія, Португалка і Тонка – селянка, аристократка та продавчиня – три жінки, чужі і водночас такі рідні створіння стали долею для чоловіків пов'язаних з ними» [5, 56].

Акцентуючи увагу на чоловічих образах, символічна площина жіночих наділена різноманітними значеннями, яка керована найчастіше практикою традиційного символу. Проте, як зазначив Д. Давліанідзе, «насиченість символікою, все ж не вихолощує художньої реальності «Трьох жінок», не розріджує дію новел, в ході якої зіштовхуються один з одним цілком реальні характери» [5, 350].

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимомря І. Австрійська мала проза ХХ століття: художня світобудова / Іван Зимомря . – Дрогобич – Тернопіль : Посвіт, 2011. – 396 с.
2. Керлот Х. Э. Словарь символов / Х. Э. Керлот. – М. : «REFL-book», 1994. – 608 с.
3. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1995. – 320 с.
4. Музіль Р. Избранное : Сборник / Роберт Музіль. – М. : Прогресс, 1980. – 398 с.
5. Musil R. Drei Frauen, Im Anhang: Autobiografisches aus dem Nachlass sowie ein Nachwort von Adolf Frise / Robert Musil. – Hamburg: Reinbek bei Hamburg, 2007. – 160 S.

Світлана ГОНСАЛЕС-МУНІС
(Дніпро, Україна)

ДО ПИТАННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «КОНЦЕПТ» ТА «ОБРАЗ»

Зазвичай поняття «концепт» розглядається у так званих парах з суміжними термінами: концепт та символ, концепт та поняття, концепт та образ. Проте слід розуміти, що незважаючи на спільні риси, ці терміни мають вживатися для позначення різних явищ.

Загалом, термін «образ» служить для позначення широкого спектру понять і часто використовується як у повсякденному житті, так і в найрізноманітніших галузях науки. Він застосовується як до мови, так і до мовлення, як до нехудожніх, так і до художніх текстів. І навіть

щодо останніх немає одностайності у вживанні цього терміну. Так, наприклад, в роботах західних дослідників під словом *«image»* розуміється і *«картина, створена словами»* (С.-Д. Льюїс) [9, 18], і *«будь-який вираз, що додає мові барвистість або наочність»*, і просто *«метафора чи фігура мовлення»* (К. Сперджен) [10, 5].

В художній літературі основною одиницею виступає образ художній. Художній образ має такі характеристики: предметність, смислова узагальненість, структура. Н. С. Валгіна при виділенні типів художніх образів пропонує відштовхуватися від самого процесу його створення – тобто простежити послідовність сходження від конкретного сенсу до узагальненого. Відповідно до цієї градації автор пропонує виділяти три етапи сходження: образ-індикатор (використання буквального, прямого значення слова); образ-троп (переносне значення); образ-символ (узагальнене значення на базі конкретних переносних) [1, 93].

Н. В. Таценко, говорячи про зв'язок концепту та образу, вказує, що концепт одночасно є індивідуальним та загальним уявленням про дійсність, що зближує його з образом, бо він охоплює одразу ж й узагальнюючі та конкретно-чуттєві моменти [7, 107]. На думку науковця, образ є прямим відбитком дійсності, в той час як концепт – узагальнений, абстрагований відбиток, опосередкований розумовою діяльністю [7, 107]. Він є неподільним відображенням цілого, а концепт представляє собою розчленоване відображення характеристик сутності предмета. Отже, концепт спочатку справді народжується як чуттєвий образ, але потім перетворюється у образ розумовий [7, 105].

Дослідники І. А. Стернін, М. Я. Розенфільд у своїй монографії «Слово та образ» зазначають, що концепт як функціональна одиниця мислення об'єднує в єдине ціле образні і рефлексивні компоненти [6, 170]. У процесі утворення концепту спочатку формується ядерна – образна складова концепту, а потім – рефлексивна. Рефлексивні компоненти відображають соціальний досвід людини, її досвід діяльності з предметами і явищами навколишнього світу, результати розумового узагальнення ним свого різнобічного досвіду. Вони приєднуються до образних компонентів концепту, які самі так само змінюються (поповнюються, збагачуються, коригуються) в процесі життєдіяльності людини [6, 183].

Наявність образу в структурі концепту підтверджується і прототипною семантикою. За визначенням Дж. Лаккофа [2, 12–21], прототипи – це найбільш чіткі, яскраві образи, здатні репрезентувати клас концепту в цілому. Про прототипи говорять й інші вчені. Е. Рош дає визначення прототипу як одиниці, яка найбільшою мірою проявляє властивості, спільні з іншими одиницями даної групи. А. Ченкі називає прототипи чуттєво розпізнаваними примітивними гештальтами, «першообразами» відповідних понять, кажучи про прототип як про базовий член понятійної категорії [8, 71].

Концепт, як і образ, може бути художнім. Саме художній концепт має найбільш тісний зв'язок із образом. В. А. Маслова визначає художній концепт таким чином: «По-перше, в основі зв'язку його лежить асоціація; по-друге, художній концепт включає в себе не лише потенцію до розкриття образів, а й різноманітні емотивні смисли; по-третє, художній концепт тяжіє до образів і включає в себе їх» [4, 34–35]. Дослідниця вважає, що художні концепти «індивідуальні, особистісні, розмиті і психологічно більш складні; це комплекс понять, уявлень, почуттів, емоцій, іноді навіть вольових проявів, що виникають на основі художньої асоціативності» [4, 34–35].

Отже, поняття концепту тісно пов'язано з поняттям образу. Більшість вчених погоджується щодо того, що образ є частиною мовного концепту. Художні та поетичні образи також можуть складати основу художніх та поетичних концептів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Теория текста : Учебное пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003 – 280 с.
2. Лаккоф Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лаккоф // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М., 1998. – Вып. 23. С. 12–21.
3. Маслова В. А. Поэт и культура : Концептосфера Марины Цветаевой: учеб. пособ. / Валентина Авраамовна Маслова. – М. : Флинта, 2004. – 256 с.
4. Стернин И. А. Слово и образ : [монография] / И. А. Стернин, М. Я. Розенфильд / [под. ред И.А. Стернина]. – Воронеж : «Истоки», 2008. – 243 с.
5. Таценко Н. В. «Концепт» як ключове поняття когнітивної лінгвістики / Н. В. Таценко // Вісник СумДУ. Серія «Філологія». – 2008. – № 1. – С. 105–110.
6. Ченки А. Современные когнитивные подходы к семантике : сходства и различия в теориях и целях / А. Ченки // Вопр. языкознания. – 1996. – № 2. – С. 71.
7. Lewis C. D. The Poetic Image / C. D. Lewis. – Lnd., 1947. – P. 18.
8. Spurgeon C. F. E. Shakespeare's Imagery and What They Tell Us / C. F. E. Spurgeon. – Cambridge, 1935. – P. 5.

Руслана ЖОВТАНІ
(Ужгород, Україна)

СИМВОЛІКА ЖИТТЯ ТА СМЕРТІ У МАЛІЙ ПРОЗІ ЕРНСТА ВІХЕРТА

Прозу Ернста Віхерта характеризує самобутня символічна насиченість. Часто символи в малій прозі Віхерта 1920-30-х років відображають цілий комплекс ідей письменника. До концептуальних належать символи лісу, землі. Уся багатобразна символіка прози вказаного періоду апелює до біблійних текстів, а також пронизана авторським трактуванням народних (архаїчних) язичницьких традицій.

Наукова і методична література, що присвячена питанням трактування образу-символу, висвітленню основних проблем його вивчення, нараховує досить невелику кількість праць.

Наукові спроби теоретичного осмислення поняття символу знаходимо в працях О. Потебні [1] та О. Лосєва [2]. О. Веселовський в «Історичній поетиці» [3] досліджує генеалогію символу, розглядає фольклорний аспект символу, розкриває взаємозв'язок образу і символу. У літературно-критичній статті Ю. Горілька [4] мова йде про характерні особливості українського символізму. У словниках символів Х. Керлота [5], В. Копалинського [6] маємо влучні трактування багатьох символів, які використовують у своїх творах письменники.

Актуалізація літературного символізму пов'язана з епохою занепаду в європейській культурі початку ХХ століття. «Трагічне» в мистецтві потребує особливого втілення, яким і стає символ. При цьому «притчі, іносказання, параболи стають панівним жанром в післявоєнній літературі: адже як інакше можна досліджувати «людину загалом?»» [8]. Символічна реальність у Віхерта набуває онтологічного статусу.

Експресивність, живописність його символічний образів обумовлені не тільки неоромантичною стилістикою, але й особливостями світогляду автора. Так, «останній» ліс, що кровоточить під сокирами людей («Легенда про останній ліс» (Die Legende vom letzten Wald)), є складним символічним образом. Символічна образність у даному випадку надзвичайно багата експресією кольору, світла, звуку. Багатовимірність цього символу полягає у його інтерпретуванні. Вирубка лісу в новелі – і вмирання, і прокляття всього роду людського.

Масштабність узагальнення і незвичайна концентрація злого, нелюдського характеризують образи цієї новели підкреслено небуденними. Останній ліс стає також символом мук розп'ятого Христа, який постраждав за все людство. Автор, розвиваючи біблійний сюжет, підводить до розв'язки взаємовідносин людства з Богом, яка реалізується повторним розп'яттям Христа. Але знищення людьми останнього лісу разом з тим стає і символом смерті культури, зруйнованої цивілізацією. Саме вже зруйнованої, а не тієї, що ще руйнується: «Краса, тиша і святиня роду були речами, на які ніхто не звертав уваги. Так вмирили ліси, як вмирили герої, казки, королі, боги і звірі» [8, 107]. При цьому вбивцею ставав увесь рід людський. Символічний образ лісу, разом з тим, одночасно є і символом життя.

Образ лісу взагалі дуже часто зустрічається у творчості Е. Віхерта. Однак варто підкреслити особливість його художнього функціонування. Значення лісу як основного «місцеперебування сил, ворожих людині» [8] у Е. Віхерта редуковано. Образ, створений письменником, має релігійний зміст. Він архаїчний, він утворюється під впливом народної язичницької традиції. Ліс у письменника – це жива стихія. Його образ пронизаний елементами язичницьких культів. Він амбівалентний. Його смерть завжди пов'язана з новим народженням. Невипадкова алюзія на «Божественну комедію» Данте. Образ «похмурого лісу» як алегорія життєвого шляху зустрічається і у Е. Віхерта [9]. Так, його герої («Veronika»), «Kinderkreuzzug»), здійснюючи перехід з одного світу в інший, опиняються в лісі. Ліс при цьому часто наділений функцією оберегу. Винятком є образ лісу в новелі «Die Legende vom letzten Wald». Ліс як невід'ємний атрибут казкового світу часто присутній в художній реальності новел та оповідань 20-30-х років. Ліс постає казковим велетнем, що вивищується над рівниною. Його образ завжди глибоко поетичний. У новелі «Die Legende vom letzten Wald» міститься такий опис: «Він тихо розмовляв з тваринами, з вітром та зорями, ламав хмари на своїх плечах, зривав вниз дощ зі своїх грудей та велів давнім дзвонам лунати над... землею» [9, 105].

Таким чином, можна констатувати: своєрідне використання автором того чи іншого символу полягає у тому, що в основу його закладено синтез різних міфологічних значень. При цьому міфопоетична художня модель світу у Е. Віхерта завжди характеризується символами, які прямо чи опосередковано реалізують універсальне протиставлення / опозицію «життя-смерть».

ЛІТЕРАТУРА

1. Потебня А. Слово и миф / Александр Потебня. – М. : Правда, 1989. – 622 с.
2. Лосев О. Теорія художнього стилю / Олексій Лосев. – К. : Либідь, 1994. – 340 с.
3. Веселовский А. Историческая поэтика / Алексей Веселовский. – М. : Советский писатель, 1980. – 360 с.
4. Горілько Ю. Український символізм / Юрій Горілько // Київська старовина. – 2004. – № 1. – С. 111–134.
5. Керлот Х. Э. Словарь символов / Х. Э. Керлот. – М. : REFL-book, 1994. – 603 с.
6. Копалинский В. М. Словарь символов / В. М. Копалинский. – К. : Янтарный сказ, 2002. – 265 с.
7. Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Fünfte, überarbeitete Auflage / [von Wolfgang Beutin, Klaus Ehler, Wolfgang Emmerich, Helmut Hoffacker, Bernd Lutz, Volker Meid, Ralf Schnell, Peter Stein, Inge Stephan]. – Stuttgart-Weimar : J.B. Metzler Verlag, 1994. – 630 S.
8. Wiechert E. Die Novellen und Erzählungen / E. Wiechert. – Wien, München, Basel: Kurt Desch, 1962. – 220 S.
9. Wiechert E. Totenwald / E. Wiechert. – Berlin: Aufbau Verlag, 1947. – 142 S.

МІЖЛІТЕРАТУРНИЙ ПРОЦЕС ТА ЙОГО ПЛАСТИ У КОНЦЕПЦІЇ ІВАНА ФРАНКА

У концепції Івана Франка (1856–1916) стосовно трактування специфіки міжлітературного процесу та його пластів увиразнюється не стільки канонізація естетичного досвіду, скільки диференціація комунікаційних пріоритетів. Про це свідчить, зокрема, спостереження видатного українського письменника й науковця, що міститься у праці «Інтернаціоналізм і націоналізм у сучасних літературах» (1898): разом з «інтернаціоналізацією літературних уподобань і інтересів, що заставляє нас з однаковим інтересом читати і смакувати твори високоталановитих писателів – німців, французів, американців, італійців, шведів, чехів, поляків, як і своїх рідних, рівночасно з тим, так сказати, зведенням до спільного іменника всієї справжньої літературної творчості, а то до спільного іменника могучих духових, суспільних та моральних інтересів нашого часу, йде і змагається також націоналізація кожної поодинокі літератури, виступає чимраз рельєфніше її питомий національний характер, її оригінальні прикмети, основні особливості її народного гумору і народного пафосу, властивості її вислову, літературного стилю, поетичної техніки» [17, 34]. Таким чином, реалізація гармонійного й плідного міжкультурного діалогу передбачає наявність тих витоків, які надають йому конкретизованих і паритетних пропорцій. Звідси – їхня нова іпостась, в основі якої міжкультурний діалог, що постає суголосним багатоаспектному контексту духовних змагань тієї чи іншої нації.

Особливе місце у творчих зацікавленнях І. Франка посідав німецькомовний простір з його вагомими культурними здобутками, що аргументовано довів у численних наукових працях Микола Зимомря [5–13].

Процес взаємодії національних культур І. Франко зміцнював у різних виявах, а саме на рівнях: а) оригінальних художніх моделей як майстер слова української, німецької та польської мов; б) критичних оцінок та панорамних інтерпретаційних спостережень щодо розвитку передусім літературних систем народів Східної, Центральної та Західної Європи; в) геніальних перекладацьких рішень. Усі ці аспекти добре узгоджуються зі складним механізмом рецепції, що завдяки засвоєнню мистецьких надбань певного народу складає об'єктивний критерій духовного спілкування [6, 110] й зумовлює відповідні фази взаємодії національних літератур. Йдеться про тривимірну взаємодію – інформативну, критично-оцінювальну та інтерпретаційну. Саме цим і слід пояснювати ту примітну позицію, що в австрійських і польських науково-критичних виданнях І. Франко характеризується як носій німецькомовної чи польськомовної моделей художнього мислення [18, 73–74; 20, 230–231].

І. Франко – винятково плідний посередник у царині міжкультурного обміну, у першу чергу, як перекладач. Так, в українську літературу завдяки його інтерпретаторській діяльності органічно увійшли твори, зокрема, таких представників німецькомовного письменства, як Г. Е. Лессінг (1729–1781), Й. В. Гете (1749–1832), Ф. Шіллер (1759–1805), Ф. Гельдерлін (1770–1843), Г. Гайне (1797–1856), Ф. Фрайліграт (1810–1876), Ф. Геббель (1813–1863), Г. Гервег (1817–1875), Г. Келлер (1819–1890), а також австрійського поета-романтика Н. Ленау (1802–1850). Заслуги І. Франка-перекладача особливо примітні, якщо вести мову про «аргументовану доцільність засвоєння надбань певної національної літератури крізь призму її інтерпретації різними мовами народів світу» [8, 18].

Український мислитель справедливо розумів сутність «культурагерства» не з огляду на його абстрактну «наднаціональну» матрицю, а на його значні здобутки, наприклад, у галузях філософії (Г. В. Ф. Гегель, І. Кант, Й. Г. Фіхте, А. Шопенгауер), історії (Й. К. Енгель, Г. В. Лайбніц, Т. Моммзен, А. Л. Шлецер), педагогіки (Г. Кершенштайнер, Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребел, З. Фройд, Р. Штайнер), музикознавства (Г. Адлер, Е. Ганслік, Р. Шуманн) та передусім – філології (Ф. Бопп, А. Брюкнер, П. Гайзе, Й. Г. Гердер, В. Грімм, Я. Грімм, В. Гумбольдт, М. Опіц, А. Шлайхер, Ф. Шлегель). Без сумніву, Іван Франко досконало знав про досягнення цих репрезентантів німецькомовного культурно-освітнього простору і, як правило, визнавав їхній набуток крізь призму конкретизуючої норми для існуючих на зламі ХІХ – початку ХХ століть моделей суспільно-гуманітарного характеру [3, 39; 15, 32–33]. Це засвідчують, зокрема, такі його праці, як «Задачі і метод історії літератури» (1891), «Із секретів поетичної творчості» (1898), «Інтернаціоналізм і націоналізм у сучасних літературах» (1898), «Українсько-руська (малоруська) література» (1898–1899), «З останніх десятиліть ХІХ в.» (1901), «Теодор Момзен» (1903), «Момзен і слов'яни» (1904), «Австрійська криза» (1906).

І. Франко оцінював благодатний ґрунт німецькомовного культурного простору з проєкцією на доробок таких його носіїв, як Лессінг, Гете, Шіллер, Гайне, Штіфтер, Розефтер, Моцарт, Бах, Бетховен. При цьому він орієнтувався на культурологічну та історичну типологію, досвід художньої творчості, своєрідність традицій європейського культурного регіону, а також на динаміку історичних, суспільних, мистецьких процесів, що відбувалися на теренах Австро-Угорщини та Німеччини. І це закономірно, бо ж західноукраїнські етнічні землі – Буковина, Галичина, Закарпаття – за різних епох були складовою частиною німецькомовного ареалу. Його примітна ознака полягала у вимірах соціологічного синтезу. Про це Іван Франко опосередковано писав у ґрунтовній студії «З останніх десятиліть ХІХ в.», коли підносив стан європейської гуманістичної спрямованості, недвозначно порівнюючи з важким становищем української справи в Росії: «Удар, який заборонив українське слово в Росії, викинув за кордон кількох високо талановитих і широко освічених людей (йдеться насамперед про Михайла Драгоманова – І. З.) і зробив те, що вони не потонули в морі російської науки й публіцистики, а винесли українське слово на широку європейську арену... Ся перша українська еміграція в Європу відіграла немаловажну роль у розвії вільнолюбних ідей у всій Росії...» [16, 346]. Тут упадає в око контекст часово-тематичної націленості [1, 202], що постає злободенню і для сучасного стану українознавства. Адже у Франковому трактуванні «українське слово» було упослідженим, позбавленим державного захисту.

Квінтесенцію стосовно Франкового багатства як особистості сформулював Євген Маланюк у статті, присвяченій сторіччю від дня народження Каменяря: «Світ його (Франка – І. З.) почувань, внутрішні «стихії» його ества, бурі й негоди його серця є завжди контрольовані потужною, але й формотворчою силою розуму» [14, 86]. Справді, феномен І. Франка є яскравим втіленням його саморелізації як художника слова, а також інтерпретатора мистецьких вартостей, що постають під пером мислителя новаторською версією ренесансно-реформаційного характеру.

Сутність чинника активної взаємодії з літературами різних народів, у першу чергу, з тими, хто духовними змаганнями збагачував культурний масив Австро-Угорської монархії, з боку носія українського художнього слова чи не найкраще уособлює творчість І. Франка [2, 82]. Звідси – спроба окреслити визначальні моменти, факти, що свідчать про виокремлену тут позицію з огляду на місце Франкового доробку у його зрощеннях з австрійською літературою. Її провідні імена були не тільки відомі І. Франку, але й були безпосереднім

чи опосередкованим предметом його дослідницьких зацікавлень. Це дозволило визначному австрійському славісту, бібліографу, перекладачеві Гюнтеру Витженсу (1922–1991) дійти на початку 60-х рр. XX ст. переконливого висновку: «Історія австрійської літератури збагатилась ще одним ім'ям – великим українцем Іваном Франком» [19, 211]. Процитовані слова, що належать перу названого дослідника українського літературного процесу загалом та спадщини І. Франка – зокрема, засвідчують факт визнання місця та значення українського автора як самобутнього донора й носія німецькомовного художнього письма.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гром'як Р. Т. Виступи М. П. Драгоманова на захист української літератури на міжнародних конгресах / Р. Т. Гром'як // Гром'як Р. Т. Давне і сучасне. Вибрані статті з літературознавства. – Тернопіль : Лілея, 1997. – С. 201–203.
2. Денисюк І. Австрійські мотиви у прозі Івана Франка / І. Денисюк // Українська література в Австрії, австрійська – в Україні : Матеріали міжнародного симпозиуму. – К. : Брама ЛТД, 1994. – С. 78–82.
3. Зимомя І. Модель діалогізації прози К. Е. Францоа : феномен мультикультурності і художній час / Іван Зимомя // І. М. Зимомя. Австрійська література : моделі реценції тексту : [монографія]. – Дрогобич-Тернопіль : Посвіт, 2009. – С. 38–48.
4. Зимомя М. До питання про роль Івана Франка-журналіста в контексті міжлітературних зв'язків в кінці XIX на поч. XX ст. / М. Зимомя // Іван Франко і світова культура : матер. міжнар. симпозиуму ЮНЕСКО, Львів, 11–15 вересня 1986. – Кн. I. – К. : Наук. думка, 1990. – С. 455–457.
5. Зимомя М. Зразки німецького письменства в інтерпретації Івана Франка: дискурс реценції / М. Зимомя // Вісник Київського міжнародного університету [Літературознавчі студії]. – К., 2006. – Вип. VIII. – С. 177–188.
6. Зимомя М. Інтерпретація як перекладацьке мистецтво в Івана Франка / Микола Зимомя, Іван Зимомя // Іван Франко: світло слова. – Львів–Борислав–Дрогобич, 2006. – С. 110–116.
7. Зимомя М. Німецька класична література у світлі реценції Івана Франка як перекладача / М. Зимомя // Варшавські українознавчі записки. Польсько-українські зустрічі. Варшавський університет – Іванові Франку / [за ред. С. Козака, В. Соболя, В. Назарука]. – Варшава, 2007. – № 23–24. – С. 333–341.
8. Зимомя М. Німецька література в оцінках та інтерпретаціях Івана Франка : дискурс реценції / Микола Зимомя // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія. – К., 2009. – Вип. 42. – С. 15–18.
9. Зимомя М. Німецька література в перекладацькому контексті Івана Франка / М. Зимомя // Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка. – Львів : Видав. центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. – Т. 1. – С. 1083–1091.
10. Зимомя М. Перекладацька спадщина Івана Франка: панорамність культурного простору / М. Зимомя // Слово і час. – Київ, 2011. – № 11. – С. 48–55.
11. Зимомя М. Перекладацький досвід Івана Франка: модель нормативного виміру / М. Зимомя // Теорія літератури, компаративістика, україністика : 36. наук. праць з нагоди сімдесятиріччя Романа Гром'яка. *Studia methodologica*. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – Вип. 19. – С. 307–314.
12. Зимомя М. Перекладацький світ Івана Франка: дискурс культурологічної стратегії / М. Зимомя // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. Франкознавство. – Львів, 2013. – Вип. 58. – С. 219–231.
13. Зимомя М. Репрезентація творчої взаємодії в епістолярній спадщині Івана Франка крізь призму авторської ментальності / М. Зимомя, І. Зимомя // Актуальні питання гуманітарних наук: 316

міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Редактори-упорядники: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. – Дрогобич: Посвіт, 2016. – Вип. 15. – С. 235–250.

14. Маланюк Є. Франко незнаний / Євген Маланюк // Євген Маланюк. Книга спостережень. – Торонто, 1962. – Т. 1. – С. 86–88.

15. Рудницький Л. Іван Франко й австрійський культурний простір : вплив середовища на творчість поета / Леонід Рудницький // Леонід Рудницький. Світовий код українського письменства : вибрані літературознавчі статті й дослідження ; [упоряд. Степан Хороб]. – Івано-Франківськ : В-во Прикарпатського нац. у-ту ім. В. Стефаника, 2010. – С. 31–50.

16. Франко І. З останніх десятиліть XIX в. / Іван Франко // Іван Франко. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. З останніх десятиліть XIX в. – Дрогобич : Відродження, 2008. – С. 333–398.

17. Франко І. Інтернаціоналізм і націоналізм у сучасних літературах / Іван Франко // Іван Франко. Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – К. : Наукова думка, 1981. – Т. 31 : Літературно-критичні праці (1897–1899). – С. 33–44.

18. Kuplowski M. Iwan Franko jako krytyk literatury polskiej / Mikołaj Kuplowski. – Rzeszów : Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1974. – 300 s.

19. Wytrzens G. Rezension zu: I. Franko. Beiträge zur Geschichte und Kultur der Ukraine / Günther Wytrzens // Wiener Slavistisches Jahrbuch 11. – Wien, 1964. – S. 211–213.

20. Wytrzens G. Slawische Literaturen – Österreichische Literatur(en) / Günther Wytrzens ; [hrsg. von Fedor B. Poljakov, Stefan Simonek]. – Bern-Berlin-Bruxelles-Frankfurt am Main-New York-Oxford-Wien : Lang, 2009. – 372 S.

Олена ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)

УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ СЛОВА Й ЧИНУ

Микола Зимомря як літературознавець, критик, педагог вищої школи – автор понад тисячі опублікованих праць з порівняльного літературознавства, теорії й практики перекладу, методики викладання іноземних мов, а також культурознавства та історії українсько-німецьких та українсько-польських культурних взаємин. Цій проблематиці присвячені монографічні видання: «Сприйняття творчості Тараса Шевченка» (Берлін, 1976), «Художній переклад і рецепція в контексті взаємодії літератур» (Ужгород, 1981), «Августин Волошин» (1994; 1995), «Джерела вічної краси» (1996), «Німеччина та Україна: у нарисах взаємодії культур» (1999), «Животворна змагальність освіти» (2000), «Благодать та її джерела» (2002), «Опанування літературного досвіду» (2003), «Долі в людях» (2006), «Провісник доби. Августин Волошин» (2006), «Час і життя» (2012), «Сутність шкільництва в іонаціональному середовищі» (2012; співавтор Леся Шагала); «Педагогічний доробок Ярослава Грицьковяна: контекст українського шкільництва у Польщі» (2014; співавтор Леся Шагала), «Радіопубліцистика: дискурс тексту» (2015; співавтори Микола Ткачук, Йосип Фиштик), «Контекст традиції та новаторства: творчий доробок Миколи Ткачука» (2015) та ін. Своїми дослідженнями вчений збагатив масив українського літературознавства новими підступами щодо вивчення творчості як вітчизняних авторів – Т. Шевченка, Марка Вовчка, Лесі Українки, І. Франка, В. Стефаника, О. Кобилянської, В. Винниченка, так і цілої плеяди російських, польських, бол-

гарських, словацьких, німецьких, англійських діячів науки і культури. До останніх належать М. Чернишевський, І. Тургенев, А. Міцкевич, Ю. Словацький, П. Ю. Тодоров, П.-Й. Шафарик, Й.-В. Гете, Ф. Шіллер, Г. Гайне, Г. Гауптман, Б. Шоу. Таким чином, М. Зимомрі вдалося реалізувати прагнення «розчистити» простір для взаємодії українського письменства з культурним ареалом далеких і близьких народів на різних рівнях. Вони виокремлюють не формули взаємодії, а передусім – її конкретику, що охоплює, зокрема, інформаційну, критичну та інтерпретаційну фази.

Упродовж майже п'ятиох десятиліть М. Зимомря досліджує невідомі або маловідомі для широкого читацького загалу факти або ж ті питання, що тривалий час взагалі замовчувалися під впливом різноманітних обставин. Доля подарувала М. Зимомрі можливість працювати у багатьох архівах і бібліотеках Львова, Києва, Москви, Санкт-Петербурга, Риги, Тарту, Берліна, Ляйпціга, Ваймара, Галле, Дрездена, Кельна, Гайдельберга, Варшави, Кракова, Кошаліна, Ченстохови. Як наслідок, дослідник відшукав цілу низку невідомих прикладів з історії німецько-українських та українсько-німецьких, українсько-польських, українсько-болгарських культурних взаємодій. Звідси – відкриття нових фактів про таких визначних діячів німецькомовного культурного простору, як Й.-Х. Енгель, Й. Г. Гердер, Й.-В. Гете, Ф. Шіллер, Г. Гайне, М. Гайне, Ф. Боденштедт, Г. Цунк, Е. Кайл, А. Лайст, Л. Якобовскі, Г. Адам, К. Е. Француз, Л. Загер-Мазох, А.-Ш. Вутці, Юлія Вірґінія, Е. Вінтер. Усі вони, тією або іншою мірою, причетні до історії України, її культурних надбань. Вони стали активними посередниками у складному процесі зацікавленні українським словом у країнах Західної Європи і передусім – в Австрії та Німеччині.

М. Зимомря – носій різнобічних творчих устремлінь. Ось, кілька штрихів з хроніки його діяльності як вченого, культурно-освітнього та громадського діяча. Микола Іванович Зимомря народився 30 листопада 1946 року у с. Голятин, що на Міжгірщині в Закарпатті. Закінчив факультет іноземних мов Ужгородського державного університету (1967), а також аспірантуру при Берлінському університеті ім. Гумбольдта (1969–1972) де захистив кандидатську дисертацію на тему «Сприйняття української літератури в німецькомовних країнах від першовитоків до 1917 р. До історії російсько-українсько-німецьких літературних взаємодій» (1972). На 1980–1982 рр. припадає час докторантури при академічному Інституті світової літератури ім. М. Горького (Москва); 1984 – захистив докторську дисертацію на тему «Міжлітературні зв'язки та роль перекладу у художньому процесі». Наукове звання доцента здобув у 1976 р., а професора – в 1987 р. Від 1967 до 1993 рр. працював на різних посадах в Ужгородському університеті, у т. ч. у 1974–1979 рр. був завідувачем кафедри німецької філології, а в 1986–1993 рр. – завідувачем кафедри іноземних мов. У 1993 р. був запрошений професором Інституту неоліології Слупської педагогічної вищої школи (нині – Поморська академія в Слупську), а від 1997 р. працював кілька літ професором Балтійської гуманістичної вищої школи в Кошаліні (Польща). Окрема сторінка – роки праці в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, зокрема, на посаді завідувача кафедри германських мов і перекладознавства.

Заслугують на увагу типологічно-контекстуальні підступи М. Зимомрі до вивчення історичного минулого Закарпаття з погляду його оцінки угорськими, чеськими, словацькими, німецькими, австрійськими, польськими вченими. У цьому зв'язку дослідник докладно розглядає наукову й художню спадщину уродженців Срібної Землі, її знавців і шанувальників за минулих епох і сучасної доби – М. Балудянського, І. Орлая, В. Кукольника, М. Лучкая, О. Духновича, П. Лодія, А. Волошина, В. Гренджі-Донського, С. Панька, П. Скунця, С. Жупанина,

І. Чендея, В. Ладижця, В. Вовчка, О. Янчика, В. Кохана, П. Пойди, В. Густі, О. Тимофієвої, О. Рішаві, а також Л. Балли. Власне, основою моєї кандидатської дисертації послужили саме твори визначного угорськомовного письменника Ласла Балли. Першим натхненником у роботі цієї теми був М. Зимомря, який переказав мені для дослідницького пошуку численні книжкові видання автора повісті «Зойк мідної пластини». На переважній більшості з них були дарчі авторські написи, що свідчили про неабияку людську приязнь та творчу взаємодію Л. Балли з М. Зимомрею.

Цінність наукових праць М. Зимомрі – в об'єктивній відповідальності, в конкретному володінні багатством наукового апарату, в розмаїтті мовної палітри, її стильових вимірів і, не в останню чергу, в уболіванні за долю рідної культури. В останні десятиріччя М. Зимомря – один із найбільш активних дослідників і популяризаторів української культури. Його праці побачили світ болгарською, угорською, російською, польською та німецькою мовами. За його редакцією видані твори Ольги Рішаві (українською та німецькою мовами; «Голуба мандрівка» (Ужгород, 1979), «Рокам подвоєна ціна» (Ужгород, 1996), Ігоря Трача («Я до тебе, Україно, піснею прийду» (українською та польською мовами; Варшава-Львів, 2000), Дмитра Павличка («Наперсток» (українською та польською мовами; Кошалін, 2000; «Київ у травні» (українською, польською та німецькою мовами; Кошалін, 2001; остання збірка містить інтерпретації поезій Д. Павличка німецькою мовою, які належать М. Зимомрі як перекладачеві), а також збірка «Княгиня Європи» (Дрезден, 2010, 272 с.). Вона містить твори Д. Павличка у німецькомовних перекладах Йони Грубера (11 поезій), Ірини Качанюк-Спех (сорок поезій), Івана Зимомрі та Миколи Зимомрі (шістдесят поезій). Порівняльний аналіз текстів мовою оригіналу й мовою перекладу свідчить про їхню високу художню вартість. Одне слово, громадськість німецькомовних країн і передусім – Німеччини та Австрії – вперше отримала широку можливість пізнати й засвоїти кращі художні досягнення з-під пера українського поета упродовж 1950–1990-х років.

Свого часу І. Франко, характеризуючи національні орієнтири розвитку українського народу, назвав його «живим огником у сім'ї європейських народів і діяльним співробітником європейської цивілізованої праці». Поза всяким сумнівом, М. Зимомря як творча особистість несе із собою той «живий огник», що освітлює процес універсальної взаємодії слова й чину.

Ольга КЛОЦ
(Херсон, Україна)

МІФОЛОГЕМА ВОДИ У ЛІРИЦІ ВАСИЛЯ СТУСА

У зв'язку з реміфологізацією літератури у літературознавчому процесі ХХІ дуже важливим є дослідження творчості письменників-шістдесятників з точки зору міфопоетики. В. Стус посідає важливе місце серед поетів другої половини ХХ століття. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю висвітлення специфіки трактування міфологеми води у ліриці поета з метою цілісного сприйняття художнього мислення письменника.

У міфопоетичному аспекті дослідженням творчості В. Стуса займалися Г. Віват, В. Коротеєва, В. Кузнецов, М. Москаленко, М. Нестелеєв, С. Саковець та інші.

Мета нашої статті – дослідити специфіку реалізації міфологеми води у поезіях Василя Стуса.

З прадавніх часів вода була символом всього живого на Землі. У дослідженні «Вода і уявлення» Г. Башляр описував воду як найбільш постійну стихію, що «символізує приховані, прості і приборкуючі сили людини» [1, 22]. Наші предки славили та поклонялися воді. О. Кононенко вказує, що «слов'яни обожнювали воду, вважали її сестрою, а чи жоною світла, вогню, сонця. Поклонялися воді скрізь і всякій: морю, річці, озеру, джерелу, криниці, росі, дощу» [5, 36].

Дуже часто міфологема води зустрічається і у творчості В. Стуса. М. Нестелеєв твердить, що «міфологема води у поезіях Василя Стуса постає у багатьох своїх інваріантах: сльоза, ріка, криниця, дощ, хвиля, джерело, струмок, озеро, колодязь, сніг, крига тощо. Проте не завжди її однотипні постаті використовуються автором в однаковому контексті і з однаковою метою» [3].

Образ струмка у поезії «Холоднорозрий присмерк приуральський...» символізує початок чогось нового, чистого та нескореного, здатного змінити сіру буденність: «*Струмка тоненько жебоніла шпара, / похмурий розважаючи пейзаж*» [6]. А у вірші «Біжить по стежці листя голосне...» струмок наділений життєдайною силою, хоч і сам бореться за своє існування в глухій яру: «*Не бійся – тамуватиме жагу / в глухій яру струмка гортанний жур-кіт*» [6].

Доволі часто у творах В. Стуса спостерігаємо образ річки. В українській міфології «річка осмислюється як дорога в інший світ, який знаходиться на іншому березі або на острові серед моря, у яке впадає річка. Вона символізує також течію часу, вічність і забуття. Річка пов'язана з ідеєю долі, смерті, страху перед потаємним, з природним відчуттям холоду і темноти, емоційними переживаннями» [5, 457]. У вірші «Я чую – враз зірвусь» річка символізує смерть, кінець всьому: терпінню, кохання, життю: «*Востаннє перехлюпнулась ріка / мого прощання*» [6]. У поезії В. Стуса річка часто асоціюється і з плином життя: «*Ріка життя уже тече повз мене...*» [7, 478].

Також у поетичних творах В. Стуса річка символізує жіноче начало. Митець порівнює свою кохану з стрімкою шаленою рікою, що постійно від нього втікає, у вірші «Не згадай мене осудним словом...»: «*Як ріка гірська, снігами повнена, / ти втікала, каючись, погоні*» [6]. Досить поширеним у поезіях В. Стуса є гідронім Дніпро, що символізує рідний край, батьківщину. У вірші «Верни до мене, пам'яте моя!» поет так сумує за рідним краєм на чужині, що закликає пам'ять бодай у сні перенести його в Україну: «*Нехай Дніпра уроча течія / бодай у сні, у маячні струмує*» [7, 367]. Дніпро у ліричних творах автора страждає, плаче й тужить, як і нещасна Україна, втрачаючи рідних дітей: «*Хай мною вишумовують вітри, / могили тужать і Дніпро далекий / в низькі баси всляє хлюпінт свій...*» [7, 461].

Символічні образи криниці та джерела близькі за значенням. Наші пращури вірили в те, що джерельна вода є цілющою, а криницю здавна вважали символом родючості, сили та багатства на землі. У поезії «Ущухло серце джерела...» репрезентовано мотив втрати енергії, жаги до життя та надії у кращу долю: «*Ущухло серце джерела. / Криниця тьмяна обміліла / і висхла...*» [7, 406]. Подібний мотив зустрічаємо у вірші «Хоч покоти м'ячем по цій дорозі...», де ліричний герой звертається до криниці: «*Кринице незглибима, доки ще / до тебе воду лити джерелову, / щоб не всихала*» [7, 406].

Образ дощу амбівалентний: це стихійна сила, що руйнує і губить все на своєму шляху, але й здатна дати «нове життя», пробудити природу, подолати злі сили. «Дощ запліднював землю, давав нове життя зелені і квітам. Тому ці властивості дощу люди прикладали і до себе: омитися водою першого дощу – на здоров'я і силу, дівчатам на – красу; дощ у день

шлюбю – буде щастя в сім'ї і діточок багато» [5, 38]. У вірші «Ти тут. Ти тут. Вся біла, як свіча...» дощ символізує надію на зустріч із коханою хоч у спогадах, щоб знов пережити хвилини раювання, душевного спокою: «...*Нехай паде над нами дощ / спогадувань святошинських, пречиста*» [7, 363]. А в поезії «Посоловів од співу сад...» дощ постає вже як поштовх до роздумів над власним життєвим шляхом: дощ «*плив... і всі невтішні / мої передуми будув...*» [7, 366]. Страшною, руйнівною силою постає дощ у вірші «Сто чорних псів прогавкало. Сто псів...». У творі поет зображує велику бурю, що знищує все на своєму шляху: «*І опадали мертві солов'ї / обабіч літака – як змерзлі сльози*» [7, 488].

Дуже широко у творчості В. Стуса вода представлена у вигляді снігу. У вірші «Як хочеться – вмерти!» автор описує потойбічний світ як «*снігів снігавицю*» і бажає вмерти, «*розплататись / в снігах безшелесних / десь між кучугурами / доль запропалих...*» [7, 393]. Сніг ототожнюється з пам'яттю, котра вміщує тисячі життєвих спогадів, у вірші «Коли ти десь. Коли ти щось...»: «*Коли ти десь за віхолюю пам'яті, / за кучугурним сніговим горбом...*» [6]. Сніг постає як розчарування, розпука за власне життя, кінець всім надіям у поезії «Які там сльози? Хмари лебедині плывуть...»: «*У липні сніг з дерев. І сніг з очей. / Все свиною криється страшною. / Твій час минув...*» [6].

У статті «Міфологема води у збірці В. Стуса «Палімпсести» вказано, що «сама ж вода, її потоки, її рухи, суголосна з плином життя, тобто виступає таким собі синонімом до життєвого потоку, самого земного життя, часу, який судилося людині провести на цьому світі» [3]: «*Хлющить вода. Так час біжить захланий – / наближує мене до реченця...*» [7, 366], «*Напростувався мій останній шлях, / збігає, як вода за течією...*» [7, 321], «*Біжать струмки. Біжать роки. Збігають літа. / Пливе вода. Пливе біда. І все – нове*» [6].

Таким чином, міфологема води є одними з важливих елементів міфопоетичної картини світу Василя Стуса. Водні образи у творчості митця представлені у таких варіантах, як море, річка, озеро, криниця, джерело, дощ тощо). Аналіз цих контекстів дає нам змогу не тільки повніше зрозуміти конкретні поезії, а й виявити в них дещо загальнолюдське, істотне, вічне, що може залишатися всезагальним, але при цьому все ж зберігати риси авторської індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башляр Г. Вода и грезы. Опыт о воображении материи / Г. Башляр / [пер. с франц. Б. М. Скуратова]. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 1998. – 268 с.
2. Войтович В. Українська міфологія / В. Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с.
3. Нестелеєв М. А. Міфологема води у збірці В. Стуса «Палімпсести» / М. А. Нестелеєв [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/nestelieiev_m.a._moskalenko_m.n._the_mythologem_of_water_in_v._stuss_book_of_poems_palimpsests.pdf [05.10.2016]
4. Саковець С. Міфопоетика творчості Василя Стуса / С. Саковець // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна. – 2008. – Вип. 10. – С. 428–435.
5. Слов'янський світ. Ілюстрований словник-довідник міфологічних уявлень, вірувань, обрядів, легенд та їхніх відлунь у фольклорі і пізніших звичаях українців, братів-слов'ян та інших народів / [уклад. : О. А. Кононенко]. – К. : Асоц. діл. співробітництва «Укр. міжнар. культ. центр», 2008. – 784 с.
6. Стус В. Твори: у 4 т., 6 кн. (з додатковими 2 т. і 3 кн.) / В. Стус. – Львів : Просвіта, 1994–1999. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stus.kiev.ua/index.htm> [05.10.2016]
7. Стус В. Час творчості / Dichtenszeit; упоряд. та післямов. Д. Стус / В. Стус. – К. : Дніпро, 2005. – 704 с.

ТОТАЛІТАРНИЙ ДИСКУРС В АНТИУТОПІЧНІЙ ПОВІСТІ Ю. ВИННИЧУКА «ЛАСКАВО ПРОСИМО В ЩУРОГРАД»

Панування тоталітарного режиму у суспільстві – тема, яка не полишала художню літературу ХХ століття, ґрунтом для якої найчастіше виступав жанр антиутопії. Виникненню літературної антиутопії сприяли суспільні тенденції першої половини ХХ століття (романи Є. Замятіна «Ми», Дж. Орвелла «1984» та О. Гакслі «Прекрасний новий світ»), проте у другій половині століття антиутопічність почала виявлятися у творах окремим елементом поетики, переплітаючись із елементами інших жанрових різновидів. Подібний підхід у змалюванні художнього світу спостерігаємо й в українській літературі, зокрема у повісті Ю. Винничука «Ласкаво просимо в Щуроград». Як і всі автори антиутопічних творів, письменник не тільки пише про згубний вплив тоталітаризму на людське ество, але й виносить вирок суспільству-іграшці у руках тиранів.

Тоталітаризм як форма державно-політичного режиму базується на примусі особистості, який виявляється у контролі всіх сфер суспільного існування, а також у невизнанні незалежності від державної влади окремих сфер приватного і суспільного життя. Ю. Винничук інакше зображує джерела та засоби тоталітарного впливу держави на особистість: якщо у літературі першої половини ХХ ст. прослідковується тенденція примушення людини шляхом «відкритого» залякування, то зараз перед нами постає система «таємного примусу», тобто несвідомого, маніпулятивного. Автор змалює тоталітарний режим, а саме соціально-політичні проблеми «через внутрішній світ героя. Спосіб зображення, коли оповідь ведеться від першої особи, призводить до того, що замість особливого світу» [3] антиутопії, де все лінійне, замкнуте, ніби «рух по колу», з'являється фрагментарна форма зображення: автор під впливом ліризації занурює читача у світ вражень, спостережень, спогадів, думок та відчуттів головного героя повісті Марка Пекельного.

«Ласкаво просимо в Щуроград» – повість незаперечно постколоніальна, в основі якої «лежить інваріантний мотив порятунку із варіантним значенням порятунку від тоталітарного режиму, від зазіхань імперії на національну та особистісну свободу» [2]. Сюжет, базований на такому інваріантному мотиві, більшість дослідників (О. Веселовський, В. Пропп) визнають найархаїчнішим, закоріненим в ініціативну модель. Спираючись на концепцію В. Проппа, виділяємо в структурі «архесюжету» чотири фази:

1) відокремлення, що передбачає розрив або ослаблення колишніх життєвих зв'язків (Марко Пекельний опиняється у відгородженому для іншого світу Щурограді);

2) партнерство – набуття нових партнерів і ворогів (переоцінка першого погляду на щурів, вбачання в них неприязних особистостей, знайомство із полковником та його донькою Віолеттою);

3) лімінальна фаза випробування смертю (смерть невинних людей, побратимів, полковника);

4) фаза перетворення (повернення додому, розповідь про страшне зло, яке несе у собі суспільство Щурограда) [4, 45].

Подібну сюжетну структуру також детально досліджував Дж. Кемпбелл. Він, як і В. Пропп, наголошував на її архаїчності та інваріантності, даючи їй назву «мономіфу».

Тоталітарний режим передбачає варіативність впливу на суспільство, різновиди якого широко представлені у творі: ЗМІ, диктатура однієї партії, доведена до апогею єдина й непохитна ідеологія, придушення громадянських свобод, прав людини і будь-якого вільнодумства, масові репресії, монопольний контроль усіх галузей державного устрою, спеціальна система виховання, тотальний контроль.

Засоби масової інформації як найефективніший вплив, виражаючи і формуючи громадську думку, з одного боку, акумулюють досвід і волю мільйонів, а з другого – впливають не тільки на свідомість, а й на вчинки, групові дії. Ю. Винничук передбачає наслідки впливу ЗМІ на життя людства. Відтворивши основні аспекти маніпулятивного впливу держави на особистість через ЗМІ (щоденні радіопередачі з певним продуманим зомбуючим текстом, видання спеціальних брошур «Камо грядеши, брате щур?» тощо), автор застерігав своїх читачів, вказуючи на проблеми, які набули актуальності після написання повісті. Завдяки підсиленій гротескній поетиці образ держави-маніпулятора характеризуємо не стільки фантастичним, скільки реалістичним.

Найважливішою рисою не тільки розглянутого, а й усіх творів-антиутопій є заміна картини ідеального утопічного суспільства (а отже – держави) на «державу реальну» з притаманними їй сатирично обіграними реаліями. Ю. Винничук прагне чітко відрізнити «справжніх» і «щуроподібних» людей, різко розділяючи їх на «добрих» та «поганих» і протиставляючи їхні мотивні, ідейні та психологічні особливості. Для підкреслення зображуваних катастрофічних наслідків тоталітарної влади автор часто використовує мотив жертвовної смерті персонажів, що відповідає онтологічній тоталітарній моделі. Мотиви порятунку та спасіння прослідковуються не тільки в літературі «елітарній», але й масовій. Щаслива розв'язка (порятунок) у повісті досить викривлена, через що перед читачем постає питання: чи справді можна вважати фінал «незатмареним» (головний герой ніби й рятується із апокаліптичного місця, проте «руки зла» простягаються й у «мирне» місце, вбиваючи Віолу).

Завдяки використанню зооморфних образів, автор розкладає шари тогочасного радянського суспільства. Так, у Щуроградї самі священики змінюють заповіді від «Не убий ближнього і щура!» до «Не убий щура, яко ближнього свого!» – все відповідно до викликів часу. Відкритий фінал у творі зосереджує читача на думці про невирішеність проблеми, а отже її актуальність.

Тоталітарна система, зображена Ю. Винничуком в антиутопічній повісті «Ласкаво просимо в Щуроград», полягає в ідеологічній одноманітності й одночасно – у наявності будь-якого ворога. Пануюча влада визначала фундаментальні засади у сферах економіки, політики, культури, науки, а втілення в життя партійних настанов відбувалося шляхом організації тотального контролю над суспільним життям.

Профетизм українського письменника полягає у вмінні відчуті і продемонструвати в своєму творі (який можна класифікувати як повість-попередження) загрози, котрі сьогодні не стільки втратили риси ірреальності, скільки набули небаченої актуальності в час панування інформаційного впливу на суспільство. Таким чином, фантастика крізь призму антиутопічного художнього простору Ю. Винничука виявилася чи не найбільш наближеною до сучасних реалій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винничук Ю. Ласкаво просимо в Щуроград / Ю. Винничук // Сучасність. – 1992. – № 2. – С. 21–59.

2. Гребенюк Т. В. Мотив «Героя поневоли» в народницькій, модерністській та постмодерністській художньо-світоглядних парадигмах / Т. В. Гребенюк [Електронний режим]. – Режим доступу : http://library.zu.edu.ua/vz/15/Vg_2006_15_26.pdf.

3. Євченко О. В. Драма-антиутопія. Генезис. Поетика : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.06 / О. В. Євченко. – К., 2002. – 20 с.

4. Пропп В. Я. Исторические корни Волшебной Сказки / В. Я. Пропп. – Л., 1986. – 336 с.

5. Сидун І. В. Діяльність засобів масової інформації в тоталітарному суспільстві – прогрес чи гальмування розвитку суспільства? / І. В. Сидун [Електронний режим]. – Режим доступу : <http://nadoest.com/i-v-sidun-onu-imeni-i-i-mechnikova>.

Айтекин МИРЗОЕВА

(Баку, Азербайджан)

ВЛИЯНИЕ БАКИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ АБДУЛЛА ШАИГА

Абдулла Шаиг является мастером пера, выделяющимся в азербайджанской литературе собственным почерком. В истории нашей литературы он известен как прозаик, поэт, критик и литературовед. Его становление как интеллигента и литературного деятеля тесно связано с литературной средой Тифлиса, Хорасана и Баку. Тифлис, с которым были связаны его детские годы, в то время являлся культурным и научным центром Закавказья. Второй средой, давшей толчок образованию и творчеству А.Шаига, стал Хорасан. Особую роль в жизни А.Шаига сыграл Баку, где начиная с конца XIX века развивалась литературная и общественная среда. В 1875 году Гасан бек Зардаби приступил к изданию газеты «Экинчи». С начала прошлого века в Азербайджане, особенно, в Баку стало стремительно развиваться просветительство. В Баку, Шуше, Гяндже, Шяки, Иреване и других городах открылись реальные школы, в которых ощущалась острая нехватка преподавателей. Именно в это время А. Шаиг, сдав экзамен перед комиссией, получил право преподавать и приступил к работе в азербайджанском секторе реальной школы.

Привлечение азербайджанских детей к учебе было одной из неотъемлемых задач азербайджанской интеллигенции того времени. Преподававшие в национальных регионах педагоги сталкивались со множеством трудностей. Во-первых, мировоззрение родителей было на очень низком уровне, во-вторых, религиозная система образования препятствовала получению светского образования, в третьих, не было учебных программ, пособий и учебников.

Наряду с другими представителями интеллигенции, с этими трудностями столкнулся и А. Шаиг. Его роль, как просветителя, огромна, а характерными ее особенностями были требовательность, влюбленность в свою профессию, искренность, безграничная любовь к своим ученикам, индивидуальный подход к ним и вера в себя.

Связанную с Бакинской средой литературную деятельность А. Шаига нельзя рассматривать в отрыве от его просветительской деятельности. В этой среде жили и продолжали творить такие литературные личности, как Н. Нариманов, Н. Везиров, С. Ахундов, А. Гусейнзаде, М. Сабир, А. Саххат, М. Хади, Дж. Мамедкулизаде и многие другие. Их творчество подпитывало и творчество А.Шаига. Наиболее тесно, сочинявший в первый период своего творчества романтические произведения, контактировал с М. Сабиром, А. Саххатом и

М. Хади, подпав под влияние романтического творчества двух последних мастеров пера. Источником идейной направленности творчества всех трех мастеров был журнал «Фуюзат» под руководством Али бека Гусейнзаде. Позднее А. Шаиг осознал ошибочность выбранного направления и стал создавать реалистические произведения.

Видный азербайджанский критик Я. Гараев придерживался мнения, что для всестороннего анализа творчества необходимо охватить всю жизнь автора – детство, отрочество, юность, образование, личность, среду формирования [2]. Без этого невозможно исследовать общественную суть ни одного произведения и раскрыть талант мастера. Поэтому анализируя произведения А. Шаига, необходимо обязательно принять во внимание национально-общественную, литературную и педагогическую среду, с которой он был связан.

Основными особенностями Бакинской среды были распространение просветительского движения, усиление интереса к образованию, привязанность к морально-нравственному наследию, появление азербайджаноязычных писателей. Наиболее полно у А. Шаига воплотились две основные особенности данного периода – просветительство и творческую деятельность. Важную роль в его становлении как детского писателя сыграли и деятельность в качестве учителя, и навыки писателя. Путь, пройденный им от романтического поэта до мастера-реалиста, зависел от возможностей, представленных ему этой средой. Литературная среда, с которой был связан А. Шаиг, оказала на него положительное влияние. Романтический стиль охватывает первый, а реалистический – второй период его творчества. Однако эти литературные стили не изолированы друг от друга, а составляют взаимосвязанное единое целое.

Романтический стиль помогал А. Шаигу отображать характеристику своих героев. По сути, реалистические нотки присутствовали и в романтическом творчестве автора. Так как он обладал наблюдательностью, воспевал реальные жизненные события романтическими чувствами.

К. Талыбзаде отмечал, что «нравственная жизнь творческих личностей обогащается во взаимосвязи с жизнью, обществом. Чем последовательней, крепче и всесторонне эта связь, тем глубже проникает в общественные события, тем богаче его нравственный мир» [3, 99].

Романтическое творчество А. Шаига было ближе к А. Саххату, М. Хади и Г. Джавиду. А в реалистическом А. Шаига чувствуется влияние Н. Нариманова, Н. Везирова, С. Ахундова и М. Ордубади, которое было сильнее романтического стиля. А объединял этих авторов-реалистов вокруг своей идейной линии журнал «Молла Насреддин». Хотя между этим журналом и журналом «Фуюзат» и велась борьба идей, эта борьба происходила не ниве вражды, а на ниве борьбы за воздействие на сердце читателя, верного отображения народной жизни.

Как уже было отмечено, А. Шаиг был мастером, отличающимся глубокой наблюдательностью. Для своего будущего творчества он изучал городскую среду, знакомился с жизнью народа. Сам А. Шаиг писал, что приступил к изучению нашей литературы, наблюдениям и анализу после того, как начал учительствовать [1, 185]. В отмеченной им литературной среде литература разделилась на два течения, которые сосуществовали. Одним из них был классицизм, который отражал идеологию и психологию угасающей литературной среды. Странники этого течения сочиняли газели, гасида, марсия и маснави. А представители второго течения создавали произведения, отвечающие мировоззрению мелкой буржуазии, отдавая предпочтение жанру рассказа. Называясь сатириками-реалистами, эти писатели и поэты больше всего создавали произведения, критикующие общество, буржуазную нрав-

ственность. А. Шаиг упоминает имена творческих личностей обеих течений. К первым относятся Мирза Габиб Гудси, Абдулхалиг Джаннати, Юсиф Джаннати, Агададаш Мунири, Азер и другие. Представителями сатирического реализма, начавшегося с Мирза Фатали Ахундова, стали Н. Везиров, Н. Нариманов, А. Ахвердиев, С. Ахундов и др. А. Шаиг не включает в этот список М. Мамедкулизаде и М. Сабира, так как к этому времени они еще не прославились. Он пишет, что я не стал сближаться с первыми, так как эпоха газеля и гасида уже давно прошла. Он склонялся ко вторым и читал для первого ознакомления их произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулла Шаиг. Ясярляри. 5 ъилддя. V ъилд. – Бақы : Йазычы, 1978. – 502 с.
2. Гарайев Й. Мейар – шахсийятдир / Й. Гарайев. – Бақы : Елм, 1988. – 212 с.
3. Талыбзада К. Сянткарын шахсийяты / К. Талыбзада. – Бақы : Йазычы, 1978. – 378 с.

Оксана ПАНЬКО
(Ужгород, Україна)

ОБРАЗ ДИТИНИ У КАЗКОВІЙ ПОВІСТІ РОАЛЬДА ДАЛА «ВДВ»

Дослідження образу дитини продиктовано вимогою часу. Це є одним зі способів вивчення постаті читача-дитини, його світогляду та світосприйняття. Актуальність вивчення стосується також і ролі, яка «випадає» персонажу дитині: він (персонаж) часто є головним героєм твору, через нього автор комунікує з читачем, реципієнт ототожнює себе з постаттю героя-дитини, через нього здійснює емотивний вплив на читача, що спонукає працювати його увагу, уявлення, мислення.

Подібні явища/поняття у літературі для дітей завжди привертали увагу науковців. Серед відомих літературознавців, що трактували систему образів у дитячій літературі назвемо: П. Ганта, Д. Елкінда, Д. Епплярда, Б. Кюммерлінг-Майбауер, М. Ніколаєву та інших. Серед українських студій, на наш погляд, особливо варто виділити напрацювання науковців Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва (м. Львів): У. Баран, С. Васюти, С. Іванюк, Є. Канчури, Т. Качак, В. Кизилової, Л. Лебедівни, Л. Овдійчук, Б. Салюк та інших, які у своїх працях порушують проблемні питання з літератури для дітей на українському просторі, в тому числі й систему образів, їхню типологію.

Репрезентативним для аналізу образу дитини, а відтак для усвідомлення рецепції читача є творчість Роальда Дала, а саме його повість «ВДВ». У поданому творі переплетено поняття дружби, містики, вкраплено фольклорні мотиви, представлено фантастичні світи, додано трохи детективу тощо. Такий симбіоз дозволяє розкрити образ дитини, потрактувати та простежити еволюцію персонажу впродовж тексту.

Вважаємо, що образ дівчинки Софі, головної героїні твору варто розкрити, акцентуючи на: суголосності з фольклором (використання фольклорного принципу змалювання персонажів, опертя на народні традиції); розкритті образу через контекст теми дружби, що є лейтмотивом повісті; особливості представлення образу дитини, що відповідає читацьким очікуванням (бачити дієвого, самостійного персонажа-однолітка, з яким ототожнює себе читач).

Розглядаючи образ дитини у повісті «ВДВ», відзначимо, що унікальністю стилю Роальда Дала є уміння заповнити увагу читача і тримати її до кінця твору, описуючи героїню в

неймовірних ситуаціях та просторах. Внутрішній стан та переляк дівчинки, до прикладу, автор уміло передає через фонове зображення моторошної ночі, «глухої» тиші тощо.

Роальд Дал акцентує у своїй повісті на незвичній дружбі між велетнем (ВДВ – Великий Дружній Велетень) та Софі. Незвичною у творі є мова ВДВ. Його стиль говорити, теми, які він обговорює з Софі, є близькими до дитячого світосприйняття, світогляду. Таке представлення заповнює увагу читача, спонукає до аналізу.

Для кращої виразності Роальд Дал використав фольклорний принцип змалювання своїх героїв. Він наділив їх домінуючими рисами, використовуючи у їх зображенні засіб контрасту, не вдавався до детальних описів. Як зазначає М. Славова, «коли потрібен детальний опис, мова іде про те, щоб знайти характерну, «ту, що говорить», провокуючу увагу читача деталь в образі персонажу ... Ні в якому разі не можна допустити марнотратну описовість, яка – не функціональна і тому може набриднути читачеві» [1, 52].

Спільним з фольклорними традиціями є те, що читач повісті «ВДВ» мимоволі буде очікувати подібність сюжету до казки «Джек та бобове зерня». Опертя на цю народну казку слугує основою, від якої відштовхується реципієнт при формуванні уявлення про образи. Використання письменником фольклорної основи заповнює увагу читача і водночас інтригує несподіваним поворотом подій. Заперечення в образі ВДВ сприяє розвитку уяви адресата, допомагає йому розширити власний світогляд. У даному тексті фольклорний мотив також проявляється через вживання чарівного напою. Цей момент можемо трактувати двоюко: з одного боку, це є етап ініціації дівчинки, а з іншого – поведінка героїв просто схожа на дитячі пустощі та гру.

Лейтмотивом повісті є тема дружби. Дослідник Чед Кайст [3] стверджує, що саме через полярність обох героїв Роальд Дал захопив читача. Науковець робить акцент на двох протилежностях, які доповнюють одне одного і гармонійно співіснують. Прикладом слугує порятунок ВДВ дівчинки Софі, яка теж, у свою чергу, сприяє еволюції свого друга – його перемозі над собою та своєю невпевненістю.

Відчутно міняється і Софі до кінця повісті. З наляканої дівчинки з сиротинця вона перетворюється на діву героїню, яка, разом з ВДВ, рятує дітей Англії.

На прикладі розбіжностей між дівчинкою та ВДВ Роальд Дал демонструє важливість такої різниці. Саме це сприяє дружбі Софі та велетня. ВДВ – не просто друг, він, як зазначає, Ч. Клайс, «квазі-ментор для Софі».

Особливим для аналізу образу дитини є обов'язковість реципієнта ототожнювати себе з головним героєм, що базується на наступних принципах: за принципом аналогії з дійсністю; своєрідність художнього змалювання вигаданих світів каталізує увагу читача, слугує важливим моментом для сприйняття тексту та усвідомлення образу дівчинки; подібність образу головного персонажа до читача.

Отже, на нашу думку, у повісті «ВДВ» саме образ дитини є основним компонентом характеристики рецептивного середовища читача, що водночас демонструє розуміння автором свого адресата. Образ Софі у тексті представлено здебільшого через зв'язок з фольклором, своєрідне розкриття теми дружби, врахування властивості читача-героя ототожнювати себе з героєм тексту. Крім того, у творі надзвичайно вдало розтлумачено розуміння героєм дійсності, що спонукає читача до формування певних висновків відносно функціонування середовища людей. Автор трактує доволі складні філософські проблеми крізь призму дитячого світосприйняття, тому реципієнт здатен їх усвідомити. Саме жанр казки полегшив для Роальда Дала відтворення непривабливої дійсності, безглуздості вчинків та правил, а відтак і наслідків того, що

створила людина і що суперечить природі. При цьому, на нашу думку, письменник майстерно врахував особливості читацької рецепції подібного, разом з тим узявши до уваги здатність читача усвідомити ці істини, дивлячись на світ очима головного героя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Славова М. Волшебное зеркало детства : статьи о детской литературе / М. Славова. – К. : ИПЦ «Киевский ун-т», 2002. – 94 с.
2. Dahl R. BFG / Roald Dahl ; [ill. by Quentin Blake]. – London : Puffin, 2001. – 199 p.
3. Roald Dahl and philosophy: a little nonsense now and then / Edited by Jacob M. Held, Adam Barkman. – Maryland : Rowman & Littlefield, 2014. – 250 p.

Олег РАДЧЕНКО
(Дрогобич, Україна)

ЕМІЛЬ ШТАЙҒЕР – ОЛЕКСАНДР ПОТЕБНЯ: ПОШУК КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПАРАЛЕЛЕЙ

Пропоноване дослідження є первинною спробою встановлення типологічних паралелей між літературознавчою концепцією знаного швейцарського теоретика літератури, засновника школи іманентної інтерпретації художнього твору Еміля Штайґера (1908–1987) та елементами психолінгвістичної теорії видатного українського філолога Олександра Потебні (1835–1891). На перший погляд воно видається малопродуктивним, адже між названими ученими – значна дистанція часова, просторова й ідеологічна. Однак уже перше прочитання теоретичних міркувань О. Потебні засвідчує, що його науковий світогляд формувався передовсім на здобутках німецької філософсько-філологічної традиції (зокрема, джерелами його концепції вважають теорії В. фон Гумбольдта, Г. Штайнтала, Г. Лютце та М. Лацаруса [1, 23]) і своїм баченням естетичної природи слова він значно випереджував сучасників-співвітчизників. Цей факт дає нам змогу встановити кілька концептуальних паралелей до інтерпретації художнього слова Е. Штайґером.

Основним ідейним містком, що єднає філологічні світовідчуття Е. Штайґера й О. Потебні, є постулат про незавершеність художнього твору і відтак безмежність його інтерпретацій. До цієї думки Е. Штайґер приходив за посередництва герменевтичних міркувань М. Гайдеґгера про проблему апріорної детермінованості людського розуміння світу, яке набуває проєкційного характеру [3, 116–120]. Швейцарський літературознавець також твердить, що людина як така завжди випереджує себе, а її свідомість відповідно призначена лише для проєктування буття: ми розуміємо певний предмет у ракурсі уже наявних у нашій свідомості контекстів [5, 179–180]. При розробці власної теорії іманентної інтерпретації він виводить звідси положення про безконечність інтерпретаційних можливостей одного і того самого літературного твору різними реципієнтами: «Кожен справжній, живий твір мистецтва є безмежним у своїх чітких кордонах» [4, 33 – *Тут і надалі переклад з німецької мови мій – О. Р.*].

Суголосною є і позиція О. Потебні, оперта однак на психолінгвістику. Перенісши своє вчення про внутрішню форму слова на теорію художнього твору, український філолог подає поетичний текст як алгоритм $X = a < A$, де X – зміст чи ідея, a – текст, A – авторська чи читацька рецепція. При цьому він констатує: «...Загальна формула поезії (respective мистецтва) є $\langle A$ (образ) $\langle X$ (значення)», тобто між образом і значенням завжди існує такого роду нерівність,

що А менше Х. Встановлення рівності між А і Х знищило б поетичність, тобто або перетворило б образ на прозаїчне позначення окремого випадку, який позбавлений відношення до чогось іншого, або перетворило б образ на науковий факт, а значення на закон. Х стосовно до А завжди щось *інше*, часто навіть неоднорідне» [2, 122]. Надалі О. Потебня наголошує, що значення поетичного образу помітно змінюється при кожному новому сприйманні образу навіть однією і тією ж особою, а тим більше іншою. Тому в поезії «образ *нерухомий, значення – мінливе, визначене лише в кожному окремому випадку*, а в ряді випадків *безмежне*» [2, 122–123].

Акцентування суб'єктивного первня у сутності твору мистецтва обома літературознавцями визначає необхідність з'ясування й протилежного ракурсу – місця автора в літературному творі. Передусім наголосимо, що і О. Потебня, і Е. Штайґер розуміють творчий акт у ключі класичної естетики – як творення чогось досконалого, прекрасного, цілісного і суглосного у формі і змісті [2, 104–105; 4, 14–20]. Водночас цей творчий акт не завершується написанням твору, а переноситься і на реципієнта, котрий стає співтворцем. Тому й твір мистецтва для О. Потебні – «не *εργον*, а *ενεργεια*, щось постійно створюване» [2, 51]. Більш того, український учений говорить про те, що ідея автора, закладена у творі мистецтва, априорі недосяжна для сприйняття читачем [2, 118]. Бо як не можна передати іншому свої думки, а можна тільки пробудити в ньому його власну, так не можна її повідомити і в творі мистецтва. Тому годі шукати в літературному творі його автора: «Суть, сила такого твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як він діє на читача або глядача, отже, в невичерпному можливому його змісті. Цей зміст, який проектується нами, тобто вкладається в самий твір, дійсно зумовлений його внутрішньою формою, але міг зовсім не входити в наміри митця, який творить, задовольняючи тимчасові, нерідко вузькі потреби свого особистого життя. Заслуга митця не в тому мінімумі змісту, який думався йому при створенні, а в певній гнучкості образу, в силі внутрішньої форми збуджувати найрізноманітніший зміст» [2, 49].

Виходячи з аналогічних міркувань, Е. Штайґер акцентує на автентичності усього творчого й так визначає суть свого методу іманентної інтерпретації художнього тексту: «Лише зараз формулюється положення про те, що для дослідника має значення тільки слово поета; він повинен цікавитися лише тим, що реалізовано в мові. [...] Вірш у жодному разі не можна пояснити біографічно. А тому й особистість поета не цікавить філолога, який чітко усвідомив свою позицію. Таїною мистецької екзистенції нехай займається психологія. Не менш оманлива у своїх цілях духовна історія: вона віддає твір художньої мови філософам і бачить лиш те, що будь-який філософ розуміє краще за будь-якого поета. Позитивіст, який хоче встановити, що успадковано художником від минулого і вивчено у попередників, неправильно застосовує принцип причиновості, що є надбанням природознавства, забуваючи, очевидно, що все творче саме в силу свого творчого характеру ніколи не може бути виведено з чогось іншого. Отже, усі колишні методи дослідження ігнорують спосіб буття і специфічну цінність світу поезії. Лише той, хто інтерпретує, не озираючись на інших і, зокрема, не прагнучи зазирнути в те, що лежить поза поезією, повністю справедливий з нею і зберігає суверенність літературознавства» [4, 9–10].

О. Потебня, розрізняючи своєю чергою сфери науки і мистецтва, теж говорить про недоцільність застосування принципу каузальності у стосунку до поетичного: «Поетичний образ не має потреби в перевірці» [2, 112]. Йому вторує Е. Штайґер: «Категорія причиновості позбавлена змісту там, де завдання полягає в розумінні бездоганної краси як такої. Тут не треба шукати зумовленості. Причина і наслідок збігаються. Замість того, щоб пояснювати «чому» і «навіщо», ми повинні описувати, але описувати, ґрунтуючись не на свавіллі, а на контексті,

що є непорушним і міцнішим за причинову залежність» [4, 20]. Щодо свавільності «самостійного життя твору» застерігав й український філолог: художній твір хоч і є, в його розумінні, чимось постійно створюваним, але твориться кожного разу по «програмі», вкладеній у структуру самого твору [2, 49].

Як бачимо, український філолог й швейцарський теоретик літератури трактують природу художнього слова у рамках класичної естетики і єдині у тих позиціях, що визначали розвиток західноєвропейської літературознавчої думки ХХ ст., зокрема рецептивної поетики (категорія читача) та постструктуралізму (концепція «смерті автора»).

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [за ред. Марії Зубрицької]. – [2-е вид., доп.]. – Львів : Літопис, 2001. – 832 с.
2. Потебня О. Естетика і поетика слова : збірник / Олександр Потебня ; [пер. з рос. ; упоряд., вступ. ст., прим. І. В. Іваньо, А. І. Колодної]. – К. : Мистецтво, 1985. – 302 с.
3. Хайдеггер М. Бытие и время / Мартин Хайдеггер. – М. : «Республика», 1993. – 338 с.
4. Staiger E. Die Kunst der Interpretation / Emil Staiger. – [3. Aufl.]. – Zürich : Atlantis, 1961. – 274 S.
5. Staiger E. Grundbegriffe der Poetik / Emil Staiger. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1971. – 182 S.

Світлана СОЛОВЕЙКО
(Херсон, Україна)

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Літературний компонент освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти спрямовує словесників на реалізацію емоційно-ціннісної, літературознавчої, культурологічної та компаративної змістових ліній. Остання передбачає порівняння літературних творів, їх компонентів, явищ і фактів, що належать до різних літератур, встановлення зв'язків між українською, світовою та літературами національних меншин, розгляд традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів та ін. [2].

Із метою вивчення стану досліджуваної проблеми в сучасній школі під час проходження педагогічної практики було проведено констатувальний зріз. Усього діагностуванням охоплено 60 учителів української літератури різних вікових та кваліфікаційних категорій шкіл м. Херсона (Україна), а також 50 учнів 9-х класів Херсонської багатoproфільної гімназії №20 імені Бориса Лавренюва Херсонської міської ради.

Аналіз анкетування словесників засвідчив, що опитані в переважній більшості правильно розуміють мету уроків літературного краєзнавства, усвідомлюють важливість компетентнісного підходу до цих занять, однак при цьому більшість із них не вважають за потрібне формувати компаративну компетентність в учнів на заняттях із літератури рідного краю. Наприклад, переважна більшість учителів пояснили нехтування компаративним аналізом на уроках літературного краєзнавства відсутністю методичних розробок та браком часу. Серед запропонованих учителями поодиноких власних варіантів зустрічалися такі: *«Не варто порівнювати дві різні постаті, бо особистість письменника – неповторна», «Не вважаю за потрібне порівнювати двох чи то трьох різних особистостей, тому що письменник – творча індивідуальність. Це те ж саме, що порівнювати різні жанри. Що краще – казка чи*

роман? Риторичне запитання...». Проведене опитування також засвідчило необхідність розробки методичних матеріалів із літературного краєзнавства, у тому числі поурочних планів із використанням досягнень компаративістики.

Аналіз анкет для учнів, які були спрямовані на з'ясування ступеня їх зацікавленості у вивченні творів письменників рідного краю та у формуванні компаративної компетентності на заняттях із літератури, показав, що майже 50% опитаних дев'ятикласників із цікавістю відвідують уроки літературного краєзнавства.

Подаємо зразок уроку з застосуванням компаративного аналізу. Обираючи тему заняття, для розробки власної методики формування компаративної компетентності школярів на уроках літератури рідного краю, ми враховували вікові уподобання учнів. Дослідна робота проходила відповідно до етапів такого заняття, визначених В. Шуляром [3]. На настановчо-мотиваційному етапі ставили за мету зацікавити школярів постаттю письменника рідного краю. Для цього звернулися до учнів із вступним словом та провели роботу з епіграфом (дев'ятикласники висловили свою точку зору щодо такої думки Едгара По: «Навряд чи розум людини може загадати таку загадку, яку розум іншої людини, якщо його спрямувати відповідно, не зміг би розгадати»).

На початку операційно-пізнавального етапу, оголосивши тему «Д. Маркович із «Судовою помилкою» проти А. Конан Дойля з «Пістрявою стрічкою»» і мету уроку, поставили перед учнями проблемне запитання: «Чи можна вважати Д. Марковича письменником, який писав детективи?». Потім надали слово двом учням, які виконували випереджувальне завдання – готували повідомлення та презентацію за біографією А. Конан Дойля. Школярі класу, уважно слухаючи виступи однокласників, заповнили «протокол». За такою ж методикою подали і біографію Д. Марковича. Далі згідно зі змістовим наповненням операційно-пізнавального етапу уроку літературного краєзнавства словесник нагадав дев'ятикласникам історію детективного жанру та його ознаки. Після цього учні виклали сюжет оповідання англійського автора, відтворивши ланцюжок подій у творі «Пістрява стрічка».

Готуючи школярів до порівняльного аналізу, спочатку провели бесіду за змістом оповідання Д. Марковича «Судова помилка». Після цього учні відновили ланцюжок подій у творі за двома сюжетними лініями (власне розслідуванням та любовною лінією), визначили жанр і тему твору, виконали завдання на картках «Упізнай персонажа» та визначили провідну думку оповідання. Порівняльний аналіз провели за допомогою інтерактивної технології «Робота в групах»: група «Свідків» отримала завдання проаналізувати твори в аспекті дотримання композиції детективу; група «Очевидців» мала довести чи спростувати наявність перших п'яти ознак детективу в аналізованих творах; група «Експертів» повинна була довести чи спростувати наявність п'яти ознак детективу у творах Д. Марковича та А. Конан Дойля. Прослухавши повідомлення представників кожної групи про результати їхньої роботи, дев'ятикласники заповнили порівняльну таблицю. На її основі вони зробили висновок про те, що херсонський автор Д. Маркович не писав детективні твори, хоча їх елементи в його текстах присутні.

Під час корекційно-рефлексивного етапу використали інтерактивну технологію «Мікрофон». Для домашнього завдання запропонували учням підготувати письмову відповідь на одне із запитань: «Чи вважаєте Ви Дмитра Марковича письменником світового рівня?»; «На Вашу думку, чи цікавими були б його твори для зарубіжного читача? Свою відповідь обґрунтуйте». Перевірка робіт засвідчила, що дев'ятикласники переважно обрали друге запитання. Вони вважають, що твори Д. Марковича викликали б інтерес у зарубіжного читача. Чимало з них переглянули своє ставлення до літератури рідного краю. Подаємо одну з учнівських від-

повідей: «Особисто я звикла вважати, що українська література не варта уваги зарубіжного читача. Творчість Д. Марковича переконала мене в іншому. На уроці ми порівнювали твір «Судова помилка» з відомою «Пістрявою стрічкою» Конан Дойля. Перший із них не є детективом, але сюжет дійсно цікавий. Тому я хочу сказати, що Д. Маркович може бути популярним за кордоном» (Горбаченко Наталія, 9-Г клас).

Отже, на уроці літератури рідного краю під час вивчення оповідання Д. Марковича «Судова помилка» цілеспрямовано формували компаративну компетентність. При цьому використовували як традиційні методи та прийоми: метод творчого читання (вибіркове читання), репродуктивний метод (слово, розповідь учителя), евристичний (побудова системи запитань, побудова системи завдань), дослідницький (постановка проблемних питань), так і інноваційні: мікрофон, робота в групах тощо.

Дослідження підтвердило можливість використання на уроках літературного краєзнавства порівняльного аналізу різнонаціональних творів, що сприяє підвищенню рівня компаративної компетентності учнів та зацікавленню художніми здобутками письменників-краян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Градовський А. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец.13.00.02 / А. В. Градовський. – К., 2004. – 46 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
3. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : [монографія] / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Ліон, 2014. – 553 с.

Ірина СТАДНІК
(Херсон, Україна)

ОПОЗИЦІЯ «СВІЙ / ЧУЖИЙ» У РОМАНІ С. ЖАДАНА «МЕСОПОТАМІЯ»

Творчість С. Жадана, одного із найвідоміших письменників сучасної української пост-модерної літератури, поповнює скарбницю українського письменства новими цікавими творами, ідеями, філософськими концепціями. Тому його тексти потребують детального аналізу у різноманітних сферах літературознавчої науки.

Метою статті є дослідження ролі концепту «свій / чужий» у створенні опозиційних образів у романі С. Жадана «Месопотамія».

Актуальність обраної теми полягає у тому, що опозиція «свій / чужий» є однією з базових у світовій літературі, зокрема і в українській. Питання функціонування цієї опозиційної пари у творчості провідного вітчизняного письменника С. Жадана є малодослідженим, тому потребує детального наукового аналізу. Особливості функціонування бінарних опозицій, зокрема і опозиції «свій / чужий» у поезії та прозі С. Жадана побіжно досліджено в статтях К. Лемків, Г. Сапожникової. Вивченню опозиції «свій / чужий» у текстах української літератури присвячено наукові роботи О. Олійник, С. Саковець, статті Т. Бикової, Г. Косаревої, В. Марценішко, О. Філатової та ін.

Поділ художнього часопростору на «свій / чужий» має давню культурну традицію. Своім коріння ця бінарна опозиція сягає часів зародження та формування фольклору.

С. Жадан вміло використовує бінарну опозицію «свій / чужий» для творення художніх образів, які, перебуваючи в антагоністичних відносинах один із одним, створюють єдине міфопоетичне полотно твору.

Бінарна антиномія «свій / чужий» включає в себе два полюси, які можуть виступати для позначення різних символічних образів. Так, полюс «свій» може відповідати світові живих, або реальному світові, а полюс «чужий» – світові потойбічному [1, 305].

В оповіданні «Марат» опозиція «свій / чужий» модифікується як світ реальний («свій») та світ потойбічний («чужий»). У цьому контексті антагоністична пара «цей світ / той світ» органічно включає у себе опозицію «життя / смерть», адже вони тісно взаємопов'язані та утворюють єдиний часопростір. Характерно, що для показу зазначених опозиційних образів автор використовує символіку темряви, туману та світла, які є наскрізними в романі. Так, темрява ніби засвідчує наявність поряд із живими людьми істот із потойбічного світу. Водночас образ туману виступає символом присутності у світі «своєму» (реальному) вже померлого «чужого» Марата. Тут спостерігаємо трансформацію похоронної обрядовості у семантичному полі зазначеної опозиції. Важливо, що ритуал переходу можна розглядати як своєрідний процес становлення рівноваги та налагодження контакту між «своїм» і «чужим» світами [3, 12].

Оскільки бінарна антиномія «свій / чужий» належить до найглибших архетипних структур, вона є притаманною родовій свідомості. У зазначеній модифікації ця антиномія яскраво представлена в оповіданні «Боб», головний герой якого покидає «свій» світ (Україну, рідне місто) і вирушає до світу «чужого» (Америку). Перебуваючи в «своєму» світі, він захоплюється світом «чужим». Таким чином, у романі опозиційна пара «свій / чужий» набуває не лише первинного родового, а й етнокультурного змісту. Тому Америка в очах героя – країна «дійсно рівних можливостей». Лише згодом Боб, спостерігаючи за іншою культурою, починає розуміти, що в Америці він чужий. Персонаж перебуває за межами «свого» світу.

Очевидно, що чужий героєві світ настільки небезпечний, що він «не відчував власного горла, не відчував язика, не відчував болю, не відчував життя» [2, 286]. Опозиція «свого» та «чужого» світу відбиває ідею ритуального шлюбу, коли герой, потрапляючи в інший світ, вступає в стосунки із істотою, яка не належить до «його» світу [3, 14–15]. Так і Боб, перебуваючи у ворожому світі, вступає у стосунки із чужою для нього і за менталітетом, і за типом свідомості жінкою, при чому ці стосунки досить прозаїчні. Автор підкреслює антагонізм зіткнення двох світів – «чужого» (Америка) / «свого» (Україна). Показово, що і Маріо з однойменного оповідання також вступає у заборонені стосунки із кузиною Настею, яка приїхала з півдня України (тут Південь є локалізацією «іншого» світу, певного мікро-культурного простору).

У цьому ж таки контексті Сергій Жадан розширює опозицію «свій / чужий» таким чином, що в українському етнокультурному просторі («свій» світ) виникає інший опозиційний соціокультурний простір, який уособлюють представники інших національностей. У романі «ми» (українці) і «вони» (в'єтнамці, вірмени, араби) співіснують в одному вимірі, утворюють єдиний культурний простір, проте опосередковано перебувають в опозиції один до одного.

Своєрідна модифікація опозиції «свій / чужий» у творі також полягає у протиставленні внутрішнього світу героя (як світу «свого») та родинного оточення (як світу «чужого»). Письменик, створюючи художні образи, позначені негативними характеристиками другого компонента бінарної антиномії, використовує символіку ночі, місяця, демонічних істот, що надають «чужим» героям містичного забарвлення. Наприклад, образ дяді Колі з оповідання «Маріо».

Яскраво виражений опозиційний характер має в романі і концептуальний образ будинку. Він є сконденсованою моделлю міфопоетичної картини світу. В такому контексті полюс

опозиції «свій» виступає на позначення позитивного художнього образу, що пов'язаний із простором, обжитим людиною. Відтак рідний і знайомий будинок Марата після його смерті перетворюється на чужий світ, потойбічну площину.

Аналізуючи специфіку використання бінарної опозиції «свій / чужий» у романі С. Жадана «Месопотамія», можна виділити такі її особливості:

1) автор використовує опозиційну пару «свій / чужий» для маркування просторових зміщень між світом реальним та світом потойбічним. При цьому зображено своєрідний перехід героїв із світу «свого» до світу «чужого», що є закономірною перехідною межею між двома компонентами опозиційної пари;

2) письменник використовує зазначену опозицію для передачі сприймання свого етнокультурного простору та культурного простору іншої країни поза межами держави;

3) бінарна опозиція «свій / чужий» виступає для позначення опозиційної парадигми «я» – «ми (родина)», коли герой в оточенні сім'ї сприймає її як свят «ворожий», тому відчуває себе зайвим і чужим.

4) автор моделює опозиційні відношення «свого / чужого» за допомогою символіки будинку як образної моделі міфопоетичного світу.

У романі «Месопотамія» опозиція «свій / чужий» має значне символічне художнє навантаження. У функціонуванні опозиції світу «свого» та світу «чужого» відбито народні вірування, наприклад, обряди ініціації (переходу) до іншого світу, ритуальні взаємозв'язки двох світів при взаємодії двох начал – чоловічого і жіночого. С. Жадан розширює смислові межі цього концепту на позначення взаємодій різних типів соціокультурного простору.

Завдяки бінарній антиномії «свій–чужий» автор вибудовує у романі своєрідний часопростір, створює досконалі опозиційні художні образи.

ЛІТЕРАТУРА

1. 100 найвідоміших образів української міфології / [під заг. ред. О. Таланчук, Ю. Бедрика]. – К. : Автограф, Орфей. – 2-е вид., виправ. й допов., 2006. – 460 с.
2. Жадан С. Месопотамія : збірка оповідань і віршів / Сергій Жадан ; передм. В. Неборака. – Х. : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2014. – 368 с.
3. Олійник О. Антиномія категорій «свій» / «чужий» у просторі української народної чарівної казки : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.07 / О. Г. Олійник ; Львів, 2007. – 19 с.

Олена ТАРАСОВА
(Київ, Україна)

ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНІЙ КОНЦЕПТ»: ДО ПИТАННЯ ЕКСПЛІКАЦІЇ ПОЕТИЧНИХ СМИСЛІВ

Розглядаючи «художню творчість як процес концептуалізації і категоризації художньо-естетичного досвіду» [2, 37], лінгвокогнітологи висувають поняття художнього концепту (напр., О. П. Воробйова, Л. В. Міллер, В. Г. Ніконова та ін.), осмислення якого перебуває ще на стадії становлення. Окрему проблему лінгвопоетологічного плану, як зазначає проф. О. Воробйова, становить розмежування трьох типів концептів, а саме – текстового, художнього та естетичного. У такому контексті, продовжує дослідниця, художні концепти постають як: (а) такі, що існують у межах певної ідіосфери як частини художньої картини світу, обу-

мовленої колом асоціацій творця, які виникають як натяк на можливі значення, як відлуння на попередній мовний та культурний досвід людини, що відбиває індивідуально-авторське осмислення предметів і явищ (В. Ніконова); (б) глибинний смисл, максимально й абсолютно згорнута структура, що втілює мотив, інтенції автора та породжує текст (В. Красних) [1, 18–19]. Тож художній концепт постає як певний феномен мистецької діяльності, котрий є «складним ментальним утворенням», «універсальним художнім досвідом, зафіксованим у культурній пам'яті та здатним виступати у якості фрагмента чи будівельного матеріалу при формуванні нових поетичних смислів» [3, 41–42]. Узагальнивши отримані дефініції, отримуємо, що художній концепт – це ментальна одиниця індивідуально-авторської мовної свідомості; її формування відбувається за допомогою різних способів категоризації дійсності в умовах детермінованості загальнокультурними й національними факторами художнього дискурсу, передбачаючи при цьому спроможність до вербалізації у різноманітних формах. Художні концепти покликані експлікувати поетичні смисли, що є результатами процедури рефлексії над тим чи іншим художнім концептом індивідуально-авторської свідомості.

Серед ідентифікаційних рис художнього концепту особливе місце займає його ідіосинкратичність, оскільки саме ці одиниці є складовими індивідуально-авторської картини світу чи картини світу, згенерованої тим чи іншим літературно-художнім напрямком [1, 19]. При цьому варто зауважити, що така індивідуальна специфічність почасти є специфікою індивідуальних проявів: кожен художній концепт інформує про авторський спосіб асоціативно-образного представлення, репрезентації сутностей (якостей, абстракцій, форм, станів, механізмів, процесів) у межах текстової віртуальної реальності, що забезпечує одночасну об'єктивність та індивідуальність поетичних смислів. До того ж художні концепти – це своєрідний канал зв'язку між індивідуально-авторською свідомістю та поетичним дискурсом певної доби.

Звернімося за прикладом до французького віршованого дискурсу доби модернізму (II пол. XIX – поч. XX ст.), де можливим видається відстеження специфіки функціонування художнього концепту «*soleil couchant*». Так, організація смислів поетичних текстів авторів-модерністів В. Гюго, Ш. Бодлера, П. Верлена здійснюється довкола пейзажу *заходу сонця* – стану природи, що корелює із меланхолією як особливим психоемоційним станом людської свідомості. У контексті наших дослідів першочергового звернення потребує поезія представника французького романтизму В. Гюго «*Soleils couchants*», за котрим французькі поетологи визнають своєрідне право першості у представленні *заходу сонця* у канві літературного письма не як поетичної декорації (фактично, суто фонові локації), а як провідного елемента подачі поетичної інформації твору [4]. Момент *заходу сонця* як його щоденної смерті обрано за відправну точку початку медитації: маємо референцію між часом, що минає, та сонцем, котре сідає та знаменує завершення доби. Відтак у нашому випадку текстова віртуальна реальність розгортається довкола домінуючого для віршованої традиції романтизму поетичного смислу «*fuite du temps*» («швидкоплинність часу, що минає»), а когнітивним механізмом його формування виступає символізація: *soleil couchant* як символ смерті. Натомість у творі Ш. Бодлера, представника символістської віршованої традиції, свою присутність виявляє інший поетичний смисл – «*temps aboli*» («знівельований, скасований час»): у сонеті «*Harmonie du soi*» прочитується драматизація процесу *заходу сонця* як сакрального ритуального дійства жертвопринесення через пред'явлення образу світила, що потонуло у власній крові. У свою чергу П. Верлен, продовжуючи втілення настанов французького символістського письма, ініціює віршем «*Soleils couchants*» інший поетичний смисл,

«éphémère du temps» («ефемерність часу»), де відчувається усвідомлення поетом не досяжності осягнення Ідеї-Таїни Буття і, як результат, відбивається поєднання естетики безнадії (меланхолія) та естетики ефемерного.

Тож підсумуємо: література французького модернізму уміщує зразкові приклади зміни художньо-естетичної парадигми, потому у межах французького віршованого дискурсу 19 століття художній концепт «soleil couchant» постає сукупністю індивідуально-авторських смислів, основним механізмом формування яких у французькій поетичній традиції залишається символізація.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробьєва О. Концептологія в Україні: обзор проблематики / О. Воробьєва // Лингвоконцептологія: перспективне направления : [монографія] / [под. ред. А. Левицкого, С. Потапенко, И. Недаиновой]. – Луганск : Изд-во ГУ «ЛНПУ имени Тараса Шевченко», 2013. – С. 10–37.
2. Маслова Ж. Художественная концептуализация и когнитивное варьирование / Ж. Маслова // Когниция, коммуникация, дискурс. – 2016. – № 12. – С. 36–51.
3. Миллер Л. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория / Л. Миллер // Мир русского слова. – 2000. – № 4. – С. 39–45.
4. Laroche H. Le crépuscule des lieux : aubes et couchants dans la poésie française du XIXe siècle / H. Laroche. – Aix-en-Provence (Bouches-du-Rhône) : Publications de l'Université de Provence, 2007. – 262 p.

*Галина ЯЦЕНКО,
Андрій ЯЦЕНКО
(Львів, Україна)*

ПРОБЛЕМА ЕМІГРАЦІЇ В ПУБЛІЦИСТИЦІ ІВАНА ФРАНКА

Економічно зорієнтована публіцистика Івана Франка містить комплекс статей, присвячених проблемі еміграції, яка інтенсивно розвивалася на початку XIX століття. Питання еміграції публіцист розглядає як певну матричну систему, певний мегатекст, в якому кожне значення-проблема полісемантичні. Проблему еміграції публіцист вперше порушив у кореспонденції «Еміграція українського населення». За фактами окремих виїздів селянських родин за кордон він помітив невтішну тенденцію майбутніх еміграційних рухів та виокремив дві основні першопричини. Перша – це еміграційна пропаганда. Вона базувалася на основі чуток та пліток, що функціонували в інформаційному вакуумі, в якому перебувало галицьке селянство через свою неосвіченість та відсутність провідних верств народу. Сумні статистичні дані, які наводить Іван Франко у статті «Скільки нас є», свідчать: у 1890 році було 68,24 % неписьмених, тобто 1 738 070 чоловіків та 1 981 350 жінок не вміли ні читати, ні писати. Еміграційні агенти створили вдалий міф про героя-визволителя, що резонував з особливостями української ментальності. «Невідомі й досі невліпові агенти пустили чутку, що архікнязь Рудольф живий і засновує окрему державу в Америці, а для її освоєння особливо охоче закликає українське населення» [3, 1]. До того ж фанатичну віру селян у закордонний добробут підсилювала соціальна безвихідь, що панувала на рідній землі, страх перед невідомим. Першопоштовхом до еміграційних рухів були також панські сервітути. Наприклад, у кореспонденції «За гриби» публіцист пише про неправомірні урядові покарання для

селян з Жовківського повіту, які збирають гриби у приватних лісах. «Той факт, який є лише одним кільце в довгій ланцюгу схожих фактів, ми подаємо без жодних коментарів до відома народних послів і державного відділу, як матеріали щодо висвітлення причин, які підштовхують людей до еміграції з країни, де такі вироки є можливими» [6, 1]. Схожі повідомлення надходили у листах до редакції: «Автор нинішнього повідомлення наочно переконався, що в одному селі Збараського повіту селяни не мають де напоїти худобу, ані попрати білизни, ані вимочити коноплі, бо власник маєтку не дає їм доступу до річки, і цей сервітутний процес тягнеться роками без якнайменшого результату» [3, 1]. Відсутність землі, у розумінні Івана Франка, – це не лише відсутність матеріального добробуту галицьких селян, відсутність землі – це відсутність загального знаменника походження етносу, це відсутність ареалу для трансформації етносу в націю.

Ще одна стаття Івана Франка, присвячена еміграційним процесам, з'явилася через рік, коли потенційна економічна загроза вже перетворилася на реальність. Публіцист доглибинно досліджує проблеми еміграції, щоб привернути увагу громадськості до лиха, яке набирає глобальних масштабів, та спростувати неправдиві повідомлення австрійської та польської преси з цього приводу. Симптоматичною з цього погляду є стаття Івана Франка «Еміграція і брехня», в якій він розкриває спекулювання уряду на еміграційній проблемі. Офіційні австрійські ідеологи намагаються створити певний ажіотаж навколо самого факту еміграції, завуальовуючи її справжні причини. «Дуже погану послугу роблять суспільству й урядові кореспонденти, які в еміграційному русі бачать страшну катастрофу і вигадують не більш не менш як якусь загальну різанину по всій лінії кордону від Збруча аж до Кракова. Яку мету має подібне ідіотичне лементування?» [2, 1], – коментує Іван Франко заміну урядовою пресою аналітичних розвідок сенсаційними фактами. Він формулює завдання як журналістів, так і урядових посадовців: «Шукайте головні причини еміграції і усувайте їх» [2, 1]. Франко знову апелює до уряду, адже причини, які зумовили масовий рух населення, загрозливі не лише для всієї галицької спільноти, але й для австрійської імперії. «Неабищо викликало такі розпачливі імпульси у нашого тихого, апатичного й флегматичного українського народу» [3, 1], – пише він. Передбачає, що за незначеним психологічним станом народу криється не лише загроза тотальних міграційних процесів, а й загроза революційних заворушень. Іван Франко підказує єдине розумне рішення для австрійських чиновників – регулювання цього еміграційного процесу. Створення товариства, яке б інформувало потенційних емігрантів, забезпечувало б робочі місця за кордоном та сприяло переселенню на противагу до урядових заборон, формування жандармських загонів, які силовими методами намагалися спинити масові виїзди. Публіцист усвідомлював, що такими неправомірними діями уряд домагався тільки зворотного ефекту: почуття страху змушує людину шукати нові виходи з нестабільної ситуації, а, отже, виникає загроза економічних та політичних катастроф. «Силоміць прикуті до батьківщини, яка розтанула або розтає під ногами селянина, ті чорти нароблять ще більше прикростей, ніж еміграція, викличуть привидів голоду, а можуть викликати і криваві катастрофи з тим, щоб протверезити надмірних оптимістів» [5, № 294, 1], – пише Іван Франко. Водночас Іван Франко розглядає еміграційний рух як природне явище в руслі суспільного поступу і навіть виокремлює його позитивні моменти: «В той же час не забуваймо, що еміграція як слід організована, особливо так, як її організував собі підсвідомо сам польсько-український рух у Західній Галичині, могла б дати краєві велику користь. Адже наші емігранти з Лемківщини по суті не емігрують, не кидають свого краю назавжди, а їдуть до Америки за більшим або меншим заробітком. Ось найбільш відповідна для нас формула

еміграції» [5, № 295, 1]. Отже, плюси еміграції – це покращення добробуту народу та національна самоідентифікація.

Детальніше зупинимося на дихотомії еміграція-самоідентифікація. Еміграційні процеси, що відривали селян від територіальної осілості, сприяли формуванню відчуття «уявленої спільноти» (за Б.Андерсеном) в чужому етнічному просторі. Протиставлення «свій-чужий» чіткішали на чужому етнічному полі. Проблема ідентифікації на території етнічних та культурних перехресть, де була Галичина, стояла гостро. Цей факт підтверджує статистика з публікації Івана Франка «Число Русинів в Австрії»: «В Галичині начислено 43. 279 протестантів, 772. 213 Жидів і 3.016 інших віроісповідань, а рівночасно 227. 600 осіб з німецькою товариською мовою, 5. 827 з чеською і 551 з іншими мовами» [1, 135]. У низці статей («Про еміграційний рух», «Мізерія еміграційна», «З еміграційного безголов'я», «Загроза еміграції», «Еміграційні агенти в Галичині», «Знову про добродійників людства», «Привид еміграції», «Державний відділ про еміграцію», «Староста тернопільський в справі еміграції») Іван Франко розглядає різні аспекти, причини (соціальна депресія, індемнізаційний борг, проблема лихварства, локальні соціальні негаразди), наслідки еміграційних процесів. Публіцист вважає, що для подолання цього соціального лиха потрібна комплексна урядова програма, яка мусить ґрунтуватися на висновках спеціальної незалежної урядової комісії, що з'ясує проблеми міграційних процесів. У конституційно регламентованому суспільстві народ повинен мати право на своє волевиявлення, то ж Іван Франко пропонує запровадити громадянську анкету, що змогла б заповнити інформаційну прірву між урядом та народом. Тотальна еміграція населення Галичини змусила уряд створити Відділ Крайовий, який займався питанням еміграції. Публіцист у двох номерах газети «Kurjer Lwowoski» подає дуже багато відомостей про діяльність цього урядового органу, про завдання, які він перед собою ставить. Дев'ятнадцять пунктів урядової програми: позичкові каси, кредити, справедливий розподіл ґрунтів, налагодження комунікаційних центрів, розвиток рільництва та промисловості – Іван Франко вважає пустопорожніми балачками, адже справжніх причин еміграції урядовці не змогли виявити [4]. Отже, уряд вдаватися до рішучих дій не поспішав, то ж свою функцію «четвертої влади» мусіли виконати журналісти. Якщо проведемо наскрізний аналіз праць Івана Франка про еміграцію, то помітимо, що всі вони присвячені пошукам її причини та відкриттю для суспільства історичної правди про генезу. Публіцистику Івана Франка можна означити як документальну хроніку еміграції кінця XIX століття, адже він на основі аналізу та синтезу фактів про еміграцію з тогочасних газет та листів селян-учасників міграційних рухів до редакції робить блискучі висновки щодо явних та навіть почасти неусвідомлених мотивів селянської мобільності та пропонує конструктивні шляхи вирішення цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. І. Ф. [Франко І.] Число Русинів у Австрії // ЛНВ. – 1899. – Т. 6. – Кн. 5. – С. 135.
2. [Franko I.]. Emigracja i kaczkі // Kurjer Lwowoski. – 1892. – № 240. – С. 1.
3. [Franko I.]. Emigracja ludu ruskiego // Kurjer Lwowoski. – 1892. – № 239. – С. 1.
4. [Franko I.]. Wydział krajowy o emigracji // Kurjer Lwowoski. – 1896. – № 360. – С. 1–2.
5. [Franko I.]. Z powodu wychodźstwa ludu // Kurjer Lwowoski. – 1892. – № 293. – С. 1; № 294. – С. 1; № 295. – С. 1; № 296. – С. 1.
6. [Franko I.]. Za grzyby // Kurjer Lwowoski. – 1896. – № 309. – С. 1.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

*«Чтобы воспитать человека думающим и чувствующим,
его следует, прежде всего, воспитать эстетически»*

Фридрих Шиллер

Сегодня информационно-коммуникационные технологии стали частью нашей повседневной жизни. Нам уже трудно представить себе современный мир без Интернета, e-mail и многих других атрибутов глобального киберпространства. Значение Интернета нельзя не признать. Он, действительно, играет уникальную и весьма важную роль в процессе общественного развития. В современную эпоху, обогатившую человека плодами многих величайших достижений науки и техники, Интернет стал технологическим новшеством, которое беспрецедентным образом расширяет масштабы и разнообразие доступной индивиду информации.

В нынешнем мире, в котором неуклонно возрастает роль информации и знаний, а развитие средств коммуникации становится одним из важнейших факторов общественного прогресса, значение этой функции Интернета трудно переоценить.

Бурное развитие компьютерной техники и информационных технологий послужило толчком к развитию общества, построенного на использовании различной информации и получившего название «информационное общество». Сегодня мы уже говорим о новом типе общества – об информационном обществе, о новом стиле управления – об электронном правительстве. Человеческое общество будет создавать новые реалии информационного общества. И на самом деле важным показателем всей страны к информационному обществу является степень освоения населением Интернета.

Информационное общество – ступень в развитии современной цивилизации, характеризующуюся увеличением роли информации и знаний в жизни общества, возрастанием доли инфокоммуникаций, информационных продуктов и информационных услуг в валовом продукте; созданием глобального информационного пространства; обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей; их доступ к мировым информационным ресурсам и удовлетворение их социальных и личностных потребностей в информационных продуктах.

Понятие информационное общество появилось в работах Экспертной группы Европейской комиссии по программам информационное общество под руководством Мартина Бангеманна, одного из уважаемых в Европе экспертов по информационному обществу, информационные магистрали и супер магистрали – в канадских, британских и американских публикациях.

Сегодня термины информационное общество и информатизация прочно заняли своё место, причём не только в лексиконе специалистов в области информации, но и в лексиконе политических деятелей, экономистов, преподавателей и ученых. В большинстве случаев это понятие ассоциируется с развитием информационных технологий и средств телекоммуникации, позволяющих на платформе гражданского общества осуществить новый эво-

люционный скачок и достойно войти в следующий XXI век уже в качестве информационного общества или его начального этапа.

Характерной чертой информационного общества принято считать высокий уровень развития компьютерной техники, информационных и телекоммуникационных технологий, наличие мощной информационной инфраструктуры.

27 марта 2006 года генеральная Ассамблея ООН приняла резолюцию под номером. A/RES/60/252, которая провозглашает 17 мая Международным днем информационного общества.

Несмотря, что мы живем в информационном обществе, нельзя жить без понятия, что такое хорошо, а что такое плохо. В таком случае возникает вопрос, как воспитать современного человека, чтобы он не чувствовал себя потерянным в стремительно развивающемся бурном потоке информации. В человеческом общении немислимо без взаимной отдачи информацией. И чтобы чувствовать себя полноценным в современном быстроменяющемся мире, человеку ещё и свойственна красочное восприятие красивого – некрасивого, ценного-бесценного. Сталкиваясь с прекрасным, человек может им любоваться и восхищаться, негодовать и горевать, испытывать чувство любви и ненависти, чувство приязни и отвращения, чувство радости и т. п. На основании этого мы судим о других людях культурный или бескультурный, хороший или плохой.

Важнейшая задача системы эстетического воспитания видится в том, чтобы сформировать эстетическую культуру личности, адекватную реалиям и вызовам современного информационного общества. На мой взгляд, эстетическое воспитание играет неосценимую роль в совершенствовании современного человека.

Воспитание многообразно по своим видам, отражающим его конкретную направленность и содержание. Обычно различают: конфессиональное (религиозное), авторитарное, демократическое, идейно-политическое, нравственное, эстетическое, экономическое, гражданское, интернациональное, патриотическое, правовое и экологическое воспитание. В этом случае хотелось бы кратко остановиться на эстетическом воспитании.

Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты».

Основной характеристикой и главным проявлением методов воспитания является его результат, т.е. оказанное влияние. Чтобы добиться позитивного результата в воспитании, нужны не только методы прямого воздействия, но и косвенного, опосредованного, долгосрочного влияния на сознание метод обусловлен объективными социальными и природными свойствами человека, его психики (мозга, интеллекта, чувств, воли, привычек, потребностей, интересов и т.д.). Каждый из методов воспитания, оказывая влияние на формирование личности в целом, играет доминирующую роль в преимущественном развитии, изменении, устранении лишь определенных качеств.

Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, в той мере, в какой красота совпадает с добром, можно говорить о морально-нравственной функции эстетического воспитания.

Необходимо отметить, что эстетическое воспитание осуществляется на всех этапах возрастного развития личности. Новые информационные технологии не заменяют и не

подменяют творческий процесс создания произведения искусства, но не являются безразличными к нему, открывая новые возможности, предлагая новые задачи, определяя новые закономерности построения художественного образа. Эстетическое воспитание также обладает собственными категориями, посредством которых оно познаёт действительность и формулирует результаты своего познания. Эти категории имеют чрезвычайно важное значение, в них отражается опыт художественного познания, специфические закономерности эстетического освоения мира человеком. Поэтому проблема изучения и уяснения эстетических категорий является одной из важнейших задач. Без этого изучения невозможно решение задач эстетического воспитания.

Таким образом, важнейшая задача системы эстетического воспитания видится в том, чтобы сформировать эстетическую культуру личности, адекватную реалиям и вызовам современного информационного общества. Компьютерное искусство стало существенной реальией жизни человека. Мы все сталкиваемся с его произведениями практически в любой сфере деятельности.

Следует подчеркнуть, что с развитием информационного общества меняется также вкус эстетического воспитания. Воспитание эстетического вкуса в способности оценивать прекрасное.

Эстетический вкус – система эстетических предпочтений и ориентаций, основанная на культуре личности и на творческой переработке эстетических впечатлений. И. Бродский пишет: «Чем богаче эстетический опыт индивидуума, чем тверже его вкус, тем четче его нравственный выбор, тем он свободнее – хотя, возможно, и не счастливее. Эстетический вкус сложно сформировать, у каждого человека существует свой эстетический идеал. В эстетике прекрасным называют то, что способно вызвать благоприятные чувства и эмоции, доставить эстетическое наслаждение.

Важно знать, что эстетическое воспитание оттачивает непосредственно-эстетическую область сознания: эстетический вкус, ценностные ориентации, идеалы, установки, критерии. Однако оно захватывает в поле своего воздействия и всю личность.

В работах Б. Сафронова цели и задачи эстетического воспитания состоят в формировании активной творческой личности, стремящихся к созданию прекрасного во всех сферах жизни – к свершению возвышенных дел и героических поступков, к созданию красивых вещей и высокохудожественных произведений искусства. Эти цели и задачи будут распространяться и на процесс формирования эстетического вкуса, как части эстетического воспитания.

В связи с глобальными проблемами мир, вероятно, спасти уже не удастся, но отдельного человека всегда можно. Таким образом, информационное общество требует специфического подхода к эстетическому воспитанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боров Ю. Эстетика: учебник / Ю. Боров [Электронная ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Borev/_01.php
2. Букреев. И. Информационное общество / И. Букреев // Информационное общество: проблемы и перспективы. – М., 2009. – С. 29.
3. Вайнштейн Г. Мировая экономика и международные отношения / Г. Вайнштейн // Интернет как фактор общественных трансформаций. – М., 2002. – С. 16–27.
4. Крысько В. Специфика, содержание и виды воспитания / В. Крысько // Психология. Курс лекций [Электронная ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/krysko2/27.php

О ПОЛИТИКЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА

Говоря о политике мультикультурализма, предполагаются этнокультурные различия и составляющие их основу сохранение и развитие ценностей, а это является составной частью системы защиты прав и свобод людей. Мультикультурализм, это политика принятия культурного плюрализма и способствующая его развитию. Это предусматривает обеспечение прав и свобод всего населения страны, независимо от их расового, этнического и религиозного разнообразия.

В современный период люди живут в культурным образом структурированном мире. Так, люди строят свою жизнь и социальные отношения, приобщаясь к ценностям этносов к которым они в основном принадлежат. То есть, каждая личность подвергается воздействию культуры к которой он принадлежит, формируется и смотрит на мир глазами своей культуры.

К предусматриваемому мультикультурализму развитие культурного многообразия существуют различные подходы. Основная причина, не придания значения мультикультурализму в некоторых развитых странах, связана с нахождением там устоявшегося гражданского общества. С другой стороны, есть достаточное число стран подходящих к мультикультурализму с аспекта интересов национальной безопасности и проводящих осторожную политику. А это означает, что мультикультурализм как политическая модель не получила широкого распространения.

Политика мультикультурализма должна сочетаться с национальными интересами и обеспечением безопасности страны и второе принципиально должно быть впереди. То есть, условия созданные для развития этнического, религиозного разнообразия, в будущем не должны открывать путь к сепаратизму и не создавать угрозы суверенитету страны.

Для широкого распространения мультикультурализма существует необходимость межкультурного диалога. Диалог становится возможным только во время принятия культур, как равноправных партнеров. Без принятия плюрализма одной культуры, не может быть взаимоотношений с другой культурой.

Мультикультурное общество, это общество с точки зрения развития этнических и религиозных ценностей, создающее более благоприятные условия. В таком обществе граждане создают свои общины, и ведут свободную деятельность. В конечном итоге, общины вместе со своими членами пользуются возможностями созданными государством.

Создание мультикультурной среды напрямую связано с формированием общегражданского чувства. Так, гражданство более значимо, чем принадлежность к одной из религий или этносов. Гражданство означает, обладая статусом и правами, проживание в какой-либо стране. Формирование и укрепление чувства равноправного гражданства, является одним из важных условий стабильности в обществе.

В Азербайджане поддерживающем политику мультикультурализма, исторически было толерантное отношение к различным этническим и религиозным общинам, и сегодня эта традиция продолжается. Каждый гражданин Азербайджана, независимо от принадлежности к какой-либо религии или этносу обладает равными правами. Поэтому понятие «азербайджанец» несет смысл демократической идентичности, и оно опирается не на взгляд с позиции этноцентрического единства, а на принцип гражданства.

ЛОКАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ КУЛЬТУРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Человечество переживает новый этап глобализации, который с одной стороны движется к интеграции разноуровневых обществ, культур, а с другой к углублению дифференциации между разными социумами.

Процесс глобализации воздействует на все аспекты социальной и культурной жизни, меняет сложившиеся представления и ценности, разрушает привычный уклад жизни, втягивает представителей разных культур в постоянный диалог, размывает границы между национальными экономиками, государствами и культурными мирами, а с другой стороны, способствует проведению новых границ. Глобализация качественно меняет характер социальной жизни, придавая ей невиданный ранее масштаб и сложность.

Процесс глобализации имеет важнейшие культурные последствия для человечества. Впервые в истории создается действительно глобальная культура, хотя процесс этот далек от завершения и вызывает неоднозначные, противоречивые оценки. Культурная глобализация – сложный и глубокий процесс. Это интенсивный, хотя и не всегда эквивалентный культурный обмен между человеческими обществами, обусловленный небывалым развитием средств коммуникации в современном мире, а также постоянными перемещениями (легальными и нелегальными) по миру огромных масс людей. В результате территориальные границы между обществами становятся все более проницаемыми. Культурные «границы», фактически размываются. «Носителем» и «творцом» формирующейся глобальной культуры, включающей в себя элементы разных культурных традиций при доминировании западного культурного «первоначала» в виде демократических и рыночных ценностей, а также технологий, потенциально является всё человечество [3].

Глобальная культурная революция изменяет моральные, культурные ценности, личные вкусы и материальные запросы людей. Глобализация культуры, как «тенденция диффузии культурных образцов во всемирном масштабе», направлена на изменение сущности национальных культур, на разрушение их национальных оснований. Национальное своеобразие начинает нивелироваться, молодежь склоняется к новым, более либеральным приоритетам.

Глобализация оказывает сильное влияние на национально-менталитетную и религиозно-нравственную систему, которая формирует индивидуальность азербайджанского человека. Как отмечает, Р. Исмаилов «в результате соединения противоречащих друг другу ценностей, сочетания западной культуры с национальной в Азербайджане происходит гибридизация культуры» [4].

Сегодня в Европе нация равняется согражданству, но в Азербайджане она сохранила этнический смысл и продолжается процесс формирования национальной идентичности. По Гелнеру, национальная идентичность – это однозначная идентификация граждан с народной культурой и нация выражение этой высшей культуры на социальных и политических сферах, ... нация – группа людей, которые чувствуют, что они наследственно связаны [1].

Многие исследователи утверждают, что национальная культура, как «объект ментальной активности», создает предпосылку деятельности «коллективной души» или «ментальной общности» [2].

В современный период глобализации превращение демократии в образ жизни оказывает влияние на социальный характер культурной индивидуальности [4]. Многие нацио-

нальные группы чувствуют угрозу для своей национальности, культуры, традиции, и чтобы защищать свою идентичность ведут организованную деятельность на государственном и на не государственном уровне, создают свои особые формирования, как лобби, диаспора и пр. Сегодня в Азербайджане тоже формируется особое отношение к национальным ценностям. С инициативой и поддержкой власти некоторые фольклорные образцы (ашукское творчество, мугам и т.д.) были внесены в список культурных наследий ЮНЕСКО.

В основе культуры каждой нации заложены универсальные идеи – гуманизм, человеколюбие, миролюбие, дружелюбие, но эгоистические амбиции политических лидеров развивают разногласия и враждебность между нациями, что приводит к глобальным и локальным конфликтам. Адекватное применение «пассионарной» энергии политического лидера может содействовать успешному урегулированию локальных и глобальных культурно-политических процессов и предотвращению культурных конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anthony D. Smith. Nationalism and Modernism: a critical survey of recent theories of nations and nationalism / D. Anthony. – London and New York, 1998.
2. Ахиезер А. Социокультурный словарь по книге «Критика исторического опыта» / А. Ахиезер // Данный текст получен путем сканирования 3-го тома (Социокультурный словарь) первого издания книги «Критика исторического опыта» (1991 г.).
3. Матецкая А. Социология культуры: учебное пособие / А. Матецкая. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 260 с.
4. Исмаилов Р. Социокультурные проблемы азербайджанского общества в условиях глобализации / Р. Исмаилов // Вестник Челябинского государственного университета: Философия. Социология. Культурология. – Челябинск, 2009. – Вып. 13. – № 29 (167). – С. 12–14.

Юрій НАРИЖНЫЙ
(Днипро, Украина)

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ПОНЯТИЙ

Существует категория гениальных философов, которые обладали редким сочетанием двух типов философствования. Первый тип связан со строгими научными критериями. Он строится по образу и подобию научного знания. А второй тип философствования, который нащупывает новые мировоззренческие проблемы, часто строится по образу и подобию художественного произведения. Или как художественное произведение, которое ставит новые мировоззренческие вопросы. Гении этого типа одинаково хорошо владели обоими типами философствования, они удачно совмещали строгую научность, жёсткое логическое мышление с яркими образами и метафорами и способностями к литературному творчеству. К таким философам-художникам следует отнести Платона, И. Гете, Г. Сквороду, Ф. Ницше, Ф. Достоевского, А. Зиновьева. Именно им принадлежит заслуга открытия образного эквивалента мысли. Интеллектуальными инструментами этого открытия им служили визуализация, визуальное воображение, визуальное мышление, а также философская фантазия.

Очевидно, основательное осмысление этих интеллектуальных процедур, освоение уникального опыта философских гениев по формированию образного эквивалента мысли,

использование их достижений в процессе преподавания философии в учебных заведениях могло бы совершить грандиозную методическую революцию, способную сделать философию «живой» – видимой, осязаемой и даже слышимой,

Визуализация – особая интеллектуальная операция, дающая возможность индивиду упорядочить собственные представления о реальности, зафиксировать его в некий «собирательный образ», чувственно воспринимаемую метафору, схему, модель, гештальт. Визуализация – специфический инструмент работы с реальностью, при помощи которого окружающий мир можно воспринимать в его сущностных характеристиках, более объемно, глубоко и основательно.

Так, в романе А. И. Куприна «Юнкера» описываются мучения юнкера, который никак не может сдать экзамен по фортификации. Товарищи объясняют ему ошибку: проблема в том, что он обладает прекрасным воображением и отличной зрительной памятью. Поэтому когда он слышит слова «бруствер» или «амбразура», перед его глазами встают тяжелые каменные или земляные укрепления. Однако бруствер можно изобразить и в виде **схемы**, начерченной карандашом на бумаге или мелом на доске. Это и есть визуализация.

Визуальное воображение представляет собой умение индивида, воспринимая окружающий мир, оперировать образами-сюжетами, зримыми метафорами, зримыми частями некоего реального или воображаемого процесса. Фиксированные с помощью какого-либо визуального ряда размышления индивида об отдельных явлениях представляют собой некий графический конспект его интеллектуальной деятельности. Если же он размышляет о мире, природе, Универсуме, Боге, человеке, добре и зле, то есть, решает мировоззренческие проблемы, его графический конспект приобретает философский характер.

Визуальное мышление – вид интеллектуальной деятельности, благодаря которой индивид систематизирует и упорядочивает информацию о мире, зафиксированную им в образах-сюжетах, зримых метафорах, схемах, рисунках, графиках. Индивид, обладающий визуальным мышлением, способен «контурно» оформлять не просто картины процессов, явлений и событий, а выявить их суть и найти им графически эквивалент. Визуальное мышление способно также выявить и оформить графически «эссенцию» интеллектуальных процессов, зафиксировать «контур» мысли, оно дает возможность «увидеть» содержание и «маршрут» движения собственного мышления. Поэтому визуальное мышление является неотъемлемым атрибутом **критического мышления** – мышления, которое изучает и контролирует себя.

Наша многолетняя практика использования приемов визуализации в процессе преподавания мировоззренческих дисциплин в ВУЗе убеждает, что кроме формирования абстрактного мышления, необходимо формировать философское воображение, и не только у студентов, но и у преподавателей.

Философское воображение – это способность индивида создавать и оперировать образными эквивалентами философских понятий и философем, дающих возможность визуализировать (сделать зримыми и даже осязаемыми) фундаментальные философские идеи и концепты.

В современной интеллектуальной культуре значительный объем философских смыслов содержится в «латентном» виде – в виде **метафор и образов**. Например, религиозная традиция «умозрения в красках», послужила благодатным фоном для символического и эмблематического умозрения, получившего широкое распространение в религиозной сфере.

Использование **«визуальных понятий»**, образных рядов как **зримо эквивалента** философских смыслов дает возможность «узреть» сложные философские идеи великих

философов людям философски неподготовленным, даже детям младшего школьного возраста, которые созрели для решения мировоззренческих проблем.

Визуализация абстрактных и философских понятий в процессе приобщения к философии может совершить революцию в методике преподавания мировоззренческих дисциплин. Естественно, логика взаимодействия визуализированных понятий иная, нежели в сфере абстрактно-понятийного теоретизирования, но их роль в передаче, сохранении, усвоении философского знания чрезвычайно высока.

Как показывает наш опыт, оригинальные визуальные модели можно создать для анализа онтологических, гносеологических, аксиологических, моральных и эстетических проблем, в частности можно визуализировать различные онтологические модели мира, место человека в мире, уровни и виды человеческого познания, создать различные схемы по социальной философии, философии истории, философии права, этике, эстетике.

Важнейшим условием активного использования визуальных эквивалентов в процессе преподавания философии является подготовка своеобразного **«словаря философских визуализаций»** великих философов, который бы выполнял функцию некоторой методической «копилки» для преподавателя мировоззренческих дисциплин. В ней бы помещались описания «чаши» Сократа», «стрелы» Зенона, «эйдосов» Платона, «бабочки» Джуан Цзы, «идолов познания» Ф. Бэкона, «пуговицы от камзола» И. Гёте, «канатоходца, идущего через пропасть» Ф. Ницше, «рогатого зайца» А. Зиновьева и другие. Данная задача является фундаментальной и новаторской, так как позволяет разработать оригинальные способы прочтения визуальных текстов и выявления их философской составляющей.

Вторым важнейшим условием использования визуальных эквивалентов философских понятий является создание **философского музея**, экспозиции которого должна представить реальные экспонаты – символы философских понятий и философов. Современные информационные технологии позволяют создать великолепные виртуальные экспозиции, хотя экспонат, который можно не только увидеть, но взять в руки, потрогать, внимательно рассмотреть, оказывает гораздо большее воздействие на реципиента, чем виртуальная копия.

Актуальность разработки процедур визуализации философских понятий связана с острой необходимостью формирования нового типа **учителя-герменевтика**, способного совершить радикальную революцию в методике преподавания философских дисциплин. Разработка проблем философской визуализации имеет важное значение, прежде всего, для совершенствования методического, учебно-прикладного инструментария преподавателя. Она также имеет большое значение для теоретико-методологического поиска, ибо может служить основой нового метода исследований историко-философского дискурса.

Заур РАШИДОВ
(Баку, Азербайджан)

ВЛИЯНИЕ ИСЛАМСКОЙ ФИЛОСОФИИ И КУЛЬТУРЫ НА СПИНОЗУ

Западноевропейская философия XVII века вошло в историю как масштабный переход к новому развитию философских и научных идей. Как известно одним из великих философов этого времени был Бенедикт Спиноза (1632-1677). Изначальна философская система Спинозы, развивалась как продолжения рациональной философии другого знаменитого

представителя этого времени Рене Декарта (1596–1650). Об этом свидетельствуют, первые философские трактаты написанные Спинозой. Но нужно отметить, что дальнейшие философские мысли Спинозы кардинально отличались от картезианство⁶.

Спиноза и ислам. Возвращаясь своим корням, Спиноза создал свою неповторимую философию. Восточный колорит начал проявляться в каждом слове его «Этики». На формирования философских взглядов Спинозы, основательное влияние оказало еврейская (так как он сам был евреем) и в частности средневековая исламская философия. По этой причине Спиноза являлся своего рода представителем Востока в западном мире. Объединив мудрость с философии, он «шлифовал» новую и своеобразную систему под названием пантеизм или же спинозизм⁷.

Предки Спинозы были родом из Португалии. Это страна тогда входило в состав арабского халифата. Во время исламского правления в Испании и Португалии (Андалусия) появились многочисленные философы исламского, еврейского и христианского происхождения. С совместными усилиями таких философов приводились различные философские трактаты Античных философов и мыслителей. Проводились различные философские диспуты. В результате сочетания различных культур появились гармоничные и общие философские идеи. Таким образом, различные культуры сливались в единое целое. После завершения реконквисты⁸ (XV век) это обоюдная связь между культурами различных религий ослабло. Нужно отметить, что эти многовековые традиции не исчезли без следа. Они оставались жить в памяти таких философов как Спиноза. Читая Спинозу, можно увидит много «исламских элементов».

По мнению Спинозы, есть единственная и вечная субстанция-бог. Он также отождествлял бога с природой. Это пантеизм во многом напоминает суфийский учения вахдат аль-вуджуд (единство бытия)⁹. По мнению представителей вахдат аль-вуджуд есть один бог. Мир как зеркало отражает образ бога. Также в пантеизме Спинозы все единичные модусы являются бесконечными проявлениями бога. Вахдат аль-вуджуд и спинозизм являются монистическими системами. Ссылаясь на этот факт, немецкий философ Эдуард фон Гартман (1842–1906) писал, что монизм Спинозы исходить от мусульманской Испании¹⁰.

О влиянии ислама на формирование мировоззрения Спинозы писали многие авторы и исследователи. Следы суфизма-исламского мистицизма во многом проявляется в главном произведении Спинозы «Этике». Одним из самых главных исламских элементов в философии Спинозы является познания под формой вечности или же познавательная любовь к богу (*Amor Dei intellectualis*). Как отмечает У.Зев Харви: «познавательная любовь к Богу, начиналась из трактатов Аристотеля, продолжаясь в философских системах Ибн Сины и Аль-Фараби, завершается в «Этике» Спинозы»¹¹.

Одним из самых спорных вопросов остается, знал ли Спиноза арабский язык? Некоторые исследователи считают что да. Например, С. Аттат считает, что переводчиком знаменитого философского произведения арабского философа и ученого Ибн Туфайля (1110–1185) «Повесть о Хайе, сыне Якзана» на голландский язык является Спиноза¹². Другие

⁶ Направление в истории философии, идеи которого восходят к Декарту.

⁷ Так часто называют всю философскую систему Спинозы.

⁸ Изгнания арабов и евреев из стран Пиренейского полуострова

⁹ Известно что основателем суфийского учения вахдат аль-вуджуд был Ибн Араби (1165–1240) родившейся в Андалусии.

¹⁰ Youcef Djedi. «Spinoza et l'islam: un etat des lieux». Philosophiques, vol. 37, 2010, pp. 275–298.

¹¹ Warren Zev Harvey. «Ishq, hesheq, and amor Dei intellectualis». In: Spinoza and Medieval Jewish Philosophy. Edited by: Steven Nadler. Cambridge: «Cambridge University Press», 2014, pp. 96–107.

¹² Samar Attar. The Vital Roots of European Enlightenment: Ibn Tufayl's Influence on Modern Western Thought. Lanham: «Lexington Books», 2010.

исследователи, к примеру, Л. Гудман считает, что переводчиком «Повесть о Хайе, сыне Якзана» является не сам Спиноза, а его друг и современник И. Боумистер (1630–1680)¹³.

Некоторые исследователи считают, что на Спинозу больше всех повлиял великий арабский философ Ибн Рушд (1126–1198). Немецкий философ Иоганн Франц Будде (1667–1729) рассмотрел аверроизм как форма спинозизма до Спинозы¹⁴.

В конце можно суммировать так: Философская система Спинозы во многом обязана своим Восточным корням. Но это еще не означает, что его философия не имеет оригинальности. Спиноза, приняв Восточную философию, добавил в него и Западные элементы. В этом неразрывном единстве он одним из первых философов создал для мировой культуры философию диалогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Warren Zev Harvey. «Ishq, hesheq, and amor Dei intellectualis». In: Spinoza and Medieval Jewish Philosophy. Edited by: Steven Nadler. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – P. 96–107.
2. Samar Attar. The Vital Roots of European Enlightenment : Ibn Tufayl's Influence on Modern Western Thought. – Lanham: Lexington Books, 2010.
3. Lenn E. Goodman. «What Does Spinoza's Ethics Contribute to Jewish Philosophy?» In: Jewish Themes in Spinoza's Philosophy. Edited by: Heidi M. Ravven and Lenn E. Goodman. – Albany: State University of New York Press, 2002. – P. 17–89.
4. Marco Sgarbi. «Immanuel Kant, Universal Understanding, and the Meaning of Averroism in the German Enlightenment». In: Renaissance Averroism and Its Aftermath: Arabic Philosophy in Early Modern Europe. Edited by: Anna Akasoy and Guido Giglioni. – New York : Springer, 2013. – P. 255–269.
5. Youcef Djedi. Spinoza et l'islam: un etat des lieux. – Philosophiques. – 2010. – Vol. 37. – P. 275–298.
6. Бенедикт Спиноза. Сочинения в 2 томах. – Санкт Петербург : Наука, 1999.

Афэг РУСТАМОВА
(Баку, Азербайджан)

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗМА «ВОСТОК-ЗАПАД»

Проблема «Восток-Запад» является одной из наиболее дискуссионных проблем современности и до сих пор привлекает пристальное внимание ученых. Актуализация данной проблемы в современном обществе, имеет объективные причины. Потребность во взаимопонимании, диалоге между цивилизациями, принадлежащими различным культурам, обычаям и традициям вытекает, прежде всего, из политической необходимости. Ибо сегодня снижение напряженности различного характера между народами, одна из важнейших проблем человечества.

На фоне детального анализа истории и культуры Запада, намеренно или ненамеренно время от времени прослеживается пренебрежительное отношение к исследованию истории

¹³ Lenn E. Goodman. «What Does Spinoza's Ethics Contribute to Jewish Philosophy?» In: Jewish Themes in Spinoza's Philosophy. Edited by: Heidi M. Ravven and Lenn E. Goodman. Albany: «State University of New York Press», 2002, pp. 17-89.

¹⁴ Marco Sgarbi. «Immanuel Kant, Universal Understanding, and the Meaning of Averroism in the German Enlightenment». In: Renaissance Averroism and Its Aftermath: Arabic Philosophy in Early Modern Europe. Edited by: Anna Akasoy and Guido Giglioni. New York: «Springer», 2013. – P. 255–269.

и культуры Востока. Сложившаяся ситуация в той или иной мере не могла не сказаться на межкультурных взаимопониманиях. В результате, кризисные ситуации в социальных процессах на уровне межгосударственных отношений, острая идеологическая борьба актуализировала проблему гуманизма. По этой причине существующая реальность актуализирует проблему рассмотрения феномена гуманизма и его роли в истории человечества.

Известно, что гуманизм как теоретико-методологическое направление в мировой общественной мысли, своими истоками связано с эпохой Возрождения. В целом, Западное Возрождение, считаясь вершиной мировой культуры не только тщательно и разносторонне исследовано, но и пропагандировано, и в этой области существует бесчисленное множество литературы. Надо заметить, что в общекультурном, литературном, философском контексте, в работах многих ученых прослеживается всесторонний охват рассмотрения проблемы, где «Ренессанс» мыслится как явление мировой истории. Вместе с тем, в западной науке бытует и такая точка зрения, что на Востоке не было Возрождения и это мнение, в основном, обосновывается тем, что восточные страны обошли феодализм как историческую формацию.

В научной литературе к понятию «феодализм» существуют различные подходы, порой слишком противоречивые. В этом смысле, постараемся выразить свое отношение к данной проблеме. Известно, что в V-VI веках в Западной Европе на развалинах рабовладельческого строя начал формироваться феодализм, а над руинами греко-римской культуры стала складываться средневековая христианская культура. В научной литературе докапиталистический период истории условно выражается термином «феодализм». Интересен тот факт, что во многих случаях в немарксистской историографии «феодализм» используется для выражения понятия «традиционный Восток». Это объясняется тем, что в вышеупомянутом контексте в отличие от марксистской историографии, в немарксистской данный термин не вызывает сомнений. В том смысле, что в данном подходе «феодализм» не расценивается как историческая формация. Видимо, здесь произошла путаница в терминологии. Одним и тем же понятием выражаются различные системы отношений. В любом случае, использование термина, основываясь на жесткую суть теории, работает не в пользу действительности, так как данный подход в анализе проблемы приводит к искажениям. В частности, это происходит тогда, когда речь идет о средневековом Востоке, как этапе исторического развития.

В научной литературе мы встречаемся с целым рядом определений феодализма. Обобщая можно сказать следующее, что феодализм социально-политическая структура, состоящая из феодалов (землевладелец в эпоху феодализма) и крестьян, зависящих от них, или же феодализм антагонистическая социально-экономическая структура, охватывающая периоды после рабовладельчества до капитализма и т.д. В данной трактовке феодализм как историческая формация представляется абстрактно, в общем виде и конечно, как сложный исторический процесс с точки зрения времени и пространства, не является достаточным. Таким образом, абсолютно справедливо в научной литературе выдвигается такая идея, что говоря о феодализме в той или в иной стране, можно достичь в какой то мере объективности и прийти к определенным выводам, проводя конкретные исследования, разделяя явление на этапы и уточняя генезис процесса.

Марксизм придал понятию экономическое содержание, так как феодальный способ производства в средневековой Европе, привлек внимание к феодальной формации. Представители различных направлений историографии и идеологии выдвинули свое понимание вопроса, нашедшее выражение в таких категориальных понятиях как социально-политический или социально-экономические феномены. Тем не менее, следует отметить, что те или

иные авторы, в том числе и сам К. Маркс, в зависимости от контекста, употребляли и то и другое понятие.

Феодалная Европа, постепенно отдаляясь от своих восточных корней, все больше тяготела к античному способу производства, в конечном итоге, наступила эпоха Возрождения. Данный процесс в большей степени ощущался в городах. Симптомы возрождения нашли свое отражение в жизни общества. Здесь невольно задаешься вопросом, наблюдались ли аналогичные процессы и в других странах, другими словами, можно ли говорить о феодализме на Востоке? Сам К. Маркс, выдвигая идею формационной системы, представил их социально-экономические характеристики. Что касается по поводу Востока, он почти не использовал термин «феодализм», но после него понятия «средневековой Восток», «феодалный Восток» превратились в самые распространенные понятия. Правда, в большинстве случаев при выражении отсталости, пережитков прошлого, но, тем не менее, используется никакой другой, а именно понятие «феодализм».

В сущности, восточный феодализм, ничем не отличается от европейского феодализма. Здесь тоже политическая разрозненность заменилась централизацией. Разница лишь в том, что в Европе феодализм в ходе истории охватывает исторический промежуток времени от античного до капиталистического периода и проявляется как эпоха, разделяющая раннюю Европу от Нового времени. В итоге, создается такое мнение, что целесообразно выражать этим термином не только время политической раздробленности, а в целом, докапиталистический период исторического развития. То есть, оценивать европейскую историю как всемирную, в контексте исторических процессов, в анализе многих вопросов создает путаницу.

Вышеупомянутые проблемы в контексте Восток-Запад, говорят о необходимости проведения фундаментальных разработок, выявления соответствующих методологий и, самое главное, установления объективного отношения к столь серьезному вопросу, связанному с общесторическими процессами.

Если учесть, что гуманизм как философское течение зародилось в эпоху Ренессанса, то идеи, касающиеся данного феномена, в большинстве случаев, тоже относят к европейской культуре. Тем не менее, культура народов Ближнего и Среднего Востока в средние века, является блестящей страницей мировой цивилизации. Именно, на основе данной культуры аль-Кинди, аль-Фараби, Ибн Сина, Бируни, Ибн Туфайл, Ибн-Рушд и другие создали перипатетическую философию. Труды греческих философов в IV-V вв. в переводах на сирийский язык, распространились в Иране, Средней Азии до завоевания арабами этих стран. VII в. появились переводы на арабском языке [4; 7, 37]. Начиная с конца IX века в течение трех столетий в Ближнем и Среднем Востоке, Центральной Азии наблюдается существенный подъем в духовной жизни. Целая плеяда ученых – естествоведов, поэтов, философов выдвигают идеи планетарного уровня, а работа переводчиков достигла невидимой вершины. Именно в этот период создались ряд научных и художественных произведений, которые сохранили свою значимость и сегодня. Конечно, столь бурное развитие культуры было связано с формированием нового феодалного общества [5, 15].

В некоторых концепциях наблюдается пренебрежительное отношение к своеобразности и высокого уровня развития духовной культуры народов Средней Азии, имеющей важную роль в формировании и обогащении философии Ближнего и Среднего Востока. Она интерпретируется как «арабская», «тюркская» или «иранская» культура. Обходится мысль об органической связи творчества Хорезми, Фараби, Авиценны, Бируни и других мыслителей с культурными достижениями народов Средней Азии, но, именно, творчество

этих гениев, идеи, оставленные ими, самый точный ответ этому одностороннему отношению. Рассмотрение культурно-исторических связей и проблем взаимодействия прогрессивных идей народов, живущих в эпоху Фараби, Ибн Сины, аль-Бируни (IX-XI вв.) приводит к такой мысли, что Средняя Азия еще с древних времен была местом пересечения цивилизаций. Переплетенность исторической жизни народов Востока и Запада в средние века несомненна. Само собою разумеется, эта переплетенность в разные времена и у разных народов была различной и по степени, и по содержанию. Временами она могла совсем отсутствовать. Но если историю народов Востока и Запада в средние века брать в целом, эта переплетенность исторической жизни наличествует всюду [2, 97].

Нужно отметить труд азербайджанских философов в этом наследии. Известно, что в средние века жили и творили азербайджанские философы, представляющие различные философские течения. Абульгасан Бахманяр, Шихаб-ад-Дин Йахья ас-Сухраварди, Насиреддин Туси и др. являются виднейшими философами Востока. Эти мыслители имеют фундаментальные работы по всем областям науки (онтологии, гносеологии, логики, этики и т.д.). [3]. Одним словом, в целом, прослеживается следующая позиция, что Западная наука при анализе Востока подразумевает его или как абстрактную территорию, не имеющую отношение к реальности, или же, сравнивая эти две культуры, отдает предпочтение западной культуре. Естественно, данная позиция не отражает реальности. Но самое главное в том, что пока Запад не выяснит для себя объективную позицию по данной проблеме, разъединяющие тенденции будут продолжаться и по всей вероятности, все больше углубляться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сатыбекова С. Гуманизм аль-Фараби / С. Сатыбекова. – Алма-Ата : «Наука», 1975.
2. Хайруллаев М. Абу Наср Ал-Фараби / М. Хайруллаева. – М. : «Наука», 1982. – С. 873–950.
3. Конрад Н. Запад и Восток / Н. Конрад. – М., 1972.
4. Методологические вопросы истории развития средневековой философии народов Закавказья. – Б., из-во «Элм», 1982.

Халида ХАЛИПОВА
(Баку, Азербайджан)

РОЛЬ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

Культура – это весьма сложная, многоуровневая система. С одной стороны, это накопленные обществом материальные и духовные ценности, с другой – человеческая деятельность, опирающаяся на наследие всех предыдущих поколений, порождающая и передающая это наследие тем, кто придет на смену ныне живущим.

В основном, под культурой понимают человеческую деятельность в её самых разных проявлениях, включая все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания, накопление человеком и социумом в целом навыков и умений. Культура предстает также проявлением человеческой субъективности и объективности (характера, компетентностей, навыков, умений и знаний). Источником происхождения культуры мыслится человеческая деятельность, познание и творчество.

Современное, не редко встречающееся противопоставление культуры и природы возможно при допущении мысли об отдельности человеческого существования от природы

и отождествления культуры и городской жизни, цивилизации. Нетрудно убедиться, что отстранение человека от принципов разумного сотрудничества с природой, его порождающей, приводит к упадку накопленного культурного достояния, а после и к упадку самой цивилизованной жизни. Примером тому могут служить упадок многих развитых государств древнего мира и многочисленные проявления кризиса культуры в жизни современных мегаполисов.

Следующее распространённое понимание понятия культуры складывается из трёх составляющих: жизненные ценности, нормы поведения, артефакты (материальные произведения).

В любом обществе можно выделить высокую (элитарную) культуру и народную (фольклор) культуру. Кроме того, существует массовая культура, упрощенная в смысловом и художественном отношении и доступная для всех. Она способна вытеснять как высокую, так и народную культуру.

Человеческое сообщество, существующее сейчас на Земле, можно условно разделить на три типа – доиндустриальный, который основная часть человечества уже прошла; индустриальный и постиндустриальный, относящиеся к современности.

Культура возникает вместе с обществом, она является социальным феноменом. Культура и общество не могут существовать друг без друга. Это внебиологические формы совместной жизнедеятельности людей. Несмотря на их тесную связь, между ними существуют и различия. Если применять деятельностный подход, то общество следует рассматривать как коллективный субъект деятельности, а культура будет выступать как способы, средства и результаты деятельности (т. е. как технико-технологическая и предметно-продуктивная сторона деятельности).

Культура, как и общество, основывается на системе ценностей. Ценности имеют огромное значение в любой культуре, поскольку определяют отношения человека с природой, социумом, ближайшим окружением и с окружающей средой. Ценности – это материальные предметы или духовные принципы, которые имеют определенное значение для данного социального субъекта с позиции удовлетворения его потребностей и интересов. То есть представления о нормах жизни общества, социально одобренны и приняты большинством людей. Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном и идеал для всех людей. Такие понятия, как добро, справедливость, патриотизм, дружба, любовь – устоявшиеся категории человеческих отношений. Если верность с ценностью, то отступление под нее осуждается как предательство. Если чистота является ценностью, то неряшливость осуждается как неприличное поведение. В сознании существует одновременно множество ценностей. Ценности существуют не хаотично, они определенным образом упорядочены одни относительно других. Система ценностей представляет собой иерархию, в которой ценности располагаются по нарастающей значимости. Благодаря этой системе обеспечиваются целостность данной культуры, ее неповторимый облик, необходимая степень порядка и предсказуемости.

Таким образом, ценностные ориентации и ценности культуры выступают мотивацией культурного поведения человека, стимулами для достижения целей и защиты некоторых ценностных приобретений. С помощью ценностных ориентаций и ценностей культуры в обществе формируются стандарты культурных оценок, определяются приоритеты жизненных целей и выбор методов их достижения.

В любой религии, будь то ислам, христианство, иудаизм или буддизм, есть три основных компонента: вера, ритуалы и нравственность. Вера присуща всем людям, это потребность

души и является общечеловеческой ценностью. К тому же вера – это совесть человека, а истинный храм Бога – это сердце человека. Что касается нравственности, то в основном нравственности идентичны, потому что они все ориентируются на гуманистические принципы. Светские ценности рассматриваются в гармонии национальных ценностей культуры и ценностей общечеловеческих. Такие ценности, как сама жизнь, семья, рождение детей, благосостояние, эмпатия – все это общечеловеческие ценности. Сегодня, надо разработать международную программу, которая позволила бы нам сохранить все эти ценности, будь азербайджанские, украинские, немецкие, турецкие и другие. Предлагается такая формула спасения, это переход человека типа *Homo sapiens* к человеку типа *Homo culturalis*. В рамках человека типа *Homo sapiens*, каковыми являемся все мы, существует множество типов культур. Здесь и культура дикости, и культура варварства, и культура феодализма. В тоже время есть и культура гуманизма. Именно ее надо сохранить, потому что мир может спасти только культура, но для этого мир должен защитить культуру.

ДОВІДКА ПРО АВТОРІВ

Абдуллаєв Алтай – старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання та спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, заслужений тренер України з вільної боротьби (Мелітополь, Україна)

Авшарова Ирада – доктор філософії по історії, доцент Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан)

Агакишиєв Алигейдар – старший науковий співробітник, і. о. завідувача Науково-дослідницької лабораторії «Прикладні питання азербайджанської мови» філологічного факультету Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан)

Агакишиєва Тахмина – доктор філософії по філософії, старший науковий співробітник відділу теоретичних і прикладних проблем естетики Інституту Філософії Національної Академії Наук Азербайджану (Баку, Азербайджан)

Александрович Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну (Київ, Україна)

Баскакова Анна – аспірант кафедри історії, ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Київський славістичний університет» (Київ, Україна)

Бєлова Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, Україна)

Білак Віталія – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Борисов В'ячеслав – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти та психології Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Слов'янськ, Україна)

Брескіна Лада – кандидат пед. наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського (Одеса, Україна)

Бублієнко Наталія – кандидат технічних наук, доцент Національного університету харчових технологій (Київ, Україна)

Буланова Тетяна – магістрантка факультету філології та журналістики Херсонського державного університету (Херсон, Україна)

Бурій Олег – здобувач вищої освіти технологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету (Слов'янськ, Україна)

Бусленко Галина – кандидат сільськогосподарських наук, викладач Відокремлений структурний підрозділ «Рівненський коледж» Національного університету біоресурсів і природокористування України (Рівне, Україна)

Ван Сююй – аспірантка кафедри української літератури ім. акад. М. Возняка Львівського національного університету імені Івана Франка (Львів, Україна)

Велиєва Гюльханум – доктор філософії по філології, доцент Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан)

Вереш Марія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Вишняков Костянтин – студент Національного університету харчових технологій (Київ, Україна)

Вовк Лілія – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Габчак Наталія – кандидат географічних наук, декан факультету туризму та міжкультурних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Гаджиев Ровшан – доктор філософії по філософії, ведучий научний співробітник Інститута Філософії Національної Академії Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Галамбош Габрієлла – асистент кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка (Полтава, Україна)

Галик Володимир – кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії, заступник декана історичного факультету з науки та міжнародних зв'язків, докторант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Галів Микола – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової та новітньої історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Галкіна Юлія – магістр заочної форми навчання спеціальності «Історія» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Гальченко Вікторія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

Ганноченко Яна – магістрантка КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР (Харків, Україна)

Гапанович Владислав – магістрант спеціалізації жонглювання Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв (Київ, Україна)

Гарбіч Галина – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Гасанов Фаселим – доктор філософії по філософії, старший научний співробітник Інститута Філософії Національної Академії Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Гевко Ігор – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти та охорони праці, заступник декана інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)

Гелетей Микола – аспірант ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Гладко Катерина – магістрантка факультету філології та журналістики Херсонського державного університету (Херсон, Україна)

Глуцук-Олея Ганна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету; докторант кафедри іспанської та французької філології Київського національного лінгвістичного університету (Херсон-Київ, Україна)

Гнатів Ганна – магістр Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Гнатів Зоряна – кандидат філософських наук, доцент Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Головченко Максим – магістрант спеціалізації жонглювання Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва (Київ, Україна)

Голомίδα Леся – старший викладач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; аспірант кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Ужгород-Дрогобич, Україна)

Гонсалес-Муніс Світлана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Дніпропетровського національного університету ім. Олесь Гончара (Дніпро, Україна)

Гош Вікторія – старший викладач кафедри нормальної фізіології, біофізики та медичної біології Київського медичного університету УАНМ (Київ, Україна)

Граматюк Аліса – учениця 11 класу Херсонської спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 24 з поглибленим вивченням математики, фізики й англійської мови Херсонської міської ради; вихованка КЗ «МАНУ» наукової секції «Медицина» (Херсон, Україна)

Гриценко Галина – кандидат історичних наук, викладач кафедри всесвітньої історії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Гришко Світлана – кандидат географічних наук, старший викладач кафедри фізичної географії і геології природничо-географічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Гусейнова Ульявія – кандидат філологічних наук, доцент Бакинського державного університету (Баку, Азербайджан)

Гутей Анна – студентка III курсу факультету фізичного виховання, спеціальності «Здоров'я людини» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Данилюк Вікторія – старший викладач кафедри міжнародних комунікацій; здобувач кафедри історії України ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Даннік Людмила – доцент кафедри трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, Україна)

Дацків Ірина – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Девіцька Антоніна – аспірантка кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету, викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Київ-Ужгород, Україна)

Денисюк Інна – аспірант кафедри художньої культури та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, науковий співробітник лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Дорофєєва Маргарита – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та перекладу Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

Драган Володимир – аспірант кафедри давньої історії України та спеціальних історичних дисциплін Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Дудик Романа – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичної педагогіки і виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ, Україна)

Душний Андрій – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений діяч естрадного мистецтва України (Дрогобич, Україна)

Ейвас Лариса – старший викладач кафедри ДПМ та дизайну Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, Україна)

Жигайло Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у ПШ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Жінчин Марія – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Жовтані Руслана – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Жуков Денис – студент магістратури спеціальності «Географія*» денної форми навчання природничо-географічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Завальнюк Олена – аспірант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти; Криворізький національний університет; Криворізький педагогічний інститут (Кривий Ріг, Україна)

Заглиньська Любов – кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економічної теорії Рівненського державного гуманітарного університету (Рівне, Україна)

Зайцева Ірина – кандидат біологічних наук, доцент кафедри садово-паркового господарства Дніпропетровського державного аграрно-економічного університету (Дніпро, Україна)

Замарасв Антон – здобувач кафедри державного управління Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

Заяць Андрій – магістрант соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Зимомря Мирослава – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Зимомря Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Золочевська Марина – доцент кафедри інформатики КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР (Харків, Україна)

Зубчик Олег – кандидат філософських наук, доцент кафедри державного управління Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

Ісмаилова Гюльтекин – молодший научний співробітник отдела социологии и социальной психологии Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Іваненко Юрій – учитель інформатики Слов'янського педагогічного ліцею, учитель вищої категорії, старший учитель (Слов'янськ, Україна)

Іванченко Ольга – кандидат біологічних наук, доцент кафедри садово-паркового господарства Дніпропетровського державного аграрно-економічного університету (Дніпро, Україна)

Ільницька Іванна – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Ільницький Василь – доктор історичних наук, доцент кафедри нової та новітньої історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Калинич Ірма – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Капаці Інна – магістр Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Карбованець Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології з курсом інфекційних хвороб ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Кардаш Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри позашкільної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

Качмар Ольга – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Киснко Віталій – магістр гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів та природокористування України (Київ, Україна)

Кичак Оксана – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії Стародавнього світу і Середніх віків ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Кірсєв Денис – аспірант кафедри державного управління Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

Клоц Ольга – студентка факультету філології та журналістики Херсонського державного університету (Херсон, Україна)

Ковальчук Оксана – асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Коверза Олександр – студент IV курсу Київського національного університету фізичного виховання і спорту України, факультет спорту та менеджменту, кафедра водних видів спорту (плавання)

Коверза Олена – здобувач Київського національного університету культури і мистецтв, солістка Заслуженого народного духового оркестру Центра Культури та Мистецтв Національного Авіаційного Університету, викладач вищої категорії Київської ДМШ № 3 ім. В. Косенка (Київ, Україна)

Корень Алла – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик та технологій дошкільної освіти факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

Костецька Мар'яна – аспірант кафедри математики та методики викладання математики початкового навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Костюк Мирослава – викладач англійської мови Закарпатської Академії Мистецтв (Ужгород, Україна)

Кочан Василь – кандидат філософських наук, доцент кафедри туризму ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Кравченко Володимир – викладач Львівської ДМШ № 7 (Львів, Україна).

Кривошина Богдан – кандидат історичних наук, викладач циклової комісії соціальних дисциплін КЗ ЛОР «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича» (Броди, Україна)

Кудренко Дар'я – аспірантка кафедри педагогіки ВДНЗ «Криворізький національний університет» (Кривий Ріг, Україна)

Кузьменко Галина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

Кулиев Алисаттар – дисертант Азербайджанського Государственного Университета Культуры и Искусства (Баку, Азербайджан)

Кулінка Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» (Кривий Ріг, Україна)

Курач Микола – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальнотехнічних дисциплін Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

Коруц Наталія – кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоології ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Кухар Галина – магістр Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Куц Марія – здобувач кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, Україна)

Лаврентьєва Олена – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійного навчання Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, Україна)

Лакомова Олена – кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії, краєзнавства та туризму Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, Україна)

Лапа Оксана – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та інформаційних технологій в освіті гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів та природокористування України (Київ, Україна)

Леснянська-Дошак Аліна – аспірантка кафедри порівняльної педагогіки та методики навчання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Лічман Лада – завідувач кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика (Київ, Україна)

Лобас Ірина – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Луців Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Люльчик Вадим – кандидат сільськогосподарських наук, викладач відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж» Національного університету біоресурсів і природокористування України (Рівне, Україна)

Ляшенко Віктор – старший викладач кафедри маркетингу, заступник завідувача кафедри Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (Миколаїв, Україна)

Малинович Рената – магістрантка факультету філології та журналістики Херсонського державного університету (Херсон, Україна)

Мамедзаде Фахрия – научный сотрудник Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Мамедова Саадет – доктор философии по социологии, старший научный сотрудник отдела социологии и социальной психологии, Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Махмудов Матлаб – доктор философии по философии, ведущий научный сотрудник Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Мельничок Юрій – аспірант кафедри нової та новітньої історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Метелёва Евгения – доктор философских наук, старший научный сотрудник отдела социологии и социальной психологии Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Микитенко Альона – аспірантка кафедри інформаційних систем і технологій Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

Мирзоева Айтекин – диссертант филологического факультета Бакинського государственного университета (Баку, Азербайджан)

Мороз Валентина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ (Дніпро, Україна)

Мотовилець Ірина – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Муляр Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Мусаева Тунзалья – младший научный сотрудник отдела Социологии и социальной психологии Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Мустафаев Азер – доктор философских наук, профессор, заведующий отделом «Социальная философия» Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Наріжний Юрій – доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ (Дніпро, Україна)

Непша Олександр – асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Ніколайчук Юрій – старший викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін, промислових технологій та безпеки життєдіяльності Донбаського державного педагогічного університету (Слов'янск, Україна)

Новза-Федюк Давид – студент 1 курсу факультету фізичного виховання, спеціальності «Фізична реабілітація» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Олексів Галина – аспірантка Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка (Львів, Україна)

Олексів Ярослав – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри народних інструментів Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка (Львів, Україна)

Олексюк Андрій – аспірант Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Остапенко Анна – аспірант Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка (Київ, Україна)

Пагута Мирослав – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Палагнюк Мар'яна – здобувач кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті Національного університету біоресурсів і природокористування України (Київ, Україна)

Панько Оксана – здобувач кафедри світової літератури Львівського національного університету імені Івана Франка; викладач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Пахалович Євгеній – магістр спеціалізації «жонглювання» Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв (Київ, Україна)

Перейма Володимир – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін, промислових технологій та безпеки життєдіяльності Донбаського державного педагогічного університету (Слов'янск, Україна)

Петренко Леся – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені Віктора Короленка (Полтава, Україна)

Петрицин Іван – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства та основ технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Петрицин Олексій – вчитель інформатики ЗОШ № 10 м. Дрогобич, аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Петрова Ольга – кандидат сільськогосподарських наук, викладач відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж» Національного університету біоресурсів і природокористування України (Рівне, Україна)

Петрович Ольга – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна)

Письменна Оксана – кандидат мистецтвознавства, професор Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка (Львів, Україна)

Пілевич Оксана – виконувач обов'язків директора Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України (Ірпінь, Україна)

Погребняк Марина – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені Володимира Короленка (Полтава, Україна)

Поліщук Ольга – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Попович Мирослава – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Преснер Руслана – асистент кафедри іноземних мов Національного лісотехнічного університету України (Львів, Україна)

Пригара Ольга – кандидат біологічних наук, доцент кафедри туризму ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Пташнюк Віта – магістрант спеціальності «Технологічна освіта» Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Радченко Олег – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Райц Світлана – старший викладач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Расулова Егана – дисертант Інститута Філософії Національної Академії Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Рашидов Заур – научний сотрудник отдела истории философии и общественной мысли Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Рашкі Наталія – викладач кафедри міжнародних комунікації ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Ребар Інесса – старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання та спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, майстер спорту міжнародного класу з вільної боротьби (Мелітополь, Україна)

Резанцева Анна – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Рогозіна Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, Україна)

Рошко Світлана – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних економічних відносин ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Русіна Неля – кандидат педагогічних наук, викладач відокремленого структурного підрозділу «Рівненський коледж» Національного університету біоресурсів і природокористування України (Рівне, Україна)

Рустомова Афаг – доктор філософських наук, заведуючий відділом «Политические теории» Інститута філософії Національної Академії Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Савенко Ігор – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені Віктора Короленка (Полтава, Україна).

Савченко Тетяна – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету (Херсон, Україна)

Садигов Ростислав – магістр ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Садова Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Свінцицька Надія – аспірантка кафедри позашкільної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

Синьо Вікторія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Слабко Володимир – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики технологічної освіти, креслення і комп'ютерної графіки Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

Слободиська Оксана – доцент кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ (Вінниця, Україна)

Слободян Людмила – викладач кафедри екології та географії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Слободяник Ольга – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу технологій відкритого навчального середовища Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Київ, Україна).

Сойма Світлана – кандидат економічних наук, доцент кафедри міжнародного бізнесу, логістики та менеджменту ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Соловейко Світлана – магістрант факультету філології та журналістики Херсонського державного університету (Херсон, Україна)

Спринь Олександр – кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології людини та імунології Херсонського державного університету (Херсон, Україна)

Стаднік Ірина – студентка факультету філології та журналістики Херсонського державного університету (Херсон, Україна)

Станко Оксана – магістр філології, викладач Природничо-гуманітарного коледжу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, Україна)

Стасів Наталія – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Стефіна Надія – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту культури та мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені Антона Макаренка (Суми, Україна)

Стецишин Микола – кандидат економічних наук, доцент кафедри фізичної географії і геології природничо-географічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Суханова Ганна – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Суюрко Людмила – студентка факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені Віктора Короленка (Полтава, Україна)

Тарасова Олена – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри іспанської та французької філології Київського національного лінгвістичного університету (Київ, Україна)

Титаренко Валерій – старший викладач кафедри виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності Полтавського національного педагогічного університету імені Віктора Короленка (Полтава, Україна)

Торопцева Альона – аспірантка Відділу спеціальних галузей історичної науки та електронних інформаційних ресурсів Інституту історії України НАН України (Київ, Україна)

Трубачева Світлана – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України (Київ, Україна)

Туваков Араз – старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту Львівського національного університету імені Івана Франка (Львів, Україна)

Тупченко Валерія – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри загальноосвітніх дисциплін Луганського національного аграрного університету (Харків, Україна)

Ужвенко Наталія – викладач-методист, завідувач циклової комісією пантоміми та ілюзії маніпуляції Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв (Київ, Україна)

Ушаков Віктор – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Халилова Халида – молодший научний співробітник отдела социологии и социальной психологии Института Философии Национальной Академии Наук Азербайджана (Баку, Азербайджан)

Цина Андрій – доктор педагогічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені Віктора Короленка (Полтава, Україна)

Чернецька Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Харків, Україна)

Чорний Юрій – доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Чорноус Оксана – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України (Київ, Україна)

Шамралюк Олена – аспірант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України; методист Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області (Хмельницький, Україна)

Шаран Олександра – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Шариков Денис – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри циркових жанрів Київської муніципальної академії естрадно-циркового мистецтва (Київ, Україна)

Шатинська Олена – викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Шевчук Микола – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)

Шкода Наталія – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Мелітополь, Україна)

Шувалова Ольга – старший викладач кафедри прикладної математики та інформатики Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського (Одеса, Україна)

Юзюк Наталія – старший викладач кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка, відмінник народної освіти України, вчитель-методист вищої категорії (Львів, Україна)

Юнанова Людмила – старший викладач кафедри естрадних жанрів танцю Київської муніципальної академії естрадно-циркового мистецтва, режисер, балетмейстер-постановник, лауреат всеукраїнських і міжнародних конкурсів (Київ, Україна)

Яковлєва Вікторія – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» (Кривий Ріг, Україна)

Ярема Володимир – викладач кафедри фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Ярема Тетяна – магістранта факультету фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)

Яценко Андрій – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мови ЗМІ, заступник декана з наукової і навчальної роботи факультету журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка (Львів, Україна)

Яценко Галина – кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри української преси факультету журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка (Львів, Україна)

Strenacikova Maria (jr.) – teacher at the Academy of Arts, Faculty of Music Arts (Banská Bystrica, Slovakia)

Strenacikova Maria (sr.) – docent at the Academy of Arts, Faculty of Music Arts (Banská Bystrica, Slovakia)

ЗМІСТ

Мамедзаде И. Международное сотрудничество, философия и развитие	4
--	---

БІОЛОГІЧНІ ТА ХІМІЧНІ НАУКИ

Гелетей М., Садигов Р. Короткі дані щодо видового різноманіття личинок вторинноводних комах в річці Коритниці	6
Грамотюк А., Спринь О. Актуальні питання діагностики та лікування дітей-аутистів	7
Зайцева І. Аналіз видового складу та оцінка стану зелених насаджень вулиці Калинової м. Дніпро	9
Ніколайчук Ю., Бурій О. Определение температуры возгорания неокисленных углей различных типов	11

ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Вишняков К., Бублієнко Н. Екологічні проблеми Азовського моря	13
Іванченко О. Відповідність асортименту деревних рослин парку ім. В. Дубиніна м. Дніпро абіотичним та антропогенним чинникам	15
Слободян Л. Перспективи фітомеліорації деастрованих територій Дрогобицько-Бориславського урбопромислового комплексу	17

ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ. ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ

Заглинська Л. Подолання бідності як стратегічна мета соціальної політики держави	19
Замараєв А. Категорія «людський потенціал» в контексті суспільного розвитку та європейської інтеграції	21
Зубчик О. Хронополітика: методологічні аспекти політики держави у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів	23
Кірсєв Д. Інформаційна економіка як фактор європейської інтеграції України	25
Ляшенко В. Стратегічні напрями антикризового управління регіональними соціально-економічними системами	27
Сойма С. Інвестиційна привабливість Закарпатської області	29

ІСТОРИЧНІ ТА ЮРИДИЧНІ НАУКИ

Баскакова А. Особливості позиціонування грецької діаспори щодо агресії Російської Федерації проти України, анексії Криму та подій на Сході української держави	31
Галик В. Як дрогобичани увічнювали пам'ять Івана Франка упродовж 20 – 90-х років ХХ ст. (До 160-річчя від дня народження та 100-річчя з дня пам'яті Івана Франка)	32
Гриценко Г. Погляди Михайла Драгоманова на формування білоруської національної ідеї	35
Драган В. Тема соціально-економічного становища Борислава у творчій спадщині Стефана Коваліва: загальний аспект	37
Ільницький В. Підбір і навчання кадрів у ВО 4 «Говерля»	39
Кичак О. Феномен закарпатського заробітчанства початку ХХІ ст.	42
Кривошина Б. Україна в роки Першої світової війни в діаспорній історіографії	45
Мельничок Ю. Перший командир ВО 5 «Маківка» – Іван Белейович-«Дзвінчук»	47
Слободиська О. Захист інтелектуальної власності в Росії на початку ХХ ст.	49
Торопцева А. Розвиток україно-французьких двосторонніх взаємовідносин у 1917-1918 рр. за мемуарами Шарля Дюброя	50
Шкода Н., Галкіна Ю. Виникнення єдиновірської згоди у старообрядницькому русі Південної України у ХVІІІ ст.	52

КУЛЬТУРОЛОГІЯ

Мустафаев А. Современное искусство, архитектура, кинематография и кухня Азербайджана	54
Махмудов М. Развитие культуры Азербайджана в XXI веке	56
Гаджиев Р. Национальная культура в контексте воздействий глобализма	58
Авшарова И. «Культ оленя» в верованиях племен Азербайджана в эпоху энеолита и бронзы	60
Исмаилова Г. Пространство культуры в жизни человека	62
Кулиев А. Некоторые методологические аспекты продюсирования в Азербайджане	65
Мамедзаде Ф. Культура и человек в современном мире	67

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Гнатів Г. Елементи дослідження віолончельного мистецтва України у XXI столітті	69
Гнатів З. Праксеологічний підхід до використання народної творчості в музично-педагогічній діяльності	70
Головченко М., Гапанович Вл. Альтернативний цирк «RAW ART»	71
Денисюк І. Феномен імпровізаційності у практиці сучасного музикування	72
Дудик Р. Виховання творчої яви	74
Душний А. Постаць Віктора Голубничого в контексті Львівської баянної школи	76
Коверза О. Історіографія дослідження джазового мистецтва (джерелознавчий аспект)	77
Кравченко В. Репертуар баяніста-акордеоніста як складова навчального процесу ДМШ	80
Кузьменко Г. Дизайн в контексті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до самостійної професійної діяльності	82
Олексів Г. «Ніч на полонині» Ярослава Олексіва: інструментальні прийоми та музична мова	85
Олексів Я. Необарокова стильова тенденція баянних партит у творчості українських композиторів (на прикладі «Партита-ніколо» Юрія Шамо)	87
Олексюк А. Провідні регіональні школи народно-інструментального мистецтва України у XXI столітті	89
Пахалович Є. Точний аналіз у сучасному жонглюванні	91
Письменна О. Музична мова камерно-вокальних творів Михайла Вериківського (цикл «Образ коханої» на вірші П. Грабовського)	92
Погребняк М. Естетичні ідеї Мерса Каннінгема як підгрунтя естетики постмодерного танцю	95
Стефіна Н. Ретроспективний погляд на сутність музичного фольклору – невід’ємної складової національного виховання нових поколінь	98
Strenacikova M. (jr.) Piano class attitude questionnaire	101
Strenacikova M. (sr.) Research on reaction to music through drawing and movement	105
Ужвенко Н. Умови створення європейської школи мистецтва пантоміми на початку XX століття	107
Чорний Ю., Капаці І. Еволюція поглядів на проблему інтерпретації	109
Чорний Ю., Кухар Г. Специфіка тематизму 24 Капрису для скрипки соло Н. Паганіні	111
Шариков Д. Неокласична хореографія Антоні Тюдора США у XX столітті	112
Юзюк Н. Діяльність педагогічної секції Союзу Українських Професійних Музик у Львові (1934-1939)	113
Юнанова Л. Творчість Київського мюзік-холу	116

ПЕДАГОГІКА

Белова Ю. Інтеграція технічних знань – шлях до удосконалення проєктувальної підготовки інженера	117
Борисов В. Провайдинг інновацій в системі післядипломної педагогічної освіти	119

Вовк Л. Гендерний підхід в освіті як фактор формування гендерної культури молодших школярів.....	120
Галамбош Г. Національна самосвідомість як складова патріотичного виховання.....	123
Галів М. Поняття «факт» в історико-педагогічних працях Миколи Лавровського.....	124
Гевко І. Методологічні напрями дослідження процесу пізнання і розвитку професіоналізму учителя технологій.....	126
Гош В. Організація внутрішньошкільного контролю в сучасних умовах.....	129
Даннік Л. Впровадження інноваційних технологій у підготовку майбутнього вчителя трудового навчання.....	131
Дацків І. Особливості викладання фахових дисциплін іноземною мовою у вищих навчальних закладах.....	133
Ейвас Л. Освітні траєкторії вчителя декоративно-прикладного мистецтва в Україні на початку XXI століття.....	135
Жигайло О., Жінчин М. Використання навчально-ігрової та інтерактивної технологій на позакласних заняттях з математики.....	137
Завальнюк О. Використання інтерактивних екскурсій як дієва форма навчального процесу та стимулювання творчої активності студентів-географів.....	139
Заяць А. Демократизація вищої освіти України.....	141
Зимомря М. Ціннісний контекст естетичного виховання.....	142
Золочевська М., Ганноченко Я. Використання он-лайн інструментів для формування освітніх потреб учнів при навчанні інформатики.....	144
Іваненко Ю., Перейма В. Аналіз дидактичних особливостей табличних процесорів у профільному навчанні.....	146
Карбованець О., Куруц Н. Формування самостійності в набутті знань студентів ВНЗ.....	148
Кардаш Н. Використання інтернет-ресурсів під час вивчення дисциплін декоративно-ужиткового мистецтва.....	149
Києнко В., Лапа О. Організаційні аспекти діяльності волонтерів у військовому медичному закладі.....	151
Корень А. Сучасні аксіологічні інтенції в оновленні моральних засад загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.....	152
Костецька М. Європейська вища освіта в контексті подальшого розвитку.....	154
Костюк М. Система специфічних принципів, спрямованих на розвиток комунікативних навичок та вмій з англійської мови у студентів мистецької вищої школи України.....	156
Кудренко Д. Предметні компетентності у загальній системі компетентностей студентів мистецьких спеціальностей.....	158
Кулінка Ю. Актualізація настанови майбутніх учителів технологій на формування у них дизайнерської культури.....	160
Курач М., Пташнюк В. Можливості варіативних модулів трудового навчання у розвитку творчих здібностей учнів.....	162
Куц М. Педагогічні технології організації позааудиторної роботи студентів з іноземної мови.....	164
Лаврентьева Е. К вопросу о содержании общетехнической подготовки студентов технологического педагогического специальности.....	166
Леснянська-Дошак А. Полікультурне виховання: підходи до визначення.....	168
Lichman L. Competence-centered doctrine reception genesis in Ukrainian higher school language education.....	170
Лобас І. Сутність соціокультурної компетенції мовної особистості.....	172
Луців С., Гарбїч Г. Розвиток образного мовлення учнів початкової школи засобами ТРВЗ-педагогіки.....	174

Микитенко А., Слабко В. Основні підходи активізації пізнавальної діяльності старшокласників на уроках технологій.....	175
Муляр Н. Педагогічні умови виховання толерантного ставлення учнів початкової школи до культури рідного краю	177
Остапенко А. Порівняльний аналіз вищої освіти в Україні й Грузії.....	179
Пагута М. Теоретико-методологічні конструкти теорії професійної освіти.....	182
Палагнюк М. Виховання громадянської позиції у студентів: виклики сьогодення	184
Петренко Л. Мова – важливий чинник виховання національної свідомості української молоді за спадщиною Г. Ващенко.....	185
Петрицин О., Петрицин І. Педагогічні умови формування інформаційно-технологічної культури майбутнього вчителя	187
Петрович О. Особливості організації науково-дослідної роботи в системі літературної освіти старшокласників	189
Пілевич О. Культурно-освітнє середовище коледжу для формування професійної культури майбутніх фахівців	191
Преснер Р. Моделі навчання іноземних мов у системі післядипломної освіти.....	193
Райц С. Автентична література як один із засобів покращення компетенції аудіювання (на базі англійської мови).....	195
Резанцева А. Проблеми виховання дітей-сиріт дошкільного віку в УРСР	196
Рогозина О. Підготовка будучого учителя к педагогической деятельности	198
Русіна Н., Люльчик В., Бусленко Г., Петрова О. Шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх землевпорядників	200
Савенко І. Сутність підготовки майбутніх учителів дизайну і технологій	202
Савченко Т. Бар'єри у спілкуванні соціального педагога з клієнтами.....	204
Садова І., Ільницька І. Організація парної та групової роботи на уроках у початковій школі	206
Свінцицька Н. Професійна підготовка майбутніх педагогів позашкільної освіти з декоративно-прикладної творчості	208
Синьо В. Диктант як засіб для тренування навичок слухання	209
Слободяник О. Активізація пізнавальної діяльності учнів 7 класу з фізики засобами соціальних мереж.....	211
Станко О. Педагогічна майстерність учителя.....	212
Стасів Н., Мотовилець І. Особливості розв'язування задач на знаходження середнього арифметичного у початковому курсі математики	213
Титаренко В. Використання здоров'я з бережувальних технологій при підготовці майбутніх учителів трудового навчання.....	215
Трубачева С., Черноус О. Метапредметні основи формування професійно орієнтованих компетентностей старшокласників.....	217
Тупченко В. Міжкультурний підхід до навчання ділової іноземної мови	219
Цина А., Суярко Л. Концептуальні принципи проектування інновацій в освітній галузі «технології»	221
Чернецька Ю. Технології профілактики гендерного насильства над реабілітованими наркозалежними жінками в родині	223
Шамралюк О. Розвиток технологічної культури майстра виробничого навчання в контексті сталого розвитку суспільства.....	225
Шаран О., Білак В. Особливості використання засобів наочності та моделювання у процесі формування предметної математичної компетентності учнів початкової школи	227
Шаран О., Попович М. Особливості формування навчальної дії контролю в учнів початкової школи на уроках математики.....	229

Шевчук М. А. С. Макаренко – видатний випускник Полтавського учительського інституту.....	231
Шувалова О., Брескіна Л. Фундаменталізація методичної системи навчання інтернет-програмування майбутніх учителів інформатики.....	233
Яковлева В. Формування життєвої компетентності випускників інтернатних закладів: напрямки наукового пошуку.....	235
Ярема Т. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів.....	237

ПСИХОЛОГІЯ

Гальченко В. Формування психологічної готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до співпраці з сім'ями, які потрапили у складні життєві обставини	239
Метелєва Е. Експансія культурології неоглобалізма	240
Мусаєва Т. Формирование духовной культуры студентов	241
Расулова Е. Память как элемент культурной традиции.....	244
Шатинська О. Становлення копінг-поведінки в дошкільному віці в умовах сімейного стресу	246

ТУРИЗМОЗНАВСТВО. КРАЄЗНАВСТВО

Габчак Н. Міні-скульптури як цікаві туристичні об'єкти в розвитку міського туризму (на прикладі м. Ужгород)	248
Гришко С., Стецишин М., Жуков Д. Ландшафтно-екологічний аналіз Старобердянського лісового масиву як ліскокультурного ландшафту Південного степу України	249
Данилюк В. Особливості розвитку та використання потенціалу історико-культурної спадщини Закарпаття в туризмі.....	251
Ільницький В. Використання військово-патріотичного туризму як чинник збереження національної пам'яті	252
Кочан В. Туристичний маршрут як мікро-туристський просторовий кластер у формуванні бренду дестинації як одиниці кластера (на прикладі Великоберезнянського району Закарпатської області).....	254
Лакомова О. Туристичні ресурси Криворізького індустриального регіону	257
Пригара О. Освітньо-виховний потенціал екологічного туризму.....	259

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

Гутей А. Проблема формування здорового способу життя сучасної молоді.....	262
Ковальчук О., Непша О., Суханова Г., Ушаков В. Основні чинники, які визначають зміст професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів.....	263
Коверза О. Загальні вимоги до техніки спортивного плавання.....	265
Новза-Федюк Д. Тренувальний процес в бойовому гопаку та його вплив на здоров'я людини.....	268
Абдуллаєв А., Ребар І. Особливості відбору спортсменів з вільної боротьби	269
Ярема В., Туваков А. Вплив рухової активності на здоров'я людини.....	271

ФІЛОЛОГІЯ

Мовознавство

Агакишиєв А. Некоторые вопросы языковых и стилистических особенностей СМИ (по материалам СМИ Азербайджана).....	274
Велиева Г. Сохранение диалектных особенностей в чужой языковой среде	277
Вереш М. Термінологічне гніздо як прояв системності німецьких християнсько-богословських термінів	279
Глуцук-Олея Г. Живання експлетивного заперечення в окличних реченнях (на матеріалі іспанської мови)	280

Гусейнова У. Реализация концепта «Смерть» в древнеславянском языковом сознании	282
Девіцька А. Особливості добору матеріалу експериментально-фонетичного дослідження англійського мовлення словаків-білінгвів	285
Дорофєєва М. Класичний тип наукової раціональності у синергетиці перекладу	287
Калинич І. Проблеми перекладу медичної термінології	289
Качмар О. Психічні процеси як когнітивний інструмент: лінгвістичний аспект	291
Мороз В. Подорожній нарис у публіцистиці П. Мирного	292
Поліщук О. Англійська мова професійного спрямування: аналіз потреб студентів	294
Рашкі Н. Лінгвостилістичні особливості роману «Таємний сад» Ф. Г. Бернет та їхнє відтворення в українському перекладі Н. Римської	295
Рошко С. Порівняльна фразеологічна синтаксема у семантико-синтаксичній структурі простого речення	297

Літературознавство

Александрович Т. Відображення гуманістичних та реформаційних ідей у барокової літературі	300
Буланова Т. Минуле як складова хронотопу романів Сергія Жадана	302
Ван С. «Для домашнього огнища» Івана Франка – «Рикша» Лао Ше («骆驼祥子» 老舍): міфологема долі	304
Гладко К. Інтертекстуальність поезії О. Ірванця	306
Голомідова Л. Символічність образу жінки в новелістиці Роберта Музіля	308
Гонсалес-Муніс С. До питання співвідношення понять «концепт» та «образ»	310
Жовтани Р. Символіка життя та смерті у малій прозі Ернста Віхерта	312
Зимомря І. Міжлітературний процес та його пласти у концепції Івана Франка	314
Зимомря О. Універсальність взаємодії слова й чину	317
Клоц О. Міфологема води у ліриці Василя Стуса	319
Малинович Р. Тоталітарний дискурс в антиутопічній повісті Ю. Винничука «Ласкаво просимо в Щуроград»	322
Мирзоева А. Влияние бакинской литературной среды на формирование творческой личности Абдулла Шаига	324
Панько О. Образ дитини у казковій повісті Роальда Дала «ВДВ»	326
Радченко О. Еміль Штайґер – Олександр Потебня: пошук концептуальних паралелей	328
Соловейко С. Компаративний аналіз на уроках літературного краєзнавства	330
Стаднік І. Опозиція «свій / чужий» у романі С. Жадана «Месопотамія»	332
Тарасова О. Поняття «художній концепт»: до питання експлікації поетичних смислів	334
Яценко Г., Яценко А. Проблема еміграції в публіцистиці Івана Франка	336

ФІЛОСОФІЯ

Агакишиєва Т. Эстетическое воспитание в контексте информационного общества	339
Гасанов А. О политике мультикультурализма	342
Мамедова С. Локальные эффекты культурной глобализации	343
Нарижный Ю. Визуализация философских понятий	344
Рашидов З. Влияние исламской философии и культуры на Спинозу	346
Рустомова А. Проблема преемственности в контексте гуманизма «Восток-Запад»	348
Халилова Х. Роль культурных ценностей в развитии общества	351
Довідка про авторів	354

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:
СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ПОДХОДЫ**
Сборник тезисов I-й Международной
научно-практической конференции

**ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
СУЧАСНІ НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ ТА ПІДХОДИ**
Збірник тез I-ї Міжнародної
науково-практичної конференції

Редактори-упорядники

Андрій Душний, Матлаб Махмудов, Василь Ільницький, Іван Зимомря

Макетування та верстка

Василь Герман

Дизайн обкладинки

Олег Лазебний

Здано до набору 20.10.2016 р. Підписано до друку 26.10.2016 р.

Гарнітура Arial Narrow. Формат 60x84 1/16.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 21,6. Зам. № 1618

Наклад 300 примірників

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Друк ПП "ПОСВІТ"

Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна

тел. факс (03244) 2-23-35, тел.: 3-38-50, 2-23-76.

E-mail: posvitdruk@gmail.com