

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ

Матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції

WSPÓŁCZESNE TRENDY ROZWOJU EDUKACJI I NAUKI W KONTEKŚCIE INTERDYSCYPLINARNYM

Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej



29 – 30 березня 2018 року
Ченстохова - Ужгород - Дрогобич

29 – 30 marca 2018 roku
Częstochowa - Užhorod - Drohobycz

Akademia Polonijna w Częstochowie (Polska)
Uniwersytet Narodowy w Użhorodzie (Ukraina)
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia Iwana Franki w Drohobyczu (Ukraina)
Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej
Uniwersytetu Warszawskiego (Polska)
Akademia Pomorska w Słupsku (Polska)
Akademia Kształcenia Ustawicznego w Chersoniu (Ukraina)

Полонійна академія в Ченстохові (Польща)
ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Україна)
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Україна)
Центр підготовки вчителів іноземних мов та європейської освіти
Варшавського університету (Польща)
Поморська академія в Слупську (Польща)
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (Україна)

WSPÓŁCZESNE TRENDY ROZWOJU EDUKACJI I NAUKI W KONTEKŚCIE INTERDYSCYPLINARNYM

Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej

29–30 marca 2018 roku

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ

Матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції

29–30 березня 2018 року

Częstochowa – Użhorod – Drohobycz
2018

Рекомендовано до друку радою інтердисциплінарного факультету
Полонійної академії в Ченстохові
(протокол № 72/2017 від 15 грудня 2017 року)

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
С 91

Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції, 29–30 березня 2018 року / [редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький, Г. Бурунова, Д. Романюк, А. Сохал]. – Ченстохова – Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2018. – 508 с.

Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym: Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, 29–30 marca 2018 roku / [red.: I. Zymomrya, W. Ilnytskyj, H. Burunowa, D. Romaniuk, A. Sochal]. – Częstochowa – Užhorod – Drohobycz: Posvit, 2018. – 508 s.

ISBN 978-617-7235-50-6

Видання містить доповіді III-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті». Молоді та досвідчені науковці висвітлюють актуальні питання в галузях педагогіки, психології, мовознавства та літературознавства, мистецтвознавства, історичних, природничих та економічних наук, біології, екології, охорони навколишнього середовища, туризму, фізичного виховання та реабілітації, юриспруденції. Матеріали стануть корисними для широкої наукової громадськості, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. **H. Burunowa**; dr hab., prof. **D. Gierczyńska**; dr hab., prof. **I. Zymomrya**; dr hab., prof. **W. Ilnytskyj**; dr hab., prof. **T. Osuch**; dr hab., prof. **M. Palinczak**; dr hab., prof. **M. Pantjuk**; dr hab., prof. **W. Podlecki**; dr **N. Hrybok**; dr **R. Zhovtanyi**; dr **O. Zhyhaylo**; dr **O. Kanyuk**; dr hab. **J. Kuzmenko**; dr **M. Pahuta**; dr **D. Romaniuk**, dr **A. Sochal**.

Redakcyjna kolegia:

доктор економічних наук, проф. **Г. Бурунова**; д-р габ, проф. **Д. Герчиньська**; доктор філологічних наук, проф. **І.Зимомря**; доктор історичних наук, проф. **В. Ільницький**; доктор педагогічних наук, доц. **Ю. Кузьменко**; д-р габ, проф. **Т. Осух**; доктор політичних наук, проф. **М. Палінчак**; доктор педагогічних наук, проф. **М. Пантюк**; д-р габ, проф. **В. Подлецькі**; кандидат педагогічних наук, доц. **Н. Грибок**; кандидат філологічних наук, доц. **Р. Жовтани**; кандидат психологічних наук, доц. **О. Жигайло**; кандидат педагогічних наук, доц. **О. Каноук**; кандидат педагогічних наук, доц. **М. Пагута**; д-р гуманістичних наук **Д. Романюк**; д-р гуманістичних наук **А. Сохал**.

ISBN 978-617-7235-50-6

© І. Зимомря, В. Ільницький, Г. Бурунова,
Д. Романюк, А. Сохал, 2018
© Посвіт, 2018

ЗМІСТ

ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА. ТУРИЗМОЗНАВСТВО. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

Wanot B., Milkiewicz P. Monitorowanie jakości wody przeznaczonej do spożycia	12
Грибок Н., Буцик О. Арт-терапія в системі фізичної реабілітації	15
Грибок Н., Федак А. Методика аутогенного тренування і психокорекції при реабілітації хворих з розсіяним склерозом	17
Іваненко В., Купрєєнко М., Непша О. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури.....	19
Іванова В., Непша О. Гідрогеологічні умови водоносного горизонту верхньокрейдових відкладів Новомилицької ділянки Мелітопольського міського водозабору	21
Котова К., Рибницький А. Гирьовий спорт в системі фізичної підготовки учнів старших класів	24
Мацола Н., Ганцюк Ю. Значення музики в лікувальній фізичній культурі.....	25
Михаць Л., Шатинська О. Основи здоров'я у фізичному вихованні шкільної освіти Польщі.....	27
Сапун Т. Екологічний стан ґрунтів та донних відкладів Херсонської області.....	28
Чепелюк А., Токмакова В. Степ-аеробіка у фізичному вихованні студентів	30

ЕКОНОМІКА. ПОЛІТОЛОГІЯ. ПСИХОЛОГІЯ. СОЦІОЛОГІЯ. ФІЛОСОФІЯ

Боровікова-Абажер О. Особливості формування національної самосвідомості студентів у полікультурному регіоні	33
Герцег В. Сучасні тенденції забезпечення розвитку інфраструктури сільських територій.....	36
Гжещук В. До питання про становлення сучасної державної політики Польщі в системі освіти.....	38
Заболоцька С. Професійний та особистісний розвиток студентів педагогічного університету.....	40
Кашасва А. Проблема соціалізації людей похилого віку.....	41
Курдина Ю. Сучасні музеї: розвиток на перехресті наук.....	43
Льольченко В. Формування санітарно-гігієнічної компетентності як елемент системи здоров'язбереження майбутнього інженера-педагога харчового профілю.....	45
Ляшенко В. Оптимізаційні напрями в управлінні розвитком територіальних соціально-економічних систем.....	48
Марченко О. Особливості маркетингової діяльності регіонального розвитку туризму (на прикладі Запорізької області).....	49
Мищенко А. Міжнародна допомога в структурі навчального процесу: досвід для України	51
Пересادا В. Офіційні партійні газети: значення і роль під час виборчої кампанії (на прикладі парламентської виборчої кампанії 2012 року).....	53
Skalik M. Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi	56
Туревич О. Історичний начерк про вік людини в контексті психології.....	57

Шатинська О. Механізми психологічного захисту в період дошкільного дитинства.....	60
Юрош В. Конкуренція як засіб успішного функціонування ринкової економіки	61

ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

Зайцева І. Дендробіонтні філофаги Robinia L. в насадженнях урбанізованих територій	64
Обушенко Т., Толстопалова Н., Баранюк Н., Науменко А. Флотоекстракція іонів міді з водних розчинів	66
Рудик О., Самсонович В. Дослідження міцності важеля приводу ручного гальма автомобіля МАЗ 200	68
Ткаченко І. Інтеграційний розвиток природничо-наукових дисциплін	71
Ткачук Г., Стеценко В., Стеценко Н. Коннективіський підхід як важливий компонент дистанційного навчання.....	72

ІСТОРІЯ. ЮРИДИЧНІ НАУКИ

Алтухов О. Устав Одеської біржі 1870 р. як джерело з історії діяльності фінансової установи	75
Білоцерківська І. Шкільна мережа Сумщини: перші післявоєнні роки (1946 – 1950).....	77
Власюк А., Давидов П. Особенности правової регламентації оказания косметологических услуг в Украине.....	79
Волкотруб Л. М. О. Максимович – видавець українських альманахів «Денница» та «Украинец».....	81
Галів М., Огар А. Етапи депортації польського населення з Дрогобицької області УРСР до Польщі	83
Галів М., Пиж М. «Учителі у владі»: залучення педагогів Дрогобицької області до радянського апарату управління у 1939–1941 рр.....	85
Гриценко Г. Доля української громади в Білорусі у міжвоєнний період	86
Дегтярьов С., Завгородня В. Відносини України, Румунії та Бессарабії у 1918 році: постановка проблеми	88
Дуда Т. Українсько-московські відносини у 1648–1653 рр.	90
Злобін С., Давидов П. Державне забезпечення страхування медичних працівників на випадок інфікування вірусом імунодефіциту.....	92
Ільницький В. До історії персонального складу сотні імені Б. Хмельницького ТВ-24 «Маківка».....	95
Ільницький В., Гриник Л. До проблеми організації польського підпілля у Карпатському краї (1944 – 1945)	97
Казан І. Навчання у старшинських та підстаршинських школах Коломийської округи ОУН.....	101
Кантор Н. Кримінальне законодавство Радянської України повоєнного часу: загальна характеристика.....	105
Кондель В., Лобода Д., Сотничок О. Уроки Куренівської трагедії 1961 року.	108
Лазорак Б. Епізоди про діяльність «Ощадної каси» серед національних громад Дрогобича у кінці XIX – на початку XX ст.	110

Мазурчак Л. Місце та роль жіноцтва в лавах українського підпілля	113
Медвідь О. Організаційні засади діяльності фронту національної єдності (1933 – 1939 рр.)	115
Мельничок Ю. Невідомий документ про напад відділів «Хорти» та «Вікторія» на райцентр Журавне	117
Муковоз К., Давидов П. Особенности реализации прав несовершеннолетних на охрану репродуктивного здоровья.....	119
Парахіна М. Проблеми повернення й реституції культурних цінностей	121
Петриків В., Зубрицька С. Церковно-релігійне життя в селі Довге (Гірське) на Дрогобиччині у XVI – XVIII ст.	123
Петриків В., Мушинська Л. Історія парафії у селі Довге (Гірське) на Дрогобиччині у «катакомбний» період	125
Ревенко В. Забезпечення підручниками учнів сільських шкіл Південної України у повоєнне десятиліття	127
Роменська О. Бердянські маяки: історичний огляд та сучасний стан	129
Рудюк В. Матеріали Архіву Сангушків у дослідженні політичної історії українських земель у XV – XVIII ст.	131
Святнюк К. Дипломатична місія Івана Горностая	133
Церковна К., Давидов П. Паліативна та хоспісна допомога в Україні.....	135
Яковлев І. О. Різників: слідство та перший арешт	137

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Буравльова Т. Роль аплікатури у відтворенні художнього образу музичного твору	139
Душний А. Штрихи до портрету Сергія Карася	140
Заблудська Г. Психологічні поняття в інтонаційній роботі на уроках сольфеджіо ...	143
Конвалюк У. Харизма особистості Андрія Кузьменка.....	145
Косилова О., Зіноватна Л. Сучасні підходи до використання педагогічного репертуару в структурі навчання гри на фортепіано	147
Максимлюк І. Новаторські тенденції у творчості художників-графіків Івано-Франківщини кінця XX століття	149
Немерко А. Хоровий спів як засіб інтердисциплінарного виховання дітей та молоді	151
Новосолова І. Образ жінки-матері у полікультурному мистецькому просторі	153
Олексюк А. Місце історично-інформованого виконавства в народно-інструментальному мистецтві України.....	155
Паньків М. Репертуарні пріоритети баяніста-акордеоніста ДМШ.....	156
Путря Н. Особливості мелізматики різних епох і стилів в фортепіанній музиці	158
Собіль І. Творчість Володимира Рунчака в контексті конкурсу «Perpetuum mobile».....	160
Шкільник Б. Хоровий збірник «Коляди Остапа Нижанківського» – перше спеціальне видання обробок українських духовних пісень доби Бароко	164

ПЕДАГОГІКА

Al-Khatib M. Wirtualne środowisko uczenia się na przykładzie Edmodo.....	166
Арістова Н. Сучасні підходи до визначення структури особистості	169
Бабійчук Т. Богдан Лепкий у позанавчальній роботі педагогічного коледжу	171
Баяновська М. Освіта як джерело духовності людини в епоху Реформації	174

Bohdan L. Four difficulties English poses for EFL learners and how to overcome them	176
Боярська-Хоменко А. Цільові групи дорослих у системі безперервної освіти Німеччини	178
Бутенко Н. Актуальні проблеми підготовки вчителя біології	180
Бутиріна М. Здоров'язберігаючі технології у навчальному процесі	181
Варга Н. Активні методи в процесі дослідницької підготовки вчителів іноземної мови	183
Васьків С., Мигалина З. Компенсаторне навчання в США як засіб досягнення освітньої рівності	185
Verbiy I. Sociocultural aspects in marine specialists' education (the beginning of the twenty first century).....	187
Вовк Л. Співпраця закладу дошкільної освіти з сім'ями дошкільників з питань гендерного виховання.....	188
Возняк Я. Вплив сім'ї на процес засвоєння соціальних норм дитиною старшого дошкільного віку.....	190
Wolski P. Organizacja badań eksploracyjnych dotyczących roli autonomii w indywidualnych teoriach nauczycieli i uczniów oraz ich wzajemnego wpływu	192
Гаврилів Т. Розвиток асоціативного мислення як один із засобів формування творчої мовної особистості	195
Горобець І. Рухова активність молодших школярів як один із засобів формування здорового способу життя	197
Гриценко Є. Напрями розвитку медіапростору	199
Гузій І. До питання обрuntuвання інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи	201
Даниляк Р., Липчей Н. Формування здоров'язбережувальної компетенції учнів початкової школи	203
Даниляк Р., Федека Г. Значення моральних цінностей у вихованні учнів початкової школи як одна зі складових будівництва Нової української школи	205
Добрідень А. Сучасні методи розвитку громадянської позиції в освітньому процесі учнівської молоді	206
Дороніна Т. Форми та методи самостійної роботи студентів медичного коледжу при вивченні геронтології геріатрії та паліативної.....	209
Жигайло О., Вархолик О. Методичні особливості формування каліграфічних умінь та навичок на уроках математики у початковій школі	211
Жигайло О., Максимець М. Педагогічні аспекти формування пізнавальної активності першокласників на уроках математики.....	212
Жигайло О., Федечко Н. Особливості використання задач природничо-екологічного змісту на уроках математики у початковій школі.....	214
Задорожня О. Використання обчислювальної техніки в системі підготовки фахівців морського профілю в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.....	215
Зверюк Р. Довідка про педагогічну діяльність Якіма Яреми.....	218
Зінов'єва О. Делегування повноважень як запорука ефективного керівництва.....	219
Золотовська В. Інтердисциплінарний підхід у викладанні фахових дисциплін у ВНЗ морського профілю.....	223
Іванова Г. Формування інформаційної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів	225

Ілляш С., Ненчук Х. Психолого-педагогічні проблеми розвитку обдарованості учнів початкової школи	226
Ілляш С., Рудик Н. Особливості формування пізнавального інтересу до навчання в учнів початкової школи	228
Ілляш С., Цицик Ю. Теоретичні засади проблеми інтеграції знань в сучасній початковій освіті	230
Калаур С. Методологічна основа розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності	232
Калита Н., Мотиль І. Історико-педагогічний аспект морального виховання	235
Калита Н., Потюк С. Формування шкільної дисципліни учнів як педагогічна проблема	237
Калита Н., Фатич В. Теоретичні засади формування соціокультурного досвіду молодших школярів у сучасній парадигмі освіти	239
Калита Н., Фітель І. Цінності сучасного виховання учнів початкової школи	241
Кан О. Джерельна база дослідження підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України	243
Канюк О. Ситуативність як один з найважливіших принципів навчання іншомовному спілкуванню студентів немовних спеціальностей	246
Кіш Н. До питання підготовки майбутніх інженерів до формування культури іншомовного професійного спілкування	248
Коваленко О. Відображення проблеми підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в дисертаційних дослідженнях	250
Ковальчук В., Грицай Г. Формування навичок самоконтролю в учнів рлчаткової школи на уроках математики	252
Ковальчук В., Костюк О. Психолого-педагогічні особливості формування математичної культури учнів початкової школи	254
Козак Ю. Особливості професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю	255
Козубовська І., Шпеник С. Іншомовна компетентність сучасного фахівця	257
Копораска М. Kilka refleksji na temat nauczania dwujęzycznego w polskich liceach ogólnokształcących	259
Копилова А., Маринченко Г. Позакласна робота з учнями як важлива складова начальньо-виховного процесу	262
Кохановська О. Поняття «природничо-математична освіта дівчат» у науково-педагогічному дискурсі	265
Кочулаб Г. Сучасні інноваційні технології в освітньому процесі початкової школи	267
Кравець О. Діалогічне мовлення як метод комунікативного підходу у підготовці студентів немовних спеціальностей	269
Кравченко-Дзондза О., Гонсьор О. Проблема розвитку медіаграмотності молодшого школяра в сучасному освітньому процесі	271
Кравченко-Дзондза О., Курах В. Особливості сучасного уроку літературного читання у початковій школі	273
Кравченко-Дзондза О., Максимець Н. Роль уроків літературного читання у формуванні полікультурної компетентності учнів початкової школи	275
Кравченко-Дзондза О., Федькович Д. Ігрові технології як засіб розвитку літературно-творчої діяльності молодшого школяра	277

Литвин В. Сучасні підходи в підготовці майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності.....	279
Литвиненко І. Метод «CLIL» на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням у морських навчальних закладах.....	282
Лісна-Міськів Н. Використання ігрових імітаційних методів під час формування особистісної компетентності у майбутніх медичних сестер-бакалаврів.....	283
Локшин В. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх педагогів професійного навчання за профілем підготовки (студійний аспект).....	286
Мадяр-Фазекаш Е., Степчук Н. Особливості управління підготовкою фехтувальників з ураженням опорно-рухового апарату.....	287
Маляр Л., Кухта М. Соціальна компетентність студентів як складова професійності майбутніх учителів.....	289
Марціхів Х. Особливості операційного компоненту навчання журналістів в університетах США.....	291
Минда О. Засоби контролю при вивченні іноземної мови.....	293
Мирошникова М. Естетична культура як особистісне духовно-функціональне утворення.....	294
Мочан Т. Професійно-педагогічна культура вчителя як характеристика цілісної особистості педагога.....	296
Навроцька І. Структурні компоненти професійної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу.....	298
Навроцька М. Потенціал тренінгу щодо розвитку професійного іміджу педагога.....	299
Нагайчук О. Основні функції проектно-технологічної діяльності як методу та засобу навчання школярів.....	301
Обіход І. Фактори впливу на формування компетентності в аудіюванні.....	303
Опанасенко Н. Роль самостійної роботи в підготовці вчителя початкової школи при викладанні фахових дисциплін.....	306
Осідач О. Особливості соціалізації дітей-сиріт в прийомних сім'ях.....	308
Особа Т. Патріотизм як основа сучасного виховання дітей дошкільного віку.....	309
Петруняк Ю. Природничі уявлення та поняття в системі вивчення природознавства у початковій школі.....	312
Piotrowska-Skrzypek M. Kształcenie ucznia zdolnego – w poszukiwaniu rozwiązań systemowych.....	314
Повідайчик О. Системний підхід до науково-дослідницької підготовки фахівців у ВНЗ.....	317
Podlecki W. Aspekty moralno-etyczne pracy pielęgniarstwa nad człowiekiem chorym.....	320
Потапчук О. Використання сучасних інтернет-технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ України.....	323
Пукало М. Проблеми графічної компетентності як складової професійної підготовки молодших бакалаврів автотransпортного профілю.....	326
Радзівілова І. Системний підхід як теоретико-методологічна основа формування готовності майбутніх бортпроводників до професійної діяльності.....	328
Рацюк О. Поняття «полікультурність» та «міжкультурність» у контексті іншомовної дидактики.....	330
Рідковс О. Педагогіка успіху: сутність, ключові ідеї.....	332
Садова І., Мацола І. Колективна діяльність як чинник формування особистості учня.....	334

Садова І., Решетар Д. Підготовка вчителя до організації навчального діалогу.....	337
Садова І., Рішко М. Роль естетичного виховання у розвитку особистості учня	339
Салань Н., Олексюк Т. Методичні особливості використання вправ на розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках інформатики.....	341
Салань Н., Проць М. Формування логічного мислення молодших школярів на уроках математики та інформатики.....	343
Силюга Л., Січак М. Проблема наступності у розв'язуванні сюжетних задач в 4-ому і 5-ому класах загальноосвітньої школи	345
Словак Т. Дослід як метод пізнання природи.....	348
Слюсаренко Н., Кузьменко Ю. Кількісна та якісна оцінка професорсько-викладацького складу педінститутів (60-ті рр. XX ст.).....	350
Сойма Н. Особливості виховної роботи з дітьми групи ризику в дитячих таборах США.....	353
Солодовник А. Класифікаційна схема джерельної бази розвитку фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України (1944-2012 рр.).....	355
Стасів Н., Дусин В. Особливості вивчення многокутників у початковому курсі математики	358
Стасів Н., Писачин Н. Особливості вивчення обчислювальних прийомів у початковому курсі математики	360
Стефіна Н. Сутність, структура творчої активності, педагогічні умови її формування у дітей молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва: теоретичні аспекти.....	361
Стойка О. Система освіти США в умовах інституційних перетворень.....	364
Турянська М. Цілеспрямованість і взаємодія форм спортивно-масової роботи в загальноосвітніх школах України в другій половині XX – початку XXI ст.....	366
Фенчак Л. Особливості взаємозв'язку професійної підготовки і професійної мотивації у майбутніх педагогів.....	367
Frolova O. Integration in Maritime English Course.....	369
Хоминець С. Методологічні підходи до визначення поняття академічної мобільності студентів	372
Цапко А., Перепелиця В. Дистанційне навчання як інноваційна форма освіти.....	374
Чейпеш І. Роль іншомовної комунікативної культури в соціалізації сучасних фахівців.....	376
Черевань О., Коновалова М. Музична графіка як метод залучення учнів школи мистецтв до медіа-творчості.....	377
Шаран О., Андрусечко Н. Особливості використання наочності у процесі формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку	380
Шаран О., Баран А. Особливості економічного виховання дітей старшого дошкільного віку.....	382
Шаран О., Котеляк І. Особливості формування геометричних уявлень в учнів початкової школи на основі пошукової діяльності.....	384
Шаран О., Лапкевич Т. Особливості інтерактивного навчання математики в сучасній початковій школі.....	386
Шугай Я. Інтегровані уроки як засіб розвитку ключових компетентностей учнів початкової школи України початку XXI століття.....	388

Щетина Т. Оновлення сучасної школи: звернення до свого історичного минулого чи запровадження іноземного досвіду.....	390
Юсик О. Підготовка майбутніх фахівців сфери обслуговування у вищій школі.....	392
Ягупець Ю. Компоненти професійної компетентності майбутнього учителя технологій до використання засобів наочності в професійній діяльності.....	395
Янісів Ю. Інноваційні зміни у змісті вищої педагогічної освіти в Польщі наприкінці ХХ століття.....	397

ФІЛОЛОГІЯ

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Голомідова Л. Мотив страждання в малій прозі Роберта Музіля.....	400
Honsalies-Munis S. Female body images in the poetry of Sylvia Plath and Anne Sexton.....	402
Гуменюк І. Особливості варіювання тонального інтервалу в міських англомовних пейзажних описах.....	404
Дмитрів І. Сакральний простір у збірці «Велика гармонія» Богдана-Ігоря Антонича.....	406
Зимомря М., Зимомря І. Роль перекладача в контексті взаємодії культур: дискурс рецепції.....	408
Зимомря О., Зимомря М. Особливості інтерпретації прозового тексту: процес перекладу на мову мети.....	413
Ленок М. Пейзаж і антураж міста Південного Сходу в романі «Кляса» П. Вольвача.....	416
Малинка М., Александрович Т. Значення сюжетних груп Українського хронографа ХVІ ст. для розкриття глибини твору.....	417
Околович О. Феномен символів у творчості Лесі Українки.....	419
Осух Т., Герчинська Д. О чеховском театре в Польше начала ХХІ века.....	421
Свириденко О. Знайдений на дорозі лист П. Куліша як лист-тревелог.....	425
Сільман К. Мікротопос етнічності в есеїстиці Тараса Прохаська.....	428
Sochal A. Taniec jest przede wszystkim teatrem – o poszukiwaniach kulturowych na przykładzie Teatru Tańca Piny Bausch.....	430
Стаднік І. Роман «Інтернат» С. Жадана: концепція маскуліної ідентичності.....	433
Тихоненко С. Жанрова специфіка роману «Мандри Гуллівера» Дж. Свіфта.....	435
Шум О. Популяризація перекладів сучасної української прози (на прикладі творчості А. Куркова).....	437

МОВОЗНАВСТВО

Andrusiak I. Basic Features of Online Newspapers.....	440
Гладка В., Кузнецова А. До питання про емотивно-оцінний компонент фразеологічного значення (на матеріалі французької мови).....	441
Грибюк Ю. Особливості розвитку лексики новітніх технологій у німецькій мові.....	443
Девіцька А. Вплив лінгвістичних та позалінгвальних чинників на просодичне оформлення англійського мовлення словаків.....	445
Добровольська О. Розвиток лексико-семантичної системи середньоанглійської мови (на матеріалі агентивно-професійної лексики ХІ–ХV ст.).....	448
Д'ячук С. Іван Франко – перший дослідник українських народних загадок.....	449
Захара Ю. Експресивізація мови та засоби її досягнення.....	452

Зевако В., Мельник Т., Руденко М. Явище епентези у східнополіських говірках Новгород-Сіверщини	453
Кицак Л. Фразеологізми в роботі вихователя ДНЗ	455
Козирицька О. Реалізація текстових категорій у складному медіатексті	458
Kozub A. Approaches to the classification of terminology in the field of nanotechnologies	460
Лашта В. Прагматичний потенціал метафори як засобу емоційної аргументації в сучасних політичних текстах	461
Луців С., Романишин Г. Морфологічні та синтаксичні ознаки прислівника як частини мови (за романом Р. Іваничука «Мальви»).....	463
Магрицька Г. Структурно-семантична характеристика субстантивних компонент-бахуврихі сучасної німецької мови	465
Макухіна С. Словотвір як основне джерело поповнення лексичного складу сучасної англійської мови	467
Медвідь О. Теоретичні особливості дослідження німецьких гідронімів	469
Muholynets-Shovak O. Verbalization of Kinesic Components of Communication in Modern English.....	470
Поліщук О. Проксемні маркери дискурсу.....	472
Рощина К. Гендерний аспект лінгвостилістичних особливостей жанру «Лист редактора» в англійськомовному публіцистичному дискурсі.....	474
Сливка Н. Роль когнітивного підходу у формуванні мовленнєвої компетенції суб'єкта	476
Тишковець М., Стефанишин К. Види завдань для контрольних робіт з української мови (за професійним спрямуванням) для студентів-фармацевтів заочної форми навчання	478
Ткачик О., Рябуха К. Гендерні дослідження у лінгвістиці	480
Тодер С. Особливості предикативних фразеологізмів у повісті «Олені трублять зору» Юлія Кула	482
Трумко О. Мовленнєвий акт згоди як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії	485
Ханикіна Н. Дієслова на позначення фізичного стану суб'єкта в українській та угорській мовах: лексико-семантична класифікація.....	486
Хворостяна Ю. Підходи до визначення та дослідження алюзії як стилістичного прийому.....	489
Щербакова О. Роль позамовних факторів у репрезентації назв і характеристик тварин	490
Юлдашева Л. Особливості номінації заголовків сучасних українських художніх творів.....	493
 Відомості про авторів	 495

ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА. **ТУРИЗМОЗНАВСТВО. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ**

Bartosz WANOT, Piotr MILKIEWICZ
(Częstochowa, Polska)

MONITOROWANIE JAKOŚCI WODY PRZEZNACZONEJ DO SPOŻYCIA

Sieci wodociągowe

Zasady monitorowania jakości wody przeznaczonej do spożycia określa rozporządzenie Ministra Zdrowia (MZ) z dnia 7 grudnia 2017 r. w sprawie jakości wody przeznaczonej do spożycia przez ludzi, natomiast wymagania dla wód mineralnych reguluje Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 31 marca 2011 r. w sprawie naturalnych wód mineralnych, wód źródlanych i wód stołowych. W pierwszej kolejności prześledzony zostaje proces kontroli nad wodami trafiającymi do odbiorców za pomocą infrastruktury wodociągowej. Na terenie powiatu częstochowskiego znajduje się 60 wodociągów zlokalizowanych na terenach miejskich i wiejskich. Wszystkie ujęcia dostarczające wodę do sieci wodociągowej oparte są na studniach głębinowych co powinno gwarantować że wody tę będą wolne od zanieczyszczeń mikrobiologicznych i chemicznych. Rzeczywistość jednak pokazuje że nie zawsze tak jest. Nieodpowiedzialna gospodarka człowieka na terenach stanowiących zasoby wodne dla danego ujęcia doprowadza czasem do przenikania zanieczyszczeń do studni z których ujmowana jest woda przeznaczona do zaopatrzenia zbiorowego. Częstymi przyczynami skażeń mikrobiologicznych jest nieuregulowana gospodarka ściekowa lub zanieczyszczenia związane z użyźnianiem pól za pomocą nawozów odzwierzęcych. Kolejnym ważnym czynnikiem stanowiącym zagrożenie dla wody w sieci wodociągowej są zastoiny wynikające z małego rozbioru wody na danym odcinku sieci, a także odcinki rur bez odbiorców wody, gdzie dopiero na końcu takiej sieci znajduje się garstka konsumentów korzystających z wody lecz w ilości nie wystarczającej aby woda w wodociągu na bieżąco się wymieniała. Występują także przypadki gdzie sieć jest silnie rozbudowana, ponieważ dostarczała kiedyś wodę do dużych zakładów przemysłowych, produkcyjnych, które już nie funkcjonują, a których sieć nie została odcięta od sieci wodociągowej. Wymienione wyżej sytuacje sprzyjają skażeniom mikrobiologicznym wody, ponieważ woda «stojąca» w sieci wodociągowej jest narażona na namnażanie się bakterii. Działania podejmowane przez przedsiębiorstwa wodociągowe aby zapobiegać takim sytuacjom montują w takich miejscach hydranty służące do płukania sieci wodociągowej realizowanego w zależności od potrzeb. Podczas eksploatacji studni można spotkać się nie tylko z zanieczyszczeniami mikrobiologicznymi ale także chemicznymi.

Sporym problemem są nawozy stosowane w rolnictwie, różnego rodzaju fermy czy zakłady przemysłowe wykorzystujące lub produkujące szkodliwe związki chemiczne, które mogą się przedostać do gruntu na skutek awarii lub ich niewłaściwego składowania na podłożu, które nie zapewnia całkowitej izolacji przed ich wnikaniem w glebę. Aby jakość wód odpowiadała wyżej wymienionemu rozporządzeniu MZ prowadzony jest nadzór nad jakością wody przez Państwową Inspekcję Sanitarną (PIS) oraz przez właściciela wodociągu. Zakres badań laboratoryjnych wody jak i ilość pobieranych prób uzależniona jest od średniej dobowej produkcji wody na danym ujęciu oraz liczby odbiorców wody. Jeśli wydobywana woda zawiera w swoim składzie składniki, których wartość przekracza dopuszczalną ilość określoną w załącznikach 1A, 2, 3A, 3B i 4 do wyżej wymienionego rozporządzenia MZ określających maksymalne wartości badanych parametrów mikrobiologicznych, fizykochemicznych oraz

organoleptycznych w wodzie przeznaczonej do spożycia to prowadzony jest wówczas proces uzdatniania.

Najczęstszymi procesami uzdatniania wody w Polsce są odżelazianie, odmanganianie oraz usuwanie azotanów. Część ujęć prowadzi także stały proces dezynfekcji wody poprzez chlorowanie, ozonowanie lub zastosowanie lamp UV, w celu zapobieżeniu ewentualnemu wystąpieniu w wodzie niepożądanych mikroorganizmów. Jeśli podczas przeprowadzanych przez PIS badań wody zostanie stwierdzone przekroczenie jakiegoś parametru to powiadomiony o tym fakcie zostaje właściciel wodociągu. Analogicznie jeśli podczas badań wody w ramach kontroli wewnętrznej prowadzonej przez właściciela wodociągu zostanie stwierdzone przekroczenie to właściciel ma obowiązek powiadomić o tym fakcie właściwego dla danego terenu Państwowego Inspektora Sanitarnego. W zależności od tego jaki parametr został przekroczony i w jakiej ilości, podjęte zostają dalsze działania. Jeśli przekroczenie stwarza zagrożenie dla zdrowia ludzi, właściwy terytorialnie Państwowy Inspektor Sanitarny wydaje decyzję zakazującą korzystania z wody znajdującej się w sieci wodociągowej przedmiotowego ujęcia lub określa warunki przy jakich można z niej korzystać (np. do splukiwania sanitariatów). W decyzji znajdują się także punkty nakazujące właścicielowi wodociągu powiadomienie odbiorców o zaistniałym zagrożeniu oraz dostarczenie im wody w przypadku zakazu korzystania z wody wodociągowej. Woda może być dostarczana w postaci konfekcjonowanej (wody wprowadzonej do opakowań jednostkowych) lub za pomocą beczkowitzu. W przypadku wody butelkowanej właściciel wodociągu ponosi większe koszty związane z jej zakupem ale nie odpowiada za jej jakość ponieważ jest ona dopuszczona do sprzedaży w sklepie. W przypadku użycia beczkowitzu muszą być spełnione następujące warunki: beczkowitz musi być wykonany z materiału przeznaczonego do kontaktu z żywnością oraz posiadać zaświadczenie, że był poddany dezynfekcji. Ponadto Inspekcja Sanitarna pobiera próbę wody do badań laboratoryjnych z miejsca z którego cysterna będzie napełniana wodą oraz próbę z samej cysterny po jej napełnieniu. Jednocześnie prowadzone są przez właściciela wodociągu prace mające doprowadzić wodę do stanu odpowiadającemu wymaganiom stawianym wodzie do spożycia, które to są określone w rozporządzeniu MZ. Inspektor Sanitarny pobiera w pewnych odstępach czasu próby wody z różnych punktów znajdujących się w obszarze zaopatrzenia w wodę z zagrożonego wodociągu w celu ustalenia jej jakości oraz skuteczności podejmowanych przez zarządcę wodociągu działań naprawczych. Po stwierdzeniu, na podstawie prowadzonych badań wody, że woda jakościowo odpowiada wymaganiom stawianym wodzie do spożycia Państwowy Inspektor Sanitarny wydaje decyzję umarzającą wszczęte wcześniej postępowanie i zezwala na użytkowanie wody z sieci wodociągowej przez jej odbiorców. Państwowa Inspekcja Sanitarna prowadzi bazę danych «Excel woda», w której znajdują się odpowiednio zakodowane informacje o wszystkich ujęciach i urządzeniach wodnych znajdujących się na obszarze kontrolowanym przez właściwą terytorialnie Stację Sanitarno-Epidemiologiczną. Wyniki badań laboratoryjnych wszystkich prób wody pobranych przez PIS jak i właścicieli wodociągów, którzy są zobowiązani do przesyłania ich do wyżej wymienionej Stacji, wprowadzane są do bazy «Excel woda» i przesyłane dalej do Głównego Inspektora Sanitarnego. Ten wspomniany wyżej system pozwala w bardzo krótkim czasie sprawdzić wartość dowolnego parametru objętego monitoringiem na dowolnym wodociągu w wybranym przedziale czasu. Rozwiązanie takie pozwala na łatwe tworzenie statystyk i obserwacji jak zmienia się jakość wody na przestrzeni lat. Inspekcja Sanitarna sporządza również z posiadanych sprawozdań badań wody oceny okresowe i roczne dla każdego wodociągu, które są wysyłane do jednostek odpowiedzialnych za jakość wody na danym obszarze.

Wody konfekcjonowane

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Zdrowia w sprawie naturalnych wód mineralnych, wód źródłanych i wód stołowych, wodą mineralną jest woda podziemna wydobywana jednym lub kilkoma otworami naturalnymi lub wierconymi. Odróżnia się od wody przeznaczonej do spożycia przez ludzi czystością pierwotną jeśli chodzi o parametry chemiczne i mikrobiologiczne oraz posiada charakterystyczny i ustabilizowany profil mineralny dzięki któremu w określonych przypadkach ma znaczenie fizjologiczne, korzystnie wpływające na zdrowie człowieka. Zgodnie z art. 4 dyrektywy 2009/54/WE woda mineralna nie może być poddawana procesom uzdatniania za wyjątkiem tych wymienionych w przytoczonej wyżej dyrektywie. Ograniczenie procesów uzdatniania wynika z faktu, że uzdatnianie niesie ze sobą pewne ryzyko wynikające z niedostatecznego procesu uzdatniania, wtórnego zanieczyszczenia wody składnikami chemicznymi wykorzystywanymi podczas uzdatniania (w skutek awarii urządzeń uzdatniających) lub wzrostem ryzyka namnożenia się bakterii w związku z koniecznością przepłynięcia wody przez kolejne urządzenia uzdatniające w których ze względu na spełnianą przez nie funkcję panuje wilgotne środowisko sprzyjające rozwojowi bakterii. Wszystkie procesy uzdatniające wodę mineralną muszą posiadać dokumentację identyfikującą możliwe zagrożenia, a płynące z niej wnioski są uwzględniane w procedurze HACCP (Analiza zagrożeń i krytyczne punkty kontroli) i w zakładowym systemie zarządzania jakością. Rozporządzenie Ministra Zdrowia w sprawie naturalnych wód mineralnych, wód źródłanych i wód stołowych stanowi, że za jakość wód konfekcjonowanych odpowiedzialna jest rozlewnia wody. Jest ona zobowiązana do prowadzenia monitoringu wewnętrznego jakości wody. Badania wody muszą być wykonane w laboratorium posiadającym akredytację na badane parametry. Mogą to być laboratoria należące do producenta wody lub w każde inne laboratorium posiadające udokumentowany system jakości. Państwowa Inspekcja Sanitarna badania jakości wód butelkowanych wykonuje w przypadku otrzymania zgłoszenia od konsumentów zastrzeżeń co do jej jakości. Zakres badań obejmuje badania sensoryczne oraz mikrobiologiczne. W przypadku stwierdzenia przez PIS lub producenta wody, że jej jakość nie odpowiada wymaganiom rozporządzenia MZ rozlewnia zostaje zobowiązana do wycofania ze sprzedaży całej partii wody której wykonane badania dotyczą oraz podjęcie działań naprawczych w celu przywrócenia jakości wody do składu zgodnego z wyżej wymienionym rozporządzeniem. Aby maksymalnie zminimalizować możliwość pogorszenia jakości wody na ujęciach wód czy to butelkowanych czy dostarczanych do sieci wodociągowej wyznaczane są wokół ujęć strefy ochrony bezpośredniej (ogrodzenie, systemy alarmowo-monitorujące wokół miejsca ujmowania wody jak i towarzyszącej temu infrastruktury technicznej) oraz strefy ochrony pośredniej która to obejmuje znacznie większy obszar na którym nie można prowadzić żadnych działań mogących negatywnie wpłynąć na jakość wody. Producent wody mineralnej zobowiązany jest do umieszczenia na opakowaniu informacji z jakiego ujęcia ona pochodzi z podaniem jego nazwy i lokalizacji. Ponadto na etykiecie musi znajdować się nazwa i adres rozlewni wody, a także nazwa rodzajowa, czyli np. «woda mineralna». Kolejnymi informacjami ujętymi na opakowaniu wody muszą być jej nazwa handlowa oraz charakterystyka mineralna, na którą składa się suma i zawartość rozpuszczonych składników mineralnych, zawartość podstawowych jonów. Na opakowaniu nie wolno umieszczać żadnych informacji ani znaków graficznych sugerujących właściwości lecznicze wody jeśli nie jest to potwierdzone w badaniach i klasyfikacji rodzajowej.

АРТ-ТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Мистецтво – невидимий місток, що поєднує два протилежні світи: світ фантазії та реальності. Часто таємні бажання, підсвідомі почуття та емоції легше викласти у творчості, ніж виразити у словесній формі. Тому останнім часом великої популярності набуває метод лікування за допомогою художньої творчості, або арт-терапія [3].

Арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Не маючи протипоказань, арт-терапія може бути використана не лише у психотерапії, а й у педагогіці та соціальній роботі, допомагаючи дізнатись більше як про самих себе, так і про оточуючих. Вперше цей термін був використаний Андріаном Хілом у 1938 р. при описі своєї роботи з хворими на туберкульоз та незабаром отримав широке поширення. У вузькому сенсі слова під арт-терапією зазвичай мається на увазі терапія образотворчим мистецтвом з метою впливу на психоемоційний стан людини [1].

Арт-терапія, в основі якої лежать ідеї Фрейда та Юнга, – це не стільки лікування, скільки розвиток у людини властивої їй креативності, гармонізація та розвиток особистості, що допомагає при вирішенні проблем [1]. За Фрейдом внутрішнє «Я» виділяється кожний раз коли людина щось спонтанно малює чи ліпить, а в образотворчому мистецтві, маючи багато спільного з фантазіями та сновидіннями, виконує роль, що компенсує та знімає психічну напругу. Юнг наголошував на важливості використання персональних та універсальних символів. Він уважав, що пацієнт, спіраючись на «трансцендентні» властивості символів і власний творчий потенціал, здатен досягти самоцілення, і що символічні образи несуть у собі способи вирішення внутрішньопсихічних конфліктів [2].

Завдання арт-терапії: діагностика, психокорекція, психопрофілактика, реабілітація, лікування, зміцнення, фіксування – укріплення успіхів здоров'я і вектору здоров'я, розвиток.

Безпосередні завдання: вираження почуттів, розкриття творчого потенціалу, розвиток навичок включення в колективну діяльність.

Безпосередня діяльність арт-терапії повинна враховувати не просто психологічні чинники, а й хімічні фактори повсякденності, що впливають на психіку «пацієнта» при вираженні почуттів, розкритті творчого потенціалу, при включенні індивідуальної творчості, при включенні в творчу колективну діяльність.

Терапія мистецтвом є посередником при спілкуванні пацієнта і терапевта на символічному рівні. Образи художньої творчості відбивають усі види підсвідомих процесів, включаючи страхи, мрії, конфлікти, спогади.

До основних форм арт-терапії належать: групова, індивідуальна, сімейна [1].

Однією із найбільш використовуваних у терапії вправ є створення групових фресок, у якій учасники або малюють усе, що вони хочуть, на загальній картині, або малюють на ній щось, відповідно до обраної всією групою теми. Членів групи заохочують коментувати свої малюнки, у той час як керівник групи підсилює групову взаємодію.

Дуже важливо при терапії враховувати вік пацієнта і його можливості, не обтяжувати його нецікавою для нього роботою, а також враховувати техніку безпеки: людині із порушеною координацією рухів не можна давати в руки гострі предмети, що можна

сказати і про малу дитину [6]. Також важливо, щоб на груповій терапії, а особливо якщо це діти, вони відчували рівну кількість уваги. Старших за віком дітей можна зацікавлювати іншими заняттями, наприклад, бісер, кіноклуб, фотографія, читання віршів, створення музики.

Одним із ключових понять в арт-терапії є сублимація і трансформація, які означають, що всі внутрішні емоції за весь час терапії не притуплюються, не витісняються в підсвідомість, а перетворюються в експресивні образи. Мистецтво є своєрідною мовою символів, розуміючи які, можна навчитись бачити і розуміти свої страхи, потаємні бажання, нездійсненні мрії і внутрішні конфлікти. Через форму і колір внутрішні бажання проявляються набагато легше і правдивіше, ніж при вербальному спілкуванні [7].

Види та техніки арт-терапії, представлені у психології та медицині, відповідають існуючим видам мистецтв. Виділяють власне арт-терапію, музикотерапію, танцювальну терапію, драмотерапію, казкотерапію, бібліотерапію, маскотерапію, етнотерапію, ігротерапію, кольоротерапію, фототерапію, лялькотерапію, оригамі тощо. Крім того, кожний із цих видів має безліч арт-терапевтичних технік, які застосовуються для вирішення внутрішніх і міжособистісних конфліктів, кризових ситуацій, вікових криз, травм, невротичних і психосоматичних розладів [1].

Одна з основних технік арт-терапії – малювання. Малювати можна чим завгодно, але слід пам'ятати, що люди всі є індивідами і до кожного потрібно знайти підхід [3].

Вибір книг орієнтується на коло проблем певної особи чи групи. Після прочитання відбувається спільний аналіз змісту, використовують бібліотерапію.

Для ліплення використовуються пластилін, глина, тісто. Учасники групи можуть випіптити свій страх, подивитись і поламати, а потім створити протилежний стан – радість, щастя [4].

Драмотерапія. Театральні постановки на різну тематику сприятливо впливають на пам'ять, волю, уяву, почуття, увагу та мислення. У спектаклі можуть обігруватися ситуації з життя учасника групи, його взаємини та конфлікти з іншими людьми.

Ще одним із видів арт-терапії є фототерапія, під час якої робиться серія авторських фотографій, які потім аналізуються. Важливе використання сімейних фотографій, оскільки зображені події хоча й залишились у минулому, але підсвідомо вони продовжують впливати на людину [5]. Фотографії допомагають пригадати минуле, усвідомити помилки, побачити образи. Фототерапія допомагає розкритись, побачити себе зі сторони, для того, щоб проаналізувати, знайти і вирішити проблеми.

Маскотерапія. Маска ліпиться на обличчі. Спочатку на шкіру наноситься крем, на який викладається перший шар паперу, а зверху приклеюється другий. Потім вона знімається й висушується, а далі розмальовується [6].

Арт-терапія є найбільш давньою та природною формою корекції емоційного стану, якою можна користуватись для зняття накопиченої психічної напруги, для того, щоб заспокоїтись чи просто зосередитись. Творчість як дитини, так і дорослого, реалізована у процесі арт-терапії, дає можливість висловити та відтворити внутрішні почуття, переживання, сумніви, конфлікти та сподівання, у символічній формі переживши ще раз важливі події, адже спонтанна образотворча діяльність здатна виражати неусвідомлюваний зміст психічного життя [7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайзер Дж. Техники фототерапии. – Москва: 2017. – 424 с.
2. Будза А. Арт-терапия. Йога внутреннего художника. – Москва: Астрель, 2001. – 288 с.
3. Копыгин А. Арт-терапия. Новые горизонты. – М.:Когито-центр, 2016. – 336 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии. – М., 2014. – 263 с.

5. Литвиненко В.А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: [навч.-метод. посіб.]. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 111 с.
6. Ферс Г. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. – М., 2014. – 168 с.
7. Cameron J. The Artist's Way: A Spiritual Path to Higher Creativity. – М.: Гаятри, 2005.

*Ніна ГРИБОК, Андрій ФЕДАК
(Дрогобич, Україна)*

МЕТОДИКА АУТОГЕННОГО ТРЕНУВАННЯ І ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ З РОЗСІЯНИМ СКЛЕРОЗОМ

Аутогенне тренування (АТ) як один з методів спеціальної психотерапії, широко використовується як із профілактичною, так і реабілітаційною спрямованістю у хворих з нервово-психічними розладами [1].

У нашому дослідженні методика АТ у хворих з розсіяним склерозом (РС) була спрямована на практичне вирішення таких завдань: зниження загальної психоемоційної напруженості, тривожності, підвищення загального тону, активізації, покращення настрою, зміцнення волі, підвищення витривалості, освоєння методу м'язової релаксації і загального розслаблення.

Основний позитивний результат перерахованих завдань, на нашу думку, визначався успішністю освоєння пацієнтами методу загального і м'язового розслаблення з використанням АТ.

Відомо, що підвищений м'язовий тонус, спастика, скованість у осіб з РС є одним з компонентів загального психоемоційного напруження, дратівливості, виснаження. Розлади координації, зниження обсягу рухів, перерозподілу навантаження на здорові м'язи призводить до загального м'язового напруження всього опорно-рухового апарату і, як наслідок, – зростання психоемоційного навантаження, підвищеної стомлюваності, дратівливості.

На думку дослідників у цій галузі, у цього контингенту хворих розвивається «порочне коло», в якому м'язова напруга внаслідок морфологічних змін в провідних системах підтримує напруженість всієї нервово-психічної сфери, а, отже, і загальний високий тонус опорно-рухового апарату, що веде до підвищеної стомлюваності, слабкості [1].

Аутогенне тренування, запропоноване І. Шульцом у 1932 році, ґрунтується на досягненні способами самонавіювання розслаблення поперечно-смугастих м'язів. В результаті за допомогою аутонавіювання можливе регулювання різних функцій і систем організму [2].

У наш час існує безліч традиційних, національних і авторських методик АТ, суть яких – досягнення повного розслаблення і управління емоціями. На противагу м'язової напруги, розслаблення м'язів несе в ЦНС інформацію «спокою», відпочинку, тобто фізіологічне значення релаксації проявляється при АТ самостійним фактором зняття емоційної напруги.

Використовувана нами в заняттях з пацієнтами РС методика АТ не мала принципових відмінностей від інших широко поширених методів [3].

Особливості проведення занять АТ полягали у використанні вихідних положень – лежачи, оскільки наші дослідження показали, що поза сидячи «по-східному» або напівсидячи ускладнювала досягнення розслаблення і швидко викликала стомлення інвалідів.

Другою відмінною особливістю використання АТ в нашій методиці було включення психотерапевтичних занять в загальний комплекс реабілітаційних впливів безпосередньо після заняття фізичними вправами. Будуючи заняття таким чином, ми вирішували завдання відновлення і розслаблення хворих РС після навантаження, отриманого в період тренування, скорочували загальну тривалість перебування інваліда у відділенні. Тривалість занять АТ у вступному, навчальному періоді займала 15 хв., в подальшому – 10–12 хв.

Заняття АТ проводилися в тому самому гімнастичному залі під керівництвом фізичного терапевта. У міру освоєння вправ, в основному періоді використовувався магнітофонний запис. Музичний супровід занять підбирався спеціально і мав релаксуючу мету.

За основу комплексу АТ були взяті вправи, які відносяться до нижчого ступеню, що ставлять перед хворими завдання навчання повному м'язовому розслабленню, регуляції дихання і вироблення механізмів управління окремими функціями за рахунок формування «образів» і «станів».

На перших заняттях АТ проводилися докладні пояснення механізмів і суті виконуваних вправ, освоювалися елементи управління м'язовими напруженнями і розслабленнями, регульованого дихання, концентрацій уваги на окремих м'язових групах або органах.

Словесні навіювання-команди хворі спочатку голосно і виразно вимовляють, в подальшому промовляють «про себе», запам'ятовують. Текст вправ вимовлявся повільно, з розстановкою, в стверджувальному тоні.

Наводимо текст орієнтовних вправ А.Т. вступного періоду нашої методики.

1. Я розташовуюся зручно. Положення тіла вільне, розслаблене, комфортне. Моя увага зосереджена на моему тілі, я спокійний, я повністю себе відчуваю.

2. Мені спокійно і приємно. Я подумки в своєму дитинстві. Всі мої турботи зникли, я спокійний. Я поринаю в спокій і безтурботність, мені добре і приємно. Я повністю розслаблений. Я відчуваю кожну клітину свого тіла. Спокій і тепло проникає в мої м'язи, в мої тканини. Я слухаю кожен свій орган і відчуваю його спокій.

3. Я спокійний. Я зосереджую свою увагу на обличчі. Я відчуваю і розслаблюю м'язи свого чола, шик, губ, шиї. Мої повіки важчать і очі закриваються. Я подумки дивлюся на своє обличчя. Моє обличчя розслаблене, воно відпочиває, я бачу своє дихання, губи розслаблені, язик вільний. Я вільно дихаю, я спокійний. Я глибоко, глибоко спокійний.

4. Мені легко і вільно, я розслаблений. Мої м'язи слухняні. Я розслаблюю потилицю і шию. М'язи м'які, я це відчуваю. Я розслаблюю м'язи спини. Мій живіт повністю розслаблений, м'язи м'які і легкі. Мій тулуб легкий. Мої м'язи вільні і розслаблені.

5. Я спокійний і легкий. Моє дихання вільне. Мій вдих тихий і нечутний. Мій видих вільний і тривалий. Мені приємно відчувати своє дихання. Я дихаю тихо і вільно, моє дихання рівне і тихе. Мені легко і спокійно. Дихання мене заспокоює і розслабляє. Я розчинений в диханні. Мені добре і приємно.

6. Моя права рука стає важкою, важкою, важкою. Права рука стає важкою, важкою, важкою. Рука стала важкою, важкою, важкою. Стала важкою, важкою, важкою. Важкою, важкою. Важкою.

7. Моя ліва рука стає важкою, важкою, важкою. Ліва рука стає важкою, важкою, важкою. Рука стала важкою, важкою, важкою. Стала важкою, важкою, важкою. Важкою, важкою. Важкою.

8. Мої руки важкі. Я відчуваю приємну важкість у руках. Мені приємно. Мені подобається відчувати біль у руках. Я спокійний.

9. Моя права нога розслаблена. Моя права нога стає важкою, важкою, важкою. Права нога стає важкою, важкою, важкою. Нога стала важкою, важкою, важкою. Стала важкою, важкою, важкою. Важкою, важкою. Важкою.

10. Моя ліва нога розслаблена. Моя ліва нога стає важкою, важкою, важкою. Ліва нога стає важкою, важкою, важкою. Нога стала важкою, важкою, важкою. Стала важкою, важкою, важкою. Важкою, важкою. Важкою.

11. Мій тулуб стає важким, важким, важким. Тулуб стає важким, важким, важким. Тулуб став важким, важким, важким. Став важким, важким, важким. Важким, важким. Важким.

12. Мій організм важкий. Я дуже важкий. Я розслаблений. Я дуже важкий. Я розслаблений. Я р-о-з-с-л-ааа-б-л-е-н-и-й. Я дуже р-о-з-с-л-ааа-б-л-е-н-и-й. Після настання загального розслаблення і відчуття важкості в усьому тілі хворі під музичний супровід лежать в такому стані 1-2 хвилини.

13. Я відпочив. Я відчуваю своє тіло. Я відчуваю силу. Я відчуваю свіжість в тілі. Мені добре. Я вільний і повний сил. Я відпочив. Я бадьорий.

14. Моє дихання прокинулося. Я можу дихати енергійно. Я роблю сильний видих, мій видих довільний. Вдих – я сповнений сил. Видих – пройшла важкість. Вдих – сили наповнюють мене. Я свіжий, я бадьорий, я сильний. Стискаємо кулаки, сильно потягуємося, видихаємо, відкриваємо очі...

Цей комплекс надалі доповнюється вправами на розвиток відчуттів «тепла», регуляції дихання і кровообігу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демет'єва Н.Ф., Болтенко В.В. Отношение к болезни и его влияние на социальную активность инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата // Клиническая медицина. – 1983. – № 8. – С. 122–124.
2. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка [Электронный ресурс] / Пер. с нем. канд. мед. наук С.Л. Дземешкевича, под ред. д-ра мед. наук проф. В.Е. Рожкова. – М.: Медицина, 1985. – Режим доступа: <http://bong-dem-long.org/store/other?file=1706>.
3. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посіб. – К.: Кондор, 2005. – 278 с.

Володимир ІВАНЕНКО, Максим КУПРЄСНКО, Олександр НЕПША
(Мелітополь, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасний етап розвитку системи освіти висунув на перший план нові завдання, здійснення яких потребує кардинального оновлення структури, змісту та переорієнтації сформованих форм і методів навчання, пошуку ефективних засобів формування професійної спрямованості фахівців в галузі фізичної культури. Орієнтація навчально-виховного процесу на задоволення потреб, інтересів і здібностей студентів веде до суттєвої реорганізації системи вищої педагогічної освіти. Сучасні умови вимагають пошуку нових шляхів вирішення проблеми, підвищення рівня підготовки студентів.

Розробка державного освітнього стандарту, орієнтація професійної діяльності фахівця на розвиток, навчання, виховання, залучення особистості до освоєння цінностей фізичної культури з'явилися причинами для поновлення структури і змісту дисциплін професійної підготовки фахівця з фізичної культури. Актуальність теми статті визначена потребами професійної підготовки педагогічних кадрів, в тому числі студентів Ме-

літопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, в галузі фізично культури і обумовлена наступними обставинами:

- 1) приведення мети, змісту освіти та методики навчання у відповідність до вимог суспільства, усвідомлення особистісної та соціальної значущості своєї професії випускником університету, забезпечення його конкурентоспроможності в сучасних умовах;
- 2) знання основних етапів розвитку фізичної культури і спорту в історії становлення культури свого народу як фактор, що впливає на рівень професійної підготовки спеціаліста;
- 3) міжнародне значення української системи фізичного виховання, а також передовий досвід української школи спорту та спортивної науки.

Протягом тривалого періоду в педагогічній літературі обговорюються проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців в галузі фізичної культури на основі цілісності, інтегративності і стійкості професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах поставлені в дослідженнях Т.М.Данилко [1], Н.Ю.Зубанова [2], М.В.Карченкова [4], О.В.Ковальчук [5,6], І.П.Підласий [7] та ін.

Якими повинні бути педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної спрямованості студентів, структуру, зміст і методику навчання, що відповідають вимогам професійної підготовки студентів?

Ми спробуємо розглянути формування професійної спрямованості студентів МДПУ ім. Б. Хмельницького.

В Законі України «Про освіту»: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [2, 6].

Прагнення до самоактуалізації має стати основною потребою і мотивом діяльності студентів, що навчаються в МДПУ ім. Б. Хмельницького, тільки тоді можлива особистісна і професійна індивідуальність, бажання реалізувати себе, змінюючи при цьому навколишній світ на краще.

У цій ситуації на допомогу педагогу приходять продуктивне навчання, яке тісно пов'язане з поняттям «творчість». Розвивається той, хто створює і творить нове для себе або інших, хто виходить за рамки зумовленого, хто реалізує потенційні можливості свого внутрішнього світу. За І. Підласим «Продуктивними назвемо знання, уміння, спираючись на які випускники школи знаходять міцну опору для свого майбутнього. Продуктивні знання, уміння – необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні» [7, 5].

Кожен викладач, виходячи з індивідуальних особливостей своїх студентів, прагне до використання програмного матеріалу різної складності, до різноманітності теоретичного, практичного, наочного матеріалу. В рамках продуктивного навчання неможливо створити універсальну програму. Студенти своїми діями перетворюють умови цих дій. Ефективність продуктивного навчання залежить від психологічного фону, емоційного настрою учасників освітнього процесу, характеру їх взаємин [3].

Проблема організації і коригування освітньої діяльності пов'язана з успішністю її осмислення. Необхідність створення умов формування професійної спрямованості пропонує педагогу вирішувати проблему постановки цілей навчання, розробки плану, конструювання системи знань, форм рефлексії та оцінки, які передбачають можливість творчого самовираження студентів. Він має можливість спостерігати за розвитком і формуванням професійної спрямованості студента, його особистісним зростанням.

Оцінка результатів освітньої діяльності не зводиться тільки до визначення досягнень, необхідних освітнім стандартом і нормативам. В особистісно-орієнтованому навчанні необхідно прагнути до того, щоб перевірялась не ступінь відповідності зовнішнім які передбачені результати, а швидше за творче відхилення від них. Саме творче середовище формує в студентів «особистісні структури підсвідомості», що виступають механізмом і джерелом творчого самовираження. Бути особистістю і професіоналом у своїй справі – значить оперувати не тільки завченими знаннями, скільки пошуком джерел їхнього змісту, співвіднесенням суті знань з актуальністю в даній ситуації рішеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. – Луцьк: Волин. обл. друк., 2003. – 234 с.
2. Зубанова Н.Ю. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури: автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – 17 с.
3. Іваненко В.В. Психологічна культура як важлива умова формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання // Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.): [в 2 т.] / ред. колегія: С.М.Шкарлет [та ін.]. – Чернігів, 2017. – Т. 2. – С. 152–160.
4. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутні учителів фізичної культури до професійної діяльності: автореф. дис... к.пед.н. спец. 13.00.04. – Київ, 2006. – 19 с.
5. Ковальчук О.В., Непша О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Основні чинники, які визначають зміст професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів // Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів I-ї Міжнародної науково-практичної конференції. – Баку–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2016. – С. 263–265.
6. Ковальчук О.В., Купреснюк М.В., Непша О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Структура гуманістичної спрямованості особистості фахівця з фізичної культури і спорту //Освітні стратегії розвитку духовної та світоглядної культури особистості громадянського суспільства. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. 20–21 квітня 2017 р., м. Дніпро. Частина II. / Наук. ред. О.Є. Висоцька. – Дніпро: СПД «Охотнік», 2017. – С. 108–110.
7. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. – Харків: Основа, 2010. – 158 с.

*Валентина ІВАНОВА, Олександр НЕПША
(Мелітополь, Україна)*

ГІДРОГЕОЛОГІЧНІ УМОВИ ВОДОНОСНОГО ГОРИЗОНТУ НИЖНЬОКРЕЙДОВИХ ВІДКЛАДІВ НОВОПИЛИПІВСЬКОЇ ДІЛЯНКИ МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО МІСЬКОГО ВОДОЗАБОРУ

Підземні води мають подвійну природу: з одного боку, це рухома корисна копалина, яка циркулює в гірських породах і її використання потребує видобутку з надр, а з іншого – це частина загальних водних ресурсів планети, яка активно взаємодіє з поверхневими водами, атмосферою та іншими компонентами природного середовища. у зв'язку з цим,

ресурси підземних вод та їх експлуатаційні запаси залежать не тільки від геолого-гідрологічних факторів, але й від фізико-географічних та антропогенних, які змінюють умови живлення підземних вод, їх якість та можливості видобутку і використання.

Запорізька область відрізняється складними природними умовами водопостачання, а саме низькою якістю води у поверхневих джерелах, їх невеликими витратами і дуже нерівномірним розподілом по площі і прісні підземні води мають вирішальне значення для водозабезпечення населення регіону питною водою [1, 3, 7]. В області зосереджено 15 родовищ підземних вод. В них виділено 35 ділянок, з яких тільки 17 розробляються. Експлуатаційні балансові запаси складають 302,309 тис. м³/добу. В 2016 році в області видобуток підземних вод склав 39,645 тис. м³/добу [3]. В порівнянні з іншими районами Запорізької області – Мелітопольський район займає друге місце після Кам'янсько-Дніпровського району (70,5 тис. м³/добу) по розвіданим затвердженим запасам підземних вод, що складає 60,0 тис. м³/добу [7].

На Новопилипівській ділянці Мелітопольського водозабору поширені водоносні горизонти, які приурочені до: четвертинних, олігоцен-неогенових (сарматських і торонських), еоценових (бучацьких) і крейдових осадових відкладів [2, 5, 6].

Водоносний горизонт нижньокрейдових відкладів (К₁) в межах Новопилипівської ділянки на північ від с. Новопилипівка залягає на глибині 483–518 м (в середньому – 498 м) з незначним підняттям до півночі (табл. 1). Абсолютні позначки покрівлі горизонту знаходяться в межах мінус 462–499 м. Потужність горизонту змінюється від 16 (св. №385-г) до 45 м (св. №382-г; №3964-16), в середньому складає 26,1 м. [4, 8, 9].

Таблиця 1

Глибини залягання і потужність водоносного горизонту нижньокрейдових відкладів на Новопилипівському водозаборі [8]

№ п/п	Номер свердловини	Абсолютна позначка поверхні землі, м	Глибина залягання покрівлі, м	Потужність, м
1	168-г	18,3	517,5	16,2
2	382-г	20,9	499,2	44,8
3	385-г	17,8	494,3	20,7
4	386-г	13,9	512,5	30,0
5	389-г	17,8	491,0	16,0
6	500-г	12,0	496,0	16,0
7	3963-14	13,9	495,0	33,0
8	3964-16	21,0	483,0	45,0
9	3966-17	16,0	491,0	16,0
10	3965-18	17,4	496,0	23,0

Водоносні породи представлені континентальними кварцовими пісками сірого і темно-сірого кольору. За гранулометричним складом піски горизонту, в основному, відносяться до різно- і крупнозернистих (табл. 2), місцями зустрічаються прошарки дрібнозернистих, глинистих і вуглистих пісків, в нижній частині шару і гравелісткі піски. Рідко в пісках зустрічаються прошарки пористих кварцових пісковиків.

Водоносний горизонт напірний. На період досліджень 1967–1970 рр. рівень води в межах Новопилипівської ділянки в залежності від рельєфу встановлювався на 0,5–9,4 м вище поверхні землі, що відповідало позначкам плюс 21,3–21,4 м. На час (1980 р.) буріння першої експлуатаційної свердловини №3963-14 «статичний» рівень знаходився на глибині 16,5 м (абс. позначка мінус 2,7 м). Зниження рівня на 24–25 м (з інтенсив-

ністю – 1,2–1,3 м/рік) обумовлено, в основному, впливом шахтного водовідливу на Південно-Біозерському залізородному комбінаті. Надалі (1980–2011 рр.), при водовідборі з нижньокрейдяного водоносного горизонту безпосередньо в межах Новопилипівської ділянки від 2,0 до 8,0 тис. м³/добу, рівень води продовжує знижуватися з середньорічною інтенсивністю від 0,5–1,0 (1991–2011 рр.) до 3,5–3,6 (1980–1990 рр.) м. Статичний рівень води в свердловинах водозабору встановлюється на глибині 72–76 від поверхні землі, що відповідає позначкам мінус 57–54 м, величина залишкового напору змінюється від 407,6 до 426,6 м. [2, 8, 9].

Таблиця 2

Гранулометричний склад нижньокрейдяних відкладів на Новопилипівському водозаборі [8]

№ п./п.	Найменування фракцій	Розмір фракцій (від-до), мм	Середній вміст, %
1	Гравій	5,0–2,0	2,74
2	Пісок крупнозернистий	2,0–0,5	28,76
3	Пісок середньозернистий	0,5–0,25	28,11
4	Пісок дрібнозернистий	0,25–0,05	28,71
5	Пил	0,05–0,005	6,47
6	Глина	< 0,005	5,30

За хімічним складом води нижньокрейдяного водоносного горизонту змішаного типу: гідрокарбонатно-сульфатно-хлоридні магнієво-натрієві, натрієві. Мінералізація води знаходиться в межах 0,8–0,9 г/дм³, загальна жорсткість складає 2,1–4,5 моль/м³. За період експлуатації водозабору погіршення якості води горизонту не відмічено [8, 9].

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронка В.П., Марченко О.А., Непша О.В. Еколого-географічні проблеми використання та відтворення гідроресурсного потенціалу Запорізької області // Регіональні проблеми України: географічний аналіз та пошук шляхів вирішення. – Херсон: П.П.Вишемирський, 2007. – С. 58–63.
2. Даценко Л.М., Волоха Ю.М., Непша О.В. Гідрогеологічні умови території Мелітопольського міського водозабору // Мій рідний край Мелітопольщина: матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 100-річчю М.О. Алексєєва / [ред. О.М. Алексєєв, О.С. Арабаджі, В.І. Резнік та ін.]. – Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – С. 94–103.
3. Мінеральні ресурси України. – К.: ДНВП «Державний інформаційний геологічний фонд України», 2017. – 268 с.
4. Непша О.В., Князькова І.Л. Гідрогеологічна характеристика територій Мелітопольського, Михайлівського та Токмацького районів Запорізької області // Регіональні проблеми розвитку приморських територій: теорія і практика. Збірник наукових праць. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. – Мелітополь, 2014. – С. 32–37.
5. Північно-Західне Приазов'я: геологія, геоморфологія, геолого-геоморфологічні процеси, геоекологічний стан: [монографія] / Л.М. Даценко, В.В. Молодиченко, О.В.Непша та ін.; за ред. Л.М.Даценко. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 308 с.
6. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Геолого-екологічна оцінка підземних вод у четвертинних відкладах басейну річки Молочної // Регіональні проблеми України: географічний аналіз та пошук шляхів вирішення. – Херсон: ПП Вишемирський, 2017. – С. 62–66.
7. Стан водних ресурсів Запорізької області/Запорізька обласна державна адміністрація. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zdn.gov.ua/view/stan-vodnih-resursivzapozorizkoi-oblasti.html>. [19.02.2018]
8. Тяжлов Г.Т., Тяжлова В.Е. Отчет о разведке меловых водоносных горизонтов для водоснабжения г. Мелитополя. – Михайловка, Запорожской области, 1971. – 215 с. [Фонды ГНПП «Геоинформ Украины»].

9. Цымбаревич М.М. Заключение по оценке сходимости гидрогеологических прогнозов, выполненных по данным разведочных работ, с данными эксплуатации Мелитопольского и Токмакского водозаборов. – Павлоград, 1979. – 43 с.

Кристина КОТОВА, Андрій РИБНИЦЬКИЙ
(Мелітополь, Україна)

ГИРЬОВИЙ СПОРТ В СИТЕМІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Актуальність дослідження. Проблема зміцнення здоров'я та підвищення фізичної підготовленості учнів в умовах сучасного суспільства з притаманними йому особливостями науково-технічного розвитку є проблемою першорядного значення. Впровадження позакласної роботи з фізичного виховання в загальноосвітніх школах лімітується багатьма чинниками [4, 5, 6], зокрема, незважаючи на велику кількість програмно-нормативних документів з організації позакласної роботи, відсутній механізм їх практичної реалізації, недостатню розробленість змісту програмного матеріалу; рівень використання новітніх технологій рухової активності є низьким, що суттєво впливає на ефективність організації позакласної роботи.

Ряд науковців наголошують на недостатню мотивацію учнів до занять фізичною культурою. Проблема формування звички до занять фізичною культурою повинна спиратися на зацікавленість до фізкультурних занять і вирішуватись внаслідок нових підходів у системі фізичного виховання.

Одним із засобів фізичної підготовки, що сприяє вирішенню окресленої проблеми, може слугувати гирьовий спорт, який має низку позитивних рис: простота, змістовність, низький рівень травматизму, доступність, нескладність матеріального забезпечення [2, 3, 6].

Мета роботи дослідження можливості використання гирьового спорту в системі позакласних занять з фізичного виховання старшокласників для підвищення рівня їх фізичного стану.

Досягнення поставленої мети здійснювалось із **використанням методів** збору ретроспективної інформації, які передбачали вивчення, аналіз, систематизацію та узагальнення даних наукової та науково-методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Гирьовий спорт сьогодні – це самостійний популярний вид спорту, який активно розвивається більш ніж, у сорока країнах світу [1, 3]. Гирьовий спорт належить до циклічних видів спорту, у яких фізичні навантаження тривають порівняно тривалий час на тлі переважного підвищення аеробного (кисневого) обміну в організмі людини. Тренування аеробної спрямованості викликає позитивні фізіологічні зміни, що забезпечують зменшення ризику серцевих нападів, збільшення розміру серця та збільшення його наосної здатності. Фізичні тренування також сприяють зменшенню кількості жиру в організмі та зниженню рівня глюкози, що може зменшувати резистентність інсуліну. Окрім того фізичні тренування збільшують стресостійкість [6].

Заняття в гирьовому спорті, як і у багатьох інших видах спорту, – складний педагогічний процес, що вимагає набуття необхідних знань, виховання спеціальних навичок і розвитку рухових і вольових якостей [1, 3].

У результаті аналізу науково-методичної літератури і практичного досвіду нами визначено основні причини, що лімітують упровадження позакласної роботи з фізичного виховання на основі використання гирьового спорту в загальноосвітніх навчальних закладах, які характеризуються такими чинниками [4, 5, 6]:

- недофінансування вітчизняної галузі освіти, що стало домінуючою причиною неможливості розвитку навчальних закладів з використання новітніх технологій рухової активності в навчальному процесі;
- неузгодженість нормативно-правової бази, що регламентує позакласну роботу школи з фізичного виховання;
- низький рівень проінформованості старшокласників, батьків про позитивний вплив занять гирьовим спортом на рівень фізичного здоров'я школярів; недостатній рівень залучення старшокласників до фізкультурно-спортивних занять у вільний час; низький рівень формування в них позитивного ставлення до занять фізичною культурою в позакласній роботі.

Висновки. Використання гирьового спорту у системі позакласних занять старшокласників не є інноваційною руховою активністю, але його впровадження характеризується змагальністю і динамічністю тренувального процесу, що викликає високий інтерес в учнівської молоді. Перспективою подальших досліджень є наукове обґрунтування ефективності використання гирьового спорту в системі позакласних занять з фізичного виховання старшокласників для підвищення рівня їх фізичного стану.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воротынцева А.И. Гири. Спорт сильных и здоровых. – М.: Советский спорт, 2002. – 272 с.
2. Гирьовий спорт: навч. посіб. / М.Ф. Пічугін, Г.П. Грибан, В.М. Романчук та ін.; за ред. Г.П.Гибана. – Житомир: ЖВІ НАУ, 2011. – 880 с.
3. Карабанов С.О. Стан і перспективи гирьового спорту як олімпійського виду [Електронний ресурс] // Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання та спорт. – 2013. – № 2. – С. 74–78. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vznu_FViS_2013_2_14.pdf
4. Ковальова Н. Особливості проектування позакласної роботи старшокласників із фізичного виховання // Молодіжний науковий вісник. – 2012. – С. 39–44.
5. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання. У 2 т. / За ред. Т.Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т. 2: Методика фізичного виховання різних груп населення. – 368 с.
6. Маглеваний А.В. Характеристика показателей кардиореспираторной системы студентов, занимающихся гиревым спортом // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2010. – № 2 – С. 78–80.

*Наталія МАЦОЛА, Юлія ГАНЦЮК
(Дрогобич, Україна)*

ЗНАЧЕННЯ МУЗИКИ В ЛІКУВАЛЬНІЙ ФІЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ

Конфуцій свого часу сказав: «Правильною музикою можна керувати державою». Музика створює певний настрій, але не кожному відомо, що вона є ще й відмінним лікарем. Ще з давніх-давен користувались цілющими властивостями музики лікарі Древнього Риму і Єгипту, які застосовували звуки для лікування душі й тіла. Лікарі Древнього Китаю навіть готували «музичні рецепти» та вірили у те, що мелодія має вплив на органи людського тіла.

Нині сфера застосування музикотерапії активно поширюється у багатьох країнах і застосовується у лікарнях, центрах реабілітації, а також дитячих садках і школах. У

США, Японії, Англії, Франції музика використовується у промисловості та сільському господарстві. Музика звучала і в космосі, що покращувало стан космонавтів під час довготривалого перебування на орбіті.

У свій час, дослідженнями механізмів впливів музики, також, займалися В.М. Бехтерев, І.М. Догель, І.Р. Тарханов. Не меншим зацікавленням ця тема користується і у сучасному науковому світі. Ефективність даного методу відзначають неонатологи, призначаючи його недоношеним новонародженим [1]. Цей оригінальний метод зайняв свою нішу і у спортивній медицині. Так, музикотерапія у поєднанні з ароматерапією, застосовується для відновлення працездатності спортсменів [3]. Все більше з'являється статей про її використання у лікуванні, реабілітації, зокрема, соціальної і вихованні дітей та дорослих із соматичними та психічними захворюваннями [2]. Адже мелодійна музика, формуючи позитивні емоції, сприяє зниженню психоемоційної напруженості, нормалізує вегетативний тонус і підвищує ефективність діяльності.

Музика – потужний лікувальний засіб для впливу на психічний і фізичний стан людини. Органи людини в здоровому організмі випромінюють особливі хвилі, що визначають процеси його функціонування. Будь-які хвороби виникають унаслідок розбалансування коливального процесу хворого органу з іншими процесами. Одним зі шкідливих акустичних процесів є рок-музика, зовсім протилежно впливає народна і класична музика. Музика створює не тільки психоемоційний вплив за допомогою органів слуху, вона проникає в організм через шкіру, в якій знаходяться віброрецептори. Найсильніший вплив на організм людини чинить ритм музичного твору, що знаходиться у діапазоні від 0,6 до 1,5 Гц – ця частота близька до частоти подиху і серцебиття. Спокійна музика зменшує ЧСС і сприяє зниженню тиску, а динамічна підвищує АТ й прискорює пульс, активізує м'язовий тонус. Музикотерапію призначають при захворюваннях серцево-судинної, дихальної, травної систем, сполучають із ЛФК і масажем.

Отже, музикою ми можемо регулювати нашу психіку, змінювати наші настрої у різних життєвих ситуаціях. У станах нездужання, поганого самопочуття ми звикли покладатися на допомогу лікарів, забуваючи, що володіємо власною могутньою силою – психічною енергією, силою духу, силою творчої уяви, яка у поєднанні з вібраційним впливом відповідної музики може слугувати для нас найефективнішими ліками для подолання будь-якої хвороби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Думов Е.Л., Nöcker-Ribaupierre M., Андрущенко Н.В., Йова А.С. Музикотерапія недоношених новорождених дітей: успіхи і перспективи // Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 73–76.
2. Котышева Е.Н. Музыкальная психологическая коррекция в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Омский научный вестник. – 2009. – № 2 (76). – С. 179–182.
3. Мялук С. Обоснование необходимости исследований сочетанного применения арома и музыкотерапии для восстановления работоспособности спортсменов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: [сб. науч. тр. под ред. С. С. Ермакова]. – Х., 2005. – № 3. – С. 45–52.
4. Шанских Г. Музыка як засіб корекційної роботи // Мистецтво в школі. – 2003. – № 5.
5. Яковенко Т.Е. Музыка и здоровье человека: Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М.: Первое сентября, Чистые пруды. – 2004.

ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

Невід'ємною частиною дидактично-виховного процесу Польщі є предмет «Основи здоров'я» (Edukacja zdrowotna), який інтегрується в школі на різних етапах навчання, предметах, а особливо на заняттях з фізичного виховання.

Введення основ здоров'я до предмету з фізичного виховання (Wychowanie Fizyczne) сприяє систематичному ознайомленню учнів із тематикою здоров'я, починаючи з першого етапу шкільної освіти Польщі (старша група дит. садочка), коли дитина інтенсивно демонструє рухливість, типову для неї.

На другому етапі шкільної освіти Польщі, предмет основи здоров'я було вміщено в тематичних блоках оздоровчого тренування, або обраного виду спорту та відпочинку (види дозвілля), а також передбачено реалізацію основ здоров'я на заняттях за вибором (рекреаційно-оздоровчого характеру).

Фізкультурна освіта в початковій школі (I-VIII класи), в поєднанні з основами здоров'я, переслідує такі цілі:

- поліпшення та зміцнення фізичного здоров'я в різних формах фізичної активності, з урахуванням індивідуальної схильності;
- визначення обраного виду спорту з посиленням на фізичне здоров'я через рух, в якості ефективної форми зняття інтелектуальної втоми.

На третьому етапі шкільної освіти Польщі, наголос був зроблений на психосоціальні чинники ставлення до здоров'я учня, з особливим акцентом на життєві і соціальні навички особисті.

Впровадження основ здоров'я в галузь фізичного виховання в якості обов'язкового тематичного блоку освіти про здоров'я, вчителі середньої та старшої школи мають більше можливостей у формуванні ставлення учнів до зміцнення здоров'я шляхом здійснення регулярних занять, які охоплюють п'ять областей основ здоров'я:

1. фізична активність, робота і відпочинок, харчування;
2. фізичний розвиток в період статевого дозрівання і в підлітковому віці;
3. догляд за тілом, безпека, хвороби;
4. особисте здоров'я і догляд за ним;
5. психосоціальне здоров'я і життєві навички.

Реалізація інтеграції вимагає від вчителя переосмислення процесу навчання та підбору адекватних заходів з підготовки, в тому числі використання аксіологічної моделі освіти, заснованої на наступних засадах:

- діагностика потреб учнів (основа роботи з учнем – вивчення знань, потреб, інтересів до здоров'я);
- планування і програмування діяльності (мета, розробити критерії оцінки, процеси планування, методи, засоби);
- прогнозування (передбачення ефектів);
- реалізація (управління діяльністю з урахуванням потреб учнів);
- моніторинг (контроль, якщо це можливо, корекції і зміни);
- оцінка (оцінка – реалізація в якості основи для подальших дій).

Таким чином, ця модель дозволяє вчителю адаптувати діяльність до індивідуальних потреб та інтересів кожного учня. Якщо вчитель проводить заняття з використанням

інтерактивних методів, то це посилює ефективність навчання та надихає школярів до незалежних експериментів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Турчик І.Х. Фізичне виховання і спорт у шкільній освіті Європи: монографія. – Дрогобич, 2017. – 138 с.
2. Турчик І.Х. Фізичне виховання у початкових школах Польщі // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. Єрмакова С.С. – Х.: ХДАДМ (XXII), 2007. – № 10. – С. 128–129.
3. Systemy edukacji w Europie – Stan obecny, Czerwiec, 2011, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_PL_PL.pdf
4. Vasylyuk V.M., Jarmoschuk, O.O. Social and cultural principles in modern science and educational technologies of physical culture // Science Rise. – 2016. – V. 3. – No. 5 (20). – P. 4–8.
5. Woynarowska B. Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole / Praca zbiorowa pod redakcją Barbary Woynarowskiej. Poradnik dla dyrektorowi nauczycieli szkół podstawowych. – Warszawa, 2014. – 96 s.

Тетяна САПУН
(Мелітополь, Україна)

ЕКОЛОГІЧНИЙ СТАН ҐРУНТІВ ТА ДОННИХ ВІДКЛАДІВ ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

До головних техногенних факторів, які впливають на навколишнє середовище належить рівень накопичення важких металів в середовищах та в поверхневих і підземних водах. Рівень накопичення даних елементів на території Херсонської області неоднорідний. Забруднення концентрацій елементів небезпеки в середовищах відзначаються площинними, локальними і точковими аномаліями. На більшій частині території концентрації всіх елементів знаходяться в межах фонових флуктуацій. В цілому, за характером диференціації літогеохімічних полів на площі чітко вирізняються дві частини – східна і західна. В східній частині на сільськогосподарських угіддях виявлені локальні аномалії марганцю, а також поодинокі точкові аномалії кобальту, марганцю, германію, фосфору, свинцю, стронцію, олова, срібла, барію. Окремі локальні аномалії утворюють також берилій, титан, вісмут, скандій. В смт Новотроїцьке фіксується контрастна полікомпонентна аномалія літію, молібдену, міді, ванадію, галію. Коефіцієнти концентрації елементів, в більшості випадків, складають 1,6–2,8, досягаючи в окремих точках 36,6 (свинець на полігоні відходів м. Генічеська). На площі дослідження виявлені полікомпонентні аномалії, пов'язані з функціонуванням хімічних підприємств Красноперекопсько-Армянського промислового вузла. Площа аномалії складає близько 225 км². Тут в аномальних концентраціях присутні стронцій, молібден, свинець, цинк, титан, мідь, ртуть, середні концентрації яких перевищують фоновий рівень більше, ніж у два рази.

В межах Нижньодніпровського дельтового ландшафту фонові концентрації згаданих елементів виявляються на 45 % його площі [3, 25–26]. На більшій частині площі ґрунти містять мінімальні концентрації марганцю, берилію, кобальту, нікелю, барію, менше – свинцю, олова, ніобію. Разом з тим, тут формуються аномалії: площинні – хрому та молібдену (Козачо-Лагерська арена) свинцю та міддю (с. Виноградове); локальні – свинцю олова, міді, срібла, цинку (с. Памятне – коефіцієнт концентрації срібла – 55,6, а свинцю у Лиманівки – 56,9, Залізний порт цинку – 28,4); точкові – міді, свинцю, фосфору, барію, молібдену, титану.

Оцінка вмісту хімічних елементів в донних відкладах вказує, що певної площинної закономірності тут не спостерігається. На узбережжі Чорного та Азовського морів в окремих точках виявлені в аномальних концентраціях титан, цирконій, ніобій, стронцій, марганець, мідь, хром, германій, фосфор, срібло, цинк.

Донні відклади Чорного моря характеризуються, досить низьким вмістом елементів органічних забруднювачів та токсичних металів (Zn, As). Дещо підвищені концентрації пов'язані з черепашниками та мулами прибережної смуги [2, 112–115]. Для елементів Cu, Co простежується зв'язок з глинистими абсорбентами. Їх підвищений вміст характерний для Дніпрово-Бузького лиману, пов'язаний з міськими агломераціями. У розподілі елементів Pb, Ni простежується зв'язок зі стоком Дніпра та других річок і пов'язані вони з мулевими та піщаними мулами.

Донні відклади Азовського моря характеризуються широким спектром важких і рідкісних металів 1, 2 і 3 класу небезпеки: As, Cd, Hg, Pb, Zn, P, B, Co, Cr, Ba, V, Au, Gr, Nb. Середній вміст більшості елементів невисокий і не перевищує допустимі значення або кларки. Підвищені значення мають концентрації стронцію і бору (в 5, 7 раз), близькі до I класу концентрації миш'яку, кадмію марганцю.

Оцінка екологічного стану території з позиції сумарної дії хімічних елементів (СПК) на ґрунтовий покрив вказує, що у відповідності з загальноприйнятими градаціями виявлені аномалії належать до категорії мінімального забруднення.

Джерелами забруднення органічними та органо-мінеральними сполуками являються: пестициди, абсолютні концентрації яких навколо складів отрутохімікатів та мінеральних добрив коливаються в інтервалі від аналітичного нуля до 0,1 мг/кг. Найбільш високий вміст α -ГХЦГ – 0,052 мг/кг відмічено біля складу мінеральних добрив та отрутохімікатів в с. Ясна Поляна, в ґрунті навколо складів с. Чулаківка (0,2 г/кг). На межі ГДК фіксувались концентрації в районах с. Софіївка (0,15 мг/кг) і Суворівка (0,12 мг/кг);

– азотні сполуки, будучи біогенними речовинами, складають необхідний компонент ґрунтових систем. Техногенне втручання призводить або до зниження їх вмісту в ґрунтах, або навпаки до накопичення їх до рівня токсичних концентрацій. Концентрації азотних сполук біля тваринницьких комплексів та ферм можуть досягати значних величин. Зокрема, вміст в ґрунтах нітратів (які регламентуються ГДК = 130 мг/кг) складають 28 ГДК (с. Григорівка), 39 ГДК (с.мт Асканія Нова), 11–17 ГДК (с. Дудчино, МТФ) [1, 42–49]. Перевищення ГДК в ґрунтах з рівнем 1,1–10 характерно для більшості об'єктів тваринництва;

– отруйні синтетичні поверхнево-активні речовини, що насамперед концентруються в водному середовищі, депонуються в донних відкладах (концентрація детергентів в донних мулах Дніпра досягає 7,3 мг/кг) [4, с. 165-167], і при певних умовах ці відклади можуть служити джерелом вторинного забруднення вод;

– на більшій частині досліджуваної території вміст нафтопродуктів в ґрунтах складає менше 2 мг/кг. Ступінь концентрації нафтопродуктів навколо складів пально-мастильних матеріалів та автозаправних станцій дещо більший і складає 2–6 мг/кг (сс. Привільне, Олександрівка, Павлівка, Дудчино, Молочне) і належать до категорії «допустима» (<2000 мг/кг).

Загальна радіаційна питомо активність ґрунтів коливається від 26 до 991 Бк/кг при середньому 495 Бк/кг. Велика розбіжність значень пояснюється характерними висококонтрастними геохімічними ландшафтами, які визначають рухомість катіонів ізотопів та їх міграцію.

В донних мулах загальна питома активність коливається від 23 до 999 Бк/кг, при середній – 494,7 Бк/кг. Переважаюче глейове відновне середовище донних відкладів, каналів сприяє розсіюванню катіонів, в тому числі, ізотопів. Карбонатно-теригенний псамітовий склад відкладів узбережжя Чорного й Азовського морів також зумовлює їх низьку активність.

Аналізуючи вище викладений матеріал ми доходимо висновку, що для досліджуваного регіону характерна практично повна відсутність забруднення техногенними радіонуклідами, низьке забруднення нафтовими вуглеводнями, детергентами, фенолами, пестицидами, помірна забрудненість важкими металами. На більшій частині території переважає фонові складова геохімічного поля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василевська Я.В. Проблеми природокористування в береговій зоні Чорного моря в межах Херсонської області // Фальцфейнівські читання: зб. наук. праць . – Херсон, 2009 – С. 42–49.
2. Геоэкология Украинского сектора глубоководной зоны Черного моря: монография / В. Емельянов, А. Пасынков, Л. Пасынкова, Л. Прохорова; від. ред. А. Митропольский. – Киев: Академперіодика, 2012. – 350 с.
3. Котовський І.М. Рекреаційні ресурси Херсонської області // Печатное слово. – 2004. – С. 25–26.
4. Тюленева Н.В., Чепижко А.В., Сучков И.А. Сравнительная геохимическая характеристика современных отложений ландшафтных районов Днепровского желоба и внешнего уступа прибрежной части северо-западного шельфа Черного моря // Геология морей и океанов: Материалы XVII Международной научной конференции (школы) по морской геологии. – М., 2007. – Т. II. – С. 165–167.

Анна ЧЕПЕЛЮК, Вероніка ТОКМАКОВА
(Дрогобич, Україна)

СТЕП-АЕРОБІКА У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

Одним із найважливіших завдань фізичного виховання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є формування у студентів стійкого інтересу і потреби до фізичного самовдосконалення [6]. Заняття з фізичного виховання, що проводяться згідно Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту (2017–2020 рр.), часто не спрямовані на досягнення відповідної тренуваності організму студентів і не сприяють повною мірою ефективному розвитку життєво необхідних фізичних якостей [1].

Студенти розглядають заняття фізичним вихованням не як можливість поліпшення стану здоров'я, а як вимушену необхідність. На думку науковців, дефіцит рухової активності у студентів складає 30–40 %.

Ця проблема посилюється відсутністю у більшості з них необхідного інтересу до занять фізичним вихованням. Підвищення мотивації студентів до занять фізичними вправами багато в чому залежить від форми і змісту навчальних занять з фізичного виховання, використання популярних видів рухової активності [2, 3].

У зв'язку з цим особливої актуальності набувають дослідження, спрямовані на впровадження у практику різних засобів оптимізації фізичного виховання студентської молоді.

Одним із потужних засобів поліпшення стану здоров'я студентів, підвищення їх працездатності, а також оптимізації їх соціально біологічної адаптації до нових умов життя є заняття різними видами аеробіки. Особливу цінність представляє собою степ-аеробіка, як спосіб залучення студентів до занять фізичними вправами [4, 6].

Степ-аеробіка володіє багатьма позитивними сторонами: висока емоційність занять, якісні функціональні зміни від виконання спеціальних гімнастичних вправ, вплив на поліпшення фізичної підготовленості що займаються [7].

Степ-аеробіка – ритмічні рухи вгору і вниз із застосуванням спеціальної степ-платформи. Вона розвиває рухливість в суглобах, формує стопи, тренує рівновагу і дозволяє спалювати велику кількість калорій [8].

Степ-аеробіка доступна практично всім. Робота ногами не складна, рухи природні, як при ходьбі по сходах. Заняття можуть ускладнюватися додаванням різних рухів руками. Таким чином, в одній групі можуть займатися люди з різним рівнем підготовки і фізичне навантаження для кожного буде індивідуальним [9].

Цей вид аеробіки змушує працювати великі групи м'язів і активно впливає на кардіо-респіраторну систему. Так само як і в класичній аеробіці, навантаження може бути низької інтенсивності, середньої і високої. Для зміни інтенсивності занять достатньо лише змінити висоту платформи. Оптимальна ширина платформи від 40 до 60 см, а висота залежить тільки від можливостей студента. Чим степ вище, тим більше навантаження одержується.

У степ-аеробіці використовуються ті ж вправи, що і в класичній аеробіці. Всі вони спрямовані на тренування м'язів серця, на вироблення кращої координації рухів, коригує форму ніг, розвиваючи потрібну групу м'язів. Тіло буде стрункішим, гнучкішим, пластичним і витривалим [8].

Темп музичного супроводу при заняттях степ-аеробікою є 120–130 музичних акцентів в хвилину [9].

Відсутність ударного навантаження на м'язи і суглоби зменшує небезпеку отримання травм, робить степ-аеробіку доступною.

Кілька простих правил, які необхідно виконувати, займаючись степ-аеробікою:

- підйом на платформу здійснювати за рахунок роботи ніг, а не спини;
- стопу ставити на платформу повністю;
- спину тримати прямо;
- не робити різких рухів, а також рухів однієї і тієї ж ногою або рукою більше однієї хвилини;
- ногу ставити на середину платформи; п'ята не повинна звисати;
- займатися в спортивному взутті типу кросівок;
- під час занять не менше 2–3 разів робити паузу, для того щоб перевірити пульс [8].

На сьогодні відомо кілька видів степ-аеробіки:

- Step-basic (підходить для початківців) – нескладна хореографія і базові рухи дозволяють дуже швидко освоїтися і влитися в ряди шанувальників степену;
- Step – призначений для тих, хто вже освоїв базові кроки і хоче збільшити інтенсивність, урізноманітнити рух;
- Step-comb – підійде більш підготовленим людям, які вже добре знайомі зі степ-платформною. Безліч складних і динамічних комбінацій кроків і танцювальних рухів під запальну музику;
- Step-interval – рекомендується людям із середньою і хорошою фізичною підготовкою. Особливістю цього виду є черговість виконання аеробних і силових вправ. Це ефективно спалює жир і дає м'язам хороший тонус [5, 6].

Отже, використання степ-аеробіки на заняттях фізичного виховання у ВНЗ буде сприяти покращенню здоров'я студентів. У студентів виникає бажання фізично самовдосконалюватися і завдяки своїй праці отримувати гармонійно розвинене тіло, прекрас-

ну поставу, виробити красиві, виразні і точні рухи, зміцнити дихальну, серцево-судинну, м'язову і нервову системи, посприяють нормалізації артеріального тиску і діяльності вестибулярного апарату. Їхнє тіло стане більш струнким, гнучким, пластичним і витривалим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аэробика: учебно-методическое пособие для студентов очной формы обучения / И.В. Черкасова. – Берлин: Дирет-Медиа, 2015. – 98 с.
2. Долженко Л.П. Фізична підготовленість і функціональні особливості студентів із різним рівнем фізичного здоров'я 6 автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук із фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». – К.: НУ-ФВС України, 2007. – 21 с.
3. Зайцева Г.А., Медведева О.А. Оздоровительная аэробика в высших учебных заведениях. – М.: Физкультура и спорт, 2007. – 107 с.
4. Марочкина Н.В., Орлова М. А. Оздоровительные технологии базовой аэробики: учеб.-метод. пособие. – Астрахань: АГУ, 2010. – 68 с.
5. Чепелюк А.В., Михайловський О.Б. Теорія і методика викладання аеробіки та шейпінгу. – Дрогобич: РВВ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. – 80 с.
6. Чепелюк А.В., Кушнір Р.Г. Види оздоровчо-рекреаційної рухової активності: посібник (курс лекцій). – Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. – 96 с.
7. Шандригось Г.А. Аеробіка, як навчальна дисципліна у підготовці майбутнього фахівця з фізичної культури // Теорія та методика фізичного виховання. – 2006. – № 6. – С. 3–5.
8. Хлус Н.О. Технологія підвищення фізичної підготовленості студенток ВНЗ гуманітарного профілю засобами степ-аеробіки: дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02. – Львів, 2015. – 241 с.

Ольга БОРОВІКОВА-АБАЖЕР
(Білгород-Дністровський, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ РЕГІОНІ

Однією з найбільш вразливих сфер людських взаємин в суспільстві, що трансформується в полікультурному суспільстві є національна самосвідомість. Складність історичної долі, протікання політичних, економічних, соціально-культурних процесів в нашій державі визначає рівень впливу на національну самосвідомість сучасної молоді, якій вже в недалекому майбутньому доведеться брати на себе відповідальність за долю України, шукати оптимальні шляхи подолання виникаючих труднощів, вирішувати найважливіші проблеми економічного, політичного і культурного розвитку держави.

Усвідомлення себе як індивіда у певній етнічній групі призводить не тільки до інтерпретації конкретної етнічної спільності, але й забезпечує особистості розвиток особливостей диференціювати і виділяти своє «Я» в етнічній групі. Саме порівняння, знаходження подібних ознак у зовнішності, мові, звичаях, тобто виконання найпростіших пізнавальних операцій зміцнює національну самосвідомість на основі міжособистісних відносин в полікультурному регіоні.

Національна самосвідомість включає в себе весь набір уявлень людини про «своє» в етносі, а також почуття і наміри, пов'язані з цими уявленнями.

Визначення національної самосвідомості дозволяє виділити в його структурі когнітивний компонент, що включає в себе етнічну поінформованість (об'єктивні знання і суб'єктивні уявлення про етнічні групи – свої і чужих, їх історію та традиції, а також відмінності між ними) та етнічну самоідентифікацію. Емоційно-оцінний компонент – це оцінка якостей власної групи, ставлення до членства в ній, значущість для людини цього членства. Поведінковий компонент етнічної ідентичності – реальний механізм не тільки усвідомлення, але і прояву себе членом певного етносу, як залученість в його соціальне життя, «побудова системи відносин і дій у різних етноконтактних ситуаціях» [8, 187].

Таким чином, національна самосвідомість – це, в першу чергу, результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу, певна ступінь отождолення себе з ним і відокремлення від інших етносів.

Вивчення процесу формування національної самосвідомості студентської молоді потребує врахування історико-педагогічних аспектів зародження, становлення та розвитку системи національного виховання, з'ясування перспективних напрямів модернізації виховної діяльності відповідно до європейських та світових тенденцій полікультурності, толерантності в освітньому просторі. В основу покладено ідеї про те, що національна самосвідомість і толерантність є основними універсальними цінностями сучасного суспільства [2, 56].

Особливе значення та актуальність у проблемі формування самосвідомості студентів у полікультурному регіоні мають філософські принципи єдності свідомості і діяльності, історизму, розвитку, полікультурності, введення у самобутні культурні світи на основі системного, цілісного, особистісного, діяльнісного, інтеркультурного підходів.

Зміст методологічного принципу єдності свідомості і діяльності полягає у твердженні опосередкованості характеру функціонування самосвідомості, бо воно виникає і формується в діяльності людини, в її спілкуванні з іншими людьми. Відповідно до вимог цього принципу, самосвідомість студента опосередкована всіма об'єктивними відносинами в етнонаціональному середовищі. Згідно з принципом розвитку, національна самосвідомість генетично і функціонально вторинна порівняно з відносинами особистості, що мають прояв у діяльності. Чисельні акти самосвідомості виступають як органічно включені в особистість і становлять одну із умов її утворення. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми визначають систему понять, без яких неможливе розуміння сутності явища, що вивчається, передусім національний час та простір; національна самосвідомість, її функції і властивості; структура національної самосвідомості особистості; етнічні та національні стереотипи; система формування національної самосвідомості молоді.

В контексті методологічного плюралізму визначено, що індивід пізнає етнонаціональний світ в полікультурному середовищі, діючи в ньому, взаємодіючи з етносами, націями та іншими індивідами як їх представниками. Системний аналіз національного світу забезпечив виділення його елементів – «Я», «Нація», «Час», «Середовище», що розглядаються як своєрідні результати процесу пізнання і є основою національної самосвідомості. Це дає підстави стверджувати, що національна ідентичність як ототожнення індивідом себе з тією чи іншою нацією – одна з найважливіших складових образу «Я», що дає відповідь на питання про те, що є і де є людина в національному сенсі.

Найсуперечливішим моментом є розрізнення свідомого і несвідомого членства в нації. До цілого ряду груп людина належить від народження залежно від її статі, раси, географічного місця народження і т. п. Інші групи вона свідомо обирає в процесі соціалізації, в ході активної участі в житті. Це може бути професійна група, громадянство, політична партія, національність. Отже і етнос, і нація значущі для пізнання людиною як свого місця у світі, так і самого світу: від них залежить її бачення тих чи інших подій і лінії своєї поведінки в них. Відповідно методологічною підставою є принцип взаємодії людини в контексті соціальної групи з етнокультурним середовищем, що розкриває джерела й характер соціально-психологічного утворення подвійної ідентичності.

Пізнання етнонаціонального світу можливе за умови комунікації між людьми, обміну значеннями явищ, що спостерігаються. Національний консенсус виробляється в ході дискурсу, а отже ідея обов'язкового включення комунікації в процес етнічного і національного пізнання одержує підтвердження, що особливо проявляється в полікультурному середовищі.

Один з найважливіших компонентів програми формування національної самосвідомості – пізнання і усвідомлення національних цінностей. Система категорій, асоційованих з цінностями, – важливий і стійкий фактор пізнання етнонаціональної дійсності. Інтерпретація національної ідентичності в межах національного пізнання є продуктивною, тому що дозволяє сформулювати деякі наслідки з того факту, що людина значною мірою пізнає етнонаціональний світ через визначення свого місця в ньому.

Представники студентської молоді завжди прагнуть до збереження позитивної ідентичності. Її наявність сприяє сприйняттю світу як більш стабільного, надійного, справедливого. Навпаки, утрата позитивної ідентичності не тільки дезорганізує свій власний внутрішній світ, але, як правило, приводить і до дезорганізації своїх вражень щодо навколишнього світу. Формування позитивної ідентичності припускає порівняння своєї групи з іншими позитивними групами, а також з негативними групами. Таке порівняння також

сприяє більшій чи меншій збалансованості суджень про зовнішній світ: велика кількість негативних груп сприймається як доказ його недосконалості. Для успішного порівняння потрібні надійні примітні риси «моєї» групи і «чужих» груп. На характер диференціації впливає ступінь ідентифікації себе зі своєю групою; ситуація, в якій порівняння очевидне; релевантність порівняння; значимість ознак, за якими здійснюється порівняння.

Поняття національної самосвідомості у полікультурному середовищі охоплює теоретичні, буденні, масові й особистісні, власне національні та запозичені й асимільовані ідеї, настанови, культурні здобутки, що утворюють духовний універсам особистості студента. Як історично багатоступеневий, багаторівневий, структурно складний, неоднозначний у своїх проявах феномен, національна самосвідомість водночас постає як система, де кожен з елементів тісно взаємозв'язаний з іншими та із системою в цілому.

Система представлена процесом усвідомлення особливостей національної культури своєї нації. Під національною культурою мається на увазі сукупність лише тих культурних елементів і структур, що мають національну специфіку, виконуючи як функцію диференціації в межах опозиції «ми – не ми», чи «наше – не наше», так і функцію інтеграції, сприяючи усвідомленню своєї єдності різними етносами в межах політичної нації. Психологічні особливості нації безсумнівно є значимою національною ознакою соціальної групи. Без спільності психологічних особливостей нація зводилася б лише до суми зовнішніх об'єднуючих ознак, а сама нація як активно діючий соціальний суб'єкт залишалася б внутрішньо різномірною, позбавленою духовної цілісності й уніфікованості. Суб'єктивна, соціально-психологічна залежність особистості від факторів, що обумовлюють функціонування нації, усвідомлене до них ставлення визначають ступінь національної однорідності спільноти. Суб'єктивне, особистісне ставлення до умов національного буття кристалізується в явище національної ідентичності. Перенос фіксованих психологічних властивостей нації безпосередньо на себе приводить до усвідомлення ступеня присутності, виразності прояву і розвитку їх у самої людини. Усвідомлення себе як суб'єкта представника певної національної спільноти тісно пов'язане з близьким за змістом явищем – емпатією. Співпереживання передбачає переживання індивідом тих самих почуттів, які відчуває інший, але це переживання звернене на себе. Індивід переживає або те, що може статися з ним у майбутньому, або те, що він пережив у минулому. Соціально-моральна самооцінка національного покликає перешкоджати ідеалізації національних рис [3, 20].

Таким чином, проблему особливостей формування національної самосвідомості студентської молоді треба розглядати як системний, багатовимірний процес, який охоплює змістову, організаційну та особистісну складові навчально-виховного комплексу. Національне виховання можливе в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах за умови реалізації навчальних інтеркультурних програм та напрямів виховної роботи на основі врахування принципів полікультурності та введення в самобутні культурні світи. Особливості розвитку і прояву національної самосвідомості детерміновані не тільки етапами психологічного розвитку людини і стадіями розвитку психосоціальної, національної ідентичності, але також залежать від регіональної специфіки. Власне, таку взаємозалежність, взаємопов'язаність та посередництво повинна взяти на себе інтеркультурна освіта та національне виховання, аби допомогти майбутнім громадянам України як частини Європейської спільноти, прийняти множинність культур у нашому суспільстві й у світі в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов В.В., Тхоржевський Д.О. Чи можна вимірювати рівень національної самосвідомості особистості // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 4. – С. 22–25.

2. Борисов В.В., Тхоржевський Д.О. Вимірювання рівня розвитку складових національної самосвідомості особистості // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 51–58.
3. Борисов В.В. Формування національної самосвідомості студентів // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 49. – С. 12–27.
4. Приходченко К.І. Розвивати кожного: шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі з поглибленим вивченням предметів гуманітарного циклу // Гуманітарні науки. – 2003. – № 4. – С. 28–32.
5. Приходченко К.І. Система національного виховання як фактор цілісного розвитку особистості // Освіта Донбасу. – 2002. – № 1. – С. 50–56.
6. Піч Р. Національна ідея з погляду науки // Український світ. – 1995. – № 1–3. – С. 17–18.
7. Романенко М. Роль філософії освіти в реалізації національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. // Філософія, культура, життя. – 2002. – № 16. – С. 17–31.
8. Рудь М.В. Нові підходи в полікультурному вихованні старшокласників // Інновації в сучасному педагогічному процесі: теорія та практика: Матер. всеукр. наук.-практ. конф. (21–22 грудня 1999 р.). – Луганськ: Вид-во ЛДПУ, 2000. – Ч. 1. – С. 183–186.

Вікторія ГЕРЦЕГ
(Ужгород, Україна)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ІНФРАСТРУКТУРИ СІЛЬСЬКИХ ТЕРИТОРІЙ

Інфраструктурний розвиток сільських територій є невід’ємною складовою забезпечення соціально-економічного розвитку села та подолання дисгармонії між містом та селом. Для України політика розвитку сільських територій сьогодні виступає загальноєвропейським пріоритетом, особливо в умовах активізації євроінтеграційних процесів.

Дослідженням питання інфраструктурного розвитку сільських територій займалися такі вчені-економісти, як: О. Бородіна, О. Онищенко, О. Павлов, Г. Черевко, Л. Бойко, О. Ложачевська та інші. Однозначного трактування сутності інфраструктурного розвитку сільських територій не визначено, що зумовлює потребу більш детального дослідження вище згаданого поняття.

Поглибленого обґрунтування потребують наукові підходи до визначення сутності, чинників та регуляторів інфраструктурного розвитку сільських територій, організаційно-економічних відносин з метою ефективного функціонування, дієвого управління, формування концептуальних основ на перспективу, покращення інвестиційної привабливості, стимулювання інноваційної діяльності та державної підтримки депресивних регіонів.

Виокремлюють галузевий та територіальний підходи щодо підтримки розвитку сільських територій. Галузевий підхід передбачає орієнтацію державної підтримки на розвиток сільського господарства, тобто аграрного сектору і не враховує розвиток соціальної сфери. Основні його напрями полягають у забезпеченні конкурентоспроможності сільськогосподарської продукції, підвищення доходів сільськогосподарських виробників та фермерів, створення нових робочих місць задіяних у сільськогосподарське виробництво. Територіальний підхід охоплює комплексний (інтегрований) розвиток сільських територій. Основною його ціллю є забезпечення добробуту сільського населення завдяки диверсифікації сільської економіки, поліпшенню якості умов проживання сільських жителів, збереженню та раціональному використанню природних ресурсів.

Територіальний підхід передбачає комплексний розвиток сільських територій з урахуванням відмінностей та природно-кліматичних, демографічних, соціальних, економічних та інших потенціалів, у рамках якого пропонуються різні концепції.

Для визначення тенденцій інфраструктурного розвитку сільських територій необхідно здійснити оцінку наявних проблем та перешкод ефективного розвитку сільських територій, окреслити цілі та шляхи їх реалізації.

Проблеми сільського розвитку класифікують на: економічні, соціально-демографічні, управлінські, екологічні та територіальні [4, 103].

До економічних проблем можна віднести:

- низький рівень розвитку малого та середнього бізнесу;
- недосконалість реалізації ринкових відносин;
- низький рівень диверсифікації сільськогосподарського виробництва;
- низький рівень конкурентоспроможності продукції сільського господарства на внутрішньому ринку;
- застаріла інженерно-комунальна інфраструктура;
- низький рівень інноваційності;
- низький рівень інвестиційної привабливості.

Серед соціально-економічних проблем виокремлюють:

- проблеми відтворення населення;
- трудова міграція у більш привабливі регіони;
- статеві-вікова диспропорція структури населення;
- низький рівень зайнятості і доходів сільського соціуму;
- важкі умови праці, низький рівень механізації та автоматизації виробничої сфери.

Екологічні проблеми включають в себе:

- деградацію земель;
- забруднення повітря;
- проблеми пов'язані зі збором та утилізацією твердих побутових відходів;
- забруднення водойм;
- вирубування лісів.

До кола управлінських перешкод варто віднести:

- недосконалість управлінської системи;
- неефективне використання ресурсів.

Територіальними перешкодами варто вважати такі як: непрестижність проживання у сільській місцевості та відсутність засобів мотивування молоді до життя в сільській місцевості.

Проаналізувавши основні проблеми та перешкоди сільського розвитку, виникає потреба в окресленні основних цілей щодо забезпечення розвитку сільських територій:

- поліпшення житлових умов сільського населення, інфраструктурний розвиток сільських територій, благоустрій і житлове облаштування;
- стимулювання зростання зайнятості сільського населення;
- забезпечення достатнього рівня інвестицій у людський капітал;
- формування мережі центрів інформаційної, консультаційної та навчальної, сервісної підтримки;
- підвищення рівня доходів і зайнятості;
- орієнтація на сталий розвиток;
- технологічне переоснащення галузей аграрного виробництва, поширення застосування ресурсозберігаючих та екологічно-сприятливих технологій та техніки;

- державна, регіональна підтримка середніх та малих господарюючих суб'єктів та інші.

Серед основних шляхів для досягнення поставлених цілей слід відзначити:

- розробку та реалізацію програм благоустрою сільських населених пунктів;
- забезпечення фінансування об'єктів соціально-культурного та побутового обслуговування;
- сприяння інвестиційній діяльності;
- розбудова туристичного потенціалу сільської місцевості для сільського і аграрного туризму;
- підвищення рівня знань та практичних навичок сільського населення для організації неаграрних видів діяльності на селі.

Водночас недосконалість національної методології стратегічного планування та прогнозування розвитку сільської місцевості на регіональному рівні, відсутність системності щодо забезпечення розвитку сільських територій стає спонукальним фактором до пошуку шляхів та методів вирішення цієї актуальної проблеми.

Виникає потреба узагальнити зарубіжний досвід розвитку сільських територій для окреслення можливості його використання в Україні та її регіонах, обґрунтування перспективних напрямів інституційного забезпечення інфраструктурного розвитку території сільської місцевості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Важинський Ф. А., Колодійчук А. В. Сутність і значення соціально-економічного розвитку сільських територій // Науковий вісник НЛТУ України. – 2010. – Вип. 20.5. – С. 152–156.
2. Кропивко М. Ф. Організація державного та самоврядного управління розвитком сільських територій // Соціально-економічні проблеми розвитку українського села і сільських територій: матеріали сьомих річних зборів Всеукраїнського конгресу вчених економістів-аграрників. – К., 2005. – С. 120–123.
3. Ложачевська О. М. Стратегічне управління організаційним розвитком регіону // Наукові праці ОНАЗ ім. О. С. Попова. – 2003. – № 1. – С. 162–164.
4. Поленкова М. В. Концепція сільського розвитку як основа підвищення якості життя сільського населення // Економіка і регіон. – 2015. – № 1. – С. 102–108.

Владислав ГЖЕЩУК

(Ужгород-Ченстохова, Україна-Польща)

ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ПОЛЬЩІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Наприкінці 80-х рр. – початку 90-х рр. ХХ століття у Республіці Польща постала нагальна потреба впровадження радикальних змін у державну систему освіти. Корективні заходи відбувались на тлі успадкованих управлінських рішень від попередньої політичної системи. Як наслідок, польське суспільство, приймаючи виклики політичної трансформації, опиралось на знання, що відповідали критеріям застарілої й неконкурентоспроможної економічної системи [1, 7–8].

За минулої епохи централізована система загальної освіти Польщі відзначалась переваженістю навчальних програм енциклопедичними знаннями, що не сприяло розвитку в учнів самостійного мислення. У свою чергу, трирічне професійне навчання, що слідувало безпосередньо після закінчення початкової школи, готувало фахівців вузьких

спеціальностей. Крім того, випускники професійно-технічних училищ не здобували належні компетенції та практичні навички, яких від них вимагав тогочасний мінливий ринок праці [6, 226–228]. Отже, сутність першочергових реформ полягала у розробці дорожньої карти розвитку польської освіти з окресленням її цілей та завдань. Її вихідні положення були зафіксовані й оприлюднені 1989 року у рапорті Комітету експертів з національної освіти [3]. Переважно вони окреслювали факти поглиблення матеріальних труднощів та недоліків в оснащенні шкіл та закладів, а також відсутності достатньої кількості вчителів.

Представники названого комітету на чолі зі знаним польським ученим Чеславом Купісевичем (1924–2015) наголосили на складності планування напрямків розвитку освіти у пов'язі з загальною економічною ситуацією. За таких умов ймовірність адекватного визначення попиту на кваліфікований персонал зводилась до мінімуму. Крім цього, розкол у профспілковому русі вчителів, а саме між Спілкою польського вчительства (Związek Nauczycielstwa Polskiego) та Професійною спілкою «Солідарність» (Związek Zawodowy «Solidarność»), зумовив появу конфліктів серед освітян. Каменем спотикання стала критика навчальних програм, фальсифікації знань у галузі соціальних дисциплін, ідеологізації навчального процесу, надмірного централізму та бюрократії [5, 22–24].

Загалом 90-ті рр. ХХ століття стали періодом пошуку та започаткування реформ у системі освіти Польщі. Таким чином, процеси політичної, економічної та соціальної трансформації мали свій вимір також у сфері освіти. Проте освіта не набула пріоритетного значення у державній політиці Польщі, а відтак значною мірою була позначена впливом стихійного розвитку як складової а) приватизації, б) децентралізації та в) утвердження більшої незалежності в управлінні державними коштами [4, 120]. Політика та економіка цього періоду недостатньо реагували на очікування суспільства стосовно реформування системи освіти, оскільки владні органи не створювали належні умови для її модернізації [2, 116–117]. Втім, втілені зрушення, попри численні недоліки, заклали підвалини для покращення клімату в освітньому просторі. У контексті змін, пов'язаних з устремліннями Польщі на шляху до європейської інтеграції, освіта почала відігравати істотну роль у розбудові держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Auleytner J. Edukacja bez granic. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2001. – 20 s.
2. Banach Cz. Edukacja. Wartość. Szansa. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001. – 348 s.
3. Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989. – 445 s.
4. Golinowska S. Polityka społeczna. Koncepcje – instytucje – koszty. – Warszawa: Politeks, 2000. – 203 s.
5. Ochmański M. Możliwości i zagrożenia reformy systemu edukacji w Polsce // Możliwości i bariery reform edukacyjnych na poziomie wyższym; [red. M. Ochmański]. – Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999. – S. 23–29.
6. Walkowska W. Edukacja // Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów. – Katowice: «Śląsk», 2002. – S. 215–238.

ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Фундаментальним завданням підготовки педагогів в педагогічному університеті є забезпечення особистісно-професійного розвитку студентів. Психологічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів у вищій школі розглядається нами як система структурних компонентів освітнього процесу, що забезпечує суб'єктам освітнього процесу на кожному етапі їх індивідуально-професійного розвитку можливість усвідомлювати і приймати сучасні вимоги до їх педагогічної діяльності.

Найбільш повну концепцію психолого-педагогічного супроводу студентів представив Е.Ф. Зеєр [3]. На думку вченого, найважливішим принципом психологічного супроводу є визнання права суб'єкта освіти самому приймати рішення про шляхи свого професійного становлення і нести відповідальність за наслідки. Супровід зводиться до створення умов для повноцінного професійного становлення особистості, надання своєчасної допомоги та підтримки, а при необхідності – до здійснення корекції професійного розвитку [2].

Професіоналізація у вищому навчальному закладі є процесом самоактуалізації особистості в умовах навчально-професійної діяльності та спілкування, що спрямований на максимальну реалізацію власних можливостей та особистісно-професійних особливостей. Цей період навчання включає вибір фаху із врахуванням своїх здібностей, його освоєння та розвиток власної особистості засобами професії [1].

М. Савчин робить акцент на особистісний розвиток, який базується на характеристичній здоровій особистості, моделі внутрішніх і зовнішніх умов ефективної професійної адаптації педагога [4]. Особистість майбутнього педагога повинна володіти сильним, цілісним, не розколотим Я, в якому гармонійно поєднане індивідуально-неповторне та загальнолюдське. М.В. Савчин [5] акцентує, що особистість із сильним Я – розумна, мудра, досвідчена, щаслива. Вона ефективно рефлексує та трансцендує, контролює та моделює свою діяльність та поведінку, володіє свободою та відповідальністю. Їй притаманні стани безпристрасності, безмовності, чесноти. Така особистість поповнює сили в духовній сфері, в такий спосіб долаючи свою слабкість, немочі, духовні, психічні та психологічні травми.

М.І. Заміщак виділила чинники, які сприяють ефективному психологічному супроводу:

- 1) адекватно-підтримуюче психологічне, соціальне моральне та духовне середовище вищого навчального закладу, яке впливає на самовизначення майбутнього педагога, формування його нових світоглядів, здатностей, професійних компетентностей прийняття та засвоєння ним цінностей, прогнозування життєвих цілей;
- 2) здорова, цілісна особистість викладача ВНЗ;
- 3) система домінуючих потреб та мотивів (наміри, інтереси, здібності, ідеал, ціннісні орієнтації, стійка професійна позиція, соціально-професійний статус);
- 4) актуалізація викладачем особистісних здатностей майбутнього педагога до постійного особистісного зростання в умовах реальної діяльності та спілкування;
- 5) сприяння усвідомленню майбутніми педагогами особистісних якостей в процесі професійного становлення, що призводять до формування системи професійно важливих якостей;

б) організація оволодіння основами суб'єктної життєтворчості (оволодіння цінностями і сенсами навчально-професійної діяльності, створення індивідуальних проектів життєвого шляху, фрагментів професійної діяльності, потреба в особистій і професійній самореалізації);

7) організація готовності студентів до самостійної постановки і професійного вирішення теоретико-прикладних завдань, проектної культури, що трансформує відношення до власної життєдіяльності взагалі і до навчання зокрема [2].

Отже, ми можемо зробити висновок, що особистісний та професійний розвиток студентів педагогічного університету буде ефективним, якщо ведучим способом стане психолого-педагогічний супровід усіх суб'єктів фахового освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Л.П. Концепція дослідження проблеми супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога при вивченні психології // Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології та студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – Вип. IX.

2. Замішак М.І. Програма та методи психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога при вивченні курсу загальної психології // Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології та студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – Вип. IX.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Учебное пособие для студентов вузов. – 2 изд., перераб., доп. – М.: Деловая книга, 2003. – 336 с.

4. Савчин М.В. Педагогічна психологія. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.

5. Савчин М. Фундаментальні духовні здатності особистості // Психологічні науки. – 2014. – Вип. 1. – Том 1. – С. 92–98.

Анна КАШАЄВА
(Мелітополь, Україна)

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Серйозні зміни в житті і стан людини з приходом старості, змушують її пристосуватися до зовсім нових умов існування, тобто загострюється проблема адаптації до нових умов середовища.

В суспільстві прийнято вважати, що старіння людини – як і старіння інших організмів, це біологічний процес поступової деградації частин і систем тіла та наслідки цього процесу.

Разом з тим на зрілу людину чекають і чималі випробування. У професійній і соціальній ролі їй доводиться переживати так звану «предметну смерть», «кризу ідентичності», відхід з батьківської сім'ї дітей, відхід з життя рідних, близьких і знайомих [1, 254].

Проте, складний і суперечливий характер старіння людини як індивіда пов'язаний з кількісними змінами і якісною перебудовою біологічних структур, включаючи і новоутворення. Організм адаптується до нових умов; на противагу старіння розвиваються пристосувальні функціональні системи; активізуються різні системи організму, що зберігають його життєдіяльність, дозволяють долати деструктивні явища старіння. Все це дозволяє вважати, що період пізнього онтогенезу – новий етап розвитку і специ-

фічної дії загальних законів онтогенезу, гетерохронії і структуроутворення. Вченими доведено, що існують різні шляхи підвищення біологічної активності різних структур організму (поляризація, резервування, компенсація, конструювання), які забезпечують його працездатність в цілому після завершення репродуктивного періоду [1, 259–260].

У похилому віці, або як его ще називають «третій вік», людина поступово проходить ряд криз похилого віку – типових психосоціальних стресів, пов'язаних зі звуженням контактів і «комунікативним голодом», самотністю, бездомністю, психологічними проблемами вікового характеру і ін. Літній вік – така стадія в життєвому циклі, де відбуваються систематичні соціальні втрати і відсутні придбання. Головні життєві завдання виконані, відповідальність зменшується, залежність зростає. Перехід людини до групи людей похилого віку, істотно змінюючи його взаємини з суспільством, по-новому формує і такі ціннісно-нормативні поняття, як мета і сенс життя, добро і зло, щастя і т. д. Для багатьох літніх людей процес пристосування до нових умов життя в зв'язку зі зміною соціального стану (вихід на пенсію, зміна соціальної ролі в родині) протікає досить важко [2, 72–73].

В період старіння посилюється роль особистості, її соціально статусу та включеності в суспільне життя.

Хол і Ліндсей, характеризуючи зрілу людину, виділяють наступні її характеристики: широкі межі Я, здатність до теплих соціальних відносин, наявність самоприйняття, реалістичне сприйняття досвіду, здатність до самопізнання, почуття гумору, наявність певної життєвої філософії [3, 39].

Звернення до інтегральної концепції життєвого циклу людини дозволяє осмислити старість як суперечливий процес, в якому поряд з інволюційними, деструктивними змінами діють «протистаречі» адаптаційні механізми. Саме з ними наука пов'язує стратегію продовження життя. Значні резерви гармонізації цього процесу містяться в духовну складову. Формування позитивного образу старої людини засобами науки і мистецтва – суттєва передумова зміцнення милосердних відносин між людьми і стабілізації життя суспільства в умовах кризи. Важливою умовою виживання громадян в суспільстві стає подолання деформацій в суспільній свідомості, пов'язаних зі статусом різних поколінь, специфікою відносин між ними [4, 42].

Старість – це заключний період людського життя, умовний початок якого пов'язаний з відходом людини від безпосередньої участі в продуктивному житті суспільства, що характеризується новоутвореннями, як і будь-який інший вік.

Але літня людина – це не тільки вікова, але й соціокультурна категорія. Віковий підхід до виділення форм культури має під собою певну логіку, але навряд, наприклад, можна говорити про культуру людей похилого віку. Існує одна культура, але в її різних формах і станах. Люди похилого віку є носіями домінуючої форми культури, тому вони найбільше страждають при різкій зміні системи цінностей. Їх життєвий досвід стає не тільки незатребуваним, морально застарілим, але і викликає негативне ставлення у молодих людей. Однак літній, пояснює тлумачний словник С.І. Ожегова, – означає, «той, що починає старіти». Отже, це ще не старість, але вже і не стабільна зрілість, а флуктуаційний віковий стан. У цьому стані відбуваються складні, нелінійні процеси, що виражають не тільки перехід людини до завершального етапу зрілості, а й специфічні внутрішні процеси, які дозволяють говорити про літню людину як про соціокультурний тип. Старіти починає не тіло людини, а її дух, який отримує відразу таку жорстку структуру, що не дозволяє «вписатися» в повсякденне життя людини і відторгається новим повсякденним світом, що формується.

У традиційному суспільстві похилий вік – це вік «людини», «великої людини», в якому людина придбала гідне суспільне становище, моральний авторитет, необхідний життєвий і професійний досвід для передачі його молодому поколінню [4, 47].

Отже, багато з стресорів людей похилого та старого віку можна попередити або відносно безболісно подолати за рахунок зміни ставлення до людей похилого віку і до процесу старіння в цілому. Але це неможливо, доки пересічні люди не зрозуміють значення та специфіку періоду старості. Проте, пізнання старості та розгадка її феномену подібна самому життю, з багатьма перепонами на своєму шляху, однак з грандіозними відкриттями попереду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Вікова і педагогічна психологія: Навч. посібник для студентів усіх спеціальностей педагогічних вузів. – М.: Педагогічне товариство Росії, 2003. – 512 с.
2. Мількамановіч В.К. Соціальна геронтологія: навч.-метод. комплекс. – Мінськ: ГІУСТ БГУ, 2010. – 328 с.
3. Ільїн Е.П. Психологія дорослості: навчальний посібник. – СПб.: ПІТЕР, 2012. – 544 с.
4. Крайг Г. Психологія розвитку. – СПб.: Пітер, 2000. – 992 с.

Юлія КУРДИНА
(Львів, Україна)

СУЧАСНІ МУЗЕЇ: РОЗВИТОК НА ПЕРЕХРЕСТІ НАУК

В умовах глобалізації та євроінтеграції музейні заклади, в тому числі українські, для запобігання краху та підвищення своєї конкурентоспроможності на ринку дозволя вимушені шукати ефективні рішення, які ставлять музей та його працівників на перехрестя різноманітних наук. Звідти черпаються та запозичуються методики, підходи та принципи, які, в першу чергу, покликані сприяти динамічному розвитку музею.

Так, пошук шляхів оптимізації системи управління та організації музейної діяльності та персоналу відомий як «музейний менеджмент» [2]. Фактично, керівник музею та кожний працівник на конкретній посаді – це менеджери різних рангів, які продумують оптимальні заходи, що дозволять музею ефективно існувати у сучасних умовах.

Самостійні музейні інституції, які продукують конкретний науковий результат мають забезпечувати його доступність, публічність як для відвідувачів, так і для дослідницьких спільнот [6]. Саме тут включається музейна комунікація. Вирішення її завдань базується на міждисциплінарному підході і потребує залучення музеєзнавчих, педагогічних, соціологічних та психологічних методів дослідження [5, 76–77]. Музейну комунікацію розглядають у двох вимірах: 1) як сучасну форму освітньої роботи з відвідувачами та залучення глядачів. Тоді головна функція музейної інституції – видовище, розвага; 2) сприйняття музею як системи, де здійснюється комплексна комунікація відвідувача з музейниками, відвідувача з музейними предметами, самих музейників із предметами, сучасного суспільства з представниками інших епох і культур тощо. Але жоден з підходів не може існувати в чистому вигляді – для успішного розвитку сучасних музеїв необхідно застосовувати обидва підходи [4]. Дуже важливою тут стає педагогіка, адже для різних вікових (школярі, студенти) чи професійних (музейники, дослідники) груп потрібно підібрати саме те, що буде їм цікаво і подати такими способами, які не залишать відвідувачів байдужими.

В сучасних умовах в кінцевому рахунку переможцем на ринку виявляється той музей, який краще знає свою аудиторію. Величезне значення має атмосфера, що створена в музеї. Хто зустрічає відвідувача при вході, як, з якими словами, з яким виразом обличчя, яким поглядом проводжають його доглядачі? Відчуває відвідувач себе бажаним гостем або нежданим прибульцем? Чи відчуває він дружелюбність або байдужість (або ворожість) музейного персоналу? Атмосфера – дуже важлива частина пропонованого музеєм продукту. Те ж саме відноситься до дизайну і якості музейного середовища: експозиційних і не експозиційних приміщень, будівлі, території, реклами, друкованої продукції і т.д. – все, що знаходиться в музеї або асоціюється з ним. Як і театр, музей починається з вішалки, а для деяких категорій публіки нею ж і закінчується, бо не всякий відвідувач достатньо досвідчений, щоб оцінити шедевр або реліквію, поміщені в убогому просторі. Отже, у певному сенсі, музей продає простір, оскільки простір музею має властивість наділяти речі смислами і ціннісними значеннями [9, 192–193]. Тут важливі навіть надбання психології у вивченні кольорів. Зокрема, Рудольфом Кліксом складена таблиця емоційного впливу кольору на людину, якою послуговуються при художньому проектуванні експозицій. Також за результатами експериментів відомо, що молоді люди до 25 років надають перевагу червоному кольору. Чим старші люди, тим більше їм подобаються темні, приглушені кольорові тони [8]. Ці знання варто використовувати, враховуючи вік стейкхолдерів, на яких розраховує музей.

Дизайн інтер'єру і екстер'єру музейних територій є дієвим засобом поширення і пропаганди вивчення пам'яток минулого, формує особистість, викликає бажання до пізнання історії культури. Адже споглядання на реліквії, які розміщені під відкритим небом при вході до музею та в музейних залах, проходить під безпосереднім впливом екстер'єру та інтер'єру. Психологічний та емоційний стан відвідувача музею залежить від споглядання музейних експозицій і дизайнерського оформлення музейних колекцій, через які проходить сприйняття історичного минулого [1, 6].

Позитивний психологічний вплив на відвідувачів – це теж нелегке завдання, яке стоїть перед музеями. Відвідувач, купивши вхідний квиток, не отримує матеріального продукту, але у нього залишаються враження, якими він може поділитися з іншими людьми – потенційними споживачами. Вони у свою чергу, відвідавши музей, теж отримують естетичне, емоційне враження та духовне збагачення. Механізм впливу експонату на відвідувача неможливий без посередника – музейного працівника, який проводить екскурсію. Проведення екскурсії не зводиться лише до передачі певних знань і донесення їх до відвідувачів. Найбільш ефективно цей процес відбувається у випадку, коли розповідь підкріплена володінням ораторського мистецтва, мімікою, жестами, зовнішнім виглядом, чи, навіть, костюмом тої чи іншої епохи, про яку говорить екскурсовод. Все це значно підсилює змістове навантаження інформації та позитивне її сприйняття [3, 25].

Зрештою, музей має старатись викликати співпереживання. У сучасних європейських музеях сьогодні це досягається шляхом популярного методу *storytelling* – тобто розповіді про історичне минуле на основі представлення індивідуального, особистого досвіду пересічних людей, що стали свідками історичних подій, їх власної оцінки минулого. Глорифікація державних діячів, полководців чи національних героїв поступово відходить у минуле, поступаючись демократичному дискурсу, що складається з розповідей про життя звичайних людей та їх історичний досвід [7, 40–41].

Таким чином, працівники сучасних музеїв мають стати частково і менеджерами, і педагогами, і психологами, або ж бути фахівцями, які можуть та хочуть застосовувати

нові прийоми, методи і не бояться експериментувати та виходити за рамки звичного. Саме за таких умов музеї може собі забезпечити невинний розвиток а подалі – і бажане процвітання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баталкіна В. Особливості дизайну сучасного музею // Вісник ХДАДМ. – 2007. – Вип. 1. – С. 4–10.
2. Бєлікова М., Гресь-Євреїнова С. Музейний менеджмент в Україні та світі: проблеми та перспективи // Економіка. Управління. Інновації. – 2013. – Випуск 2 (10). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2013_2_8 [18.02.2018].
3. Екологія музейного простору в Україні: реалії і перспективи. – 188 с. Museum_Field_presentation_NTSh.– Режим доступу: http://www.shevchenko.org/thumbs/091017_Museum_presentation_NTSh.pdf [18.02.2018].
4. Комунікативний потенціал музею та засоби його реалізації (методична довідка). Національний Музей історії України у Другій світовій війні. Меморіальний комплекс [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.warmuseum.kiev.ua/_ua/museum/method/comm.pdf [21.02.2018].
5. Маньковська Р. Сучасні музейні комунікації та перспективи їх розвитку // Краєзнавство. – 2013. – № 3. – С. 75–84.
6. Рожко В. Національна музейна політика: засади наукової діяльності музейних інституцій // Музейний простір. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prostir.museum.ua/post/37778> [19.02.2018].
7. Смаглий К. Музейна реформа: Європейський досвід для України // Агора. – Вип. 14. – С. 37–45.
8. Чепига М.П., Чепига С.М. Стимуляція здоров'я та інтелекту. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К.: Знання. – 2006. – 348 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/19240701/meditsina/emotsiyniy_vpliv_koloriv [21.02.2018].
9. Яковець І. Концепція розвитку музейного менеджменту і маркетингу (на прикладі Черкаського обласного художнього музею) // Вісник ХДАДМ. – 2011. – № 7 – С. 191–194.

Вячеслав ЛЮЛЬЧЕНКО

(Умань, Україна)

ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

Сучасне українське суспільство вимагає від вищої освіти здійснювати підготовку майбутнього інженера-педагога з харчового профілю, який буде знаючим, думаючим і вміти самостійно здобувати та застосовувати на практиці нові знання та практичні навички. Підготовка висококваліфікованого інженера-педагога харчового профілю, спрямована на оволодіння знаннями та вміннями професії, із встановленням пріоритету до збереження духовних, моральних, естетичних і гуманістичних цінностей та творчої здібності до удосконалення, впровадження інноваційних технологій в навчально-виробничий процес закладів професійно-технічної освіти.

Застосування компетентнісного підходу до підготовки у вищій педагогічній школі, сучасного інженера-педагога харчового профілю за ступенем освіти «бакалавр», здійснюється відповідно до стандарту вищої освіти. Дана підготовка спрямована на формування професійної компетентності в рамках системи вищої освіти, що передбачає поєднання знань, вмінь і навичок для здатності досягати поставлених цілей або позитивного результату в процесі навчально-виробничої діяльності. Тобто готовність майбутнього

інженера-педагога харчового профілю до професійної діяльності, залежить від професійної компетентності, що може проявитися тільки в процесі реальної професійно-педагогічної діяльності особистості [5].

Процес підготовки за спеціальністю 015 професійна освіта, харчові технології, передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук, для формування інтегральної, загальної, спеціальної фахової та спеціалізованої компетентності майбутнього фахівця [4]. Тому процес підготовки повинен бути зорієнтований не на просте кількісне накопичення теоретичних знань і практичних умінь студента, а визначення та досягнення поставлених цілей, що передбачають якісне вдосконалення особистості, формування певних якостей, підвищеного ставлення як до себе, так і до навколишнього оточення. Саме досягнення цих цілей і передбачає формування компетентного фахівця в процесі його підготовки у системі ВНЗ [2].

На нашу думку, одним із важливих елементів формування професійної компетентності інженера-педагога харчового профілю, є компонент «життя- та здоров'язбереження», що передбачений освітнім стандартом. Отримання знань з даного компоненту сприяє мотивації майбутнього фахівця до здатності організувати й регулювати професійну діяльність у сфері збереження життя та здоров'я в середовищі закладу професійно-технічної освіти. Також, взявши до уваги загальнодержавну програму «Здоров'я – 2020: український вимір», що зосереджена на збереженні та зміцненні здоров'я населення завдяки здійсненню профілактики [3], вказує на необхідність формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутнього інженера-педагога харчового профілю.

Ряд науковців Ю. Бойчук, О. Вишовська, С. Єрмакова, В. Єсипчук, Ж. Козіна, Ю. Носко, В. Оржеховська, О. Отравенко, О. Халло, Д. Яременко та ін. працюючи над питанням здоров'язбереження в освітньому просторі, засвідчили актуальність зростання інтересу до даної проблеми. Їх бачення у вирішенні даної проблеми полягає у спрямуванні закладу освіти до виконання здоров'язбережувальної функції. Дана робота полягає у застосуванні змістового підходу, тобто включення питання здоров'я в зміст навчальних програм, а процесуальний підхід полягає у забезпеченні здоров'язбережувального результату у проведеному навчально-виховному процесу.

На думку О.А. Антонової в системі професійно-технічної освіти здоров'язбережувальну компетентність педагога пояснюється як інтегральна якість особистості, що базується на інтеграції знань і досвіду та виявляється в здатності готовності до діяльності, щодо збереження здоров'я в освітньому середовищі. Як підкреслює Д.В. Вороніна здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медико-валеологічну інформативність, але й застосування здобутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням. Отже, формування у студентів спрямованого мислення на збереження й зміцнення здоров'я – невід'ємний компонент здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців [6]. Тому, здоров'язбережувальна компетентність майбутнього інженера-педагога харчового профілю, повинна бути спрямована на зацікавлення учнів закладів професійно-технічної освіти, до прагнення бути здоровими, використовувати здатність взаємодії з навколишнім світом, жити з дотриманням законів природовідповідності.

Науковці О. Іонова та Ю. Лук'янова в педагогічному аспекті здоров'язбереження, що застосовується в процесі навчання й виховання, передбачають створення для молоді безпечних й комфортних умов навчання та життя. На думку Л. Волошко формування інтересу до використання здоров'язбереження студентською молоддю полягає у застосованих гігієнічних заходів, які передбачають оптимізацію режиму робочого дня студента, харчу-

вання, якості навчальних аудиторій та інтер'єрів, колористики приміщень, забезпечення оптимальної рухової активності та ін. [1]. На думку Т. Григор'євої, дотримання здорового способу життя залежить від гігієнічної поведінки, що базується на науково-обґрунтованих санітарно-гігієнічних нормативах, спрямованих на зміцнення і збереження здоров'я, активізацію захисних сил організму, забезпечення високого рівня працездатності, досягнення активного довголіття. Санітарно-гігієнічні вимоги С. Новописьменний відносить до існуючих здоров'язбережувальних технологій. Дану позицію підтримують і С. Виговська та А. Виговський, вказуючи, що формування здорового способу життя ґрунтується на ідеологічних засадах, з виконанням вимог гігієни та санітарії. Враховуючи вище викладене дає зрозуміти важливість гігієни та санітарії, що формує санітарно-гігієнічну компетентність в майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

Освітній стандарт з підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю, передбачає предмети, як «охорона праці та безпека життєдіяльності», «основи здоров'язбереження», «основи фізіології та гігієни харчування», «основи мікробіології, санітарії і гігієни» та ін. що дають санітарно-гігієнічні знання студентів. Але аналіз перерахованих дисциплін вказав на те, що дані санітарно-гігієнічні знання, які мають бути спрямовані на формування санітарно-гігієнічної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю є початковими, неповними та безсистемними.

Імпонує погляд С. Зелінського, що використовує трансдисциплінарний підхід, для інтегрування дисциплін. Це реалізує спосіб розширення наукового світогляду студента, який полягає в розгляді певних явищ поза межами певної навчальної дисципліни. Тобто для вирішення комплексу проблем необхідно використати взаємодію декількох дисциплін.

Тому, формування санітарно-гігієнічної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю, необхідно здійснювати на основі трансдисциплінарного підходу, а саме міждисциплінарного зв'язку. Застосування даного елемента в педагогічній системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю, створить сприятливі умови для набуття знань та формуванню вмій в інженера-педагога харчового профілю, які зможе він застосувати їх у практиці, мета яких полягатиме у зміцненні здоров'я як власного так і оточуючих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошко Л., Вишар С. Здоровозберігаючі освітні технології у ВНЗ // IX Международная научно-практическая Интернет-конференция «Наука в информационном пространстве» 10–11 октября 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2013-nauka-v-informatsionnom-prostranstve/pe2_voloshko.htm.
2. Креденец Н. Концептуальні засади формування професійної компетентності фахівців легкої промисловості // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. – К.: Наук. Світ. – 2002. – Вип. VII. – С. 170–178
3. Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.moz.gov.ua
4. Проект стандарту вищої освіти. СВО_ПО_ХТ – 2016. Рівень вищої освіти – перший. Ступінь вищої освіти – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта. Спеціальність – 015 Професійна освіта. Харчові технології. Кол.автор. Гуменюк Т.Б., Зубар Н.М., Волкова А.А. м. Бровари – 2016. – 25 с.
5. Тархан Л. Проблема фундаментальності в підготовке інженера-педагога // Педагог професійної школи: зб. наук. праць. – К.: Наук. Світ, 2002. – Вип. VII. – С. 274–280.
6. Шовкова А. Формування здоров'язбережувальних компетентностей учнів професійно-технічних закладів освіти // Формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці, м. Полтава, 27–28 квітня 2017.

ОПТИМІЗАЦІЙНІ НАПРЯМИ В УПРАВЛІННІ РОЗВИТКОМ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ

Найважливішим завданням соціально-економічного розвитку регіону є застосування найбільш ефективних механізмів соціально-економічного розвитку, що базуються на оптимальному використанні ресурсів: природних, людських, виробничих, екологічних, територіальних тощо.

Соціально-економічні системи можна віднести до складних імовірнісних динамічних систем, в яких відбуваються процеси виробництва, розподілу, обміну й споживання матеріальних та інших благ, такі системи належать до класу кібернетичних систем, тобто систем з управлінням.

Функціонування соціально-економічних систем являє собою складний процес, зумовлений великою кількістю різноманітних факторів. На сьогодні дуже незначна частина завдань, що розв'язуються в процесі економічних відносин, мають аналітичну підтримку у вигляді моделей керованих процесів та систем [1, 21].

Оптимізація територіальної соціально-економічної системи полягає у створенні в неї такої оптимальної функціональної структури, яка б на основі дотримання соціальних та економічних нормативів забезпечувала відновлення в них динамічної рівноваги, встановлювала оптимальний режим використання ресурсів. Кінцевою метою оптимальної функціональної структуризації соціально-економічної системи є формування середовища, яке задовольняє потреби людини.

Оптимальної функціональної структуризації територіальної соціально-економічної системи неможливо досягти без попереднього створення її математичної моделі.

Моделювання економічного зростання регіонів проводиться за наступними даними: узагальнюючим показником соціально-економічного розвитку регіону може бути вибраний валовий регіональний продукт (ВРП), доцільність вибору цього показника в якості результативного пояснюється тим, що рівень соціально-економічного розвитку регіонів залежить від економічного зростання, одним з показників кількісно характеризуючим економічне зростання, є ВРП; в якості факторних показників, що впливають на економічне зростання, можуть виступати: середньодушовий щомісячний дохід на душу населення, грн.; середня заробітна плата одного працюючого, грн.; середній розмір пенсії на душу населення, грн.; вартість основних фондів на душу населення, грн.; інвестиції в основний капітал на душу населення, грн.; число організацій, що виконують дослідження і розробки чол.; інвестиції в науково-дослідні розробки, грн. (внутрішні витрати на інновації на душу населення, грн.); оборот роздрібною торгівлі на душу населення, грн.; оборот платних послуг на душу населення, грн.; чисельність економічно активного населення, чол.

Соціально-економічне моделювання має вирішувати наступні завдання: виявляти структуру соціально-економічних систем, особливості їх функціонування і закономірності взаємодії складових соціальних та економічних компонентів; прогнозувати розвиток таких систем; визначати основні параметри динамічної рівноваги та оптимального стану будь-якої підсистеми; встановлювати ступень наближення стану системи до критичної межі, за якою розпочинається незворотні процеси розпаду соціально-економічної системи; визначати оптимальну функціональну структуру системи, зокрема, оптимальне функціональне зонування території та оптимальний режим діяльності в

межах виділених функціональних зон за соціальними та економічними нормативами; управляти гармонійним розвитком складових підсистем.

Для вирішення завдань стосовно вибору найкращого використання ресурсів територіальної соціально-економічної системи застосовують різні критерії: методологію теорії прийняття рішень, системного аналізу тощо. Загальновідомим та універсальним критерієм є модель «витрати-випуск» [2, 281].

В процесі прийняття рішень стосовно розвитку територіальної соціально-економічної системи застосування моделі «витрати-випуск» включає наступний набір елементів: кінцеві результати, цілі або завдання по їх досягненню – це те, що бажають отримати в результаті досягнення реалізації рішення, користь від задоволення потреби; внутрішній стан, зовнішнє середовище, ситуація – в яких приймається рішення; ресурси, як сукупність наявних засобів, які визначають загальні можливості реалізації рішень; науково-технічний рівень, який задає конкретну специфіку способів і засобів вирішення проблем та отримання кінцевого результату; ефективність, як міра кінцевого результату праці; витрати, як кількість ресурсів, необхідних для реалізації варіантів вирішення проблем; альтернативи, в тому числі використання ресурсів; моделі витрат тощо.

Недостатність методичного забезпечення структуризації програм територіального соціально-економічного розвитку свідчить про необхідність створення певних принципів її структуризації, в тому числі чітких критеріїв, на підставі яких можна було б судити про достатність заходів та їх спрямованість на реалізацію всієї ієрархічної системи цілей і завдань програм.

Виявлені напрями оптимізації можуть бути використані для розвитку методичного забезпечення формування програм соціально-економічного розвитку регіонів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ляшенко В. В. Моделювання динамічних соціально-економічних процесів на регіональному рівні // Миколаївщина і Північне Причорномор'я: історія і сучасність. До 85-ої річниці від дня народження професора М. Александрова: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. 29–30 вересня 2017 року. – Миколаїв: НУК, 2017. – С. 21–22.
2. Вітлінський В. В. Моделювання економіки: навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2003. – 408 с.

Оксана МАРЧЕНКО
(Мелітополь, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РЕГІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ (НА ПРИКЛАДІ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ)

Результати проведеного соціально-економічного моніторингу дають можливість зафіксувати стрімке зростання попиту протягом останніх років на туристично-рекреаційні послуги, що пропонуються туристичними підприємствами Запорізького регіону. Постійне підвищення якості обслуговування, розвиток інфраструктури міста та сільських населених пунктів дедалі більше приваблюють рекреантів. Так, у санаторіях та пансіонатах області у 2016 р. порівняно з 2010 р. сукупний річний дохід зріс більше ніж на 27,0 млн. грн., або на 34 %, а загальний прибуток – на 1 млн. грн., або майже у 1,8 разів. Це свідчить про те, що попит, який склався на туристичному ринку послуг у відносно нечутливий до ціни і при незмінних параметрах впливу зовнішніх факторів дозволяє прогнозувати його подальше зростання [2].

Важливе значення у проведенні ефективної маркетингової політики має управління процесом просування туристично-рекреаційного продукту, головним засобом якого є рекламна діяльність. Саме вона дає можливість споживачу створити конкретне уявлення про туристичний продукт, прискорити та спростити пошук при його виборі. Основними рекламними засобами, які можна використати в туристичних та готельно-ресторанних підприємствах, як відомо, є газети, журнали, радіо, телебачення, вивіски, каталоги, буклети, стенди, листівки, рекламні щити, Інтернет-реклама тощо. Доцільно зауважити, що реклама в Інтернеті має коротку історію, оскільки перші одиничні експерименти з розміщення рекламних послуг туристично-рекреаційного характеру у всесвітній мережі почалися з 1997 р., а вже зараз її використовують практично всі оператори туристичного бізнесу. Відмінність реклами в Інтернеті від просування через традиційні системи інформації насамперед полягає в її інтерактивності, оскільки рекламодавець, стежачи за станом ринку, має можливість постійно вносити інформацію про програми, коригувати колишні пропозиції, виходячи зі сформованої кон'юнктури на ринку туристичних та рекреаційних послуг.

Окрім рекламних засобів, ефективно застосовуються в туристичному та готельно-ресторанному бізнесі і елементи PR (пі-ар), як важливої форми просування туристичного продукту (послуги). До них, зокрема, належать презентації, клубні зустрічі, семінари, інформаційні статті, що містять приховану рекламу (конкретної підприємства чи видів відпочинку), а також пряме поштове розсилання презентаційних та інформаційних матеріалів. На відміну від рекламних засобів, у яких матеріали, розташовані у певних джерелах, протягом досить тривалого часу залишаються статичними, тобто їх зображення не змінюється, методи PR передбачають постійну динаміку. Тому протягом навіть одного календарного місяця із застосуванням пошти, і електронних методів туристичні підприємства здатні рекламувати себе у процесі безпосереднього спілкування з постійним клієнтом. Так, за даними проведеного маркетингового дослідження, більша частка відпочиваючих (35,9 %) отримали інформацію про можливість відпочивати у туристичних підприємствах регіону від родичів, знайомих та друзів. Більше 27,8 % туристів отримали таку інформацію за місцем праці, що пояснюється наданням певних знижок на вартість путівки організаціями, в яких працюють відпочиваючі.

Для здійснення маркетингового аналізу ринку туристичних та готельно-ресторанних послуг доцільно насамперед виходити зі специфіки створення і доведення до споживача цих послуг, що проявляються у характеристичності туристичних та рекреаційних продуктів. У цьому плані туристичні, рекреаційні та готельно-ресторанні послуги мають такі відмінні характеристики, як нездатність до зберігання, що передбачає докладання необхідних зусиль для стимулювання попиту на ці послуги у визначеному короткостроковому періоді; неосяжність послуг, рівень і якість споживання яких у великій мірі залежить від іміджу туристичних підприємств на ринку.

Крім того, ринок таких послуг значно залежить від впливу сезонних коливань, прив'язаності до визначеного місця (туристичної бази відпочинку, аеропорту) і неможливості швидкої зміни їх місця знаходження, відхилення у часі факту продажу туристичного рекреаційного продукту та часу його споживання. В цьому випадку велику роль відіграє рекламна продукція, що пояснюється територіальною відірваністю споживача від виробника туристичного та рекреаційного продукту та ін.

Аналіз туристичної послуги як об'єкта маркетингового дослідження неможливо здійснювати без врахування її якісних системних характеристик, без розгляду крізь призму інтересів виробника і споживача. У цьому плані формування основних критеріїв оцінки якості комплексної туристичної послуги залежить від таких чинників як:

готельні послуги; послуги з оздоровлення й відпочинку (наявність природо-лікувальної бази, закладів відпочинку та проведення вільного часу, екологічний стан) [1].

Мають бути враховані також послуги харчування; транспортні перевезення; туристично-екскурсійне обслуговування; інформаційне забезпечення; додаткові послуги. Такий підхід до оцінки якості туристичного продукту дає можливість правильно обґрунтувати основні напрями формування і реалізації ефективної маркетингової продуктово-асортиментної політики суб'єктами туристичної індустрії.

У процесі проведення маркетингового аналізу функціонування туристичних підприємств особливу увагу слід приділити такій важливій складовій комплексу маркетингу, як «місце», що передбачає прийняття рішень щодо методів розповсюдження, розподілу товару чи послуги, вирішення питання про оптимальний спосіб розповсюдження туристичної послуги, вибір найлегшого доступу споживача до неї. Крім зазначених елементів маркетингової політики, значну роль у комплексі маркетингу туристичних підприємств відіграє ціновий фактор.

У процесі розробки маркетингової цінової політики багато з них зіткнулися з проблемою надто дорогої продукції і змушені перейти до політики зниження цін на продукцію, яка пропонується (в даному випадку – послуги). Очевидно, що цінова політика, яка проводиться туристичним підприємством, і надалі дедалі більше впливатиме на показники обсягів реалізації їх туристичних послуг. Політика компенсації затрат за рахунок підвищення ціни майже вичерпала себе, оскільки при її формуванні необхідно орієнтуватися не тільки на затрати, й на якість надання послуг. Однак необхідно враховувати і те, що коли за рівнем цін путівки будуть розраховані на найбільш платоспроможний сегмент споживачів, а якість обслуговування залишиться посередньою, то це може викликати нові проблеми в їх реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Марченко О.А. Трансформації та удосконалення регіональної структури туристичної галузі: [монографія]. – Херсон: Айлант, 2014. – 362 с.
2. Статистичний щорічник «Запорізької області за 2016 рік» / За ред. Н.М. Липової. – Запоріжжя: Головне управління статистики у Запорізькій області, 2017. – 446 с.

Алла МІЩЕНКО
(Київ, Україна)

МІЖНАРОДНА ДОПОМОГА В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

У зв'язку з інтенсивною інтеграцією України до освітнього простору Європейсько-го Союзу та імплементації критеріїв та рекомендацій забезпечення навчального процесу в сучасній Україні на основі Болонської системи, стає актуальним визначити основні тенденції використання інструментів міжнародної фінансової допомоги у межах діяльності вищих навчальних закладів.

Найбільш відомими та прогресивними стратегіями ЄС для підтримки та фінансування різноманітних проектів ВУЗів є «Горизонт 2020» та ключовий компонент розподілу грантів Європейської комісії – це «Заходи Марії Склодовської-Кюрі».

Важливим в даному випадку є розуміння того, що перша програма забезпечує в основному залучення саме проектних офісів вищих навчальних закладів до розробки, написання та освоєння отриманих фінансових ресурсів Європейського Союзу для по-

кращення матеріально-технічної бази університетів, розробки нових програм та спеціалізованих й креативних курсів навчального циклу, розробки або придбання он-лайн інструментів удосконалення процесу навчання, а також впровадження різноманітних програм стимулювання молоді до засвоєння прикладних аспектів обраної спеціальності, удосконалення механізмів залучення студентів до виконання практичних завдань тощо.

Друга програма – «Заходи Марії Склодовської-Кюрі» – це індивідуальні та стипендіальні програми для молоді, вчених та викладачів для навчання, стажування та удосконалення основних компетенцій.

Для прикладу, протягом 2015–2018 року у Німеччині групою вчених та аспірантів окремих університетів був написаний та забезпечений проект «Ефективність гуманітарних спеціальностей» (бюджет 15 млн. євро), який мав на меті визначити, наскільки якісного рівня навчальні курси та програми забезпечують основні компетенції та професійні навички випускників. Грунтуючись на аналізі даних роботодавців, відсотку працевлаштування випускників та їх оцінці власних спроможностей, були виявлені позитивні та негативні аспекти навчання, скореговані навчальні програми та спецкурси. Таким чином, була підтверджена й ефективність використання фінансових ресурсів ЄС як грантового та програмного стимулювання університетів до покращення й надання якісних, а головне, прикладних, освітніх послуг.

Окремо варто зазначати про проекти, які часто фінансуються в рамках міжнародної допомоги та спрямовані на забезпечення важливого принципу: «навчання протягом життя». Для цього університети інтенсивно впроваджують курси підвищення кваліфікації, удосконалення здібностей, навичок та професійних компетенцій громадян. Періодичність, з якою фахівці різних галузей, засвоюють нові знання, має бути що п'ять років, а в ідеальному варіанті (доведена ефективністю роботодавцем) – кожен три роки.

Саме тому в Європі дуже поширеним є питання розширення діяльності університетів щодо надання освітніх послуг у вигляді курсів, тренінгів, дискусійних площадок, але найголовніше – дистанційне навчання, яке дає можливість без відриву від виробничої професійної діяльності здобувати освіту або посилювати власні знання й вміння.

Ще одним важливим для сучасної України елементом навчального процесу, який успішно може реалізовуватися в процесі залучення міжнародної допомоги, на яке варто звернути увагу – це «Університети третього покоління». Головна ідея таких програм: здійснити перенавчання людей старшого віку, надати їм ще один шанс бути залученими до суспільних та економічних процесів в державі. Реалізація такої ідеї в Україні як мінімум має забезпечувати громадян 50-річного й старшого віку основам інформаційної грамотності, що напрямку відображається в можливості країни впровадити якісне та ефективне електронне урядування.

Отже, міжнародна допомога в рамках проектів «Горизонт 2020» та «Заходи Марії Склодовської-Кюрі» мають стимулювати вищі навчальні заклади України діяти більш агресивніше та конкурентніше в боротьбі за кошти Європейської комісії. Для початку варто створити не просто департамент або відділ міжнародної співпраці, а професійний проектний офіс, який обиратиме найкращі «лоти», програми, гранти як для Вишу, так і для індивідуальної мобільності викладачів. Окремим напрямком мають стати програми усестороннього удосконалення навчального й прикладного процесів для студентів, їх баз стажування, проходження практики тощо.

Саме такі університети України стануть успішними серед студентів, готуватимуть висококваліфікованих випускників, здобуватимуть міжнародне визнання та зможуть вийти на ринок надання освітніх послуг різноформатного зразка, використовуючи найбільш ефективні та вартісні проекти міжнародної фінансової допомоги.

ОФІЦІЙНІ ПАРТІЙНІ ГАЗЕТИ: ЗНАЧЕННЯ І РОЛЬ ПІД ЧАС ВИБОРЧОЇ КАМПАНІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПАРЛАМЕНТСЬКОЇ ВИБОРЧОЇ КАМПАНІЇ 2012 РОКУ)

Партійні періодичні друковані видання відіграють помітну роль у медійному забезпеченні виборів і доволі широко застосовуються у різноманітних виборчих кампаніях, які проводяться у незалежній Україні. Під партійним періодичним виданням розуміють, насамперед, газету як офіційний друкований орган певної партії або її місцевого осередку. З-поміж основних завдань партійної газети є пропаганда, популяризація, пояснення партійної програми, звітування про зроблене та інформування електорату про наміри, і першочергові заходи партії в разі її перемоги на виборах, а також висвітлювання перебігу виборчого процесу з партійних позицій.

У відсотковому відношенні «партійний» сегмент медійного забезпечення виборів-2012 був як ніколи великим. Цьому сприяла кількість політсил, які забажали взяти участь у виборах (21), а також ухвалені напередодні зміни виборчого законодавства, внаслідок яких повернулася змішана пропорційно-мажоритарна система виборів. Відтак окрім партій, про інформаційне забезпечення своїх цілей дбали й мажоритарники.

Розпочнемо із видань, які впродовж передвиборчого періоду поширювала Комуністична партія України. Керманічів КПУ не треба було переконувати у тім, що у «революційних перетвореннях», які традиційно декларує ця політсила, а тим більше у виборчій кампанії наявність газети є обов'язковою, а її роль – надзвичайно важливою. Шпальти їхніх газет, як і колись, полум'яніли «пролетарськими» барвами, у матеріалах домінувала «наступальна» і загальнообвинувачувальна тональність, «вороги», від яких підряджалися захищати український народ комуністи, були підступними імперіалістами, користолюбними банкірами-фінансистами та доморощеними буржуями-олігархами, а найагресивніший ворог – НАТО. Така передвиборча риторика українських комуністів нікого не здивувала, проте «послідовники Леніна» постійно блокуючись у парламенті з партією влади і тими ж олігархами, самі стали олігархами і фактичними провідниками їхньої волі.

Аналізуючи сукупність обіцянок, які роздавали напередодні виборів суб'єкти виборчого процесу, незалежні журналісти і аналітики зробили однозначні висновки: «Лідером за кількістю абстрактних обіцянок є комуністи, – пише автор журналу «Корреспондент» Христина Бердинських. – Вони обіцяють націоналізувати підприємства, повернути елементи планової економіки та чимало іншого, що у нинішніх українських умовах можна зробити хіба-що збройним шляхом». Не менш категоричним був президент Українського аналітичного центру Олександр Охріменко: «Якщо інші хоч якимось пробували написати програми на основі чинної економічної моделі, то комуністи взагалі є відірваними від реальності» [1, 18].

Із прагматичністю до виборчої кампанії підійшла провладна Партія регіонів. Агітаційно-пропагандистську роботу у власних ЗМІ вона вибудовувала за біполярним принципом – білими або чорними фарбами. Чорними малювали опозиційних «партедників», яких звинуватили у всіх гріхах, білими – свої добрі справи на шляху від стабільності до добробуту, а те, що не мала їх кількість мала сумнівні переваги з розряду бажаних, а частина (як то – успішне проведення футбольного єврочемпіонату) була не

партійною, а загальнодержавною заслугою, до уваги не брали. І на Сході, і на Заході України Партія регіонів не зловживала друкованою агітацією і пропагандою: на Заході це не допоможе, на Сході і так проголосують «за». Виборцям Західної України представили версію «досягнень», стандартних фраз і політичних заяв у вигляді глянцевого журналу «Львівський регіон». Однак, це видання не вирішувало практичних передвиборчих завдань.

На медійному полі передвиборчих змагань 2012 року доволі широко була представлена партійна друкована періодика УДАРу Віталія Кличка. Багатьом виборцям імпонувала спокійна і виважена тональність передвиборчих матеріалів цієї політсили, яка напередодні презентувала толерантні методи ведення боротьби без застосування «чорного» піару. В однойменній, з назвою партії газеті стриманістю відзначалися навіть підбірки новин про факти фальсифікацій, «чорного» піару та упередженості владних чинників щодо кандидатів і активістів УДАРу. Передвиборчі публікації політсили Віталія Кличка мали, здебільшого, просвітницький характер. Знаковими у газеті «УДАР» стали статті, у яких автори (висуванці партії і фахівці у певних галузях) професійно коментували події і явища суспільно-політичного життя країни. Інтерв'ю з економістом Віктором Пинзеником про перспективи гривні, інтерв'ю із експертом із соціальної політики Павлом Розенком про проблеми бюджетної сфери України, кореспонденція кандидата-мажоритарника Клавдії Назаренко на освітянську тему – лише матеріали одного номера партійної газети «УДАР» [2]. Газета здійснювала доволі вдалий інформаційний супровід поїздок і виступів партійних очільників регіонами країни, а також започаткованої УДАРом акції «Люстрація влади» зі збору фактів про корупційні зловживання на місцях.

Політичні недоліки співпадали зі традиційними вадами молоді політсили. Друкований орган УДАРу відверто уникав деталізації програмних цілей та конкретики щодо шляхів їх здійснення, що спричинило появу небезпідставних звинувачень у декларативності та популізмі. До «мінусів» газети окремі спостерігачі відносили також надмірну обережну позицію газети та політичних лідерів УДАРу: «перегини» у тій же толерантності, яку більшість сприймала як позитив. Оглядачі журналу «Український тиждень» зауважили: «Кличко жодного разу за всю передвиборчу кампанію не піддав персональній критиці президента Януковича» [3, 21].

Коментуючи проходження до парламенту радикального ВО «Свобода» – ті ж самі оглядачі «УТ» констатували, що ця політсила є однією з небагатьох, яка справді «має ідеологію, чітке позиціонування, добре поставлену роботу місцевих осередків, відданих активістів і, головне, потенціал до розширення свого електорату» [3, 25]. Вона була також однією з-поміж небагатьох суб'єктів парламентності кампанії 2012, хто мав газету, яка відповідала і критеріям партійності, і критеріям газети як такої. Це яскраво засвідчив передвиборчий номер однойменної газети ВО «Свобода», який вийшов друком на 12 сторінках і, окрім матеріалів партійно-виборчої тематики, містив чимало цікавої читачеві інформації, зокрема типову для загальногромадських видань програму телебачення на тиждень [4]. Таким чином партія, при посередництві друкованого органу, показала, що дбає не лише про власні інтереси, а й про потреби свого потенційного виборця.

На противагу більшості партійних видань, які були створені нашвидкуруч як тимчасові проекти «під вибори», заснована ще у 2005 році «Свобода» справді мала традиції і розуміння того, що і як варто робити для загальнопартійного успіху у виборчій кампанії. Більше того: у матеріалах газети не було ні натяку на екстремізм, радикалізм чи інші «огріхи», за що часто критикували саму партію опоненти і недоброзичливці. У цьому контексті показовим є навіть презентаційний спецвипуск-замовлення найрадикальні-

шого «свободівця» – кандидата у народні депутати України в одномандатному виборчому окрузі № 118 Юрія Михальчишина, якого лідер «навіжених екстремістів» Олег Тягнибок представляє виборцям так: «Нехай і далі говорять про те, що в нього немає досвіду. Досвіду чого? Красти в людей, досвіду дерибанити бюджет, досвіду зраджувати? Так. Це правда. Такого досвіду в Михальчишина немає – це перелік «чеснот» його конкурента» [5, 4]. При цьому зауважимо, що партійний очільник не називає прізвища конкурента. Тож, взявши до уваги подібну тональність газети констатуємо: у цьому аспекті друкований орган «Свободи» вигідно вирізнявся навіть на загальному тлі партії, адже багато в чому газета цієї політсили уособлювала її майбутнє «обличчя» – таке, яким його хотів бачити у перспективі загал поміркованих прихильників національної ідеї в Україні.

Таке глибоке розуміння ролі і значення преси напередодні всенародного волевиявлення продемонстрували далеко не всі суб'єкти виборчого процесу. Не дивно, що «нерозуміння» виявляли маргінальні партії або окремі авантюристи, поява яких на виборчій арені зумовлювала лише одна, «технічна» мета – отримати свою винагороду від замовника за «відтягування» голосів від його реальних конкурентів.

Вочевидь, не найкращі емоції оволоділи виборцями, які у звітний період мали нагоду читати газету Української Національної Консервативної партії «Національна фортеця». Вражало насамперед те, що у партійній газеті (заснованій ще у 1996 році) зовсім немає нічого партійного, оскільки навіть виборчий статус УНКП з'ясувати було неможливо. Натомість, на сторінках видання безроздільно керував його шеф-редактор, незмінний лідер партії і кандидат у народні депутати у Львівському виборчому окрузі № 117 Олег Соскін. Він сам писав про свій життєвий шлях і досягнення, сам виступав на теми, які вважав пріоритетними, сам задавав собі питання і давав на них відповіді. Однак електорат мав серйозні підстави сумніватися в адекватності такого потенційного парламентаря. Відтак, констатуємо очевидний, хоч і парадоксальний факт: партійна газета «Національна фортеця», проваливши партзавдання, виконала головний передвиборчий обов'язок газети як такої – орієнтувати електорат на усвідомлений вибір найдостойнішого кандидата. «Національна фортеця» мимоволі зробила це у спосіб «від супротивного» – дала виборцям зрозуміти, що О. Соскін таким кандидатом навряд чи є.

Підеумовуючи, можна стверджувати, що в умовах напівдикой української дійсності у виборчій кампанії 2012 року партійна друкована періодика відіграла помітну, проте далеко неоднозначну роль. Значна частина суб'єктів виборчого процесу недооцінила або знехтувала значенням офіційних партійних друкованих органів. Виборча практика партійних видань засвідчила масову неадекватність при вирішенні типових агітаційно-пропагандистських завдань (декларативність, популізм, мітингова риторика, акцентовані наголоси на другорядних аспектах тощо). Партійні виборчі видання в силу своєї заангажованості не могли дати виборцям об'єктивного уявлення про хід виборчого процесу та внутріпартійні тенденції, а відтак сформувати їх усвідомлений і правильний вибір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердинских К. Словарный запас // Корреспондент. – 2012. – № 31 (519). – 10 авг. – С. 17–18.
2. УДАР. – 2012. – № 16. – 11 вер.
3. Олексієнко О., Скумін А. Жодних ілюзій // Український тиждень. – 2012. – № 45 (262). – 9–15 лис. – С. 22–26.
4. Свобода. – 2012. – № 43 (172) 25–31 жов.
5. Свобода. – 2012. – Замовлення кандидата у народні депутати по одномандатному виборчому округу № 188 Михальчишина Ю. А.

NOWOCZESNE METODY ZARZĄDZANIA ZASOBAMI LUDZKIMI

Dynamiczne zmiany zachodzące na rynku sprawiają, że oczekiwania klientów wobec przedsiębiorstw oferujących produkty i usługi stają się coraz większe. Aby sprawnie funkcjonować w warunkach rosnącej konkurencji, przedsiębiorstwa zmuszone są do szybkiego reagowania na zmiany. Współcześni klienci oczekują, że ich potrzeby będą zaspokajane w sposób przewyższający ich oczekiwania. Przedsiębiorstwa chcąc utrzymać swą pozycję na rynku powinny oferować klientom dobra i usługi coraz wyższej jakości, a tym samym zaspokajając ich potrzeby w sposób bardziej skuteczny aniżeli konkurenci.

W nowoczesnych przedsiębiorstwach XXI wieku najcenniejszym kapitałem, od którego zależy realizacja strategicznych celów, są zasoby ludzkie. Dlatego też zarządzanie zasobami ludzkimi (human resources management) stanowi jeden z najważniejszych obszarów zarządzania w przedsiębiorstwach.

Nowa gospodarka oparta na wiedzy i informatyzacji sprawia, że pojawiają się nowe wyzwania w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi. Jednym z nich staje się proces przejścia od administrowania kadrami do strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi.

W nowoczesnych przedsiębiorstwach istotnym obszarem zmian z punktu widzenia strategii i metod zarządzania zasobami ludzkimi są zmiany stanu i struktury zatrudnienia [1]. Globalizacja gospodarki oraz złożoność i szybkość zmian zachodzących zarówno w otoczeniu, jak również w samej organizacji, wymuszają stosowanie elastycznych struktur organizacyjnych i form zatrudnienia pracowników [6, 193, 264, 265]. Podstawą zatrudnienia powinny być konkretne zadania, które są do realizacji w ramach komórek organizacyjnych przedsiębiorstwa, a nie etaty. Takie podejście do zarządzania powoduje ograniczanie liczby stanowisk pracy oraz prowadzi do uelastyczniania systemów wynagrodzeń. Następuje wzrost różnic między wynagrodzeniami pracowników o niskich kwalifikacjach a wynagrodzeniami specjalistów o wysokich kompetencjach [5, 22].

Kompetencje to wiedza, umiejętności, doświadczenie, zdolności, ambicje, wyznawane wartości oraz style działania, których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie przez pracowników umożliwia realizację strategii przedsiębiorstwa. Kompetencje pracowników są najcenniejszym kapitałem każdego przedsiębiorstwa. Zadaniem systemu zarządzania zasobami ludzkimi jest przede wszystkim dostosowanie posiadanych przez pracowników kompetencji do potrzeb przedsiębiorstwa oraz ich właściwe wykorzystanie. Natomiast istotą nowoczesnego zarządzania kompetencjami jest związek kompetencji z ogólną strategią danej firmy [3, 38, 41, 65, 77].

Zmiany zachodzące w przedsiębiorstwach spowodowane procesami globalizacji i regionalizacji, rozwojem nowych technologii, rosnącą konkurencją i zmiennością otoczenia przyczyniły się do poszukiwania nowego podejścia do zarządzania zasobami ludzkimi. Nastąpił wzrost znaczenia i wykorzystania kompetencji pracowników, jako istotnego źródła sukcesu przedsiębiorstwa. Zaczęto wdrażać i stosować, szczególnie w międzynarodowych korporacjach, zarządzanie kompetencjami zawodowymi [6, 193, 264, 265].

Podstawowym celem wdrażania zarządzania kompetencjami jest zagwarantowanie przedsiębiorstwu odpowiednich zasobów kompetencji niezbędnych do osiągnięcia strategicznych celów organizacji [2, 48]. System ten powinien być podporządkowany misji i strategii organizacji z uwzględnieniem istniejących uwarunkowań [4]. Zaletą tworzenia

systemów zarządzania kompetencjami zawodowymi jest możliwość zintegrowania wszystkich obszarów zarządzania zasobami ludzkimi. Wprowadzenie systemu zarządzania kompetencjami zawodowymi pozwala na łączenie działań z obszaru doboru, motywowania, ocen pracowniczych, szkoleń, ścieżek kariery [6, 193, 264, 265].

Wzrost roli kompetencji, jako czynnika wykorzystywanego w procesie motywowania, przyczynił się do poszukiwania sposobów wartościowania pracy za pomocą kompetencji. W miejsce tradycyjnej analizy i oceny pracy zaczęto stosować wartościowanie kompetencji zawodowych. Różnica między klasycznym wartościowaniem pracy a wartościowaniem kompetencji dotyczy przedmiotu i kryteriów oceny. W tradycyjnym podejściu przedmiotem wartościowania są stanowiska pracy oceniane ze względu na trudność pracy [6, 193, 264, 265]. Efektem tego procesu jest przejrzysta, uporządkowana według znaczenia dla realizacji celów strategicznych organizacji, struktura stanowisk [3]. Wartościowanie kompetencji polega natomiast na ocenie wiedzy, umiejętności, cech i postaw, które są niezbędne do wykonywania danej pracy. Następuje zatem przesunięcie zainteresowania ze stanowiska na osobę zajmującą dane stanowisko [6, 193, 264, 265].

Zarządzanie kompetencjami stanowi najnowsze podejście do kształtowania systemu wynagrodzeń w przedsiębiorstwie. Metoda ta powinna znaleźć zastosowanie szczególnie w organizacjach, w których pracownicy muszą wykazywać się elastycznością oraz ciągłym dążeniem do poszerzania swoich umiejętności i podnoszenia kwalifikacji.

Każda z nowoczesnych koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi traktuje pracowników jako strategiczne zasoby, dzięki którym przedsiębiorstwo ma możliwość zdobycia przewagi konkurencyjnej nie tylko na rynku krajowym, ale również na rynkach zagranicznych.

BIBLIOGRAFIA

1. Borkowska S. Główne wyzwania wobec problemów pracy na przełomie wieków. Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku. – Warszawa: IPiSS, 1998. – 314 s.
2. Filipowicz G. Zarządzanie kompetencjami zawodowymi. – Warszawa: PWE, 2004. – 219 s.
3. Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi; [red. T. Rostkowski]. – Warszawa: Difin, 2004. – 200 s.
4. Oleksyn T. Zarządzanie kompetencjami w organizacji. Istota, cele, system // Humanizacja Pracy – Zarządzanie Zasobami Ludzkimi. – 1999. – Nr 3. – 120 s.
5. Robbins S. P. Managing Today. Prentice – Hall International. Inc. – New Jersey 1998. – 45 s.
6. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji; [red. H. Król, A. Ludwiczynski]. – Warszawa: PWN, 2014. – 704 s.

*Олена ТУРЕВИЧ
(Тернопіль, Україна)*

ІСТОРИЧНИЙ НАЧЕРК ПРО ВІК ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЇ

Існує прижиттєва динаміка психосоціальних змін людини. Зміст та причини динамічного життя людини психологи прив'язують до конкретних вікових особливостей його прояву. Вік розглядається як характеристика людини через умови виникнення і завершення, поведінку, інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток.

Для нас дослідницьку цікавість викликають уявлення про юнацький вік в різних історичних епохах розвитку суспільства. В античній культурі у Піфагора викладено порівняння юності із весною як періоду становлення соціальних якостей індивіда, розквіт сил людини, тобто її зрілість – з осінню, а старість – з зимою. Гіппократ в своїй теорії

поділу віку людського життя спирався на так звані переломні роки людського організму, згідно яких кожних сім-дев'ять років відбувається його докорінна перебудова, небезпечна для здоров'я та життя людини.

В давньогрецькій культурі міркування про вік людини знаходимо також у Платона, Аристотеля, Епікура, Сенеки, Цицерона, Марка Аврелія та ін. Зокрема Платон у своїх працях «Держава» і «Законо» підкреслював, що розум людини досягає найвищої досконалості в її зрілому віці. Зрілість, що зміщується до старості, є найкращим віком життя людини.

Аристотель запропонував першу в історії європейської цивілізації вікову періодизацію виховання: від народження до семи років, від семи років до чотирнадцяти років і від чотирнадцяти років до двадцяти одного року, тобто до змушніння. В цій періодизації Аристотель вказав на особливості кожного віку, ціль, зміст і методи виховання в кожний із вказаних ним періодів життя людини. Для Аристотеля вік людини визначався через її юність, зрілість та старість. Він також, як і Платон, зазначив суттєво важливим для людини лише період зрілості. В праці «Риторика» Аристотель описує моральні особливості характеру юності, старості і зрілості людини. Сучасний дослідник С.А. Лишаєв звертає увагу на те, що дитячий вік людини Аристотель не поставив в один віковий ряд людини, висловив думку про те, що, згідно Аристотеля діти ще не сформувалися як соціально організовані люди [3].

Ідея вдосконалення людини відповідно до веління Бога в середньовічній історії змінила розподіл уваги суспільства і церкви до віку людини. В працях середньовічних мислителів дитинство було під більш глибокою увагою, ніж в античності. Згідно християнського вірочення діти вважалися втіленням безгрішної по віку людини. Значення поняття «вік людини» поступово для суспільства зростало по мірі того, як цього з'являлися вимоги церковних та цивільних документів. Філіп Арієс, французький дослідник віку європейської людини, відзначає, що зростання потреби фіксації віку людини зросло вже в XVI ст. серед тих європейців, які навчалися в коледжах [6, 217]. В суспільстві виникла мода серед знатних людей замовляти у живописців власні портрети із обов'язковою фіксацією власного віку на самому полотні. Оскільки фотографії тоді ще не було, то художній портрет був єдиним засобом знатних (інколи і незнатних) людей себе «увіковічити». Уже в XVII–XVIII ст.ст. бажання передати історію сім'ї через вік поширилось на ліжка, сундуки, шафи, посуд. Проте із середини XIX ст. така мода вже почала занепадати.

В XVI ст. освічені кола європейських країн в спілкуванні заявляли про свій вік через вербальні нечіткості його констатації як суміш невпевненості і точності в його визначенні, наприклад, хронологічні дати народження чи конкретного власного віку. Філіп Арієс стверджує, що в середньовіччі досить поширеним були вживання поняття «вік життя» із його конкретизацією у сфері науки та повсякдення: дитинство, підліток, молодість, юність, старість і сенільність. Кожне із цих слів виражало конкретний період життя. Також вік людини був модною темою середньовічної літератури та в архітектурі. Дослідник звертає увагу на те, що існує деяка невідповідність в тлумаченні віку людини французькою і латинською мовами: якщо в латинській мові існує сім вікових періодів життя людини, то у середньовічній французькій – лише три: дитинство, молодість, старість. Причому у французькому тлумаченні вікових періодів відсутня юність людини. До XVIII ст. юність ототожнювалась із дитинством. Лише в XVIII ст. прообразом юнацького віку чоловічої статі став новобранець.

Конкретним втіленням сучасного європейського юнака Філіп Аріес визначив Зіґфріда Вагнера. Історик висловлює припущення, що музика цього композитора вперше виражає суміш життєрадісності та фізичної сили, емоційності і безпосередності, яка притаманна сучасному юнацькому віку. Підсумовуючи свій розгляд проблеми віку в контексті історичної психології Філіп Аріес стверджує, що для кожної історичної епохи життя європейців відповідав свій привілейований вік та своя періодизація людського життя. І якщо в одну історичну епоху поняття юності було відсутнє, то в іншу – ставало домінуючим для характеристики життя людини. Так дитинство є привілейованим віком XVIII ст., а для XX ст. – вже юність.

В першій половині XX ст. виникли теорії періодизації людини Ж.Ж.Піаже (когнітивний розвиток) і Л.С. Виготського (праця «Проблема віку» – 1932–1934 рр.). Вітчизняна вікова психологія базується переважно на працях Л.С. Виготського. Основою його теорії є ідея, що розвиток вищих психічних функцій людини обумовлюється внутрішніми та зовнішніми (соціально-культурними) умовами життя людини. Критерієм вікового розвитку визначив психічні новоутворення, що характерні для конкретного етапу розвитку. Пізніше уявлення про соціальну умову розвитку вікових періодів людини розвинули в теорії діяльності А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін. Критерієм вікової періодизації О.Н. Леонтьєв і Д.Б. Ельконін обрали принцип ведучої, домінуючої, основної діяльності людини на кожному етапі її розвитку. Ведуча діяльність, на думку Д.Б. Ельконіна, обумовлена умовами життя, що визначають її зміст.

В середині XX ст. свою періодизацію восьми віків життя людини запропонував Е. Еріксон. У другій половині XX ст. виникли теорії періодизації життя людини Дж. Ловингер (1976) і Р. Кеган (1982). Вони розкривають стадії формування «Я-концепції» людини. Зокрема Дж. Ловингер виділила сім основних стадій розвитку і три перехідні стадії. Ці стадії не «прив'язані» до біологічного, хронологічного віку людини. Психолог приходять до висновку на основі емпіричних даних, що більшість людей не досягає вищих стадій свого соціального розвитку.

Отже, на початок XXI ст. ми знаємо, що кожний віковий етап людини має свою сукупність специфічних психосоціальних закономірностей розвитку. Через складність аналізу наявної проблеми у вітчизняній та зарубіжній психології немає усталеної і загальноприйнятої науковим середовищем розуміння біологічного, хронологічного, психосоціального віку людини. Визначаються надалі різні критерії вікової класифікації ступенів психічного розвитку, а також особливості розвитку самосвідомості. Критерії вікового розвитку людини визначаються конкретно-історичними матеріальними і духовними умовами її виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель Риторика. Кн. II. Гл. XIV. // Соч. – Москва. Лабиринт, 2000.
1. Гете Й.В. Страждання юного Вертера. // Твори. – К.: Дніпро, 1982.
2. Лишаев С.А. Возраст в истории европейской философии (историческое введение в философию возраста) // *Mixtura verborum*, 2014; Жизнь в параллельных мирах. Философский очерк. – Самар. гуманитарн акад. – Самара, 2015.
3. Лурия А.С. Психология как историческая наука // История и психология. – М.: Изд-во «Наука», 1971. – С. 36–62.
4. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. – М.: Янтарный сказ, 2001.
5. Филлип Ариес Возрасты жизни // Философия и методология истории. Сб.статей. Общ. ред. И.С.Кона. – М.: Изд-во Прогресс, 1977. – С. 216–244.
6. Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. – М.: Наука, 1993.

МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ В ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Піклуючись про психічне здоров'я дітей дошкільного віку в цей складний період суспільство достатньо багато сил вкладає в те, щоб захистити, уберегти дітей від різноманітних психотравмуючих подій. Це дуже важливий напрямок роботи, проте, ймовірно, утопічно очікувати, що ми здатні попередити всі чи, хоча б, більшість негативних впливів. Тому цей захист важливо збалансовувати також заходами, що сприяють розвитку у дошкільників ефективних способів їх власної адаптації до складних життєвих ситуацій.

Достатньо часто психічне здоров'я розглядають через призму успішної адаптації, яка, в свою чергу, забезпечується системою психологічного захисту особистості (Р. Грановська, Л. Гребенніков, І. Нікольська, Р. Плутчик, А. Фрейд та ін.). Разом з тим у сучасній психологічній науці існує ще багато протиріч навколо проблеми психологічного захисту: неоднозначні погляди відносно трактування сутності захисних механізмів, визначення їх кількості, розуміння послідовності виникнення та розвитку упродовж життя людини тощо [1].

На думку І.С.Кабанова та Є.В. Свістунова [2] вивчення захисних механізмів дошкільників, на відміну від дітей більш старшого віку, значно ускладнене в зв'язку зі змішаністю та нелогічністю протікання психічних процесів. У дошкільників переважають більш примітивні психічні реакції, що відрізняються слабкою вербальністю, а також образністю та нездатністю до складніших форм рефлексії.

Аналізуючи механізми психологічного захисту, О.С.Романова та Л.Р.Гребенніков [6] розглядає їх як продукти онтогенетичного розвитку і навчання, що розвиваються як специфічні засоби соціально-психічної адаптації і спрямовані на оволодіння емоціями різної модальності в тих випадках, коли досвід дитини сигналізує їй про можливі негативні наслідки переживання цих емоцій та їх безпосереднього вираження.

Р.М. Грановська [4] пропонує розглядати основні форми адаптації дитини до зовнішнього середовища як певні етапи в формуванні системи захисного пристосування. Так, такими етапами є: пошук такого середовища, яке є сприятливим для функціонування особистості; змін, які особистість здійснює в середовищі для приведення її у відповідність до своїх потреб; внутрішні психічні зміни, з допомогою яких особистість адаптується до середовища. Проте база для формування захисної системи – це вроджені безумовні реакції, тобто саме поведінковий (руховий) рівень. Цей рівень ускладнюється, коли в систему захисту дошкільників включаються такі психічні функції як сприйняття, емоцій, пам'ять та мислення, які дозволяють адаптуватися до середовища не за рахунок зміни зовнішнього світу, а за допомогою внутрішніх змін, таких як трансформація картини світу та власного образу себе.

Аналізуючи конкретні види захисних механізмів в проміжку дошкільного дитинства, У.В.Варнава зауважує що, ймовірно, найбільш ранніми можна вважати інтроєкцію, проєкцію, заперечення, фіксацію та регресію [1]. Переважно спочатку небезпеки долаються дитиною за допомогою заперечення (у його незрілих формах пасивного й активного протесту – відмови та опозиції), а також у вигляді тенденції до приєднання – проєкції та імітації. Далі починає переважати тенденція до відокремлення. Додаються такі механізм-

ми як витіснення, заміщення, інтелектуалізація. В подальшому при активізації потреби в автономії і свободі у формі емансипації виявляється заміщення, мають місце реактивні утворення. А внаслідок формування статевої ідентичності та потреби в самоприйнятті, з'являється сублімація, яка нерозривно пов'язана із засвоєнням етичних цінностей.

І.Д.Поспелова вважає, що саме в дошкільному віці відбувається процес інтерналізації, який визначає потенціал якого саме захисного механізму буде найбільш активно реалізовано відносно інших захисних засобів [5]. Проте у випадку надмірного використання одного із захистів виникає ефект декомпенсації. В цьому випадку дошкільник продовжує діяти згідно звичних установок і стратегій, проте вони на цей момент вже втратили свою ефективність. Л.А.Мітрофанова-Керсанова [3] відзначає що надмірне використання захисних механізмів і, як наслідок, неефективна адаптація, спостерігаються в тому випадку, якщо одна або декілька потреб блокуються і відповідні проблеми адаптації залишаються перманентно актуальними. Тому саме на цьому етапі дитинства важливо прослідкувати структурні та динамічні характеристики захисної організації особистості і, при потребі, вчасно запропонувати коректуючі впливи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варнава У.В. Психологічні особливості розвитку захисних механізмів дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед ун-т ім. К. Д. Ушинського». – О., 2013. – 18 с.
2. Кабанов И.С., Свистунов Е.В. Использование теста чернильных пятен Роршаха для изучения защитных механизмов личности детей дошкольного возраста // Системная психология и социология. – 2012. – № 6 (2). – С. 97–102
3. Митрофанова-Керсанова Л.А. Онтогенетичні аспекти розвитку психологічного захисту особистості // Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. – 2010. – Психологія. – Том 15. – Вип. 11. – С. 115–125.
4. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
5. Поспелова И.Д. К вопросу адаптации, психологической защиты и совладания у детей // Наука і освіта. – 2013. – № 7. – С. 192–196.
6. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996. – 144 с.

Владислав ЮРОШ
(Ужгород, Україна)

КОНКУРЕНЦІЯ ЯК ЗАСІБ УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

В економічній науці не існує точних відомостей відносно того, хто і коли першим запровадив у науковий обіг термін «конкуренція». Перші найбільш цілісні теоретичні положення про рушійні сили конкурентної боротьби з'явилися лише у середині XVIII сторіччя.

Характерними рисами сучасного трактування економічної конкуренції є:

- цивілізований, легалізований характер цієї боротьби;
- подібність (взаємозамінність) товарів, виробники яких втягнені у конкурентну боротьбу;
- обмеженість можливостей кожної з конкуруючих сторін впливати на умови обігу товарів на відповідному ринку внаслідок самостійних дій інших сторін;

– ідентичність або наближеність потреб цільових груп споживачів, стосовно яких точиться конкурентна боротьба;

– спільність, тотожність мети, заради якої виникає це суперництво [1, 45].

Міжнародна конкуренція стосується долі конкретних фірм або підприємств. Вони повинні конкурувати з іншими вітчизняними фірмами за фактори виробництва так само, які з іноземними фірмами, які виробляють конкурентну продукцію.

Конкуренція як засіб успішного функціонування ринкової економіки в усіх своїх конкретних проявах спирається на об'єктивні процеси й закономірності, не вступає в суперечності з основними тенденціями прогресу продуктивних сил.

Недобросовісна конкуренція спричиняє шкоду однаковою мірою як споживачам, так і конкуренції на ринку. На конкурентному ринку споживачі мають змогу ознайомитися з перевагами та недоліками запропонованих їм товарів і вибрати з-поміж них ті, що можуть повністю задовольнити їхні потреби. Ідеальне становище на ринку – це коли продавці рекламують і продають свої товари так, щоб споживач мав змогу об'єктивно їх оцінити. На жаль, це не завжди так. Іноді продавці надають споживачам необ'єктивну інформацію про свої товари чи товари своїх конкурентів, а також намагаються видати свої товари за ті, що виробляються іншими підприємцями і мають відоміші торгові марки та кращу репутацію.

Зазвичай добросовісні продавці намагаються здобути ділову репутацію високого рівня, забезпечуючи споживачів товарами високої якості. Якщо виробник рекламує свій товар як товар високої якості, а виробляє товар низької якості, то споживачі швидко зрозуміють дійсний стан речей і виникне ситуація, за якої вони повністю відмовляться від товару недобросовісного підприємця та придбаватимуть товар його добросовісних конкурентів. Наслідком цього буде зниження обсягів реалізації товару недобросовісним підприємцем, а в подальшому – його банкрутство.

Недобросовісна конкуренція нехтує інтересами споживачів та інших учасників ринкових відносин. Вона може призводити до погіршення якості товарів (робіт, послуг), зменшення їх асортименту; дозволяє отримувати незароблений прибуток. Якщо нечесна конкуренція призводить до монополізації ринку підприємцем, що її застосовує, то виникає монополізм.

Основна частка фактів недобросовісної конкуренції пов'язана з незаконним використанням результатів інтелектуальної діяльності, при цьому близько половини порушених справ стосується незаконного використання товарного знаку або застосування позначень, подібних до ступеня змішання [2, 93].

До першої групи порушень, що вчиняються шляхом недобросовісної конкуренції, належать неправомірні дії, спрямовані на отримання певних переваг над конкурентом за рахунок його інтелектуальної діяльності та ділової репутації. Ця група охоплює такі порушення [3]:

1. Неправомірне використання чужих позначень, рекламних матеріалів, упаковки.
2. Неправомірне використання товару іншого виробника.
3. Копіювання зовнішнього вигляду виробу.
4. Порівняльна реклама.

Другу групу порушень, що вчиняються шляхом недобросовісної конкуренції, становлять неправомірні дії, пов'язані з дезорганізацією виробничого процесу конкурента, створенням йому перешкод у процесі конкурентної боротьби та досягненням неправомірних переваг у конкуренції. Ця група охоплює такі порушення [3]:

1. Дискредитація господарюючого суб'єкта (підприємця).

2. Купівля–продаж товарів, виконання робіт, надання послуг із примусовим асортиментом.

3. Схилення до бойкоту господарюючого суб'єкта (підприємця).

4. Схилення постачальника до дискримінації покупця (замовника).

5. Схилення господарюючого суб'єкта (підприємця) до розірвання договору з конкурентом.

6. Підкуп працівника постачальника.

7. Підкуп працівника покупця (замовника).

8. Досягнення неправомірних переваг у конкуренції.

До третьої групи порушень, що вчиняються шляхом недобросовісної конкуренції, належать неправомірні дії, пов'язані з неправомірним збиранням, розголошенням та використанням комерційної таємниці. Ця група включає такі порушення [3]:

1. Неправомірне збирання комерційної таємниці.

2. Розголошення комерційної таємниці.

3. Схилення до розголошення комерційної таємниці.

4. Неправомірне використання комерційної таємниці.

Врегульована законом діяльність держави вважається захистом від недобросовісної конкуренції, її органів і посадових осіб, які контролюють процес конкуренції, учасників конкуренції, спрямованої на встановлення елементів спірних матеріально-правових відносин, що виникли внаслідок порушення конкуренції, правил та інших чесних звичаїв у підприємницькій діяльності, припинення недобросовісних дій та притягнення винних осіб до відповідальності.

Отже, конкуренція є важливим елементом механізму саморегулювання ринкової економіки і водночас конкретна форма її функціонування. Конкуренція – це суперництво між суб'єктами ринкової економіки за найкращі умови виробництва, вигідну позицію на ринку тощо. Вона є тією ринковою силою, що забезпечує взаємодію попиту і пропозиції, яка урівноважує ринкові ціни. Так, конкуренція є необхідним і найважливішим елементом ринкового механізму господарювання, але характер і форми її на різних ринках і в різних ринкових ситуаціях неоднакові.

Недобросовісна конкуренція заборонена законодавством, особи, які під час здійснення підприємницької діяльності вчиняють дії, визнані як недобросовісна конкуренція, порушують принципи Конституції України щодо недопущення недобросовісної конкуренції у підприємницькій діяльності і підлягають покаранню.

Основою недобросовісної конкуренції є нечесне, неправомірне ведення підприємницької діяльності. За формою недобросовісну конкуренцію можна класифікувати на три великі групи: неправомірні дії, спрямовані на отримання певних переваг над конкурентом за рахунок його інтелектуальної діяльності та ділової репутації; неправомірні дії, пов'язані з дезорганізацією виробничого процесу конкурента, створенням йому перешкод у процесі конкурентної боротьби та досягненням неправомірних переваг у конкуренції; дії, пов'язані з неправомірним збиранням, розголошенням та використанням комерційної таємниці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конкуренція у міжнародному бізнесі: навчально-методичний комплекс з дисципліни / Уклад. В. В. Зеліч (Яцко). – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2015. – 76 с.

2. Слободчикова Ю.В. Форми недобросовісної конкуренції і методи її регулювання // Економіка та держава. – 2010. – № 2. – С. 92–94.

3. Удалов Т.Г. Загальні засади поняття недобросовісна конкуренція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uristinfo.net/hozjajstvennoe-pravo/238-konkurentne-pravo-udalov-tg/6396-nedobrosovisna-konkurentsija.html>

**ДЕНДРОБІОНТНІ ФІЛОФАГИ *ROBINIA* L. В НАСАДЖЕННЯХ
УРБАНІЗОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ**

Представники деревних рослин роду *Robinia* L. є найпоширенішими чужорідними видами в Європі. Зокрема *Robinia pseudoacacia* L. здатна впливати на функціонування екосистем і загрожувати біологічному різноманіттю [1, 9] і тому потребує особливої уваги з боку вчених. За 400 років вдалої інтродукції на робінії було виявлено кілька видів консументів, у тому числі, комах, які успішно освоїли цю рослину [8]. До недавнього часу помітної шкоди акацієвим деревостанам вони не завдавали. Однак у середині ХХ ст. із Північної Америки до Європи було випадково завезено кілька філофагів *R. pseudoacacia* [2]. Деякі види-інвайдери (мінуючі молі-строкатки: *Phyllonorycter robinella* Clemens, 1859 і *Parectopa robinella* Clemens, 1863, галиця білоакацієва листкова – *Obolodiplosis robiniae* Haldeman, 1847) успішно акліматизуються у нових умовах і можуть давати спалахи масових розмножень, призводячи іноді до повної дефоліації дерев і втрати ними їх основних функцій – асимілюючої, санітарно-гігієнічної і декоративно-естетичної. Тому будь-які дослідження динаміки розповсюдження, рівня шкодочинності, біології і особливостей розвитку видів-інвайдерів – шкідників робінієвих насаджень в Україні, а також їх природних ворогів, як засобів біологічного контролю, є дуже своєчасними і необхідними.

Мета даної роботи – оцінити видовий склад і життєвий стан вуличних і паркових насаджень дерев роду *Robinia*, визначити головних філофагів, характер і ступінь пошкодження листя робінії; проаналізувати трофічні зв'язки робінії з комахами-інвайдерами у зелених насадженнях м. Дніпро.

Дослідження проводили протягом вегетаційних періодів 2016–2017 рр. Об'єктом досліджень слугували два види робінії, які найбільш поширені у паркових і вуличних насадженнях м. Дніпро: 1) робінія псевдоакація, звичайна, або акація біла (*Robinia pseudoacacia* L.), 2) акація червоно-рожева, або робінія клейка (*R. viscosa* Vent.). У якості дослідних було обрано 10 стаціонарних ділянок (СДД) на території м. Дніпро (парки: ім. Ю. Гагаріна, ім. Л. Глоби, Миський молодіжний парк дозвілля і відпочинку Новокодацький, Пам'яті і Примирення, Севастопольський; вулиці: Калинова, Б. Хмельницького, Ю. Кондратюка, пр. Д. Яворницького) і Дніпровського району Дніпропетровської області (с. Сурьсько-Литовське – умовний контроль).

Методи дослідження: польовий, вегетаційний, методи візуального і рекогносцирувального обстеження, метод інвентаризації, морфометричний, аналізу і синтезу, методи ентомологічної експертизи.

Для досягнення зазначеної мети було проведено урбоекологічний аналіз природно-кліматичних умов району проведення досліджень, зроблено інвентаризацію деревних рослин роду *Robinia* на стаціонарних дослідних ділянках згідно з інструкцією [4], надано оцінку життєвому стану рослин за 7–ми бальною шкалою [6]; визначено вік деревної рослини; виміряно діаметр стовбура на висоті 1,3 м, висоту рослини, морфометричні показники модельних гілок [5]; проаналізовані типи [3] і ступінь [7] ушкодження листя членистоногими філофагами; зроблено аналіз розповсюдження в міських насадженнях *Robinia* видів комах-інвайдерів, трофічно пов'язаних із робінією.

За результатами інвентаризації на всіх СДД обліку зростає всього 1384 екз. деревних рослин роду *Robinia*: у парках – 1148 екз. (83,0 %, від загальної кількості дерев робіній), у вуличних насадженнях – 236 екз. (17,1 %, відповідно). Серед них досліджуваних видів: 1323 екз. *R. pseudoacacia*, 61 екз. *R. viscosa*. У насадженнях парків (у тому числі контрольних) представлена тільки *R. pseudoacacia*; у вуличних насадженнях *R. pseudoacacia* домінує – 175 екз. (74,2 % від загального числа дерев робіній, що зростають на вуличних СДД), *R. viscosa* представлена 61 екз. (25,9 %, відповідно).

Вік робіній варіює від 12 до 70 років (у середньому 41 рік). Висота рослин змінюється від 3,2 м до 25,6 м. Діаметр стовбура на висоті 1,3 м коливається в межах 6,4–110,2 см. Робінієві насадження на паркових СДД представлені солітерами і групами, на вуличних – алеями, солітерами, невеликими групами. Найкращі показники життєвого стану мають робінії у зелених масивах с. Сурсько-Литовське (умовний контроль): стан рослин оцінено у 2 бали [7], діаметр штамбу варіює від 15,2 до 42,4 см, висота коливається від 7,4 до 12,2 м.

У результаті досліджень весняної групи філофагів робіній всього було обстежено 28504 простих листка робінії псевдоакації і робінії клейкої. Рівень пошкодження виявився невисоким – 10,6 % від загальної кількості листків. Серед типів пошкоджень переважало крайове обгризання, яке спричиняли псевдогусениці пильщика акацієвого гомілкового *Nematus tibialis* Newman, 1837 (54,3 % від усіх пошкоджених листків) і скручування молодих листків внаслідок травневих заморозків (19,3 %, відповідно). Також спостерігали зміну забарвлення листків внаслідок живлення попелицями люцернової (*Aphis craccivora* Koch, 1854) і листкової робінієвої (*Appendiseta robiniae* Gillette, 1907) – 8,9 %, відповідно. У цілому було зазначено, що філофаги весняної групи не наносять суттєвої шкоди листовому апарату обох досліджуваних видів робіній і не знижують їх декоративно-естетичних якостей в умовах вуличних і паркових насаджень м. Дніпро і с. Сурсько-Литовське.

У літній і осінній період із першої декади червня по останню декаду жовтня на десяти СДД було обстежено 38092 простих листка деревних рослин роду *Robinia* L. Рівень ушкодження листків виявився трохи вищим за весняний етап, а саме 11,71 % (від загальної кількості листків). Серед типів пошкоджень майже на всіх СДД домінувало галоутворення (57,21 % від загальної кількості пошкоджених листків), яке спричиняв інвазивний вид – *Obolodiplosis robiniae*. Галоутворення значно знижувало декоративність і естетичну привабливість дерев робіній. Мінування, як тип пошкодження, посідає друге місце за частотою зустрічальності, його виявили у 24,6 % уражених листків. Утворення мін обумовлено діяльністю двох видів-інвайдерів: молі-строкатки акацієвої верхньоoboкової мінуючої (*Paractopa robiniella*) і молі-строкатки акацієвої нижньоoboкової мінуючої (*Phyllonorycter robiniella*).

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградова Ю.К., Майоров С.Р., Хорун Л.В. Чёрная книга флоры Средней России (чужеродные виды растений в экосистемах Средней России). – М.: ГЕОС, 2010. – 494 с.
2. Гниненко Ю.И., Раков А.Г. Белоакациевая паректопа *Paractopa robiniella* Cl. – новый инвазивный фитофаг. – Пушкино: ВНИИЛМ, ВПРС МОББ, 2011. – 14 с.
3. Гусев В.И., Римский-Корсаков М.Н. Определитель поврежденных лесных и декоративных деревьев и кустарников европейской части СССР. – М.; Л.: Гослесбумиздат, 1951. – 580 с.
4. Інструкція з інвентаризації зелених насаджень у населених пунктах України. Наказ Міністерства регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства № 134 (з0544–14) від 12.05.2014.
5. Клейн Р.М., Клейн Д.Г. Методы исследования растений. – М.: Колос, 1974. – 527 с.

6. Кулагин Ю.З. Древесные растения и промышленная среда. – М.: Наука, 1974. – 127 с.
7. Фасулагі К.К. Полеове изучение наземных беспозвоночных. – М.: Высш. шк., 1971. – 125 с.
8. Duke J.A. Handbook of Energy Crops [Electronic resource] / Purdue University, 1983. Mode of access: https://hort.purdue.edu/newcrop/duke_energy/Robinia_pseudoacacia.html#References. – Date of access: 11.05.2017.
9. Lambdon P.W. Alien flora of Europe: species diversity, temporal trends, geographical patterns and research needs / P.W. Lambdon, P. Pyšek, C. Basnou et al. // Preslia. – 2008. – V. 80. – P. 101–149.

**Тетяна ОБУШЕНКО, Наталія ТОЛСТОПАЛОВА,
Надія БАРАНЮК, Анна НАУМЕНКО**
(Київ, Україна)

ФЛОТОЕКСТРАКЦІЯ ІОНІВ МІДІ З ВОДНИХ РОЗЧИНІВ

Важкі метали (Me) належать до числа найнебезпечніших у біологічному відношенні забруднювачів навколишнього середовища. Недосконалість існуючих технологій очищення стічних вод, забруднених іонами важких металів, зумовлює необхідність пошуку таких методів, які дозволяють очищати стічні води до норм ГДК та проводити регенерацію коштовних компонентів. Флотоекстракція є саме таким перспективним методом очищення стічних вод.

Цей метод заснований на комбінації методів флотації і екстракції, базується на пропусканні газових бульбашок крізь водну фазу і винесенні речовини забрудника (сублату) в органічну фазу. При цьому органічна фаза повинна бути легшою, ніж водна, і не розчинятися в ній. В процесі флотоекстракції застосовуються поверхнево-активні речовини (ПАР), що відіграють роль збирачів, зв'язуючись з іонами важких металів у нерозчинні у воді гідрофобні сублати, які внаслідок своїх гідрофобних властивостей, силами адгезії зв'язуються з бульбашками і виносяться з водної фази в органічну. Сублат, сфлотована бульбашками речовина, може як розчинятися в органічному шарі, так і утворювати суспензію, яка утримується завдяки змочуванню. Однією з характерних рис цього методу є можливість багатократного концентрування іонів металів у невеликих об'ємах органічного розчинника.

Метою роботи є вивчення процесу флотоекстракції іонів міді з модельних водних розчинів, вибір збирача та екстрагенту, визначення закономірностей вилучення металів в залежності від мольного співвідношення Me:ПАР та рН вихідного розчину.

Процес флотоекстракції проводився в скляній колонці, виконаній у вигляді циліндра (двн. = 34 мм, Н = 375 мм). В колону подавалося повітря за допомогою компресора. Концентрація міді в модельних розчинах становила 100 мг/дм³. Кількість органічної фази (ізоаміловий спирт) – 10 см³. Вмикали подачу газу, яку контролювали витратоміром і барботували газ через розчин протягом встановленого часу (30 хвилин). Відбирали пробу розчину з верхньої частини колонки та проводили аналіз залишкової концентрації міді за фотометричними методиками [1].

Експериментально були обрані наступні поверхнево-активні речовини: лаурат натрію (C₁₁H₂₃COONa) та каприлат натрію (C₇H₁₅COONa).

Залежність ступеня вилучення Cu²⁺ від мольного співвідношення метал:ПАР. Як видно з наведених даних (рис. 1) ступінь вилучення міді найбільший при мольному співвідношенні Cu²⁺:ПАР = 1: 1,5. При додаванні більшої кількості збирача ступінь вилучення металу спадає через появу надлишкової кількості аніонів ПАР.

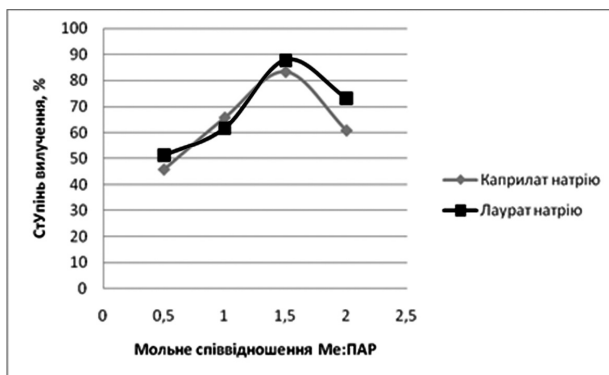


Рис. 1 – Залежність ступеня вилучення міді від мольного співвідношення метал:ПАР.

Згідно з даними, в діапазоні мольних співвідношень Cu^{2+} : ПАР від 1:0,5 до 1:1, ступінь вилучення міді не досягає максимуму, і, наприклад, в системі Cu^{2+} - $\text{C}_7\text{H}_{15}\text{COONa}$ зростає відповідно від 38,38 % до 58,03 %. Це можна пояснити нестачею ПАР для повного зв'язування міді в сублат. Максимальна кількість утворення сублату та насичення молекулами ПАР межі розділу фаз вода – органічна фаза, а також максимальний ступінь вилучення міді спостерігається в системі Cu^{2+} - $\text{C}_{11}\text{H}_{23}\text{COONa}$ – $X_{\text{Cu}^{2+}} = 81,78$ %. Подальше зростання кількості ПАР в розчині (Cu^{2+} : ПАР = 1:2 і т.д.) призводить до того, що у водній фазі з'являється надлишкова кількість аніонів ПАР, яка сприяє появі помутніння, і визначення залишкової кількості міді фотометричними методами стає неможливим.

Залежність ступеня вилучення Cu^{2+} від показника рН розчину.

Показник рН здатний неабияк впливати на ефективність перебігу процесу флото-екстракції. Початковий показник рН стандартного розчину міді (Cu^{2+}) з концентрацією міді 100 мг/дм^3 рівний 5. Після додавання до цього розчину каприлату натрію в співвідношенні Cu^{2+} : $\text{C}_7\text{H}_{15}\text{COONa} = 1:1,5$ показник рН досягає значення 5,2 та візуально можна спостерігати утворення чималої кількості сублату яскраво-блакитного кольору. Корегування показника рН відбувалося за допомогою 0,1М розчинів HNO_3 та 0,2М NaOH . Так зміна рН розчину в будь-яку сторону зашкоджує повноцінному утворенню сублату, відповідно змінюється ступінь вилучення міді (рис. 2).

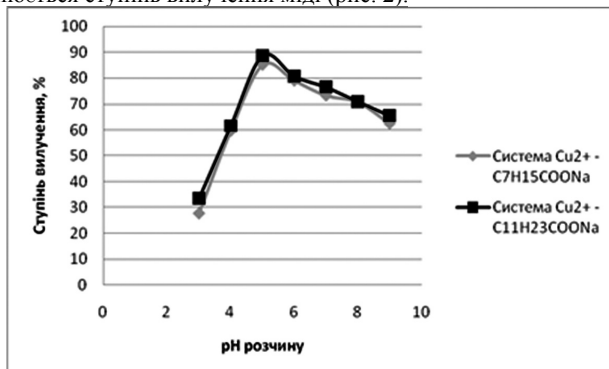
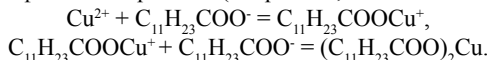
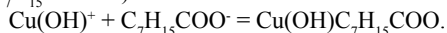


Рисунок 2 – Залежність ступеня вилучення міді від рН розчину.

В кислому середовищі ступінь вилучення вкрай низький. Більшість простих негідролізованих катіонів легко гідратуються. Тому при низьких значеннях рН (рН 2 ÷ 3), коли гідроліз мінімальний, гідратована форма іону є більш стійкою, ніж продукт взаємодії зі збирачем. При низьких значеннях рН утворюється лауринова кислота, яка суттєво знижує ефективність процесу вилучення іонів Cu^{2+} – тонка плівка кислоти не дає можливості закріпитися сублату на поверхні органічної фази. Окрім того, аналізований розчин, після закінчення процесу флотоекстракції ставав мутним. В результаті визначення залишкової кількості міді фотометричними методами стає неможливим. Таким чином, Cu^{2+} видаляється в органічну фазу у вигляді середніх солей, утворення яких протікає у водній фазі згідно реакції (наприклад, в системі $\text{Cu}^{2+} - \text{C}_{11}\text{H}_{23}\text{COONa}$):



При збільшенні показника рН, в результаті гідролізу починає змінюватися характер взаємодії катіонів міді. Збільшення концентрації гідроксильних іонів викликає іонізацію гідратованих молекул. Внаслідок цього стає можливим взаємодія між менш гідратованим колігеном та збирачем. При рН 5 ÷ 6 катіон CuOH^+ приєднує адсорбовані на поверхні бульбашок газу аніони ПАР з утворенням основної солі за реакцією (наприклад, в системі $\text{Cu}^{2+} - \text{C}_7\text{H}_{15}\text{COONa}$):



Отже, вилучення Cu^{2+} слід проводити в слабкокислому середовищі (рН 5), коли сублат міді вилучається в органічну фазу у вигляді молекул складу $\text{Cu}(\text{OH})\text{C}_{11}\text{H}_{23}\text{COO}$, $\text{Cu}(\text{OH})\text{C}_7\text{H}_{15}\text{COO}$.

Досліджено закономірності вилучення іонів Cu^{2+} (концентрація 100 мг/дм³) з водних розчинів методом флотоекстракції. В результаті експериментів (в постійних умовах: об'єм органічної фази (ізоаміловий спирт) – 10 см³, робочий об'єм колонки – 100 см³, тривалість проведення процесу – 30 хвилин) було встановлено наступні закономірності: слід проводити процес при мольному співвідношенні метал: ПАР = 1:1,5 та рН 5, ступінь вилучення іонів міді за цих умов складає $X_{\text{Cu}^{2+}} = 89,24\%$.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лурье Ю.Ю. Аналитическая химия промышленных сточных вод. – М.: Химия, 1984. – 448 с.

Олександр РУДИК, Вадим САМСОНОВИЧ
(Хмельницький, Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ МІЦНОСТІ ВАЖЕЛЯ ПРИВОДУ РУЧНОГО ГАЛЬМА АВТОМОБІЛЯ МАЗ 200

Експлуатація будь-якого автомобіля допускається в тому випадку, якщо він має справну гальмівну систему, яка необхідна на автомобілі для зниження його швидкості, зупинки та утримування на місці.

Гальмівна сила виникає між колесом і дорогою по напрямку, який перешкоджає обертанню колеса. Максимальне значення гальмівної сили на колесі залежить від можливостей механізму, який створює силу гальмування, від навантаження на колесо і від коефіцієнта зчеплення з дорогою. При рівності всіх умов, які визначають силу гальмування, ефективність гальмівної системи залежатиме, в першу чергу, від особливостей конструкції механізмів, які здійснюють гальмування автомобіля.

На сучасних автомобілях в цілях забезпечення безпеки руху встановлюють декілька гальмівних систем, що виконують різне призначення. За цією ознакою гальмівні системи підрозділяють на: робочу, запасну, стоянкову, допоміжну

Стоянкова гальмівна система служить для утримування зупиненого автомобіля на місці, щоб виключити його мимовільне зрушення (наприклад, на ухилі). Управляється гальмівна система рукою водія через важіль ручного гальма.

На автомобілях сімейства МАЗ установлений ручне стоянкове гальмо барабанного типу з подвійним самопідсиленням, змонтований на задньому мосту автомобіля. Таке розташування гальма забезпечує можливість використання його в аварійних випадках навіть при поломках карданного вала.

Метою наукового дослідження є статичне дослідження важеля приводу ручного гальма автомобіля МАЗ 200 на основі застосування CAD/CAE систем і методу скінченних елементів (МСЕ).

Скінченно-елементний аналіз (Finite Elements Analysis) широко застосовується при вирішенні задач механіки деформованого тіла, теплообміну, гідродинаміки, магнітостатики та ін. областей фізики. Програмні системи, які реалізують МСЕ, дозволяють з достатньою точністю та оперативністю оцінити несучу здатність деталі (тобто здатність конструкції витримувати максимальне навантаження, забезпечуючи функціонування виробу із заданими технічними характеристиками). Як CAE-система застосовувалася SolidWorks Simulation. Орієнтація на сумісне використання цієї CAE-системи з CAD-системою SolidWorks дозволяє в максимальному ступені задіювати переваги графічного середовища: могутню параметризацію, поверхневе й твердотільне геометричне моделювання, кінематику складань. Важливою перевагою застосування CAE-системи є можливість отримання результатів статичних досліджень несучої конструкції деталі (у даному випадку важеля приводу ручного гальма, від працездатності якого напряму залежить безпека руху автомобіля) на стадії ескізного проектування (технічної пропозиції).

Розглянемо методіку створення скінченно-елементної моделі важеля.

Етап 1. Створення геометричної моделі важеля в SolidWorks.

Етап 2. Процедура моделювання важеля:

- задання моделі властивостей матеріалу, з якого вона виготовлена (рис. 1, а);
- закріплення та діючих сил, які прикладаються до її елементів (рис. 1, б).



Рис. 1 – Параметры материала важеля (а) та його закріплення і діючі сили (б)

Етап 3. Побудова сітки скінчених елементів (рис. 2).

Имя исследования	Статический анализ 1 (-
Тип сетки	Сетка на твердом теле
Используемое разбиение	Стандартная сетка
Автоматическое уплотнение сетки	Выкл
Включить автоциклы сетки	Выкл
Точки Якобиана	4 точек
Размер элемента	3.29538 mm
Допуск	0.164769 mm
Качество сетки	Высокая
Всего узлов	13408
Всего элементов	7973
Максимальное соотношение сторон	17.997
Процент элементов с соотношением сторон < 3	93.8
Процент элементов с соотношением сторон > 10	0.113
% искаженных элементов (якобиан)	0
Время для завершения сетки (hh:mm:ss)	00:00:11

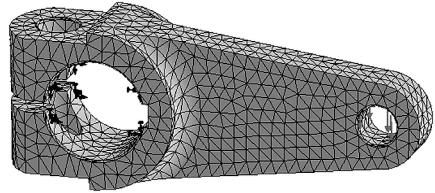


Рис. 2 – Параметри сітки (а) та скінченно-елементна модель важеля (б)

Етап 4. Розрахунок (будується матриця жорсткості; проводиться синтез скінченно-елементної моделі з окремих елементів з урахуванням умов закріплення деталі у вузлових точках; розв’язується одержана система алгебраїчних рівнянь і визначаються компоненти напружено-деформованого стану – рис. 3).

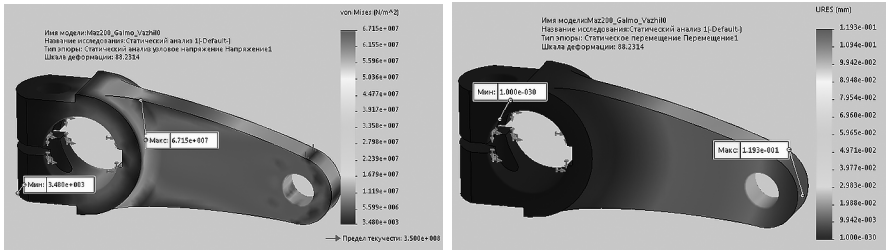


Рис. 3 – Результати розрахунку важеля на міцність: а – VON: напруження Von Mises; б – URES: результуюче переміщення

Розрахунками отримано:

- максимальне вузлове напруження Von Mises $\sigma = 67,1482$ МПа (вузол 102);
- максимальне результуюче переміщення URES $h = 0,119308$ мм (вузол 11982);
- максимальна еквівалентна деформація ESTRN $\delta = 0,000588973$ (елемент 5471);
- мінімальний запас міцності $k = 5,21235$ (вузол 102).

Так як запас міцності перевищує допустимий ($k > [k] = 1,5$), то можлива оптимізація розмірів важеля (в сторону їх зменшення, що призведе до економії матеріалу).

Таким чином:

1. Побудована розмірна твердотільна CAD-модель важеля.
2. Проведені CAE-розрахунки на міцність та отримана оцінка деформацій кожного елемента важеля, що дозволяє перейти до спрямованого проектування його конструкції.

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН

Об'єктивною необхідністю суттєвої зміни структури і змісту природничо-наукової освіти є ідея впровадження нових теорій, що принципово змінюють природничо-наукову картину світу. Нова ідеологія освіти полягає в тому, що її зміст будується не тільки на основі виділення головних аспектів наук як бази шкільних дисциплін. Конструюються спеціальні освітні галузі, які представлені набором відповідних навчальних предметів та інтегрованих курсів. Тому реформування або трансформація природничо-наукової освіти з метою більш повного відображення в ній тенденцій розвитку природничо-наукових знань повинні бути одночасно й адекватними цілям природничо-наукової освіти в цілому.

Система освіти, яка ґрунтується на наукових засадах її організації, характеризується зміщенням акцентів від отримання готового наукового знання до оволодіння методами його отримання як основи розвитку загальнонаукових компетентностей та компетенцій. На сучасному етапі модернізації освіти головним завданням стає формування у студентів здатності навчатися, самостійно здобувати знання і творчо мислити, приймати нестандартні рішення, відповідати за свої дії і прогнозувати їх наслідки; за період навчання у них мають бути сформовані такі навички, які їм будуть потрібні упродовж всього життя, у якій би галузі вони не працювали: самостійність суджень, уміння концентруватися на основних проблемах, постійно поповнювати власний запас знань.

В результаті вивчення циклу природничих дисциплін випускник повинен знати фундаментальні закони природи, неорганічної і органічної матерії, біосфери, ноосфери, розвитку людини; уміти оцінювати проблеми взаємозв'язку індивіда, людського суспільства і природи; володіти навичками формування загальних уявлень про матеріальну першооснову Всесвіту. Звичайно, що забезпечити такі компетенції, будь-яка, окремо взята природнича наука не в змозі. Шлях до вирішення цієї проблеми лежить через їх інтеграцію, тобто через оволодіння масивом сучасних природничо-наукових знань як цілісною системою і набуття відповідних професійних компетенцій на основі фундаментальної освіти.

Когнітивною основою розвитку загальнонаукових компетенцій є наукові знання з тих розділів дисциплін природничо-наукового циклу ВНЗ, які перетинаються (перекриваються) між собою. Тобто, успішність їх розвитку визначається рівнем міждисциплінарної інтеграції вказаних розділів. Загально відомо, що найбільшим інтеграційним потенціалом природничо-наукового циклу володіє загальний курс фізики, оскільки основні поняття, теорії і закони фізики широко представлені і використовуються у більшості інших загальнонаукових і вузько прикладних дисциплін, що створює необхідну базу для розвитку комплексу загальнонаукових компетентностей.

У той же час визначальною особливістю структури наукової діяльності на сучасному етапі є розмежування науки на відносно відособлені один від одного напрями, що відображається у відокремлених навчальних дисциплінах, які складають змістове наповнення навчальних планів різних спеціальностей у ВНЗ. До деякої міри це має позитивний аспект, оскільки дає можливість більш детально вивчити окремі «фрагменти» реальності. З іншого боку, при цьому випадають з поля зору зв'язки між цими фрагментами, оскільки в природі все між собою взаємопов'язане і взаємозумовлене.

Негативний вплив відокремленості наук вже в даний час особливо відчувається, коли виникає потреба комплексних інтегрованих досліджень оточуючого середовища. Природа єдина. Єдиною мала б бути і наука, яка вивчає всі явища природи.

Наука не лише вивчає розвиток природи, але й сама є процесом, фактором і результатом еволюції, тому й вона має перебувати в гармонії з еволюцією природи. Збагачення різноманітності науки повинно супроводжуватися інтеграцією і зростанням упорядкованості, що відповідає переходу науки на рівень цілісної інтегративної гармонічної системи, в якій залишаються в силі основні вимоги до наукового дослідження – універсальність досліді і об'єктивний характер тлумачень його результатів.

Історія розвитку науки свідчить, що накопичення природознавчих знань не було рівномірним еволюційним процесом, а супроводжувалося так званими революціями в науці, які вимагали зміни ustalених поглядів на оточуючий світ, що й відображалось у зміні картини світу.

В умовах інтенсифікації наукової діяльності посилюється увага до проблем інтеграції науки, особливо до взаємодії природничих, технічних, гуманітарних («гуманітаризація освіти») та соціально-економічних наук. Розкриття матеріальної єдності світу вже не є привілеями лише фізики і філософії, та й взагалі природничих наук; у цей процес активно включилися соціально-економічні і технічні науки. Матеріальна єдність світу в тих галузях, де людина перетворює природу, не може бути розкритою лише природничими науками, тому що взаємодіює з нею суспільство теж являє собою матерію, вищого ступеня розвитку. Технічні науки, які відображають закони руху матеріальних засобів людської діяльності і які є тією ланкою, що у взаємодії поєднує людину і природу, теж свідчать про матеріальність засобів людської діяльності, з допомогою яких пізнається і перетворюється природа.

Дотепер можна стверджувати, що доведення матеріальної єдності світу стало справою не лише філософії і природознавства, але й всієї науки в цілому, воно перетворилося у завдання загальнонаукового характеру, що й вимагає посилення взаємозв'язку та інтеграції перерахованих вище наук.

Галина ТКАЧУК, Володимир СТЕЦЕНКО, Надія СТЕЦЕНКО
(Умань, Україна)

КОННЕКТИВІСЬКИЙ ПІДХІД ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток технологій дистанційного навчання та активне використання дистанційних курсів сприяло появі нової теорії навчання в цифрову епоху – коннективізму, основною ідеєю якої є комплексне навчання з швидко змінюваною базою знань, великою кількістю ресурсів, побудова власних індивідуальних цілей навчання [1, 147]. Навчальний процес здійснюється у невизначеному та постійно змінному інформаційному середовищі, що побудоване на основі штучного інтелекту та створюється за рахунок суб'єктів навчання. Наявна велика кількість інформаційних вузлів дає змогу виходити на більш високий рівень розуміння, отримання нових знань, вмінь, навичок, набуття цінностей тощо.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що проблема реалізації коннективіського підходу в процесі впровадження дистанційних форм нав-

чання залишається відкритою. Зокрема, потребують розгляду питання використання різних видів діяльності в межах дистанційних курсів, які дають змогу організувати спільну роботу учасників навчального процесу, реалізувати нові форми взаємодії викладача та студентів, діяти спільно для отримання нових знань та навичок.

Ідеї навчання на засадах коннективізму вперше запропонували Дж. Сіменс та С. Даунс [2], [3]. Зокрема, С. Даунс розрізняє чотири механізми формування зв'язків між учасниками навчального процесу на засадах коннективізму (рис. 1) [4]:

- зв'язок за схожими інтересами, які виникають при пошуку одних і тих же ресурсів, їх використанні та обговоренні;
- зв'язок за місцем перебування – проживання в одному регіоні, вулиці, будинку; спільне місце роботи, навчання, відпочинку;
- зв'язок на основі конкуруючих нейронних систем зі зворотним зв'язком, які виникають у складних взаємодіях (переговори, романтичні стосунки, багатокрокові комунікації тощо);
- зв'язок «машина Больцмана» (принципи термодинаміки), що полягає в періодичній організації змішаних зустрічей для випадкових взаємодій, які змінюються «спокійними» періодами, що дає змогу навести лад в нових зв'язках.



Рис. 1. Механізми формування зв'язків для розвитку мережевого знання

Як зазначається у [5, 78–79] коннективістські дистанційні курси передбачають, що студенти будуть активними та користуватись великою кількістю інформаційних джерел, систематизувати і порівнювати отримані знання, самостійно створювати навчальний контент. Такий підхід спрямовує студентів бути відповідальним за навчання, оскільки вони самі визначають його напрямок і наповнюють його змістом. Домінуючими технологіями є блоги, вікі, соціальні закладки, обмін файлами, соціальні мережі та інші. Відповідно, дистанційні курси є вільними та відкритими для наповнення та організації різного виду діяльності.

Нами створено дистанційний курс «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології», що підтримує підходи коннективістської теорії навчання. Проте, його реалізація передбачає впровадження лише окремих елементів, оскільки повністю перехід та використання коннективістського підходу ускладнений тим, що потребує додаткової підготовки від учасників навчального процесу [5, 62].

Дистанційний курс містить теоретичну та практичну частини, блок індивідуальної та дослідницької роботи студента, підсумковий контроль тощо. В межах теоретичної та практичної частини на різних етапах навчальної діяльності впроваджено різноманітні онлайн-сервіси, які студенти використовують для організації своєї роботи.

На етапах закріплення та систематизації знань студенти працюють на внутрішньому форумі дистанційного курсу та обговорюють дискусійні питання, засобами онлайн-сервісу для створення карт знань студенти структурують отримані знання та здійснюють їх обмін. Паралельно відбувається наповнення глосарію дистанційного курсу, яку виконують студенти базуючись на достовірних джерелах інформації.

У процесі дослідницької діяльності використовується метод активного навчання – мозковий штурм, який реалізовано засобами онлайн-сервісу Padlet, що передбачає колективне обговорення різноманітних проблемних питань у формі надписів на віртуальній дошці. Цей метод зручний тим, що всі ідеї приймаються і не критикуються, студенти вільні та не обмежені ніякими рамками, вони активні та мають можливість розкрити себе.

При організації різних видів роботи використовуються різні інструменти для оцінювання діяльності студентів. Оскільки в курсі передбачено, що студенти теж приймають в оцінюванні, то досить часто використовується інструмент для голосування, реалізований в більшості соціальних та онлайн-сервісах (Facebook, Padlet, Viber тощо).

Створений дистанційний курс дає змогу забезпечити різноманітність думок, створити зв'язки між спеціалізованими вузлами і джерелами навчання, покращити здатність студентів усвідомлювати зв'язки між концепціями та ідеями, навчити їх будувати навчальні мережі знань тощо. Таким чином, коннективіський підхід дає змогу сформувати синергетичну систему взаємодій викладача та студентів для досягнення спільної мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронникова І.П. Взаємодія суб'єктів у відкритому освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти для професійного розвитку вчителів на основі теорій коннективізму та конструктивізму з використанням ІКТ // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – 2016. – № 2. – С. 145–155.
2. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. – 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [28.02.2018]
3. Downes S. MOOC – The Resurgence of Community in Online Learning. – 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://halfanhour.blogspot.ru/2013/05/mooc-resurgence-of-community-in-online.html> [28.02.2018].
4. Downes S. The Cloud and Collaboration [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://www.downes.ca/post/51343>. [28.02.2018]
5. Андреев О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А., Ляхощька Л.Л., Сиротенко Н.Г., Твердохлебова Н.С. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / За ред. О.О.Андреева, В.М.Кухаренка. – Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с.

УСТАВ ОДЕСЬКОЇ БІРЖІ 1870 Р. ЯК ДЖЕРЕЛО З ІСТОРІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФІНАНСОВОЇ УСТАНОВИ

Важливим джерелом із становлення біржової справи в Україні у XIX ст. є Устави, в яких визначаються головні умови функціонування цих фінансових інституцій. Зокрема, особливості діяльності бірж можна дослідити спираючись на офіційне видання «Устави торговый, фабричной и заводской промышленности и ремесленный» [1], в якому, серед всього іншого, зібрані Устави біржових установ Російської імперії, які діяли на час публікації зібрання, тобто у 1870 рр.

У виданні приведені Устави біржових установ, серед яких були і розташовані на території України, зокрема, Одеської.

Устав Одеської біржі встановлював внутрішній розпорядок діяльності організації, визначав функції та повноваження місцевого біржового комітету, який був керівним органом організації.

Розглянемо спочатку статті Уставу, які регламентували внутрішній розпорядок та організували діяльність Одеської біржі. У документі наголошується, що «курсові дні в Одесі бувають щотижня, два рази: по понеділках та п'ятницям, тобто у дні відправлення екстра-пошти, з 12 до 2 годин пообіді». Єдиною причиною, перенесення курсових днів Одеської біржі, згідно з її Уставом, було перенесення днів відходу експрес-пошти. У такому випадку керівний орган закладу – Біржовий комітет мав звернутися до місцевої влади із проханням про публікацію змін у розкладі роботи у офіційному виданні «Одеський Вісник». Інформація про зміну курсових днів відправлялася також у департамент зовнішньої торгівлі Російської імперії.

Наступні статті Уставу регламентували правила участі у торгах на Одеській біржі. Зокрема, наголошувалося, що «особи усіх чинів, які відвідують Одеську біржу самі, або які діють через уповноважених мають щорічно вносити до біржового комітету для підтримання біржової будівлі або інших потреб, чотирнадцять рублів сріблом» [1, 326]. Від цієї виплати були звільнені мешканці міста та іноземні консули, які не займалися торгівлею та усіх відвідувачів закладу, які приходили сюди із цікавості.

Оскільки біржовий рік у Одесі починався 1 березня кожного року, то усі охочі відвідувати засідання мали письмово попередити про це Біржовий комітет.

Значна частина статей Уставу присвячена висвітленню функцій, прав та обов'язків Біржового комітету. Згідно з документом, цей орган мав здійснювати догляд за «благочинием» біржових зборів, виступати посередником під час виникнення суперечок у торгових справах, здійснювати нагляд за біржовим будинком а також забезпечувати «правильну та законну торгівлю на Одеській біржі» [1, 327]. Також саме комітет мав проводити відбір та обирати на посаду надійних біржових та «корабельних» маклерів.

Окрім того комітет вступав у відносини з представниками влади зокрема і з Новоросійським та Бессарабським генерал-губернатором [1, 328]. В Уставі регламентується порядок подання різнних документів до державних установ Зокрема, до-

несення до департаменту зовнішньої торгівлі, військового губернатора, Одеського комерційного суду підписувалися двома членами комітету. Різні письмові документи на ім'я Новоросійського та Бессарабського генерал-губернатора підписувалися усіма членами Біржового комітету [1, 328]. Для документів які подавалися у різні міські установи достатньо було одного підпису. Для ведення документообігу, комітет мав печатку із зображенням державного гербу та надписом «печать Одесскаго биржеваго комитета» [1, 328].

Біржовий комітет складався з трьох членів які обиралися виключно місцевими купцями першої гільдії які займалися біржовими справами. Один з трьох членів комітету обирався його головою. Склад керівного органу обирався строком на три роки. Якщо голова зосереджувався у діяльності на веденні біржової документації та канцелярії, то його помічники брали на себе функцію скарбників, здійснювали господарські завдання а також виступали заступниками голови у випадку його відсутності. У разі необхідності комітет санкціонував обрання двох-трьох заступників для виконання різних доручень з числа постійно діючих на біржі маклерів.

У випадку незгоди із рішеннями Біржового комітету незадоволений мав право підготувати скаргу у відділення Комерційної ради і навіть на ім'я Новоросійського та Бессарабського генерал-губернатора.

У свою чергу комерсанти – члени біржі мали право пропонувати власні пропозиції стосовно внутрішнього устрою, біржових зборів, способу укладення угод та вносити їх на розгляд Біржового комітету. У випадках особливої важливості біржове купецтво мало право вимагати від Біржового комітету підготувати подання на ім'я міністра фінансів із попереднім розглядом генерал-губернатором.

Найвищим правопорушенням, як вказувалось у Уставі було «незаконне маклерство яке наносить шкоду торгівлі та підриває дохід біржових маклерів» На Біржовий комітет було покладено функцію запобігання цьому виду злочину. У випадку виявлення таких дій комітет мав доповісти про них у комерційний суд. Якщо провина доводилася, то першого разу винуватець мав заплатити штраф. У випадку повторного зловживання, нечистий на руку маклер виганявся з біржі. Якщо ж він таки наважувався з'явитися у закладі, то підлягав арешту строком від трьох до семи днів та виплачував великий штраф у розмірі 300–600 рублів сріблом [1, 328].

Підлягав покаранню і комерсант, який користувався в торгівельних справах послугами незаконного маклера. Він також був зобов'язаний сплатити штраф на користь «пристарілих біржових маклерів».

Таким чином, Устав Одеської біржі 1870 р. дозволяє зрозуміти сутність діяльності цієї фінансової установи, з'ясувати існуючі тоді правила торгівлі, структурну організацію закладу. Також у документі визначаються повноваження керівного органу Одеської біржі – Біржового комітету, специфіка його відносин із місцевою та центральною владою. У наступних наукових статтях розглядатимуться різні за походженням джерельні документи, у яких висвітлюється розвиток біржової справи в Україні у XIX ст.

ЛІТЕРАТУРА

7. Уставы торговой, фабричной и заводской промышленности и ремесленный. – СПб.: Типография Ретгера и Шнейдера, 1873. – 917 с.

ШКІЛЬНА МЕРЕЖА СУМЩИНИ: ПЕРШІ ПІСЛЯВОЄННІ РОКИ (1946 – 1950)

Перші післявоєнні роки в Українській РСР (1946–1950) характеризуються відбудовою, розвитком й оптимізацією народного господарства й культурного будівництва, піднесення освітнього рівня населення, відновлення діяльності освітньої системи республіки, визначення основних напрямів її подальшого розвитку.

Розглядаючи розвиток шкільної системи освіти Сумської області у досліджуваний період, варто відмітити недоліки в навчально-матеріальній базі. Як зазначено у замітці невідомого автора «Більше уваги будівництву шкіл» на сторінках газети «Більшовицька зброя», друкованого органу Сумського обкому і МК КП(б)У, обкому і міської Радим депутатів трудящих [1], у 1946 р. на території Сумської області спостерігалася розруха: «в багатьох містах і селах... замість красивих шкільних корпусів стоять одні руїни, нагадуючи про жахливі дні війни». Тому головним завданням не лише перед місцевими органами, але й державними органами країни постала відбудова шкільних приміщень та створення належних, комфортних умов для навчання. Згідно з рішеннями Сумської влади у 1946 р. планувалося відбудувати 18 шкільних будівель як у містах, так і в селах, зокрема Охтирської середньої школи № 1, Велико-Писарівської середньої школи, Краснопільської середньої школи та ін.

Разом з тим, спостерігалася тенденція відбудови сільських шкіл, які зовсім не входили до плану районних органів управління освітою. Цей процес відбувався завдяки приватній ініціативі сільських працівників, які власними силами та коштами реставрували зруйновані приміщення, як, наприклад, у с. Проруб Білопільського району, Хухрянської неповної середньої школи Охтирського району, Гудимівської школи Лебединського району, три початкових школи Штепівського району. Звичайно, влада підтримувала громадські починання і висвітлювала такі події, як приклад, на шпальтах газет.

Але загальна ситуація щодо відродження шкільних приміщень перебувала лише у початковому стані. Як приклад, наводиться повільне будівництво Велико-Чернечанської школи Сумського району, яке розпочалося ще в 1945 р. і мало досить повільні темпи у зв'язку з відсутністю якісних будівельних матеріалів (дерева). Не обійшла критика також і Середино-Будський район, в якому діти вже три роки навчалися у несприятливих умовах. В обласному центрі м. Суми також відмічалася негативна тенденція щодо сповільнення процесу відбудови шкільних приміщень. Так, виділене фінансування на відбудову школи № 22 так і не використовувалося. Аналогічна ситуація спостерігалася в Зноб-Новгородському районі.

Необхідно звернути увагу на те, що фактично у всіх звітах про роботу шкіл і відділів народної освіти Сумської області за 1946–1950 рр. зазначено, що освітня діяльність була направлена на виконання Закону про загальне обов'язкове навчання, а також «на піднесення ідейно-політичного рівня всієї навчально-виховної роботи, на боротьбу за озброєння учнів глибокими і міцними знаннями з основ наук, на забезпечення порядку у всіх початкових, семирічних та середніх школах» [3, 1].

Протягом цього року учителі працювали над розробкою питань: «а) головних факторів ідейного впливу на свідомість учнів; б) формування марксистсько-ленінського світогляду в учнів і комуністичної моралі; в) висвітлення ідейного змісту програмового

матеріалу та вмілий добір методів і форм роботи (активізація мислення дітей, емоційність викладання, боротьба з формалізмом і т. ін.); г) планового і систематичного застосування класними керівниками різноманітних методів впливу на дітей і довготривалість цього впливу як засоби виховання в учнів діалектико-матеріалістичного світогляду і більшовицьких моральних якостей» [3, 2].

План шкільної мережі Сумської області на 1947–1948 навчальний рік був затверджений Міністерством освіти УРСР 26 липня 1947 р. у кількості 665 початкових, 389 семирічних та 98 середніх шкіл. На початок навчального фактично в області функціонувало 667 початкових, 390 семирічних та 95 середніх шкіл з кількістю учнів 241.703 осіб. За цей період з причин малокомплектності класів зупинили свою роботу такі школи: Товстянська семирічна Недригайлівського району та Кришківська середня школа Шосткинського району. З цієї ж причини були реорганізовані Білопільська СШ № 2 та Яструбенська середня школи у семирічні, а семирічні школи – Дернівська Велико-Писарівського району, Липівська і Ротовська Путивльського району – у початкові школи. Ворожбянська початкова школа взагалі не розпочала навчання у зв'язку з відсутністю наявного приміщення. У зв'язку з достатньою кількістю учнів 5-х класів Печищанська початкова школа Штепівського району, Жалдаківська Конотопського району, Яснопільчанська початкова школа Липово-Долинського району були реорганізовані у семирічні школи. У листопаді 1947 р. у зв'язку з малокомплектністю 8-го класу Сумська СШ № 19 була реорганізована у семирічну школу, а В.-Прикільська початкова школа Миропільського району, набравши повний п'ятий клас, реорганізована у семирічну [3, 3–4].

Отже, наприкінці 1947–1948 рр. у області працювало: 666 початкових, 392 семирічних та 94 середніх шкіл, в яких навчалось 234 383 учні. Всього в області було 1152 школи (в т. ч. і одна лісна) на 8506 класів, 7722 комплекти [3].

З'ясовано, що на початок 1948–1949 навчального року на Сумщині функціонувало 651 початкових, 421 семирічних та 98 середніх шкіл з контингентом учнів 259 130 осіб [2, 4]. У цей же період було ліквідовано трьохзмінну систему навчання [2, 8]. Працювало 10 120 учителів [2, арк. 9], що порівняно з 1947–1948 навчальним роком було більше на 594 осіб. Серед них 1 969 були нагороджені орденами і медалями, 3 – були депутатами Верховної Ради УРСР, 1890 – демобілізовані з лав радянської армії. Передовими директорами середніх шкіл Сумської області були: І.А. Яковенко (Вільшанська Недригайлівського району), Сніг (Глухівська № 2), Ключко (Роменська № 2), Ю.В. Вировець (Тростянецька), Черниш (Смілівська); семирічних: В.І. Риженко (Некрасівська Глухівського району), Явтушенко (Тучнянська Ульяновського району), Білокур (Кровнянська Хотинського району) [2, 10–11].

У 1950–1951 навчальному році, у порівнянні з 1949–1950-им, загальна кількість шкіл збільшилась на 3, а середніх – на 21. У цей же час було перевищено довоєнний рівень за кількістю семирічних шкіл на 61 та початкових – на 26 [4, арк. 2]. Серед районних та міських відділів народної освіти було відмічено роботу таких завідувачів: А.І. Онищенко (Білопільський РВНО), М.М. Шклярвої (Тростянецький РВНО), М.Я. Ющенко (Недригайлівський РВНО), Дяденка (Шосткинський РВНО), Олешка (Глинський РВНО), Петраченка (З.-Новгородський РВНО) [4, 16–17].

Отже, в 1946–1950 рр. на Сумщині йшов активний процес відбудови та розвитку шкільних навчальних закладів і шкільної освіти з певними досягненнями та труднощами й недоліками в роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Більше уваги будівництву шкіл. Більшовицька зброя. № 131 (693) (3 лип.). – С. 1.

2. Звіт про роботу Сумського обласного відділу народної освіти за 1948–1949 навчальний рік // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 722. – 107 арк.

3. Звіт про роботу шкіл і відділів народної освіти Сумської області за 1947–1948 навчальний рік // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 530. – 169 арк.

4. Звіт про роботу шкіл і органів народної освіти Сумської області за 1950–1951 навчальний рік // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1028. – 130 арк.

Анастасія ВЛАСЮК, Павел ДАВИДОВ
(Лиман, Україна)

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ ОКАЗАНИЯ КОСМЕТОЛОГИЧЕСКИХ УСЛУГ В УКРАИНЕ

Актуальность темы. В Украине ежегодно растет спрос на косметологические процедуры. Стремление к совершенству, вечной молодости, идеальному внешнему виду, стимулируют развитие индустрии красоты.

Поэтому различные учебные заведения, а то и разнообразные курсы готовят «специалистов» с громкими наименованиями «визажист», «дизайнер причесок», а также и достаточно «простым» названием – «косметолог».

Спектр косметологических и косметических услуг, которые предоставляются в наше время, чрезвычайно разнообразен, начиная от прически и маникюра, заканчивая лечебными процедурами и контурной пластики, при этом правовое регулирование этой деятельности оставляет желать лучшего.

В современном мире внешний вид человека ассоциируется с его социальным статусом, успешностью, общественным положением. Стремление к здоровью и эстетической привлекательности тела в наше время приобрело всеобъемлющий характер и является одним из необходимых пунктов благополучной жизни. По этой причине косметологическая деятельность Украины начинает развиваться стремительными темпами, внедряя в косметологический рынок страны новые технологии и процедуры. Удивительно то, что появление всех новейших процедур происходит со стремительной скоростью, и, следовательно, с такой же скоростью должны расти профессиональные знания, умения и навыки тех, кто выполняет эти процедуры. Тут мы и сталкиваемся с главной правовой проблемой косметологии в нашей стране, поскольку остается не решенным вопрос, какой специалист имеет право предоставлять косметологические услуги населению.

Проблематика законодательного регулирования косметологической деятельности, прежде всего, касается вопроса – кто такой косметолог и какое образование необходимо для занятия косметологической деятельностью?

Цель работы: проанализировать действующее законодательство Украины в области косметологии, определить пути решения проблемы отсутствия должного уровня образования в направлении косметологических услуг.

В ходе изучения материалов, касающихся правовых норм регулирования работы специалистов в сфере косметологии, было установлено, что понятие о профессии «косметолог» отсутствует. «Косметолог» употребляется только в словосочетании с «провизором», нормативно закреплена такая профессия как «провизор-косметолог». Государственный классификатор профессий определяет названия профессий, а требование к таким профессиям устанавливаются Справочником квалификационных характеристик профессий работников.

В соответствии с вышеуказанным Справочником, раздел профессионалы в области фармации, провизор-косметолог предоставляет косметологическую помощь населению, осуществляет фармацевтическую опеку с целью определения патологического состояния кожи и ее придатков, устанавливает и приводит в действие процедуры профилактического, лечебно-косметического ухода за кожей и ее придатками после согласования с пациентом о планируемом вмешательстве и возможных результатов.

Согласно Классификатору квалификационных профессий работников от 01.10.2015 г. под кодом 5141 значится «косметик», специалист, который занимается искусственным созданием красоты кожи и ее придатков.

Проанализируем в чем состоит отличии косметических услуг от косметологических.

Косметические услуги – это химическое и/или физическое воздействие на кожу и ее придатки, направленные исключительно на внешность человека с помощью использования средств декоративной косметики для удовлетворения эстетических потребностей клиента.

Косметологические услуги – это вид медицинских услуг, направленных на улучшение внешних качеств человека, на лечение или сокрытие косметических дефектов, которые являются следствием врожденных, приобретенных заболеваний, или дегенеративных процессов в организме (старение). Исходя из этого, провизором-косметологом может быть только лицо, которое имеет высшее медицинское образование и получило знания об анатома-физиологическом устройстве человека, о действие различных биологических веществ на организм человека, умение правильно определять объём и необходимость тех или иных косметологических процедур, в зависимости от состояния здоровья человека, характера косметического дефекта и других особых показателей состояния кожи и др.

В свою очередь, косметик, окончивший 2–6 месячные курсы, которые имеют незаконную и коммерческую основу, не имеет права на оказание косметологических и косметических услуг населению. Только, при условии, получения среднего медицинского образования и присвоении специализации «косметик», возможно оказание косметических услуг населению.

Из-за устаревшего законодательства, отсутствие нормативно-правовых актов оказания косметологических услуг, неимение списка сертифицированных косметологических препаратов на законодательном уровне, провизоры-косметологи сталкиваются с проблемами законодательной сферы регулирования косметологических услуг пациенту. Например отсутствие договора о предоставлении косметологических услуг пациенту. Данный договор это, добровольное соглашение провизора-косметолога и пациента на действие или деятельность медицинского характера направленное на косметологическое вмешательство с целью удовлетворения эстетических потребностей пациента, конечный результат.

Так как понятие «красота» субъективное, возникает еще один проблематичный вопрос, пациент ожидает результата, который может не соответствовать конечному результату процедуры, несмотря на то, что провизор-косметолог выполнял данную процедуру качественно. Поэтому, необходимо письменно фиксировать в данном договоре, что пациент проинформирован о всех особенностях процедуры, возможных рисках и дает свое согласие. Вследствие этого, провизору-косметологу необходимо своевременно детально изучать действующее законодательство, обращаться к юристу, с целью правильного формирования пакета документов во избежание проблем в будущем.

Вывод: В сфере оказания косметологических услуг должны работать специалисты наивысшего класса, которые владеют знаниями из области дерматологии, терапии, физиотерапии, аппаратной косметологии, гигиены питания. Как известно, все вышеупомянутые знания и навыки применяют специалисты современных косметологических и дерматологических клиник. Высококвалифицированного специалиста может подготовить только высшее учебное заведение. Из этого следует, что в медицинских вузах необходимо выделить отдельную специальность «врач-косметолог» и, в частности, «врач-дерматокосметолог». Специалистов по данному направлению должны углубленно готовить кафедры дерматовенерологии и косметологии. Необходимо создать полный курс по обучению косметологии, а не ознакомительный, как существует в настоящий момент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стеценко С.Г. Стеценко В.Ю., Сенюта І.Я. Медичне право України: підручник. – Київ: Всеукраїнська асоціація видавців «Правова єдність», 2008. – 458 с.
2. Димтрук С.И. Фармацевтическая и медицинская косметология: ученик. – Харьков: Издательство: МИА, 2007. – 184 с.
3. Асоціація косметологов і аромологов. [Електронний ресурс]: Режим доступу – <http://cosmar.com.ua/>
4. Новости медицины и фармации. Интернет-видання для медичних та фармацевтичних працівників. Спеціалізований портал медпрацівників. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.mif-ua.com/>

*Людмила ВОЛКОТРУБ
(Київ, Україна)*

М.О. МАКСИМОВИЧ – ВИДАВЕЦЬ УКРАЇНСЬКИХ АЛЬМАНАХІВ «ДЕННИЦА» ТА «УКРАИНЕЦЬ»

М.О. Максимович – український науковець, видавець, редактор першої половини XIX століття. Він прагнув започаткувати випуск різних за характером і адресністю періодичних видань, зокрема альманахів у Києві.

У 1830 р. М. Максимович, за сприянням кращих представників серед письменників, видає літературно-критичний альманах «Денница». До першого випуску альманаху увійшли – перша частина поеми О. Пушкіна «Борис Годунов», віршовані твори популярних поетів О. Дельвіга, Ф. Глінки та інших, а також стаття «Обозрение русской словесности за 1829 год» Киреевського І. З часом альманах привернув увагу цензури і був під загрозою закриття. Проте, все обійшлося і сприяв цьому, напевно П. Вяземський. З цього приводу О. Дельвіг писав: «Северные цветы» вітають «Денницу», яка з'явилася, а садівник їх бажає обійняти самого Люцифера [1, 24]. Садівник (О. Дельвіг). приїхавши до Люцифера (М. Максимовича), просив його погодитись на співпрацю в «Литературной газете». Проте, у зв'язку зі смертю О. Дельвіга видання газети було припинено.

Успіх першого випуску альманаху сприяв виданню наступного. У 1831 р. виходить другий випуск альманаху «Денница», яким стає не менш популярним. Цей випуск містить статтю М. Максимовича «Обозрение русской словесности за 1830 год», а також поему О. Пушкіна «Цигане», віршовані твори Ф. Тютчева, П. Вяземського, Ф. Глінки тощо.

Альманах мав і художній розділ, який був представлений прозовими творами П. Байського «Ночлег гайдамаков» (уринок з української повісті «Гайдамаки»), Веневітінова «Анаксагор» (написаний у формі бесіди Платона і Анаксагора), Ф. Глінки «Северная летняя ночь», І. Комашова «Два ангела смерти», М. Погодіна «Психологическое явление» за повістю М. Полевого «Сохатий» та інші.

Останній випуск альманаху вийшов у 1834 р., в якому були твори авторів, що і у двох попередніх випусках, а також М. Максимович випробував свій таланти у новому жанрі – друкує дві казки, які дістали схвальні відгуки. Показово, що в цьому ж випуску альманаху, чи не вперше в тогочасній російській літературі зустрічається термін «Україна» замість «Малоросія». Тому, саме завдяки роботі М. Максимовича та видатних представників і забезпечувало успіх «Денници» у читачів.

Випуски альманаху «Денница», як уже підкреслювалося, користувалися успіхом у читачів, проте були і несхвальні відгуки. Насамперед, М. Максимовича звинувачували у тому, що він взявся за справу, в якій, на їхню думку, він не компетентний, а причина звинувачень була одна – видавець за походженням українець [2, 20].

Новим задумом М. Максимовича був вихід двох випусків альманаху «Украинец». Від попереднього альманаху він відрізнявся, насамперед, тим, що в ньому були вміщені твори лише самого видавця і це були переважно історичні праці. А художній відділ містив лише переклад «Псалмів» та «Слово о полку Ігоревим».

Перший випуск альманаху вийшов у Москві 1859 р. відразу після розгрому Кирило-Мефодіївського братства. Наступний номер виходить 1864 р. у Києві, після запровадження в Російській імперії антиукраїнського Валуєвського циркуляру. До другого випуску альманаху входили статті: «Дещо про землю Київську», присвячена взаємодносинам Польщі та України, «Замітка про землю Волинську», в якій видавець говорить про проблеми соборності і критикує посягання Польщі на Волинські землі, тому що вони є невід'ємною частиною України, «Сказання про Межигірський монастир» тощо.

Серед читачів «Украинец», як і попередній альманах користувався великою популярністю. Проте, альманах отримав і чимало негативних рецензій, що пояснювалось національним спрямуванням видання. У цьому ж році «Украинец» припинив своє існування.

Таким чином, М. Максимович був людиною непересічною, який незважаючи на перепони, цензуру підготував українську журналістику до нового етапу розвитку. Особливе місце в творчому доробку науковця, видавця посідають альманахи «Денница» та «Украинец», в яких видавалися твори кращих представників того часу і які були популярними серед читачів. М. Максимович ставив собі за мету популяризацію видань, які б сприяли підвищенню культурного та освітнього рівня українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Марков П. Г. М. О. Максимович – видатний історик XIX ст. – К., 1973. – 75 с.
2. Коновець О.Ф. Науково-просвітницька преса України XIX – перша третина XX ст. – К.: Хрещатик, 1992. – 57 с.
3. Острянин Д. Світогляд М.О. Максимовича. – К.: «Державне видавництво політичної літератури УРСР», 1960. – 163 с.
4. Педагог, учений, патріот: збірник наук.праць. – К.: РВЦ «Київський університет», 1997. – 78 с.

ЕТАПИ ДЕПОРТАЦІЇ ПОЛЬСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ З ДРОГОБИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ УРСР ДО ПОЛЬЩІ*

У Любліні 9 вересня 1944 р. між головою Раднаркому УРСР М. Хрущовим та головою Польського комітету національного визволення Е. Осубкою-Моравським була укладена угода про взаємообмін населенням [3]. Виконуючи домовленості з ПКНВ, радянський уряд намагався позбутися польської проблеми за рахунок депортації польського населення з українських і білоруських теренів до Польщі [2, 49].

Аналіз історичних обставин депортаційної кампанії дає змогу виокремити три етапи виселення поляків з терен Дрогобицької області УРСР. Перший етап (вересень – грудень 1944 р.) характеризувався організацією спеціального апарату для проведення евакуації та першими заходами (пропагандистськими, подекуди насильницькими) щодо виселення польського населення. Спецпарат спирався на 18 районних уповноважених, три з яких перебували у Дрогобичі, Стрию та Самборі [5, 12]. Зокрема у Дрогобичі функції уповноваженого виконував майор держбезпеки В.Д. Матерновський з Житомира, Стрию – капітан П.В. Кокарев зі Сталіно, Самборі – ст. лейтенант П.І. Кузьменко з Кіровограда [5, 52–53]. Перший з них контролював організацію депортації поляків не лише по містах Дрогобич та Борислав, а й по Дрогобицькому, Меденицькому, Підбужському, Комарнівському, Дублянському, Рудківському, Судовишнянському районах, другий – Стрийському, Сколівському, Журавненському, Славському районах, третій – Самбірському, Добромільському, Хирівському, Крукевичському, Сторосамбірському, Стрільківському, Медиківському, Устрицькому, Перемишльському, Турківському, Боринському районах. Пізніше уповноважений з'явився і в Ходорівському районі [5, 72, 110]. Крім радянських уповноважених подібних функціонерів надіслав ПКНВ. Щоправда, Дрогобицький та Стрийський уповноважені-поляки Мосинчевич і Березовський, на думку секретаря Дрогобицького обкому КП(б) У С. Олексенка, не зовсім добросовісно виконували свою роботу, часто гальмуючи організацію евакуації [5, 79–80]. Так, на 1 січня 1945 р. завдяки діяльності Дрогобицького, Самбірського та Стрийського районних уповноважених було вивезено лише 280 осіб [5, 90–91]. На межі 1944 – 1945 рр. радянські спецоргани провели «операцію по вилученню польських антирадянських елементів» – пов'язаних з польським підпіллям осіб, які усілякими методами протидіяли депортації (на Дрогобиччині заарештовано 39 осіб [2, 48]).

Другий етап (січень–грудень 1945 р.) характеризувався масовістю депортованих, значна частина яких покидали край на добровільних засадах. Прикметною рисою цього етапу стали активна протидія виселенню з боку польського підпілля. Для останнього евакуація поляків означала не лише втрату опори і підтримки місцевого польського населення, а й «східних кресів» у цілому. Проте воно було неспроможним зупинити депортацію, яка охоплювала щораз більше населення [2, 50–51]. Уже на 25 січня 1945 р. з теренів Дрогобицької області було депортова-

* Публікація містить результати досліджень, проведених у рамках виконання наукового проекту «Українсько-польсько-єврейські взаємини у Східній Галичині (перша половина ХХ ст.): історичний досвід, уроки для сучасності», що фінансується за рахунок коштів загального фонду Державного бюджету. ID:95861 29.08.2017 (176-1).

но 2626 осіб польської національності (підлягало вивезенню 124 тис.), при чому щоденно кількість тих, хто записався на виїзд становила приблизно 300 осіб [5, 103]. На 1 лютого 1945 р. з Дрогобиччини було вивезено 3640 осіб (переважно поляків та частково євреїв) [5, 111]. Через два місяці (1 квітня 1945 р.) кількість депортованих з Дрогобицької області сягнула 8732 осіб, на 1 червня – 20 385 осіб, на 1 жовтня – 52 406 осіб, на 1 грудня – 78 286 осіб [5, 132, 135, 143, 151, 164, 166].

Третій етап (січень–серпень 1946 р.) відзначився зниженням темпів депортації з огляду на виселення основної маси поляків впродовж попереднього етапу. Наголосимо, що до кінця 1945 р. польське підпілля на Дрогобиччині перестало існувати як організована система, тож жодної протидії щодо проведення депортації радянська влада уже не відчувала. Деякі групи польського підпілля, які ще діяли в Дрогобицькій області в першій половині 1946 р. [2, 49], очевидно, вже не могли перешкодити переселенню. Історик С. Макарчук також зауважив, що з кінця 1945 р. для більшості поляків евакуація перестала бути дилемою, вони змирилися з неминучістю виїзду до Польщі [4, 113]. На 1 квітня 1946 р. – 88 926 осіб, на 1 травня – 101 211 осіб [5, 164–166]. Улітку 1946 р. начальник УМДБ Дрогобицької області В. Майструк констатував, що під кінець роботи комісії на територію Польщі виїхало 113 605 осіб [6, 161]. Загалом до 1 серпня 1946 р. виселення поляків з терен Дрогобиччини в основному завершилося. З області було переселено 115 288 осіб [1, 60; 7, 205].

Отже, депортація поляків з терен Дрогобицької області УРСР завершилася менше, ніж за два роки. Цей період умовно можна поділити на три етапи, причому найбільш інтенсивно депортація відбувалася на другому етапі. Зауважимо, що подібну періодизацію можна поширити і на депортаційну кампанію щодо польського населення усіх західних областей України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Депортації. Західні землі України кінця 30-х – початку 50-х рр. Документи, матеріали, спогади. У трьох томах. – Львів: Місіонер, 1998. – Т. 2. 1946–1947 р. – 750 с.
2. Ільницький В. Стосунки українців та поляків у Карпатському краї ОУН (1943–1946) // Актуальні питання гуманітарних наук / Редактори-упорядники: В. Ільницький, А. Душний, І. Зиморя. – 2015. – Вип. 11. – С. 35–55.
3. Калакура О. Люблінська угода 1944 р. та її етнополітичні наслідки // Науковий вісник Дипломатичної академії України. – 2005. – Вип. 11. – С. 158–170.
4. Макарчук С. А. Переселення поляків із західних областей України в Польщу в 1944–1946 рр. // Український історичний журнал. – 2003. – № 3. – С. 103–114.
5. Сергійчук В. Депортація поляків з України. Невідомі документи про насильницьке переселення більшовицькою владою польського населення з УРСР в Польщу в 1944–1946 роках. – К.: Укр. Видавн. Спілка, 1999. – 191 с.
6. Пронь Т. Громадська думка польського населення Західної України щодо кордонів і переселення в полі зору радянських органів держбезпеки (1944–1946 рр.) // З архівів ВУЧК–ГПУ–НКВД–КГБ. – 2012. – № 1 (38). – С. 135–162.
7. Попп Р. П. Депортаційно-переселенські процеси в Дрогобицькій області (1944–1953 рр.) // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2014. – Вип. XXXVIII. – С. 203–206.

«УЧИТЕЛІ У ВЛАДІ»: ЗАЛУЧЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДРОГОБИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ ДО РАДЯНСЬКОГО АПАРАТУ УПРАВЛІННЯ У 1939–1941 РР.

Восени 1939 р. відбулася інкорпорація західних земель України до складу Радянського Союзу. Намагаючись якомога швидше взяти під контроль усі сфери суспільного життя приєднаних земель, більшовики розбудовували традиційну для радянської державності структуру управління, яка складалася з двох тісно переплєтених вертикалей: «радянсько-виконкомівської» та партійної. Кадрове ядро новостворених партійних та адміністративних органів склали функціонери, скеровані зі східних областей УРСР і навіть з РСФРР. Однак, дотримуючись принципу «блокування комуністів з безпартійними», нова влада залучала до своїх структур представників різних соціальних та професійних категорій місцевого суспільства.

Серед них помітне місце займали педагоги. Такою практикою більшовики, з одного боку, прагнули підкреслити народний характер нових властей і сформувати позитивний імідж серед освітян, з іншого, – намагалися створити певну «групу підтримки» радянізаційних реформ у суспільстві в цілому та сфері освіти зокрема. Деякі з учителів Дрогобиччини, зокрема дрогобичанин Мирослав Колодрубєць та стрийчанка Марія Гисяк, 22 жовтня 1939 р. були обрані депутатами Народних Зборів Західної України. Чимало шкільних учителів у грудні 1939 – січні 1940 рр. стали членами міських і повітових (районних) виконавчих комітетів. Так, вище згаданий Мирослав Колодрубєць увійшов до складу Дрогобичького міськвиконкому, Марія Гисяк – Стрийського, Любомир Довгун – Мостиського, Євгенія Коханевич – Жидачівського, Михайло Думяк – Лісківського повітвиконкомів [1, 1зв, 2зв, 4–5зв, 17–18, 20–22; 2, 17]. Окремі, лояльні до влади вчителі, потрапляли до складу різного рівня рад. Зокрема, у виборах до Самбірської міської ради взяв участь директор неповної середньої школи № 4 м. Самбора Володимир Панас – місцевий вчитель, який у 1933–1939 рр. був безробітним [3; 4].

Залучити місцевих педагогів до політичного життя радянської країни нова влада намагалася й шляхом перетворення їх у звичайнісіньких агітаторів напередодні виборів до Верховних рад СРСР та УРСР (24 березня 1940 р.) і місцевих рад (15 грудня 1940 р.). Таким чином вона, по-перше, мала змогу ідеологічно впливати на учителів під час семінарів з підготовки агітаторів, по-друге, виявити їх ставлення до влади, по-третє, використати авторитет педагогів серед населення для забезпечення явки і голосування виборців. Учителів залучали до агітаційної праці в адміністративному порядку. На початку лютого 1940 р. відбулася нарада вчителів Бориславського району, на якій обговорювалися питання організації виборів. Як повідомляв у пресі завідувач відділу пропаганди та агітації Бориславського райпарткому Ф. Васінкін, вчителі «зобов'язалися (навіть чи вони могли відмовитися від цієї «почесної» місії. – Авт.) прийняти активну участь у виборчій кампанії, проводячи серед населення агітаційну і культурно-масову роботу». Крім того, учасники наради ухвалили ще й «викликати на соцзмагання» вчителів Дрогобичького району щодо кращої участі в підготовці та проведенні виборів [5]. З учителів формували агітколективи під егідою парторганізації міських та районних відділів освіти. Наприклад, напередодні виборів у місцевій раді агітколектив партійної організації Самбірського міськвкно складався з 25 учите-

лів, 19 з яких вже працювали агітаторами на виборах до Верховних рад СРСР і УРСР. Серед них, до речі, кращими агітаторам вважалися педагоги Мермельштайн, Кочмар, Киносевиц [6].

Однак, залучення вчителів до партійного і радянського апарату не мало значних масштабів. Доступні історичні матеріали дають змогу стверджувати про епізодичне використання партійно-радянськими властями вчительського ресурсу. Такий підхід зумовлювався недовірою нових властей до місцевих педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). – Ф. 5001. – Оп.1. – Спр. 1.
2. ДАЛО. – Ф. 5001. – Оп. 1. – Спр. 14.
3. Бутенко А. Народний вчитель // Більшовицька правда. – Дрогобич, 1940. – № 278 (324). – 29 листопада. – С. 3.
4. Лебедюк В. Виховувати і любовно вирощувати кадри // Більшовицька правда. – 1940. – № 239 (285). – 12 жовтня. – С. 2.
5. Васінкін Ф. Зобов'язання вчителів // Більшовицька правда. – Дрогобич. – 1940. – № 32 (78). – 9 лютого. – С. 6.
6. Вчителі – кращі агітатори // Більшовицька правда. – Дрогобич. – 1940. – № 267 (313). – 16 листопада. – С. 1.

Галина ГРИЦЕНКО
(Дрогобич, Україна)

ДОЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ГРОМАДИ В БІЛОРУСІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

Зміни у державному та політичному устрої України, які відбулися після 1991 р., істотно вплинули на характер взаємовідносин між республіками колишнього СРСР у соціально-політичному та духовному житті суспільства. Вивчення й аналіз українсько-білоруських культурних відносин у міжвоєнний період, врахування уроків минулого допоможуть владним структурам Української держави виробити правильний курс на встановлення взаємовигідних і добросусідських взаємин із Білоруссю.

Початок 1920-х рр. характеризувався змінами в економічній, національно-культурній сфері, створенням СРСР як багатонаціональної держави, проведенням політики «коренізації». Україна та Білорусь у період 1921–1928 рр. стояли на порозі виникнення тоталітарної держави, масових репресій. Природно, що культура республік випробувала безпосередній вплив усіх цих найважливіших соціально-політичних умов життя. Так само впливали на неї й хитання господарської кон'юнктури – урожайні й неврожайні роки, тимчасовий застій в економіці, викликаний політикою «воєнного комунізму», і бурхливий розвиток у роки нової економічної політики.

Під час Всесоюзного перепису 1926 р. багатьох українців записали білорусами, а для українського національно-культурного розвитку нічого не було зроблено. У 1927 р. українська газета «Вісті» надрукувала замітку «Українізація по-білоруськи», в якій стверджувалося, що політика показної українізації натомість є прихованою білорусизацією [3, 172].

Після підписання Ризького мирного договору 18 березня 1921 р. Берестейщина увійшла до складу Польщі. Попри те, що Конституція Польщі 1921 р. гарантувала всі демократичні права і свободи, у т.ч., культурно-національні, на практиці офіційна політика була спрямована на поступову полонізацію «кресів» [1, 458, 460–461]. Так,

Українського національно-демократичного об'єднання (УНДО) підтримувала розвиток мережі місцевих осередків «Просвіти», товариство «Рідна школа», котре на протязі колонізації державної освіти, розбудовувало мережу приватних українських шкіл, підтримувало створення короткотермінових гуртків і курсів для дорослих.

Дослідники підкреслюють, що саме «Просвіта» спричинилася до розвитку в регіоні національної культури. «Багатьох і багатьох берестейців «Просвіта на Поліссю» прихилила до книжки й газети рідною мовою, не одному дала знання вчителя, кооператора, політика. ... завдяки «Просвіті на Поліссю» в краї міцніла любов до рідної культури» [4, 183]. Тому, навіть, після фактичного виходу кобринського відділення з «Просвіти Берестейщини ім. Т. Шевченко» воно продовжувало користатися назвою «Просвіта (Кобринь)». Зрештою, справа не тільки в назві. Сам характер товариства «Просвіта на Берестейщині ім. Т. Шевченко» також історично обумовлений. До прикладу, причини того, чому воно було самостійною організацією, а не філією всеукраїнського товариства можна шукати у історичних витоках освітянського руху на Берестейщині.

Загальну картину українського національного руху на Берестейщині може доповнити інформація про діяльність на цій території підпілля Організації українських націоналістів (ОУН). З кінця 1930-х рр. сфера впливу цієї організації поширилася на більшу частину Поліського воєводства (після включення 1939 р. до УРСР – Брестська, Пінська, частково Поліська область). Через жорстокість радянського та нацистського режимів вплив українських націоналістів на місцеве населення був досить сильним [2, 259–260].

Інший білоруський регіон з компактним проживанням українського населення, Гомельщина, в результаті Ризького мирного договору відійшов до сфери впливу РРФСР. Постала необхідність встановлення державного кордону між РСФРР, Радянською Україною та Литовсько-Білоруською СРР. Гомельщина знаходилася на межі трьох республік, етнічний склад її населення був дуже неоднорідним, в економічному відношенні повіти тяжіли до різних промислових центрів, тому остаточне вирішення проблеми затягнулося до середини 1920-х рр. Зокрема, висувалися пропозиції віднесення північних повітів Чернігівщини до Гомельської губернії та, навпаки, включення Гомеля до складу Чернігівщини з перенесенням до цього міста губернського центру [2, 158–161].

Офіційна державна політика з національних питань у міжвоєнний період була спрямована на забезпечення культурних потреб національних меншин. Місцевими керівними установами та органами державної влади проводилися обстеження національного складу населення губернії, етнічної належності працівників державних установ, контролювалися кількість шкіл з викладанням мовами національних меншин, їх забезпеченість підручниками та літературою відповідною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зашкільняк Л.О., Крикун М.Г. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів / Наук. ред. Л. Зашкільняк. Львівський національний університет імені Івана Франка; Інститут історичних досліджень; Центр історичної полоністики. – Львів: Львівський національний університет ім. І. Франка, 2002. – 752 с.
2. Малые диаспоры Гомельщины в 20–30-е годы XX века: аналитические материалы и документы Государственного архива Гомельской области / Сост.: В.П. Пичуков, М.А. Алейникова, З.А. Александрович; под ред. В.П. Пичукова. – Гомель: ГГТУ им. П.О. Сухого, 2008. – 250 с.
3. Матяш І. Київ 1920-х років очима Миколи Улашка // Київська старовина. – 2001. – № 2. – С. 170–175.

4. Пушук І. Берестейщина у міжвоєнний час (1919–1939 рр.). – Луцьк, 2006. – 264 с.
5. «Українізація» 1920–1930-х років: передумови, здобутки, уроки: [колективна монографія / За ред. В. А. Смоляя]. – К.: Ін-т історії України НАН України, 2003. – 392 с.

Сергій ДЕГТЯРЬОВ, Владислава ЗАВГОРОДНЯ
(Суми, Україна)

ВІДНОСИНИ УКРАЇНИ, РУМУНІЇ ТА БЕССАРАБІЇ У 1918 РОЦІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Розв'язання територіальних суперечок було і залишається однією з найбільш складних проблем у відносинах між державами. Випадки вирішення таких суперечок мирним шляхом і у спосіб, що якнайкраще задовольняє інтереси сторін є, скоріше, винятками в історії міжнародних відносин, аніж загальнопоширеною практикою. Сучасне міжнародне право, в першу чергу, Статут ООН [7], Заключний акт Наради з безпеки і співробітництва в Європі [3], Принципи врегулювання спорів та положення процедури НБСЄ з мирного врегулювання спорів [5], дають широкий інструментарій для вирішення спорів, у тому числі й територіальних, мирним шляхом. Однак, навіть за наявності нормативної бази, що регламентує процедури переговорів, примирення, посередництва, арбітражу, судового розгляду та використання інших засобів, територіальні питання і розмежування кордонів є одними з найбільш важливих у відносинах між державами.

Враховуючи викладене, а також з огляду на втрату Україною контролю над частиною території внаслідок україно-російського конфлікту, що триває з 2014 року, є актуальним вивчення як позитивного, так і негативного досвіду спроб вирішення нашою державою територіальних конфліктів у історичному розрізі. Значний інтерес у цьому контексті представляють відносин між Україною і Румунією в період Гетьманату Павла Скоропадського стосовно Бессарабії – території з поліетнічним складом населення, значну частину якого складала українці.

У досліджуваній період Румунія претендувала на землі Бессарабії, доводячи своє право на них тим фактом, що там проживало численне румунське населення (фактично стверджуючи, що молдавсько-румунське населення становить переважну більшість). Заявляв румунський уряд і про так звані історичні права на ці території.

Права України на Бессарабію румунська влада заперечувала, спираючись на те, що під час підписання Брест-Литовської мирної угоди українська сторона «не висувала претензій на територію Бессарабії і вважала її окремою державою» [1, 108]. Український же уряд фактично претендував на ті бессарабські території (повіти), де більшість населення становили українці, які самі висловили бажання приєднатися до України.

Відомий політичний більшовицький діяч Х. Раковський, вивчаючи румунсько-бессарабські відносини цього періоду зазначав (і, ймовірно, слід погодитися з цією думкою), що «так называемый этнографический принцип [на який румунський уряд постійно спирався, висловлюючи претензії на бессарабські землі – авт.] отнюдь не влечет за собой реального права...». Він вважав, що у даній ситуації «нужно доказать, не каково процентное отношение того или иного этнического элемента, а какова его воля» [підкреслення наше – авт.] [6, 16].

Ситуація ускладнювалася спробами Сфатул Церій (Рада Країни) спочатку задекларувати власну суб'єктність Молдавської Демократичної Республіки як автономного утворення в складі майбутньої федеративної Росії (2 грудня 1917 року), потім – суверенітет як незалежної держави (24 січня 1918 року), а згодом – об'єднання з Румунією (27 березня 1918 року). Слід мати на увазі, що легітимність Сфатул Церій як представницького органу піддавалася значним сумнівам, як через порядок формування в надзвичайних умовах поза демократичними виборами, так і через несправедливість розподілу місць для національного і соціального представництва, значну перевагу політичних сил прорумунської орієнтації, які не відображали реальні настрої більшості населення Бессарабії [4, 140].

Фактично при вивченні українсько-румунських відносин періоду УНР та Української Держави (цьому свої роботи неодноразово присвячували як українські, так і зарубіжні науковці та політичні діячі) майже завжди Бессарабія розглядалася як об'єкт чийось інтересів. При цьому ігнорується право останньої на роль суб'єкта таких відносин. Зокрема, румунський уряд розглядав Бессарабію виключно як невід'ємну частину Румунії, інтерпретуючи задля цього факти румунської та молдавської історії на свою користь, намагаючись вплинути на Сфатул Церій, та, врешті, вдавшись до введення румунських збройних сил на територію Бессарабії під приводом захисту тамтешніх румунів та їхньої власності, що закінчилося анексією цих земель та фактично повною ліквідацією будь-яких самоврядних прав Бессарабії.

Українська сторона також претендувала на територію Бессарабії, хоча позиція українських урядів дещо відрізнялася від румунської. Уряд Центральної Ради при цьому спиралася на рішення земських зборів п'яти з восьми повітів Бессарабії (Акерманського, Бендерського, Ізмаїльського, Сорокського та Хотинського) про їх приєднання до України. За часів Української Держави більш популярною була ідея входження до складу України всієї Бессарабії, але на правах автономії. Зокрема, міністр закордонних справ Д. Дорошенко вважав, що слід «настоювати на приналежності політично-автономної Бессарабії до Української Держави, до чого вона, Україна, має всі права і чого бажає величезна більшість Бессарабії». А в одному з офіційних документів, підписаному головою Ради Міністрів Ф. Лизогубом і тим же міністром Д. Дорошенком, конкретно вказувалося, що «Правительство Української Держави одначе не думає робити актів якого б не було насилля у відношенні до прав Бессарабії на справедливе й доцільне національне самоозначення» [2, 142].

На той час цивілізованого вирішення проблеми знайти не вдалося, і Українська держава, і Бессарабія виявилися занадто слабкими, щоб відстояти свої інтереси. У результаті як Україна, так і Бессарабія стали розмінними монетами для держав, що перемогли у I Світовій війні, на довгі роки втративши свою незалежність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гедін М. Українсько-румунські відносини напередодні та в період гетьманування Павла Скоропадського // Вісник КНЛУ. Серія: Історія, економіка, філософія. – 2012. – Вип. 17. – С. 107–115.
2. Дорошенко Д. І. Історія України, 1917–1923. В 2-х тт.: Документально-наукове видання / Упоряд.: К.Ю.Галушко. – К.: Темпора, 2002. – Т. II. Українська Гетьманська Держава 1918 року. – 352 с.
3. Заключениеный акт Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Хельсинки, 1 августа 1975 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_055

4. Назарія С.М. Сфагул Цэрий, «объединение» с Румынией и отношение к нему молдаван и нацменьшинств Бессарабии (1917–1918 гг.) // Русин. – 2013. – № 3 (33). – С. 138–154.
6. Принципы урегулирования споров и положения процедуры СБСЕ по мирному урегулированию споров 1991 года (Итоговый документ Совещания стран ОБСЕ, Валетта, 1991) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.osce.org/ru/secretariat/30119?download=true>
7. Раковский Х. Румыния и Бессарабия. К семилетию аннексии Бессарабии. – М.: Издание Литиздата Н.К.И.Д., 1925. – 56 с.
8. Устав Организации Объединенных Наций и Устав Международного Суда от 26 июня 1945 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_010

*Тамара ДУДА
(Дрогобич, Україна)*

УКРАЇНСЬКО-МОСКОВСЬКІ ВІДНОСИНИ У 1648–1653 рр.

Важко знайти історика, який би не згадував про українсько-московську угоду 1654 р. і який би не задумувався над наслідками українсько-московських домовленостей у Переяславі. Події середини XVII ст. надзвичайно вплинули на всю подальшу історію України та Росії, а саме українсько-російські взаємовідносини.

Безліч дослідників доклали зусиль, щоб ґрунтовно дослідити українсько-московську угоду, дізнатися причини, які стали поштовхом для обрання гетьманом промосковського напрямку. Враховуючи теперішню ситуацію на сході та ведення інформаційної війни ця проблема є дуже актуальною, тому, що ця угода стала для України початком багатоголового ярма і гніту.

Глибокою є праця професора Оглобліна «Українсько-московська угода 1654 р.», де він чітко прописав передумови союзу, Переяславську раду, ґрунтовно розібрав «23 статті» та прописав наслідки цього договору. Чудовою є праця Чуприна В., Чуприна З. Хмельниччина (1648–1657 рр.): Визвольна війна українського народу під проводом Б. Хмельницького.

Вагомий внесок у вивчення теми внесли Грушевський : «Історія України-Руси. Т. 9.» [4], «Хто такі українці і чого вони хочуть» [5], «Історія України-Руси. Т. 8.» [3], Крип'якевич «Богдан Хмельницький» [7]. Не оминули цю тему також і Верстюк В. Ф., Горобець В. М., Толочко О. П. у творі «Українські проекти в Російській імперії» [1]. На арені української історіографії вивчення цього питання також фігурують такі постаті: Брехуненко Віктор «Богдан Хмельницький» [9] (описав життя Богдана Хмельницького), Горобець [2], А. Яковлів у праці «Українсько-Московські договори XVII–XVIII ст.» [13], Стороженко І.С. «Богдан Хмельницький і воєнне мистецтво у Визвольній українського народу середини XVII ст.» [11].

Не можна не згадати про сучасних дослідників Смолія та Степанкова, які опрацювавши всі дослідження, змогли неупереджено зробили оцінку цих подій.

Характеризуючи українсько-московські відносини визначеного періоду, варто звернути увагу на те, що Богдан Хмельницький пов'язував вирішення долі України з Росією. У численних листах, що йшли до Москви від киян, завжди підкреслювалися єдині історичні традиції, дружні зв'язки обох народів [7, 53].

Ще до 1648 р. робив спроби зв'язатися з російським урядом. Він писав царю Олексію Михайловичу з повідомленням про перемоги над польським військом (8 червня 1648 р.).

У своїх розмовах з послами Росії гетьман говорив, що через лукавих ляхів було розірвано союз, який існував ще від Володимирівого святого хрещення.

Особливе занепокоєння гетьмана в другій половині червня, які викликала позиція Росії, оскільки зосереджені для наступу її війська могли бути кинуті в бій у будь-яку мить. Його тривога помітно зросла, коли в середині червня перехопили хотмизького дворянина Тимофія Милкова із листом воеводи С. Болховського, адресованим А. Киселю та іншим польським урядовцям. Воевода повідомляв про свою готовність вирушити в Україну проти татар. Гетьман пропонував Росії укласти союз для взаємодопомоги та просив надати їй тепер, під час його боротьби проти Речі Посполитої [10, 132].

Хмельницький мусів звернути увагу на Московщину, адже вона ще від 1647 р. вела переговори із Польщею, а московсько-польський союз міг обернутися проти України. Тому то й Богдан Хмельницький, ще в 1648 р. радив цареві Олексієві, скориставшись з нагоди, зайняти Смоленськ і заявити претенсію на польський престіл [8, 14]. Ідею союзу з «одновірною» Москвою підтримував і патріарх Паїсій. Ще гостріше стало питання про цей союз у 1649 р., коли Хмельницький готувався до нової війни з Польщею [3, 146].

Патріарх вітав гетьмана титулом «світліший князь». Поширювалися чутки, що він нібито привіз Хмельницькому корону і буде «коронувати його на руське князівство», а також закликав до кінця вести війну з «ляхами», не йти на переговори з ними, а шукати союзу з Росією, «щоб, будучи одної руської релігії, собі взаємно могли допомагати» [7, 96].

1649 р., 15 серпня під м. Зборів відбулася битва козаків з головними частинами польської армії на чолі з королем. Козаки практично здолали поляків. Як повідомляє учасник Зборівської битви з польської сторони, козаки двічі проривалися у розташування їх табору [6, 285]. У другій половині дня була команда припинити воєнні дії – розпочалися переговори між Яном Казимиром, Іслам-Гіреєм III та Богданом Хмельницьким. Вони завершилися зборівським договором.

1649 р., 18 серпня Зборівський мирний договір між козаками і поляками, за яким під владу козаків переходила Київщина, Брацлавщина та Чернігівщина, а козацький реєстр збільшувався до 40 тис. козаків. Але польський уряд соромився свого поступку і опублікував угоду, як односторонній акт.

Після цього гетьман розгортає активну зовнішню політику.

Становище України після шести років виснажливої війни було надзвичайно тяжким. Втрати в битвах проти Речі Посполитої, збитки, відсутність надійних союзників, які б допомогли Україні відстояти її державність, все це змусило Хмельницького наполегливо шукати союзу з Московською державою, тому гетьман намагався зруйнувати її союз з Польщею і залучити до війни на боці України. У 1652–1653 рр. інтенсивнішими стають зв'язки між Хмельницьким і Олексієм Михайловичем та московським урядом. Приймаючи московських послів, гетьман звертав увагу на необхідність захисту єдиної для Московії та України православної віри. Активнішою ставала діяльність козацьких дипломатів, які хотіли, щоб цар прийняв Військо Запорозьке «под свою государеву високою руку».

Протягом 1652–1653 рр. до Москви було вряджено кілька послів і посольств. Всі ці посольства обговорювали питання про укладення союзу з Московською Державою [12, 51–52].

Після обговорення питання московський Земський собор дійшов висновку: Україна є вільною державою, не можна допустити, щоб вона потрапила в залежність від турецького султана або кримського хана. Тому собор 1 жовтня 1653 р. вирішив просити царя, щоб «гетьмана Богдана Хмельницького и все Войско Запорожское с городами их и землями принять под свою государскую руку» [12, 52]. А Речі Посполитій пропонувалося оголосити війну. Для проведення в життя цього рішення в Україну було відряджене спеціальне посольство на чолі з ближнім боярином Василем Васильовичем Бутурліним [12, 52].

Таким чином, вже від самого початку війни Хмельницький здійснював зносини з Московією. Основним фактором, котрий вплинув на вибір Московії як основного союзника, була спільна релігія, що і призвело до укладання майбутньої угоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верстюк В.Ф., Горобець В.М., Толочко О.П. Українські проекти в Російській імперії / Інститут історії України НАН України. – К.: Наук. думка, 2004. – 504 с
2. Горобець В. Український науковий ін-т Гарвардського ун-ту. – К.: Критика, 2007. – 464с.: іл. – (Серія «Критичні студії» / Інститут Критики).
3. Грушевський М. Історія України-Руси. Т. 8. Ч. I – Київ-Львів, 1956. – 322 с. (2-е вид.); Ч. II – Київ-Відень, 1956. – 224 с. Ч. III – Київ-Відень, 1956. – 288 с.
4. Грушевський М. С. Історія України-Руси. Т. 9. Пол. 1. – Київ, 1928. – 602 с.; Пол. 2. – Київ, 1931 – 1631 с.
5. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть / М. Грушевський. – Київ: Т-во «Знання» України, 1991. – 240 с.
6. Документи об освободительной войне украинского народа 1648-1654 гг. – К.: Наукова думка, 1965. – 828 с.
7. Крип'якевич І.П./Відп. ред. Ф.П. Шевченко, І.Л. Бутич, Я.Д. Ісаєвич, – 2-е вид., виправлене і доповнене. – Львів: Світ, 1990. – 408 с. («Пам'ятки історичної думки України»).
8. Оглоблин О. Українсько-московська угода 1654. Нью-Йорк – Торонто, 1954. – 104 с.
9. Серія: «Великі українці» Брехуненко Віктор. Богдан Хмельницький. – Київ, 2013. – 64 с.
10. Смолій В. А., Степанков В.С. Богдан Хмельницький (Соціально-політичний портрет). – 2-ге вид., перероб. – К.: Либідь, 1995. – 624 с.
11. Стороженко І.С. Богдан Хмельницький і воєнне мистецтво у Визвольній війні українського народу середини XVII ст.: Книга перша: Воєнг 1648–1652 рр.: Наукове видання. – Дніпропетровськ: Вид-во 1996. – 320 с.
12. Чуприна В., Чуприна З. Хмельниччина (1648–1657 рр.): Визвольна війна українського народу під проводом Б. Хмельницького. – Львів: Світ, 2003. – 176 с.
13. Яковлів А. Українсько-Московські договори XVII–XVIII ст., Варшава, 1934. – 182 с.

Сергій ЗЛОБІН, Павло ДАВИДОВ
(Лиман, Україна)

ДЕРЖАВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТРАХУВАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ВИПАДОК ІНФІКУВАННЯ ВІРУСОМ ІМУНОДЕФІЦИТУ

Актуальність проблеми: працівники охорони здоров'я знаходяться у групі ризику зараження гемотрансмісивні інфекції, в тому числі вірусами гепатитів В і С, а також вірусом імунодефіциту людини. Ризик небезпечного контакту з ВІЛ при уколів голкою та в інших ситуаціях існує в багатьох медичних установах, що погано забезпечуються

захисними засобами, особливо якщо поширеність ВІЛ-інфекції серед пацієнтів, що відвідують ці установи, висока. Припускають, що наявність можливості одержати ПКП зменшить небажання медичних працівників обслуговувати ВІЛ-інфікованих пацієнтів, а для медичних працівників, що побоюються ризику інфікування ВІЛ на робочому місці і подумують про звільнення за власним бажанням, послужить аргументом проти звільнення.

Мета дослідження: Досліджувати створення системи обов'язкового медичного страхування згідно з законом України Відповідно до статті 25 Закону України «Про запобігання захворюванню на СНІД та соціальний захист населення».

Матеріали і методи. Результати дослідження: Установити, що державне обов'язкове особисте страхування працівників, які подають медичну допомогу населенню, проводять лабораторні та наукові дослідження з проблем ВІЛ-інфекції і випускають вірусні препарати, на випадок інфікування вірусом імунодефіциту людини при виконанні ними службових обов'язків, а також настання інвалідності або смерті від СНІДу, здійснюється за місцем їх роботи адміністраціями медичних і фармацевтичних установ та організацій. При цьому страхування працівників бюджетних установ і організацій проводиться за рахунок коштів, передбачених на цю мету в кошторисах на їх утримання, а госпрозрахункових за рахунок власних коштів з віднесенням зазначених витрат на собівартість послуг (продукції).

Страхові платежі сплачуються у розмірі 0,25 процента від мінімальної заробітної плати за кожного застрахованого. Суми страхових платежів щорічно, не пізніше 30 січня перераховуються на спеціальний рахунок правління Української державної страхової комерційної організації. Страхові платежі за 1992 рік підлягають перерахуванню протягом III-IV кварталів 1992 р.

Застрахованому працівникові при інфікуванні його вірусом імунодефіциту людини виплачується страхова сума в розмірі 10 мінімальних заробітних плат, а при настанні інвалідності внаслідок захворювання на СНІД – 50 мінімальних заробітних плат. У разі смерті застрахованого працівника внаслідок захворювання на СНІД його спадкоємцям виплачується страхова сума у розмірі десятирічної заробітної плати померлого за останньою займаною ним посадою.

Виплата страхових сум у зв'язку з визнанням застрахованого інвалідом внаслідок захворювання на СНІД або його смерті від цього захворювання провадиться з вирахуванням раніше сплачених страхових сум.

Вимоги щодо виплати страхової суми застрахованим або його спадкоємцям можуть бути пред'явлені протягом трьох років з моменту встановлення факту інфікування вірусом імунодефіциту людини, інвалідності внаслідок захворювання на СНІД або смерті від цього захворювання. Виплата страхової суми вищезазначеним працівникам, а у разі їх смерті – спадкоємцям провадиться установами Української державної страхової комерційної організації за поданням органів Міністерства охорони здоров'я.

Про протидію поширенню хвороби, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ йдеться у статті 17 Закону України від 12.12.1991 р. (у ред. від 23.12.2010 р.).

ВІЛ-інфекція, якою заразилася особа внаслідок виконання професійних обов'язків, належить до професійних захворювань.

Про затвердження Порядку та умов обов'язкового страхування медичних працівників та інших осіб на випадок інфікування вірусом імунодефіциту людини під час виконання ними професійних обов'язків, а також на випадок настання у зв'язку з цим

інвалідності або смерті від захворювань, зумовлених розвитком ВІЛ-інфекції, і переліку категорій медичних працівників та інших осіб, які підлягають обов'язковому страхуванню на випадок інфікування вірусом імунодефіциту людини під час виконання ними професійних обов'язків, а також на випадок настання у зв'язку з цим інвалідності або смерті від захворювань, зумовлених розвитком ВІЛ-інфекції: Постанова Кабінету Міністрів України від 16.10.1998 р. № 1642.

Проте при цьому у медичних працівників при медичних маніпуляціях повинен діяти наступний принцип: «із усіма пацієнтами необхідно поводитись так, начебто вони заражені інфекціями, що передаються з кров'ю» (розділ «Пост контактна профілактика» Наказу МОЗ України «Про удосконалення лікування хворих на ВІЛ-інфекцію та СНІД» від 12.12.2003 р.).

Висновки. При вивченні цих матеріалів, можна зробити висновок про те що вони застаріли і їх дотримуються не так часто як хотілося б, що призводить до їх малу ефективність, судячи зі статистики за станом на 01.11.2017 р., у закладах охорони здоров'я під медичним наглядом знаходилось 139 394 ВІЛ-інфікованих громадян України (показник 329,6 на 100 тис. населення), з них 42 666 хворих з діагнозом СНІД (100,9). В Україні активність епідемічного процесу ВІЛ-інфекції продовжує підтримуватись за рахунок прихованого компоненту. Майже половина оціночної кількості людей, які живуть з ВІЛ (ЛЖВ), не знає про свій ВІЛ- позитивний статус (за даними медичного обліку). Щорічно близько третини ВІЛ-позитивних осіб залишаються поза медичним обліком (26,4 % – 2016 р.). До того ж, четверта-п'ята частина ВІЛ-інфікованих, які перебувають на обліку, залишається поза медичним наглядом з різних причин кожного року. Більше 50-ти % (55,6 % – 2016 р.) осіб віком 15 років та старше виявляються вперше на 3 та 4 клінічних стадіях ВІЛ-інфекції. І це одна з не багатьох причин по яким наражається на небезпеку ВІЛ зараження медичний працівник, через недбалість або при надходженні тяжкохворих яким потрібна екстрена медична допомога. Так само пацієнти не завжди діляться інформацією про свій ВІЛ-позитивний статус, та це ще більше піддає працівників медичних закладів небезпеки. Ще частіше пацієнти відмовляються здати кров на проведення аналізів щодо виявлення ВІЛ-інфекція, посилаючись на те що вони аж ніяк не могли і не зможуть інфікованих при своєму способі життя. Я вважаю, що для поліпшення системи медичного страхування медпрацівників потрібно щорічно перевіряти дані медичних закладів на предмет державного обов'язкового медичного страхування працівників, і все можливими методами донести до важливості цього. Саме спільні дії служать справі зміцнення організованих зусиль по боротьбі з ВІЛ/СНІДом.

ЛІТЕРАТУРА

5. Закон України від 12.12.1991 р. (у ред. від 23.12.2010 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1972-12>
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.10.1998 р. № 1642. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1642-98-n>
7. Наказ МОЗ України «Про удосконалення лікування хворих на ВІЛ-інфекцію та СНІД» від 12.12.2003 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://consultant.parus.ua/?doc=03WPOC18EE>
8. МОЗ України «Епідемічна ситуація з ВІЛ-інфекції» від 27. 11.2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moz.gov.ua/article/news/epidemiczna-situacija-z-vil-infekcii-v-ukraini->

ДО ІСТОРІЇ ПЕРСОНАЛЬНОГО СКЛАДУ СОТНІ ІМЕНІ Б. ХМЕЛЬНИЦЬКОГО ТВ-24 «МАКІВКА»*

Простежити повний бойовий шлях будь-якого відділу чи підвідділу від створення і до розформування є доволі складною проблемою над вирішенням якої доводиться працювати не один рік. Інформація про склад повстанських бойових одиниць збирається по крихтах. І проблемність полягає не лише у виявленні псевдоніму бійця, але й його достовірній ідентифікації, встановленні усіх біографічних відомостей тощо. Особливо складно це зробити у період 1944–1946 рр. Оскільки ліквідація великих повстанських підрозділів відбувалася головно силами НКВС разом із військовими частинами, ставилося завдання не ретельної розробки, ідентифікації стрільців УПА, а лише виявлення місця їхньої дислокації, відтак оточення та знищення. У наступні роки (1947–1949) ситуація змінилася – повстанські підрозділи чисельно зменшилися, стали більш маневреними, використовували тактику глибокої конспірації тому радянським силовим органам доводилося проводити ретельну розробку підрозділів, а відповідно у документах можна виявити немало ідентифікованих стрільців.

Віднайти оригінальний документ із персональним складом відділу чи підвідділу, навіть зашифрованим, чи тим більше із відкритими псевдонімами іншими біографічними відомостями справжня знахідка. Інколи такі документи «виринають» у справах, у яких і не сподіваєшся віднайти таке джерело. Одним із таких «несподіваних» знахідок є публікований нами документ – реєстр особового складу підвідділу 475 відділу 90 імені Б. Хмельницького ТВ-24 «Маківка». Нажаль до нас лише дійшов російськомовний переклад цього документу. Варто підкреслити, що цей документ був дешифрований старшим оперуповноваженим 1 відділення відділу 2-Н УМДБ Дрогобицької області лейтенантом Передеро. У документі подаються чотири групи персональних даних стрільців: псевдонім, прізвище, ім'я, по батькові, дата та місце народження. Орієнтовно документ про склад підвідділу 475 відділу 90 імені Б. Хмельницького ТВ-24 «Маківка» був укладений в 1946 – 1947 рр. Вказаний документ було вилучено 21 квітня 1948 р. (у потоці на схилі гори Цюхів, розташованій у двох км від с. Орів) у вбитого референта СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН Ярослава Чекаса-«Гайдамаки». Разом із ним загинули слідчий рефрентури СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН Михайло Луців-«Змій» та член цієї рефрентури Дмитро Баб'як-«Ударник». До речі після операції чекісти захопили: автомат ППШ, гвинтівку АВТ, німецьку гвинтівку, три пістолети, чотири гранати, 300 патронів, стрічки до друкарської машинки. Підпільна переписка. Крім цього ця ж оперативна група після ретельного пошуку виявила закопаними: 1) архів Я. Чекаса-«Гайдамаки» (за час командування підвідділом); 2) 6000 патронів (німецьких, угорських, радянських); 3) бікфордову нитку; 4) запал до міни [1].

До слова, на початку 1947 р. відділ 90 ім. Хмельницького мав три підвідділи: 473, 474, 475. 27 вересня 1947 р. підвідділ 475 було розформовано. На теренову роботу перейшли: старший булавний Ярослав Чекас-«Гайдамака», старший вістун «Стріла», санітар «Вихор», політвиховник підвідділу «Грізний», вістун «Мирний», вістун «Листок», вістун «Шістка», вістун «Хмель», вістун «Сойка», вістун «Орел», а решта сім стрільців:

* Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Держаного фонду фундаментальних досліджень за конкурсним проектом договір Ф77/80-2017 від 31.08.2017 р.

старший вистун Андрій Плужник-«Могила», кулеметник «Чорнота», стрілець «Скорий», вистун «Ріг», вистун «Скала», вистун «Буревій», вистун «Покірний» перейшли до підвідділу 514 (командир Богдан Сурівка-«Байрак») відділу 95А [3, 154]. Підвідділ 514 прибув у с. Орів Сколівського р-ну 28 вересня 1947 р. із Лемківщини.

Отже, публікований документ дозволяє як простежити бойовий шлях підвідділу 475 відділу 90 імені Б. Хмельницького ТВ-24 «Маківка» загалом, так і реконструювати її персональний склад у 1946 – 1947 рр. зокрема. Звісно усі наведені відомості потребують ретельної перевірки, уточнення, оскільки це розшифрований документ самими чекістами, однак це досить вагома знахідка до історії ТВ-24 «Маківка».

Відзначимо, що публікований документ є важливим джерелом до комплексного дослідження українського визвольного руху загалом, кадрового складу відділів УПА, зокрема. Документ публікуємо мовою оригіналу відповідно до прийнятих археографічних правил, із максимальним збереженням лексики, авторських та редакторських особливостей джерела. Без змін подано власні та географічні назви. Виправленню підлягали лише найбільш очевидні граматичні огріхи. Документ супроводжується легендою, в якій зазначено місце зберігання документа (назва архіву, номер фонду, опису, справи, аркушів)

РЕЕСТР

№ п/п	Псевдоним	Фамилия, имя, отч.	Год рождения	Место рождения
1.	«ГАЙДАМАКА»*	ЧЕКАС Ярослав Петрович	17.8.1924	Торчановичи Ст.Сам.
2.	«МАЗЕПА»**	ПЕТРИВ Василий	1.4.1924	Орив Дрогоб.
3.	«БУРЕВІЙ»	ШИМКО Павел Иванович	23.11.1920	Орив Дрогоб.
4.	«ЧОРНОТА»	ШОВТЕНЬ Григорий***	1924	Вьсоцко Ниж Боринс.
5.	«СКАЛА»	ГУК Михаил	16.1.1924	Кропивник Н. Подбуж.
6.	«СТРЕЛА»	ГРЕСЬКО Иван Дмитриевич	28.11.1922	Орив Дрогоб.
7.	«СКОРІЙ»	ДРЕЧЕВИЧ Василий	КРАПИВНИК С. Подбуж.
8.	«ЯРЬІЙ»	ШЕВЯИК ИВАН ИВАНОВИЧ	4.11.1924	Лопушанка Стрилки
9.	«Хитрий»	АНДРИЙ Михаил Иванович	10.8.1925	Нанч. Нижн. Сколев.
10.	«ОРЕЛ»	БАРАБАШ Тарас	24.1.1925	Синев. Нижн. Сколев
11.	«НЕЗНАНИЙ»	Базьо ШТИМ	25.9.1923	Лопушанка Стрилки
12.	«ВИРНИЙ»	СКИТЯК Сень Сенькович	6.8.1928	Орив Дрогоб.
13.	«ЛИСТОК»	26.9.1926	Кропивник Н. Подбуж.
14.	«СЕМКО»	ШКИЛЬНИК Тарас	21.8.1922	Млинки Дрогоб.
15.	«ШИСТКА»	ГАДУН Ленкк Дмитриевич	2.2.1928	Стрий (Звар.-26)

* Чекас Ярослав Петрович («Гайдамака»; 1921(1924?), с. Торчиновичи Старосамбірського р-ну Львівської обл. – 21.04.1948, ліс біля с. Орів Сколівського р-ну Львівської обл.). Чотовий підвідділу 480 ТВ-24 «Маківка» ВО-4 (зг. 08.1946). Чотовий сотні імені Б. Хмельницького (1946 – 09.1947), старший булавний УПА. Субреферент СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН. Можливо, референт СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН (01.1948).

** Петрів Василь Федорович («Мазепа»; 1923, с. Орів Сколівського р-ну Львівської обл. – 22.06.1947, біля с. Орів Сколівського р-ну Львівської обл.). Комендант боївки СБ Дрогобицького окружного проводу ОУН (03.1947).

*** Григорій Товтин

16.	«СОЙКА»	КУШНИР Иван Васильевич	2.4.1926	ОРИВ Дрогоб.
17.	«КОЗАК»	КОЛОСОВСКИЙ Стах	25.5.1922	Сопот Сколев.
18.	«ГРИЗНЫЙ»	РАКИВСКИЙ Стефан	24.1.1928	Добровляны Медынич.
19.	«ПОКИРНЫЙ»	ВОЙТ Николай Семенович	1.3.1927	Лужок Гориш Стрилки
20.	«ЛИЦЕНКО»	ПАВЛИК Стась	20.7.1926	Гвизджць Стрилки
21.	«МИРНЫЙ»	РИТОШ Ярослав	8.2.1924	Гошив Устрики
22.	«ВИГОР»	ТЕСЛЯ Иван Иванович	30.11.1925	Ляцко Добром.
23.	«МОГИЛА»	ПЛУЖНИК Андрей Иванович	1926	г. Артемовск (Восточ)*
24.	«ХМЕЛЬ»	ТОЩАРУК Гмит Михайлович	22.10.1922	Майдан Гориш Ланчин
25.	«РИГ»	Михаил БОРНИУ	12.3.1918	Волица Хиров
26.	«ГОРДИЕНКО»**	убыл		

Расшифровал и перевел с украинского:

Ст. ОПЕРУПОЛ. 1 ОТД-Я ОТДЕЛА 2-Н УПР. МГБ ДО
ЛЕЙТЕНАНТ – ПЕРЕДЕРО [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузевий державний архів Служби безпеки України (ГДА СБУ). – Ф. 65. – Спр. С-9193. – Т. 1. – Арк. 97.
2. Галузевий державний архів Служби безпеки України (ГДА СБУ). – Ф. 65. – Спр. С-9193. – Т. 1. – Арк. 125.
3. Літопис Української Повстанської Армії. – Т. 18: Група УПА «Говерля». – Кн. 1.: Документи, звіти та офіційні публікації [упоряд. Петро Содоль]. – Торонто: Видавництво «Літопис УПА», 1990.

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ, Лілія ГРИНИК
(Дрогобич, Україна)

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЛЬСЬКОГО ПІДПІЛЛЯ У КАРПАТСЬКОМУ КРАЇ (1944 – 1945)***

Польське підпілля на 1943 рік активно діяло у Карпатському краї, незважаючи на ефективну роботу СД і Сіпо та значний розмах німецьких репресій. На теренах західної України польське підпілля об'єднувалося у третій обшар Армії Крайової, до якого входили 3 округи (на чолі яких стояли коменданти із штабами) – Львів, Станіславів, Тернопіль. Відповідно округи поділялися на інспекторати (штаб яких складався із коменданта, його заступника організаційного та інформаційного і двох виводів), які включали 2–3 обводи (на чолі стояв комендант, інколи виконував функції організаційного обводу, його заступник, інформаційний з двома виводами), райони (з населенням понад 10 000 осіб), що охоплювали великі міста. Якщо на території інспекторату обводу не було, то в інспекторат безпосередньо входили райони АК, що було в Самбірському інспектораті

* Тепер м. Бахмут Донецької області.

** Ковбаснюк Михайло (1924, с. Орів Сколівського р-ну Львівської обл. – 22.06.1947, с. Орів Сколівського р-ну Львівської обл.). Переведений на роботу у СБ.

*** Публікація містить результати досліджень, проведених у рамках виконання наукового проекту «Українсько-польсько-єврейські взаємини у Східній Галичині (перша половина ХХ ст.): історичний досвід, уроки для сучасності», що фінансується за рахунок коштів загального фонду державного бюджету. ID:95861 29.08.2017 (176-1)

АК (криптонім «Дністер»), об'єднував три райони: Самбірський («Вольниця»), Дрогобицький («Бистриця»), Бориславський («Свица»). Штаб району очолював комендант району, організаційний та інформаційний району АК з двома виводами. До району входили три дільниці, в дільницю три плютони, кожний плютон складався із 2 – 3 дружин, а дружини розбивалися на 3 – 4 патрулі, до яких входили три члени АК. На чолі дільниці, плютона і дружини стояв комендант [6, 34]. Адміністративно-територіальний поділ відповідав офіційному польському міжвоєнного періоду [8, 155; 10, 37]. На території західної України були створені відділи: фінансово-господарський, саперний, диверсійний, лижний, санітарний. Після відновлення радянської влади при районах АК були створені бойові групи на правах відділу, котрі мали проводити терористичні акти над радянсько-партійним активом і співробітниками НКВС і НКДБ. Окремо була створена та діяла жіноча сітка АК, так зв. «Військова служба кубит» (далі – ВКС), яка будувалася за тим же принципом, як і чоловіча АК, та була допоміжною на випадок активних бойових дій. До її функцій входила організація санітарної служби, розвідка і зв'язок [6, 34зв.].

Організаційно-територіальна структура Львівського округу Армії Крайової була в основному визначена до кінця 1942 р., хоча і пізніше зазнавала структурних трансформацій. Округ охоплював східну частину Львівського воєводства (на схід від р. Сан) в кордонах до 1939 р., але, крім того, до його складу було включено Стрийський повіт (до серпня 1943 р.) і дільницю на півночі Жидачівського повіту (м. Миколаїв) Станиславівського воєводства, а також Кам'янецький (Кам'янка Струмиліва), Перемишлянський, Радехівський повіти, північні частини Бродівського (м. Броди) і Золочівського (м. Красне) повітів Тернопільського воєводства. Проте зі складу округу було вилучено на сході південну дільницю Бобрецького повіту (м. Ходорів), а на заході – окремі дільниці Ярославського, Ліського і Перемишльського повітів, а також увесь Добромільський повіт [8, 77]. Станиславівський округ АК в основному охоплював територію довоєнного Станиславівського воєводства, хоча його кордони впродовж 1942 – 1943 рр. зазнавали певних змін. Навпаки, до квітня 1943 р. в межах Станиславівського округу АК знаходилося м. Ходорів, що лежало в Бібрецькому повіті Львівського воєводства [8, 100].

Дрогобицький інспекторат АК (криптонім «Нафтярня») поділявся на три округи: Дрогобицьку (пізніше з неї виокремили ще й Бориславську округу), Самбірську і Турківську. Комендантом Південно-Західного інспекторату до червня 1944 р. був Владислав Мруз-«Віктор», який з 1940 р. жив у Дрогобичі під іменем Тадеуша Лутанського. 11 листопада 1943 р. він змушений був перейти на нелегальне становище, а з 30 червня 1940 р. став комендантом Станиславівської підокруги. Опісля – місце коменданта Дрогобицького інспекторату АК займав або майор Ігнацій Войтановський-«Войтек», або поручник Тадеуш Міщук-«Лях», «Юхас» [11, 435]. Одну з командних посад (ймовірно був комендантом Дрогобицької округи в інспектораті АК-Дрогобич) займав Кароль Вілінський [11, 440]. На серпень 1943 р. Південно-Західний (Дрогобицький) інспекторат АК нараховував 1 200 підпільників, об'єднаних у 22 взводах (чотах). В останньому кварталі цього року їх кількість зросла до 1 900 осіб [11, 435]. Однак І. Ільошин стверджує, що Південно-Західний інспекторат АК включав такі райони: Дрогобич, Самбір, Стрий-Сколе, Турка. Проте пізніше він зазначає, що у 1943 р. в Станиславівській області було утворено інспекторат Стрий. У 1944 р. у Дрогобицькій області діяли 2 самостійних інспекторати АК (Дрогобицький і Стрийський), які до серпня 1944 р. нараховували 3 000 членів АК. Зокрема, як стверджує І. Ільошин, у районі Бориславського нафтового басейну приблизно 300 бійців передала до АК Соціалістична організація бойова, яку створила Польська

соціалістична партія. На Самбірщині до АК приєдналося близько 120 солдатів з військової організації Селянської партії – Батальйонів хлопських (далі – БХ) [8, 75–76]. Крім того, у Карпатському краї ОУН діяв осередок підконтрольної АК організації «Кедив» (керівництво диверсіями) [8, 88]. БХ були утворені 1942 р. Першим комендантом ІХ округу, який включав до свого складу територію Львівського (східна частина), Тернопільського та Станиславівського воєводств, був Я. Шрам-«Гродзіцькі» відтак Цужитек-«Адаць» (осінь 1942 – березень 1943), далі Я. Новак-«Станіславські» [7, 165].

Головна команда АК призначила на посаду командувача майбутнім Львівським округом колишнього коменданта округу №4 – Станиславівів, підполковника В. Смерчинського. У квітні 1942 р. було призначено майора Т. Войчеховського начальником штабу округу [8, 78]. До кінця 1943 р. були утворені всі районні осередки та укомплектовані командним складом усі інспекторати АК округу. Станиславівська округа («Кавон», «Карась») на той час скоротилася до неповного інспекторату Станиславів («Слоніна»), інспекторату Стрий («Гарнкі») і гірської частини інспекторату Коломия. У Станиславівській окрузі чисельність польських сил становила 65 взводів (3 100 чоловік), 380 солдатів в семи партизанських загонах, 16 патрулів «Кедив» (80 бійців). Крім того, понад 1 500 чоловік, так званих «косинерів» (озброєних косами), знаходилося в базах самооборони. Він також відзначав, що впродовж квітня силами округу було здійснено 15 диверсій на комунікаційних лініях Станиславів-Львів і Стрий-Львів, внаслідок яких в сумі дійшло до 196-годинної перерви в залізничному русі [8, 226]. У підпільній організації у Львівському окрузі було задіяно близько 900 осіб, у Станиславівському – близько 200 осіб, у Тернопільському – менш ніж 50 осіб [9, 171].

Після вигнання німців із території підпілля продовжувало свою діяльність. Керівництво діяльністю АК по Львівській, Тернопільській, Станіславській і Дрогобицькій областях здійснював штаб Львівського обшара АК через підпорядковані йому: а) штаб Львівської округи АК, який дислокувався у м. Львів і охоплював Львівську і частково Дрогобицьку області; б) штаб Станиславівської округи розміщувався в м. Львів і охоплював Станіславівську і частково Дрогобицькі області (з центром у Дрогобичі); в) штаб Тернопільської округи дислокувався в м. Тернопіль [4, 8, 45]. Станіславівський округ поділявся на три інспекторати: Станиславів з районами Станиславів, Тлумач, Калуш і Долина; Ходорів з районами Ходорів, Жидачів і Рогатин; Коломия з районами Коломия, Городенка і Надвірна. В 1943 р. в складі округу з'явився ще один інспекторат – Стрий [8, 102].

До речі варто підкреслити, що із початком другого приходу більшовиків частина поляків бачила доцільність у співпраці із радянською адміністрацією. Однак, як зауважує В. В'ятрович, ставка на співпрацю з СРСР виявилася хибною: землі Західної України ввійшли до складу СРСР, НКВС заарештувало деконспірованих вояків АК, а польському підпіллю було завдано такого удару, від якого воно вже ніколи не оправилося [1, 135]. Основними напрямками діяльності АК у Карпатському краї у 1944 – 1945 рр. були: організація активної боротьби на зрив евакуації польського населення у Польщу і мобілізації осіб призовного віку у польську армію, мобілізація кадрів, озброєння і направлення у відділи АК, створення т.зв. ліквідаційних груп і здійснення терористичних актів над представниками радянського військового командування і поляками – противниками емігрантського уряду, підготовка кадрів диверсантів для проведення диверсій на початку антирадянського повстання, військова розвідка і контррозвідка, підтримка радіозв'язку з емігрантським урядом, передача йому розвідувальної інформації, отримання вказівок, широка усна і друкована антирадянська пропаганда, направлена на: а)

провокування конфлікту між Радянським союзом і Англією, Америкою; б) організація антирадянської боротьби інших народів; в) зрив всіх господарських заходів органів радянської влади на території західних областей України. Водночас польське підпілля у Львові налагодило випуск регулярних видань «Слово польське», «Витривами» і «Львівські відомості», які відображали пропаганди польського емігрантського уряду [2, 6; 3, 45; 4, 2–3, 10, 16, 18, 75; 6, 33–33зв.].

Репресивно-каральні органи у низці документів констатували, що польські підпілляники здійснювали диверсійно-терористичні акти проти представників радянської адміністрації і ЧА під виглядом українських націоналістів, конспіруючи свої кадри для організаційного виступу проти радянської влади. До речі, про це говорить у протоколі допиту комендант Львівського обшара АК Ф. Янсон: «[...] У Варшаві я отримав також спеціальні вказівки про те, що терористичні акти проти бійців і офіцерів Червоної армії, а також представників радянської влади необхідно було здійснювати з особливою обережністю, перекидаючи вину за ці вбивства на українських націоналістів» [4, 5].

Чекісти визнавали, що керівництво АК намагалося максимальну кількість своїх членів ввести у винищувальні батальйони, а тим самим припинити їхній призив у Радянську армію, а також створити умови для накопичення зброї. Для того, щоб ухилитися від призиву у армію, польські націоналісти також вводили призивників у радянські підприємства і установи, де вони отримували відповідну індульгенцію, а в крайніх випадках призивників переводили на нелегальне становище [4, 5].

Особливу увагу АК приділяла терористичним актам над поляками, які співпрацювали із радянською владою. Так, впродовж травня – червня 1945 р. були вбиті професори Львівського політехнічного університету Білінський і Ленгтрауер, референт польського комітету по евакуації Сенькевич і співробітник райвоенкомату Конечну (агент НКВС) [4, 11]. Радянські репресивно-каральні органи тільки за червень – серпень 1945 р. по м. Львів заарештували 13 членів ліквідаційних груп АК, які брали участь у здійсненні терористичних актів [4, 12].

Окрім цього, керівництво АК з Польщі у західні області України відправляло групи і окремих активних учасників АК з числа раніше евакуйованих, які у Польщі пройшли спеціальну підготовку, для здійснення терористичних актів і виконання окремих доручень по зв'язку, пропаганді і т.д. [5, 98–98зв.]. Букачівським РВ МВС Станіславської області була затримана Броніслава Камінська (полька), яка була членом ОУН і по с. Колоколин здійснивала збір продуктів харчування для відділів УПА. Крім цього, Чорнолицьким РВ МВС Станіславської області був заарештований активний учасник ОУН поляк Василь Гломбицький-«Шум» [3, 31].

Чекісти констатували особливу активність польських організацій у період виборів до ВР СРСР (02.1946), а особливо у Львівській, Дрогобицькій, Станіславській, Тернопільській областях. При цьому відзначали, що польське підпілля діяло навіть спільно з українськими націоналістами [3, 46]. Під час виборів до ВР СРСР у лютому 1946 р. польське підпілля у м. Львові проводило антивиборчі акції, поширювало листівки, чутки, намагалося у день виборів вписати до бюлетенів своїх кандидатів [3, 5, 46–47].

ЛІТЕРАТУРА

1. В'ятрович В. Спроби українсько-польського порозуміння в роки Другої світової війни. Позиції сторін // Український визвольний рух. – 2003. – Зош. 2: Українсько-польський конфлікт в 30 – 40-ві роки ХХ ст. – С. 128–138.
2. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 67 (1953). – Спр. 11.
3. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 70 (1953). – Спр. 6. – Т. 1.
4. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 75 (1953). – Спр. 4.

5. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 32 (1960). – Спр. 1.
6. ГДА СБУ. – Ф. 71. – Оп. 6. – Спр. 88. – Арк. 34.
7. Льюшин І. Польське підпілля на території Західної України в роки Другої світової війни // Незалежний культурологічний часопис «І» [гол. ред. Т. Возняк]. – Львів, 2003. – С. 152–171.
8. Льюшин І. Протистояння УПА і АК (Армії Крайової) в роки Другої світової війни на тлі діяльності польського підпілля в Західній Україні. – К.: Інститут історії України НАН України, 2001. – 289 с.
9. Льюшин І. Українська повстанська армія і Армія Крайова. Протистояння в Західній Україні (1939 – 1945 рр.). – К.: Вид-дм «Києво-Могилянська академія», 2009. – 399 с.
10. Офіцинський Р., Хаврак Л. Українсько-польські стосунки у дистрикті Галичина (1941 – 1944). – Ужгород: Гражда, 2002. – 88 с.
11. Budzyński W. Miasto Schulza. – Warszawa, 2005. – 456 s.

Ірина КАЗАН
(Дрогобич, Україна)

НАВЧАННЯ У СТАРШИНСЬКИХ ТА ПІДСТАРШИНСЬКИХ ШКОЛАХ КОЛОМИЙСЬКОЇ ОКРУГИ ОУН

З кожним роком боротьби дедалі складніше було проводити пропагандиську роботу. Недосвідченість молодого покоління змушував розробляти систему навчання. Становлення повноцінної армії неможливе без підготовки власних офіцерських кадрів. Старшини попри свій вік уже не могли справлятися з тягарем військової справи. Нові кадри поповнювались з старшинських та підстаршинських шкіл.

На теренах Коломиїської округи існували такі старшинських і підстаршинських шкіл: 1) «Чорні чорти» (липень – листопад 1943 р., біля с. Космач, командир – Ілько Рачок-«Липей», (Коломиїська округа)); 2) старшинська школа ім. Коновальця (травень – серпень 1944 р.), дислокувалася у с. Брустури, командир – Федір Стефанович-«Кропива» (Коломиїська округа); 3) підстаршинська школа Групи «Гуцульщина» (серпень – вересень 1944 р.), дислокувалася біля с. Голови Верховинського р-ну, командир «Степовий» (Коломиїська округа); 4) підстаршинська школа Групи «Гуцульщина» (функціонувала січень – лютий 1945 р.), дислокувалася біля с. Космач, командир – «Степовий» (Коломиїська округа).

У травні 1944 р. організували першу старшинську школу УПА імені полк. Є. Коновальця на Гуцульщині, яку очолив Федір Стефанович-«Кропива». До неї увійшла середньо-шкільна молодь з Коломиїщини, яка не змогла потрапити до СШ «Олені-1». Навчання розпочалося 1 червня і тривало до 15 вересня 1944 р. Ця школа розташовувалася на хут. Буковець с. Брустури Косівського р-ну, в ній навчалися і закінчили навчання 31 особа (за результатами випускники були рекомендовані на посади: сотенних – 1, чотових – 23, ройових – 7. Навчання у школі було розраховане на шість місяців, але у зв'язку із проривом лінії фронту радянськими військами на території Косівського і Жаб'ївського р-ну навчання у школі перервали, а всі, хто там перебував, пішли у відділи УПА ТВ-21 «Гуцульщина». Навчання включало: 1) орієнтування на місцевості; 2) топографію; 3) санітарну справу; 4) стройову підготовку; 5) вивчення зброї; 6) одна година кожного дня відводилася на політико-пропагандистський вишкіл. 15 вересня 1944 р. на організованих урочистостях виступали керівники ОУН і УПА: окружний ОУН Г. Легкий-«Борис», начальник школи «Кропива», «Степовий». Викладачами у школі були: 1) Ф. Стефанович-«Кропива»

викладав інженерну справу і теорію кінної їзди; 2) керівник навчальної частини школи поручник «Степовий» – топографію; 3) поручник «Лісовий» – стройову і дисциплінарну службу; 4) поручник Микола Іванов-«Омельченко» – тактику; 5) капітан Т. Гачіч-«Гот» – теорію балістики і зброї; 6) референт пропаганди Карпатського крайового проводу ОУН В. Тодорюк-«Тур» – історію ОУН, історію України, ідеологію українських націоналістів, історію української літератури. Крім згаданих вище, потрібно відзначити, що при сотнях існували школи (із терміном навчання один місяць) з підготовки молодшого командного складу. Одразу після випуску старшинської школи керівництво ВО 4 «Говверля» почало організовувати підстаршинську школу УПА біля с. Жаб'є, однак радянські репресії перешкодили зреалізувати цей задум. Відтак 90 потенційних курсантів змушені були повернутися у відділи УПА [5].

Програма підстаршинських і старшинських шкіл відрізнялася. Програма останньої була наповнена спеціальними курсами: розвідка, інтендантура, організація війська, інструктаж, військове книговодство та кореспонденція. Приймали осіб, які мали закінчено 6 класів гімназії старого типу, 4 класи – нового, або ж 8 класів школи. Навчання складалося з двох частин: навчання рядових стрільців (361 год), підготовка кандидатів на старшин (409 год). Програма вишколу рядового бійця старшинської школи включала: «Полева служба» (86), «Зброезнавство» (36), «Впоряд» (55), «Стрілецький вишкіл» (25), «Піонірка і мінерка» (34), «Внутрішня служба» (32), «Теренознавство» (16), «Політвиховання» (72), «Санітарна справа» (2 год). Вишкіл кандидатів на старшин УПА старшинської школи передбачала курси: «Полева служба» (106), «Впоряд» (18), «Стрілецький вишкіл» (16), «Піонірка і мінерка» (22), «Внутрішня служба» (23), «Політвиховання» (24), «Санітарна справа» (8), «Картознавство» (64), «Інструктаж» (48), «Організація війська» (30), «Інтендантура» (16), «Розвідка» (14), «Зв'язок» (14), «Військове книговодство, кореспонденція» (6) [6, 296]. Мирослав Симчич – «Кривоніс» згадує, що навчався у старшинській школі 4 місяці, здавав 15 іспитів серед яких: артилерія, зв'язок, топографія, кавалерія, сторожова тактика, пропаганда, зброезнавство [7].

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 навички стрільби, ознайомитися з різними видами зброї, основами мінерської справи та внутрішнім розпорядком військового підрозділу. Здобуті теоретичні навички 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 [5].

Набирали хлопців з відповідною освітою, аби змогли опанувати складну військову науку. Щоб овоїти в артилерії, скажімо, балістику, треба добре знати тригонометрію. Адже курс військового училища необхідно було пройти за кілька місяців. Тому кандидатів на старшин підбирали вкрай ретельно. Відбирав їх районний провідник Федос Петрович Трофимлюк – «Орел». Кожному давав коротку, але змістовну характеристику [1, 139].

Кадри на рівні району вивчали рекомендовані праці й документи. На таких заняттях були присутніми від 12 до 13 вояків УПА. В Коломийському районі з метою виховання молоді було проведено 16 індивідуальних зустрічей і 12 навчальних зборів, в яких взяли участь 77 юнаків [8, 313].

Виховання кадрів здійснювалося шляхом самоосвіти, вишкোলів, практики. Використовували для цього «сходини»: «святочні», «вишкільні», «звітні». Збереглося багато

інструктивних документів про вишколи: «Конспіративний вишкіл», «Програма ідеологічно-політичного вишколу кадрів ОУН», «Тимчасова інструкція по військово-виховній і політичній роботі для політвиховника чоти і сотні», збірник вишкільних матеріалів (1 ступеня) КОП КК ОУН 1950 р. тощо. Останній збірник вишкільних матеріалів охоплював теми: «10 заповідей українця-націоналіста», «Вказівки революціонерів», «12 прикмет характеру українця-націоналіста», «Герб», «Прапор», «Знам'я», «Гімн», «Заповіт Тараса Шевченка», «Не пора!», «Марш Українських націоналістів», «Гімн безсмертної батави», «Провідні правила в бою», «Про характер». В одній з програм матеріал був розрахований на 60 годин: «Напрями історичного розвитку» (8 год), «Розвиток української політичної думки» (8 год), «Історія ОУН» (4 год), «Програмові питання» (10 год), «Пропаганда і психологія мас» (5 год), «Міжнародне положення» (4 год), «Польське питання» (4 год), «Друга більшовицька окупація» (4 год), «Практичні вказівки» (3 год), «Вправи» (10 год).

У 1950 році кадри підпілля проходили навчання під керівництвом СБ за начальними матеріалами: «Як бореться НКВД ф НКГБ з так званою контрреволюцією в ССРСР», «Підвищити революційну увагу», ознайомлювалися з інструктивними працями «Агентурою НКГБ в дії», а керівники до надрайонного рівня – «До боротьби з агентурою» [6, 95].

Потрібно звернути увагу на високий рівень і значний обсяг знань, які отримували слухачі ідеологічних курсів. Беручи до уваги теми і призначення різних ступенів навчання, доступних у цей період існування руху, доцільно відзначити «Шлях до волі», який складався з таких частин: I ч. – Катехизис українського націоналіста (до 30 с.); II ч. – Українознавство (143 с.); III ч. – Короткі відомості з ідеології, політики, історії українського революційного націоналізму (180 с.). Ці матеріали були призначені для 1-го ступеня вишколу (найнижчого). Для нього призначалися і «Питання нашої визвольної боротьби» ч. II (19 с.), книжка «Суспільні рухи і течії» (124 с.) розкривала питання французької революції кінця XVIII ст. та її вплив на світ; раціоналізм, марксизм – як філософські течії (останню і як політичну). Книжка «Ідеологічний вишкіл» (41 с.) була просто конспектом.

Для ідеологічно-політичного вишколу кожного ступеня було розроблено свої програми. Програми 1-го ступеня охоплювала теми основних відомостей з історії, ідеології й політики українського національного руху, про більшовицьку гнобительську та експлуататорську систему [2, 366]. При викладанні українознавства в доступній і короткій формі викладали історію України звертаючи увагу на княжу добу як «твір українського державницького духа, а не зліпок трьох братніх народів» як це стверджували більшовики. У визвольній боротьбі наголошували на Переяславській угоді – акті договору двох рівноправних народів. Гетьманування І. Мазепи розцінювали як великий державницький чин цілком якого було вибороти цілковиту незалежність України і з'єднати всі українські землі в одну державу, а перехід Мазепи на сторону шведського короля як доцільний в той час для українського народу акт. Визвольну-революційну боротьбу українського народу 1911–1920 рр. висвітлювали як відновлення УССД, а вторгнення російських військ як ворожу окупацію, а не визволення українського народу від української буржуазії [3, 103]. До вишколу II-го ступеня, крім тем, що увійшли до попереднього, додавалися теми з міжнародних відносин після Другої світової війни. Програма III-го ступеня – найвищого – охоплювала: загальні дисципліни – історію, економічну географію, політичну економію, соціологію; окремі історико-політичні проблеми; міжнародні відносини – з 1900 р.; економічні проблеми; ОУН як організація. На вищому рівні вивчалися також більшовицька система, ідеологія і політика українського націоналізму. Наука про революцію – новий розподіл у цьому вишколі. Докладні розробки з кожної проблеми, теми охоплювали по кілька десятків питань [2, 366]. Важливим було спростувати твердження більшовиків,

наприклад більшовики в своїй пропаганді старалися доказати, що Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка відстоювали з'єднання українського народу з російським і підчинитися йому як старшому братові з вищою культурою і цивілізацією [88, 103].

Зазначалось, що більше уваги приділялося тим, які мали тільки початкову освіту 4–7 класів. Така увага приділялась й людям з вищою освітою, оскільки більшовики зазвичай давали можливість вчитися тим, хто їх підтримував чи вдало приховував політичні вподобання [4, 241].

Увага приділялась як теорії так і практиці. Вважалося, що якщо зосередити увагу тільки на практичному вишколі та людина знатиме вихід тільки з ситуації, які раніше були вивчені. Людина у якої буде міцна теоретична база зможе самостійно співставити знання та практичні навички. Дуже важливим було вдало поєднати ці складові.

Навчання мало забезпечити такі вміння як: розв'язувати практичні питання у боротьбі та житті; проводити пропагандистські акції; скріплювати ідейність, характер, організаторські здібності. Вишкіл проводився різними методами. Серед найбільш вживаних були:

- 1) короткі ділові зустрічі з керівниками вишколів (індивідуальний характер);
- 2) спеціальні вишкільні зустрічі по кільканадцять годин раз у місяць (присутність кількох осіб, групи);
- 3) вишколи-семінари тривалістю кілька днів (присутність групи людей);
- 4) закріплювали учасника вишкільної програми за наставником (індивідуальний характер).

Перша методика характеризується використанням коротких виховних розмов щодо безпеки та конспірації. Така зустріч наставника та учасника вишколу тривала кілька годин. Другий метод полягав у довгих за тривалістю зустрічей для більш ґрунтовних доповідей. Наставник уже не повторював теми кожному індивідуально, а говорив для групи. Такі зустрічі могли проводитися періодично і це давало змогу пройти більшу кількість відповідних тем. Третя методика відзначалась більшим скупченням людей, що завдавало проблеми конспірації. Учасники вишколу тривалий час перебували на такого типу заняттях, отримували відразу багато інформації. Це в свою чергу дозволяло не ризикувати в дорозі і оминати можливі небезпеки. Четверта методика використовувалась виключно до кращих учнів. Наставник під своїм керівництвом мав одного-двох кращих хлопців і працював з ними індивідуально. Власне так і відбувалося найбільш вдале поєднання теоретичного і практичного навчання, здійснювався індивідуальний підхід.

Важливим етапом навчання був і самовишкіл. Усі хто хотів оволодіти цією методикою повинні були:

- 1) опанувати навички читання про себе з відповідною швидкістю, не відриваючи думок від матеріалу;
- 2) розуміння літературної мови з відповідними чужомовними словами;
- 3) вміння виразно і правильно писати;
- 4) вміння стисло висловлювати найважливіші думки;
- 5) користуватися словником, довідником, географічними картами, бібліотечним каталогом, рекомендаційним списком літератури;
- 6) вміння користуватися при читанні даної книжки певною системою, яка дозволяє шукати в ній те, що є важливе – критично ставитися до прочитаного;
- 7) вміння створити план навчання, ефективно розподілити свій час [4, 240].

Мирослав Симчич – «Кривоніс» згадує, що будучи членом молодіжної ОУН по зв'язках ОУН потрапив просто у навчальний табір. Вишкіл, за його словами, був дуже насичений, адже програма старшинської школи трирічна, а вони за 5 місяців вичерпали всі матеріали.

Власної програми вишколу офіцерів не було, тож брали програму більшовицьку, німецьку, польську і вибираючи з того, що підходило творили власну. Заняття починались в 6 ранку і тривали до 7 вечора. Були і нічні вишколи. Багато фізично не витримували, проте ті, хто сильніші духом і тілом, витримали і за 5 місяців закінчували навчання. Було важко, але кожний був навантажений ідейним духом, усі вважали, що так повинно бути, кожний повинний все витримати, засвоїти і рухатися далі. Після вишколу хлопців розподіляли до діючих соєнь для вишколення інших, які були зібрані з сіл і міст цілої України [9].

Отже, у боротьбі за відновлення держави важливе значення відіграла наявність професійних кадрів. Вирішити цю проблему вдавалося за допомогою організації власних вишкільних кірсів. Навчання проводили досвідчені та підготовлені повстанці, які мали бойовий досвід та служили в арміях інших держав. Підтвердження успішної методики викладання стало майже десятирічне протистояння українського визвольного руху радянській системі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусак М. Брати грому: худож.-докум. повість. – Коломия: Вік, 2001. – 797 с.
2. Андрухів І., Француз А. Станіславщина в умовах терору і репресій: 1939–1959 роки, історико-правовий аспект. Документи і матеріали. — Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2008. – 448 с.
3. Галузевий державний архів Служби безпеки України. – Ф. 13. – Спр. 376. – Т. 88.
4. Галузевий державний архів Служби безпеки України. – Ф. 13. – Спр. 376. – Т. 12.
5. Ільницький В., Пантюк М. Діяльність старшинської школи УПА імені полк. Є. Коновальця на Коломийщині (із особистих зізнань Федора Стефановича – «Кропиви») // Східноєвропейський історичний вісник / [головний редактор В. Ільницький]. – Дрогобич: Посвіт, 2018. – Вип. 6. – С. 163–181.
6. Ільницький В. Карпатський край ОУН в українському визвольному русі (1945–1954): монографія; Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка. – Дрогобич: Посвіт, 2016. – 696 с.
7. Межва Л. Агентом НКВС був священник. На сповіді випитував жінок, чи не приховують повстанців [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://gazeta.ua/articles/people-and-things-journal/agentom-nkvs-buv-svyaschenik-na-spovidi-vipituvav-zhinok-chi-ne-prihovuyut-povstanciv/718994>
8. Русначенко А. Народ збурений: Нац.- визвол. рух в Україні й нац. рухи опору в Білорусії, Литві, Латвії, Естонії у 1940–50-х роках. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2002. – 519 с.
9. Сотник УПА Мирослав Симчич: Шкодою, що не може зараз воювати в АТО. Бліц інфо [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.blitz.if.ua/news/sotnyk-upa-myroslav-symchych-shkoduyu-scho-ne-mozhu-zaraz-vojuvaty-v-ato.html>.

*Наталія КАНТОР
(Дрогобич, Україна)*

КРИМІНАЛЬНЕ ЗАКОНОДАВСТВО РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ ПОВОЄННОГО ЧАСУ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА *

У сучасній науці кримінального права України досліджується чимало таких проблем, які потребують детального аналізу й адекватної оцінки, для заповнення прогалин у вітчизняній кримінально-правовій доктрині. За слухним зауваженням М.Й. Коржанського, ми не маємо писаної історії розвитку кримінального законодавства України, але маємо дуже важливе завдання написати повну і об'єктивну історію розвитку законо-

* Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Держаного фонду фундаментальних досліджень за конкурсним проектом договір Ф77/80-2017 від 31.08.2017 р.

давства України, яка нетерпляче чекає свого дослідника, свого Михайла Грушевського [1, 58]. Звичайно, це завдання до снаги комплексним монографічним дослідженням [2], тому зосередимося на одному питанні, а саме – про стан кримінального законодавства в Україні повоєнного часу до ухвалення «Основ кримінального законодавства Союзу РСР і союзних республік» (1958 р.), коли розпочався новий етап розвитку радянського законодавства про кримінальну відповідальність.

Відповідно до положень Конституції УРСР 1937 р. щодо обов'язковості дії законів СРСР на території УРСР багато нормативних актів, які стосувалися кримінальної відповідальності, розроблялися і ухвалювалися на загальносоюзному рівні. У повоєнний період зберігає свою чинність Кримінальний кодекс УРСР 1927 року (далі – КК УРСР) як аналог Кримінального кодексу РРФСР 1926 року з численними змінами та доповненнями, спрямованими на захист сталінського режиму. Так, ще 1934 року до КК УРСР був уведений комплекс складів злочинів, що передбачали відповідальність за «контрреволюційну діяльність», «зраду батьківщини» тощо (статті 54¹–54¹⁴). З початку Другої Світової війни і до 1953 у «зраді» в масовому порядку обвинувачувалися військовослужбовці, які потрапили в полон, і цивільне населення, вивезене за кордон. Спеціальним урядовим розпорядженням були посилені заходи покарання для членів родин «зрадників батьківщини». Як «зрада» кваліфікувалася участь у національному опорі радянському режимові (країни Балтії, Україна), незалежно від того, мало воно збройний чи мирний характер, і від наявності зв'язків із зарубіжними країнами [3].

Одразу після закінчення війни, на відзначення перемоги Президія Верховної Ради СРСР 7 липня 1945 р. прийняла указ «Про амністію в зв'язку з перемогою над гітлерівською Німеччиною» [4], яким були звільнені від відбування покарання особи, засуджені до позбавлення волі строком до 3 років. Крім того, від відбування покарання повністю звільнялись особи, засуджені за злочини, пов'язані з умовами воєнного часу, а також умовно; наполовину скорочувався строк покарання для осіб, засуджених більше ніж на 3 роки. Указом Президії Верховної Ради СРСР від 20 січня 1947 р. дія п. «а» ст. 1, ст. 2, п. «а» ст. 3, ст.ст. 5, 6 попереднього акта поширювалася також на громадян, засуджених до 7 липня 1945 р. судами Закарпатської України за законами Народної Ради Закарпатської України.

26 травня 1947 р. указом Президії Верховної Ради СРСР було відмінено смертну кару, натомість введено покарання у виді позбавлення волі на 25 років у виправно-трудових таборях [5]. Але вже указ від 12 січня 1950 року відновив смертну кару для зрадників Батьківщини, шпигунів, диверсантів [6]. Варто наголосити, що застосування цього акта здійснювалося всупереч принципу неприпустимості зворотної дії норми, що посилює кримінальну відповідальність. Досліджуючи цю проблему, А.Є. Якубов підкреслює, що така «практика» є грубим порушенням законності. Ганебним прикладом такої «практики» може бути «ленінградська справа», за якою в серпні 1949 р. були заарештовані видатні державні діячі [...] і застосована смертна кара. Наприкінці 50-х років усі вони були посмертно реабілітовані [7, 23–24].

Декларуючи своєю метою посилення охорони життя громадян, Президія Верховної Ради СРСР прийняла 30 квітня 1954 р. указ «Про посилення кримінальної відповідальності за умисне вбивство» [8]. Відповідно до нього на осіб, винних у вчиненні умисного вбивства за обтяжуючих обставин, поширювалася відповідальність за указом від 12 січня 1950 р., тобто до них так само застосовувалася смертна кара. Зауважимо, що посилення відповідальності «аргументувалося» клопотаннями громадян та громадських організацій.

Після смерті Сталіна спостерігається часткова лібералізація кримінально-правової політики радянської держави. Це виявилось, зокрема, в амністії 1953 року, що отримала назву «ворошиловської», хоч її ініціатором був Берія. За деякими даними, загальна кількість засуджених у таборах після цієї амністії зменшилася на 52 відсотки [9]. Цифрові дані про кількість амністованих на початок травня 1953 року в УРСР наводить О. Бажан [10, 303–306]. Важливе значення мала й амністія 1955 року радянських громадян, які співпрацювали у роки війни з німцями [11]. Вона, зокрема, стосувалася тих українців, особливо мешканців західних областей, котрі, безпідставно звинувачені у «пособництві ворогові», були вислані в Сибір або інші віддалені райони СРСР.

У 50-х рр. були прийняті загальносоюзні і республіканські акти, які декриміналізували окремі діяння. Наприклад, з 1955 р. скасовувалася кримінальна відповідальність вагітних жінок за аборти, прогул чи самовільне залишення підприємства тощо. Водночас до кримінального законодавства вносились і зміни репресивного характеру: жорсткішими стають засоби боротьби зі злочинами проти життя, здоров'я особи, проти соціалістичної власності та ін.

Завершується повоєнний період у розвитку кримінального законодавства УРСР прийняттям 25 грудня 1958 р. Основ кримінального законодавства Союзу РСР і союзних республік [12], що фактично стали базою для розробки нового Кримінального кодексу УРСР 1960 р.

Отже, у радянському кримінальному законодавстві України повоєнного періоду проявляються різні тенденції: з одного боку, це посилення кримінальної репресії, а, з іншого, – часткова лібералізація кримінального закону, причому остання поступово привела до утвердження його класичного розуміння як засобу захисту від злочинних посягань, а не як елемента державного карального механізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кримінальне право і законодавство України. Частина Загальна. Курс лекцій / За ред. М.Й.Коржанського. – Київ: Атіка, 2001. – 432 с.
2. Соловей Д. Еволюція законодавства про кримінальну відповідальність УСРР (УРСР) (1919–1959 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.01 – теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень. – К., 2017. – 22 с.
3. СТАТТІ 54-1–54-14 КК УРСР 1927 і 1934 рр. [Електронний ресурс] // Дисидентський рух в Україні: віртуальний музей. 06/11/2006. – Режим доступу: <http://archive.khpg.org/index.php?id=1162803736> (дата звернення 27.02.2018).
4. Об амнистии в связи с победой над гитлеровской Германией: Указ Президиума Верховного Совета СССР от 07.07.1945 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.memorial.krsk.ru/DOKUMENT/USSR/450707.htm> (дата звернення 27.02.2018).
5. Об отмене смертной казни: указ Президиума Верховного Совета СССР от 26.05.1947 г. // Ведомости ВС СССР. – 1947. – № 17.
6. О применении смертной казни к изменникам Родины, шпионам, подрывникам-диверсантам: указ Президиума Верховного Совета СССР от 12 января 1950 г. // Ведомости ВС СССР. – 1950. – № 3.
7. Якубов А.Е. Обратная сила уголовного закона: некоторые проблемы совершенствования Уголовного кодекса Российской Федерации / А.Е. Якубов. – Санкт-Петербург: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2003. – 206 с.
8. Об усилении уголовной ответственности за умышленное убийство: указ Президиума Верховного Совета СССР от 30 апреля 1954 г. // Ведомости ВС СССР. – 1954. – № 11.
9. Сидорчик А. Обычное лето 1953-го. Кого на самом деле амнистировал Берия [Електронний ресурс] / Андрей Сидорчик // АиФ. 24/12/2013. – Режим доступу: http://www.aif.ru/society/history/obychnoe_let_1953-go_kogo_na_samom_dele_ammistiroval_beriya (дата звернення 27.02.2018).

10. Бажан О. Холодне українське літо 1953 року (проведення амністії 1953 року в Українській РСР: перебіг, масштаби, наслідки) // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика: зб. ст. – Київ, 2009. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 301–309.

11. Об амнистии советских граждан, сотрудничавших с оккупантами в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: указ Президиума Верховного Совета СССР от 17 сентября 1955 г. // Ведомости ВС СССР. – 1955. – № 17.

12. Об утверждении Основ уголовного законодательства Союза ССР и союзных республик: Закон СССР от 25.12.1958 г. // Ведомости ВС СССР. – 1959. – № 1.

Володимир КОНДЕЛЬ, Дмитро ЛОБОДА, Олександр СОТНИЧОК
(Полтава, Україна)

УРОКИ КУРЕНІВСЬКОЇ ТРАГЕДІЇ 1961 РОКУ

13 березня 2018 року минає 57 років від трагічних подій в Києві, відомих як Куренівська трагедія, коли спроба перетворення Бабиного яру на корисну площу обернулася жахливою загибеллю людей.

У 1950 році постало питання звільнення кар'єрів Петровських цегельних заводів від не виробничих відходів. Розглядалися два варіанти – скидання їх у заплаву р. Дніпро або складування у відроги Бабиного яру, який являв собою рівчак довжиною 2,5 км і глибиною від 10 до 50 м. З огляду на економічну вигідність і більшу технологічну доступність був обраний другий варіант, хоча фахівці попереджали про можливі небезпечні наслідки цього рішення.

Процедура наміву Бабиного яру мала наступний вигляд. З кар'єрів цегельних заводів пульпа перекачувалася в яр по трубах довжиною 1,5–2,8 км (рис. 1). Технологія робіт передбачала вісім годин наміву яру, вісім годин відстоювання води і стільки ж часу на її відкачування. Для відведення технологічної води у р. Сирець на намитих ділянках було збудовано водовідвідні колодязі. Замив відрогів Бабиного яру проводився з грубими порушеннями технологічних вимог у частині водовідведення, що в підсумку призвело до жахливих наслідків.

В понеділок 13 березня 1961 р. понад 600 тис. м³ намівної маси відходів цегельних заводів подібно лавині зійшли з Бабиного яру на житловий масив, виробничі приміщення і трамвайне депо ім. Красіна. Передані очевидцями подробиці приголомшують блискавичністю сходження пульпи та безпорадністю тих, хто в той трагічний ранок опинився у смертельній зоні: восьми-десятиметрова лавина зі швидкістю 3–5 м/с за півгодини накрила площу понад 30 га (рис. 2), безперешкодно руйнуючи на своєму шляху житлові споруди, виробничі приміщення, транспортні засоби, змітаючи людей [1]. Так, через безвідповідальність органів державної влади та грубі порушення техніки безпеки при заповненні пульпою Бабиного яру, розташованого на висотах до 70 м над рівнем великого промислового та житлового району міста Києва, сталася одна з найбільших техногенних катастроф ХХ століття, наслідками якої є загибель великої кількості людей (близько 1500 осіб [2]) і значні матеріальні збитки (майже 4 мільйони радянських рублів без урахування вартості втраченого людьми майна та зруйнованих будівель).

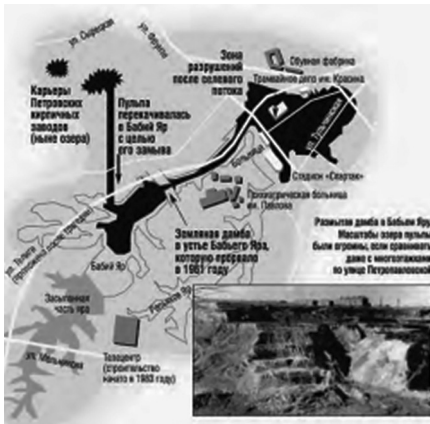


Рис. 1. Схема наміву Бабиного яру і Куренівської трагедії



Рис. 2. План Подільського району Києва з нанесеним контуром виносу пульпи

Аналізуючи документи і матеріали Куренівської трагедії [1], можна вважати, що головною причиною катастрофи стала заміна бетонної дамби земляною. Якби була споруджена бетонна дамба, розрахована і запроєктована фахівцями-гідротехніками, аварії взагалі не було б, оскільки бетонна споруда мала б достатній запас міцності і спроможна була витримати те навантаження, під якого зруйнувалася земляна дамба. До речі, в процесі ліквідації наслідків аварії було збудовано нову капітальну дамбу 172 м завдовжки 25 м заввишки, тобто таку, яку передбачав первісний проект початку 50-х років.

Щоб ніколи не відбувалися подібні аварії, маємо винести наступні уроки з Куренівської трагедії.

Урок 1. Цінність людського життя. Історія Бабиного яру продемонструвала повну байдужість влади до цінності людського життя і пам'яті загиблих мирних жителів у 1941–1943 рр. В одній патріотичній пісні тих часів були такі слова: «Раніше думай про Батьківщину, а потім про себе». А чи думали взагалі представники влади про свою Батьківщину і цінність людського життя, приймаючи злочинне рішення про замів Бабиного яру відходами цегельних заводів на висоті близько 70 м над рівнем промислового та житлового району, замінюючи надійну бетонну дамбу земляною, нехтуючи елементарною безпекою мешканців Куренівки?

Урок 2. Недопустимість економії коштів на захисних спорудах. Бетонна дамба коштувала близько 300 тисяч радянських рублів, а ліквідація наслідків катастрофи – майже 4 мільйони (без урахування вартості втраченого людьми майна, зруйнованих будівель і тисяч загиблих). Життя кожної людини унікальне, воно не має вартості, воно безцінне.

Урок 3. Дотримання вимог технологічного процесу. Однією з основних причин Куренівської аварії стало грубе порушення технології заповнення пульпою Бабиного яру і водовідведення, а саме: замість однієї зміни відроги яру заповнювалися майже цілодобово не тільки влітку, але й взимку (лише у січні-лютому 1961 р. об'єм наміву склав майже 95000 м³[1]); колодязь не чистили, він був забитий мулом і сміттям; водозбірних трубопроводів було вдвічі менше, ніж за проектними вимогами.

Урок 4. Свчасне реагування на звернення громадян. Повідомлення про аварійний стан споруди, тріщини в дамбі неодноразово надходили до органів виконавчої влади, але керівники району не тільки не реагували на звернення громадян, але карали мешканців району арештами і судовими процесами за поширення такої інформації.

Якби вчасно були вжиті всі необхідні заходи щодо укріплення дамби, запропоновані громадськістю, аварії взагалі б не було.

Урок 5. Заходи захисту людей перед аварією. Вранці 13 березня 1961 року перед руйнуванням дамби Куренівку дві години заливало водою. Необхідно було терміново евакуювати людей, вимкнути електромережу – скільки життів можна було врятувати. І було достатньо часу для вжиття цих простих заходів захисту людей перед аварією.

Урок 6. Контроль проектних рішень і виконаних робіт. Як зазначила Державна експертна комісія, створена для з'ясування обставин трагедії, однією з причин аварії стало відсутність в проекті вимог до будівництва такої відповідальної споруди, а також відсутність контролю за її зведенням. Саме тому у своєму висновку комісія ухвалила рішення про те, що будівництво подібних споруд, які розташовані на висотах вище заселених територій без забезпечення повної гарантії їх стійкості, допускати не слід [1].

Урок 7. Правдивість інформації про надзвичайну подію. Правдивість інформації про аварію – це критерій чесності і довіри. На жаль, влада виявилася неготовою визнати факт трагедії, оперативно дати пояснення щодо ранкових подій понеділка 13 березня 1961 р. Мовчання київського керівництва на фоні поширення містом чуток, домислів про трагедію викликало невдоволення та обурення громадян. Більше того, висновок Урядової комісії, в якому наводився детальний виклад причин, обставин, масштабів руйнувань, кількість постраждалих людей та об'єктів, перелік ужитих заходів, містив свідому неправду щодо площі затоплення пульпою, швидкості вітру тощо. Ці та інші приховані деталі та перекручені дані мали на меті применшити масштаби трагедії і не провокувати соціальну напругу в місті.

На наш погляд, якби у 1961 р. була подана правдива інформація про Куренівську трагедію, зроблені правильні висновки і вжиті дієві заходи для запобігання виникненню небезпечних ситуацій, можливо, через 25 років, у 1986 році вдалося б уникнути аварії на Чорнобильській атомній станції з надзвичайно важкими наслідками для України. Правильне розуміння цих уроків дозволить запобігти багатьом техногенним аваріям і катастрофам у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куренівська трагедія 13 березня 1961 р. у Києві: причини, обставини, наслідки. Документи і матеріали / Редкол.: В.А. Смолій (відп. ред.), Г.В. Боряк, В.М. Даниленко (кер. кол. упоряд.) та ін. – К.: Інститут історії України НАН України, 2012. – 548 с.
2. Анісімов О. Л. Куренівський апокаліпсис: Київська трагедія 13 березня 1961 року в фотографіях, документах, спогадах... – К.: Факт, 2000. – 90 с.

*Богдан ЛАЗОРАК
(Дрогобич, Україна)*

ЕПІЗОДИ ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ «ОЩАДНОЇ КАСИ» СЕРЕД НАЦІОНАЛЬНИХ ГРОМАД ДРОГОБИЧА У КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Однією із найдавніших австрійських інституцій банківського типу була «Ощадна каса» («Kasa Oszczadności»), філія котрої у Дрогобичі була утворена 25 лютого 1879 р. Основна функція каси полягала у підтримці діяльності найрізноманітніших сільських виробників (приватних господарів), а також цеховиків та фірм міста Дрогобича та повіту. Серед усіх банківських пропозицій краю тут діяла гнучка система кредитування із мінімальними відсотковими ставками, що явно полегшувало процес накопичення прибутку дрібного виробника. Скажімо, станом на кінець 1886 р. загальний баланс фі-

нансових операцій дрогобицької філії «Ощадної каси» склав 455 022 зл. 2 корони. У 1901 р. загальний рух коштів склав 322 423 корони 17 галлерів, при цьому витрати становили 256 196 корон 67 галлерів, решта залишалася на балансі касового рахунку. В принципі кожного року загальна сума обігу коштів залежала від відсотків на покриття курсу валют та ціни на нафту. За перше півріччя 1901 р. загальний рух готівки через касу склав аж 2 141 905 корон 24 галлера, що явно означало стрімке розширення спектру фінансових програм інституції.

Серед усіх фінансових інституцій міста «Ощадна каса» була однією із найбільш політизованих, адже у її активах завжди брали участь політичні сили, а відтак і опоненти різних партій. Саме тому Каса часто мала відношення як до потужних фінансових проектів, типу міськка каналізаційна система, колія і т.д., так і до гучних скандалів, які постійно облятовувала місцева преса. Наприклад, у липні 1889 р. «Ощадна каса» розпочала якусь політичну гру із своїми прихильниками в магістраті стосовно гарантій на позикові квоти, що відверто суперечило статутним функціям посадовців каси. Звичайно ситуація із підпільними гарантіями для чужих фінансових операцій була протизаконною, що викликало спротив громадськості. Врешті функції фінансистів передбачали публічність звітів. Натомість дирекція та комісари цісарсько-королівського скарбового уряду тільки словесно відсторонилися від цих чуток.

15 вересня 1889 р. під час засідань райців магістрату «Ощадна каса» лобювала на програмі видання кредитів цінних паперів для приватних та державних капіталів. За таких умов, вважали журналісти, дрібний ремісник не мав змоги звернутися за допомогою по кредит, адже більшість програм виконувалося на користь «своїх» людей. При цьому, якщо і «буде надаватися кредит, то принаймні на умові 1/3 від тіла кредиту». Наводився приклад, коли один із давніх дрогобицьких купців подав до каси свій вексель на суму 500 злотих ризьких, на якому стояли підписи ще двох знатних купців. В кінцевому випадку купець отримав від каси повідомлення із запевненням, що дирекція не може надати йому такого високого кредиту, адже для купців максимум стояв у розмірі всього 300 злотих ризьких. Відтак журналісти дорікали дирекції, яка могла видавати векселі у розмірі 100 злотих ризьких, а тому могла видати 5 окремих позицій. Каса мала служити на користь дрібних ремісників та промисловців міста Дрогобича, а не потужних капіталістів, як це було видно із голосувань в магістраті. Тобто існували серйозні підозри у справі спекуляції фінансовими активами на користь багатших.

15 листопада 1899 р. містом вирилася чутка, що «Ощадна каса» має суб'єктивні підходи щодо своїх клієнтів. Так, у випадку, коли хтось прохає позики і не добре орієнтується у справах фінансових, це завжди коштує йому додаткових кілька злотих. Якщо ж цей чоловік не заплатить, то позики йому зовсім не бачити. Відтак хтось, переконавшись на власному випадку, вирішив цю інформацію передати журналістам, які залюбки опублікували на шпальдах газети, зазначивши, що пан директор каси настільки «гоноровий, що не може свій час витратити без інтересу». Відтак автор репліки подав побажання для директора у такій формі: «Відмовся від підписки кредиту, але не визискуй своїх співгромадян!».

1 січня 1900 р. громадськість міста узагалі запропонувала відокремити діяльність «Ощадної каси» від проектів міської каси магістрату, будучи відокремленими інституціями в принципі. Це питання було особливо актуальним, адже так було б усунено з порядку денного проблему можливих махінацій довкола міських проектів. Інша проблема полягала у тому, що у Дрогобичі досі ще не було відкрито публічної фінансової інституції заставного типу – ломбарду. Такі операції можна було здійснювати лише в «Авансовому товаристві», та й те лише для його членів, а також лобійованих (приви-

лейованих) осіб або лихварів, які користувалися так званим «покриванням/прикриванням» з боку дирекції. Цих людей у місті називали «шиферниками» («*łupiskógu*»). У першу чергу у касі приймали замовлення послуг від привілейованих осіб та владних осіб у громадських проектах, і лише згодом від усіх інших «посполитих» громадян Дрогобича, та й те за умов вигідного лихварського відсотка. При цьому часто бувало й таке, що заставні предмети у касі при поверненні могли бути вже вживаними чи зіпсутими. Тому для мешканців такого великого міста було б добре, коли б при «Ощадній касі» відкрили спеціалізований ломбард, у якому не тільки б коштовності чи цінні папери можна було поставити під заставу, але й інші предмети чи товари, які мають за собою вартість. Натомість каса не видавала жодного кредиту, якщо купець не подавав векселі, на котрих було аж три підписи. Це обмежувало навіть багатших купців, які, маючи дорогі товари, змушені були купувати відсотковий вексель із трьома підписами. Це також забирало і дорогоцінний для бізнесу час. Тобто новий ломбард мав бути: 1) доступним і публічним, без жодних протекцій, щоб кожна людина мала право на заставу того, чим вона володіє. Замість додаткових 4 % громадськість пропонувала 8 чи 10 %, але вони мали йти безпосередньо на користь міста, а не в кишені бюрократів; 2) у цьому ломбарді місто мало мати право заставляти міську власність на таких умовах, щоб не було ризику втрати, як за умов векселів (ставка трималася на 1 золотому в тиждень застави, а в рік 52 %); 3) ломбард мав бути перспективним, бо він мав актуальність також і для ремісників, бізнесменів та промисловців Борислава та Східниці.

Показовим є й той факт, що каса намагалася постійно брати активну участь у реальних добродійних акціях та програмах вигідних не тільки Дрогобичу, але й усьому повіту. Так, у 1901 р. з ініціатииви пана Лазара Гершдюрфера було видано квоту у розмірі 5 корон на касовий рахунок № 3921, який став основою для відкриття добродійної фундації імені відомого бориславського аптекаря Здіслава Лацного, заслуги котрого цінували усі національні громади краю.

Упродовж багатьох років існування «Ощадної каси» її директором працював д-р Кароль Арвай, який був одним із найвідоміших дрогобицьких купців кінця XIX – початку XX ст. Саме він долучався до фундації дрогобицької філії «Сокола», а також розвитку декількох потужних культурних проєктів. За особливі заслуги його поважали представники різних національних громад. Так після його смерті 4 лютого 1912 р. у Дрогобичі відбувся масовий вияв поваги до його постаті, у зв'язку з чим покійного було вшановано тривалим загальнономіським трауром, коли на будівлях міста було приспущено чорні прапори.

6 лютого 1912 р. міське бюро «Ощадної каси» було перенесено із приміщення магістрату, де засідало до недавнього часу, до будинку № 26 поряд із дерев'яним приміщенням магістрату.

Незадовго до початку Першої Світової Війни на балансі каси було зарезервовано кілька рахунків, які йшли на користь підтримки австрійської армії. Улітку 1914 р. у друкарні Аарона Хірша Жупника «Ощадна каса» почала випуск власних грошових квитків/знаків – бон, у номіналах від 1 до 5 корон. Наприклад, збереглася бона номіналом в 1 корону з підписом фінансиста пана Тобіашека за цей же рік.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Miejska kasa oszczędności* // Kurjer Drohobycki: dwutygodnik polityczno-społeczno-ekonomiczny. – 1889. – R. I. – Nr 4. – S. 1.
2. *Miejska Kasa oszczędności i potrzeba zakładu zastawniczego (lombardu) w Drohobyczu* // Kurjer Drohobycki: dwutygodnik polityczno-społeczno-ekonomiczny. – 1889. – R. II. – Nr 1. – S. 1.
3. *Miejska Kasa oszczędności w Drohobyczu* / Kronika // Tygodnik Samborsko-Drohobycki: czasopismo polityczno-społeczno-ekonomiczne. – 1901. – R. 2. – Nr 27. – S. 3.

4. Nasza tutejsza kasą oszczędności / Kronika // Kurjer Drohobycki: dwutygodnik polityczno-społeczno-ekonomiczny. – 1889. – R. 1. – Nr 1. – S. 3.
5. Niektórzy człokowie zarządu naszej Kasy oszczędności // Kurjer Drohobycki: dwutygodnik polityczno-społeczno-ekonomiczny. – 1889. – R. 1. – Nr 22. – S. 3.
6. Pogrzeb ś. P. Karola Arwaya / Z powiatu // Tygodnik Drohobycki: organ niezawisły, polityczno-społeczny i literacki. – 1912. – R. 1. – Nr 2. – S. 1.
7. Ruch kasy oszczędności / Kronika // Tygodnik Samborsko-Drohobycki: czasopismo polityczno-społeczno-ekonomiczne. – 1901. – R. 2. – Nr 16. – S. 4.
8. Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1888. – Lwów, 1888. – S. 708–709.
9. Z Borysławia / Kronika // Tygodnik Samborsko-Drohobycki: czasopismo polityczno-społeczno-ekonomiczne. – 1901. – R. 2. – Nr 27. – S. 3.

*Лідія МАЗУРЧАК
(Дрогобич, Україна)*

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЖІНОЦТВА В ЛАВАХ УКРАЇНСЬКОГО ПІДПІЛЛЯ

Сьогодні спостерігається зростання ролі жінки в суспільстві, а, відтак, популярності набуває гендерна історія. Паралельно велику увагу дослідники приділяють детальному вивченню діяльності українського націоналістичного підпілля в роки Другої світової війни. Сучасний американський історик Джефрі Бурдс зазначає, що одною з найбільш помітних рис гендерної історії українського підпілля 1940-х рр. є відносно мовчання про участь в ньому жіноцтва. При цьому радянські оперативні дані вказують на постійну участь жінок, подекуди й доволі значну, в операціях українських націоналістів [1]. Жінки зробили вагомий внесок у розвиток та діяльність оунівського підпілля, а, відтак, з'ясування їхньої ролі в такий складний період історії є досить актуальним.

Вивченням даної проблематики займаються М. Гавришко [2], Л. Онишко [9], Л. Федик [11] та О. Кісь [5]. Вони розкриваються проблему участі жінок в підпіллі, вказують на їх заняття та функції. Варто відзначити і 3-томник «Українська жінка у визвольній боротьбі (1940–1950 рр.)», упорядниці якого є Н. Мудра [8]. У виданні вміщено короткі біографічні довідки про жінок, які перебували в лавах УПА. Американський дослідник Дж. Бурдс також торкається даної проблематики, розкриваючи шляхи вербування жінок та діяльність жінок-агентів [1]. Проте участь українського жіноцтва у державотворчих та націотворчих процесах ХХ ст. залишається одним з малодосліджених питань новітньої історії.

Достеменно невідома кількість дівчат і жінок, залучених до підпільної діяльності. Однак із впевненістю можна стверджувати, що з початком Другої світової війни керівництво ОУН намагалося максимально використати жіночий ресурс [3, 91]. Чому жінки вступали в лави ОУН і УПА? Безумовно, значна їх частина робила це з певних патріотичних, націоналістичних міркувань. Так, Стефанія Левко (псевдо «Квітка»), мешканка села Крукеничі (суч. Мостиський район), виховувалась в національно – свідомій родині. Брат її мами – Іван Костецький, був січовим стрільцем. Стефанія в 1942–1943 роках під час фашистської окупації таємно бігала на вишколи УПА. З 1944 – член ОУН, станича УПА [7, 7–8]. Видається цікавим і той факт, що й доньки палких прихильників радянської влади теж вступали в лави УПА. Так, червоноармієць М. Артемович, мешканець села Дорожів Дублянського району пише статтю для дрогобицької обласної газети «Радянське Слово», в якій звертається до своєї доньки – підпільниці. Він вказує, що «у

1944 році, з приходом радянської влади, моя дочка Анна і син Василь пішли в банди УПА. Дочці дали кличку «Мирослава» [4, 4].

Можна виділити такі форми діяльності жінок у повстанському русі:

- безпосередня участь в бойових діях;
- забезпечення харчами та продовольством;
- медичне забезпечення та робота в Українському Червоному Хресті;
- жінки часто виконували роль провідників та зв'язкових ОУН-УПА;
- розвідувальна діяльність;
- видавнича діяльність;
- пропагандистська діяльність;
- в кожному селі була дівчина – господарча і станича.

Як свідчать біографічні дані жінок-учасниць українських визвольних змагань та ряд архівних документів, в лави ОУН дівчата вступали до повноліття (окремі з них навіть у 15–17 років). Після досягнення 18–20 років, вони вже могли виконувати керівні функції різного рівня (повітові, станичі тощо) в різноманітних ділянках роботи ОУН та УПА [5, 63]. Від віку учасниці залежав вид діяльності, якою вона повинна була займатися. Дівчата проходили шлях від симпатиків (кандидатів у члени ОУН) до дійсного членства. Вони допомагали поширювати націоналістичну літературу, виконували громадські доручення, надавали фінансову допомогу. Через рік, після вишколу та навчання, вступали в ОУН. Підготовці дівчат, як і чоловіків, приділяли велику увагу. 10 березня 1943 року була видана інструкція № 1 ОУН (б) з кадрових питань, в якій передбачалося в членах жіночого середовища залишити тільки тих, що відповідали прикметам українського націоналіста і виявляли спроможність працювати над піднесенням морального і культурно-освітнього рівня дітей та старшого жіноцтва [11, 140–141]. Є відомості про те, що інколи дівчата брали участь у бойових діях, але вогнепальна зброя у розпорядженні жінок була рідко. Незважаючи на це, вони ставали охоронцями провідників ОУН(Б) та УПА, парашутистками, а інколи навіть командирами роїв, в які входило від 9 до 15 вояків [10, 82].

Багато жінок брали на себе відповідальність бути повітовими УЧХ. Окремі з них займалися організацією і проведенням санітарних вишколів. Лариса Медвичук (псевдо «Тополя»), яка була медсестрою, згадувала, що в УПА була сувора дисципліна. Їм наказували нічим не цікавитись, а лише засвоювати матеріал, який їм читали (історія України, фармакологія, латина) [6, 91]. Коли бракувало фахових лікарів, УЧХ масово залучало членок жіночої мережі ОУН. Окрім цього, велика кількість дівчат і жінок залучалася до забезпечення їжею збройних формувань. Проте тут мова йде не тільки про збір продуктів, а й про щоденне приготування гарячих страв та їх доставку до місць таборування підрозділів [5, 65].

Щодо жінок – зв'язкових, то вони мали зберігати повну секретність. Безпосереднього зв'язку з повстанцями зв'язкові не мали. Ними з села в село передавалася кореспонденціям повстанців (листівки, розпорядження, різного роду література). Жінка зв'язкова з одного населеного пункту знала тільки одну зв'язкову з іншого. Велика увага в ОУН приділялась інформаційно – пропагандистській діяльності, а, разом з тим, і видавничій. Чоловіки і жінки отримували певну кількість хат в селі, якими вони опікувалися. Це проявлялося у вихованні дітей від 4 до 10 років, в розмовах на політичні теми, агітація та в поширенні підпільної літератури (листівки, відозви) [11, 144].

Як бачимо, участь жіноцтва в націоналістичному підпіллі підтримувала традиційний гендерний уклад, давала можливість вийти за межі гендерних уявлень. Жінки набули практичного досвіду безпосередньої політичної участі, довели свою готовність бути

повноправними членами національної спільноти. Роль жінки в лавах ОУН і УПА проявлялась на рівні щоденної праці з забезпечення базових потреб підпілля, без яких життєдіяльність та боездатність українського підпілля були б під великим знаком питання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдс Дж. Женщины – агенты и националистическое подполье на Западной Украине, 1944–1948. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://oun-upa.national.org.ua/articles/burds_gender_ru.html
2. Гавришко М. Гендерні аспекти сексуальної моралі в ОУН і УПА у 1940–1950-х роках // Український визвольний рух / Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Центр досліджень визвольного руху. – Львів, 2015. – Збірник 20. – С. 199–213.
3. Гавришко М. І. Чоловіки, жінки й насильство в ОУН та УПА в 1940–1950-х рр. // Український історичний журнал. – 2016. – № 4. – С. 89–107.
4. «Ганьба і смерть клятим зрадникам» // «Радянське слово». – № 47. – 05.03.46. – С. 4.
5. Кісь О. Національно-визвольні змагання як випробування меж традиційної жіночості: жіночий досвід у національному підпіллі 1940–1950-х років // Етнічна історія народів Європи. – 2016. – Вип. 48. – С. 61–78.
6. Літопис УПА. – Торонто; Львів, 2001. – Т.32. Медична опіка в УПА. – Кн. 2. – 581 с.
7. Ми боролися за Україну. Спогади членів Бориславської станиці Братства ОУН–УПА. – Дрогобич: Коло, 2007. – 80 с.
8. Мудра Н.П. Українська жінка у визвольній боротьбі, 1940–1950 рр.: біографічний довідник. – Львів: Світ, 2009. – 192 с.
9. Онишко Л. Роль жінки в українському національно-визвольному русі середини ХХ століття // Український визвольний рух. – Львів, 2004. – Зб. 3. – С. 30–38.
10. Пустомітенко О. Жінки у підпіллі ОУН(б) у роки німецько-радянської війни та у повоєнний час // Acta studiosa historica. – 2014. – Ч. 4. – С. 77–83.
11. Федик Л.Б. Форми участі жінок у національно-визвольному русі ОУН-УПА на території Станіславської області в 1941–1956 рр. // Сторінки історії. – 2015. – Вип. 40. – С. 138–148.

*Оксана МЕДВІДЬ,
(Дрогобич, Україна)*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ФРОНТУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЄДНОСТІ (1933 – 1939 РР.)

Восени 1933 р. Д. Паліїв з прихильниками оголосив про створення нової організації – Фронту національної єдності. Це була легальна партія, яка виступала з позицій так званого «творчого націоналізму», боролася проти політики «нормалізації», засуджувала тактику терору Організації українських націоналістів. Провід ФНС – Д. Паліїв, С. Герасимович, В. Кохан та інші – виступав за орієнтацію на фашистські держави Європи, які «залізною мітлою виметуть усе партійницьке, соціалістичне та демократично-ліберальне сміття», вважав, що у боротьбі проти Радянського Союзу треба спиратися не на Польщу, а на Німеччину.

Ідеологічним органом ФНС був часопис «Перемога», перший номер якого вийшов 1 листопада 1933 р., що і вважається датою заснування партії.

На перших порах свого існування «фронтівки» обмежилися ідеологічною роботою і створенням первинних партійних осередків. Це стало можливим завдяки пропаганді ідеології ФНС. Був утворений гурток «освітовців», члени якого мали завдання прочитати ряд рефератів на місцях і підготувати ідеологічний ґрунт для створення первинних організацій партії. Для підвищення ідейно-теоретичного рівня «освітовців» ФНС організував у Львові спеціальні курси пропагандистів.

23 – 24 березня 1935 р. у Львові відбулася I Крайова конференція ФНС, на якій ухвалено резолюцію, що затвердила єдині «тези ФНС» з восьми пунктів. У них говорилося, що сильним є народ, який має відповідне керівництво («провід»). Інтерес народу (як цілості) ставиться умовами програми ФНС понад інтереси соціальних верств, керуючись гаслом «Нація понад усе». Фронтовики вважали, що лише керівництво сильного і здорового народу може забезпечити своїм членам повний добробут.

Після трьох років існування Фронт національної єдності скликав свій перший конгрес 20 вересня 1936 р. В ньому взяло участь 376 делегатів. На ньому ідеолог ФНС М. Іванейко (М. Шлемкевич) виголосив реферат, в якому виклав основні тези ФНС. «Організаційний правильник» і Статут організації оголосив В.Кохан. У цих документах говорилося, що завданням ФНС в організаційній ділянці є підготовка ідейно активних і дисциплінованих фронтників, які втілюватимуть у життя цілі ФНС.

Згідно зі Статутом ФНС, на чолі партії стоїть Провідник, який для членів партії є найвищою організаційною владою у всіх політичних справах. Таку діяльність партії визначає Політична Колегія, яка складається з дев'яти чоловік.

Фронт національної єдності утворює одну неподільну організацію. Фронтовики, що живуть в одній місцевості, об'єднуються в місцеву дружину, яку очолює призначений Провідником передовик. Дружини однієї області (району, повіту) утворюють фронтову область, якою керує обласний провідник. Фронтові області і дружини працюють згідно з вказівками Провідника.

Членом організації міг стати повнолітній українець чи українка, що визнавав основні тези ФНС і склав присягу на вірність партії. Члени ФНС повинні виконувати доручення Проводу, поширювати та закріплювати світогляд ФНС, передплачувати друковані видання партії, а також сплатити вступний внесок у розмірі 2-х злотих. За невиконання цих обов'язків виключали з організації.

Перед фронтовиками ставили завдання – боротися з неграмотністю. Кожен із них повинен був протягом року навчити читати і писати щонайменше трьох українців. У всіх читальнях мав бути підручник «Наша Читанка» видавництва «Батьківщина». Його міг придбати будь-хто, оскільки ціна 25 ст. була доступна для всіх. Навчальний рік починався 9 березня, в день народження Т. Шевченка. Іспит складали через 12 місяців навчання. Окрім того, з 1 березня 1937 р. розпочиналися заняття у школі фронтовика для членів партії.

Отже, легальна партія Фронт національної єдності виступала з позицій «творчого націоналізму», в другій половині 30-х років XX століття діяла активно, але через існування конкурентної і водночас аналогічної Організації українських націоналістів не користувалась великою підтримкою галицьких українців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батьківщина. – 1939. – 23 квітня.
2. Діло. – 1933. – 4 листопада.
3. Діло. – 1934. – 12 листопада.
4. Перемога. – 1933. – 1 листопада.
5. Українські Вісти. – 1937. – 15 листопада.
6. Кедрин І. Життя – події – люди. Спомини і коментарі. – Нью-Йорк: Червона Калина, 1976. – 721 с.
7. I Конгрес ФНС. – Львів: Б.в., 1996. – 45 с.

Швагуляк М. Національно-політична діяльність Дмитра Паліва у міжвоєнний період // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. Збірник наукових праць. – Випуск 7. – Львів: Інститут Українознавства ім. І.Крип'якевича НАН України, 2000. – С. 404–428.

НЕВІДОМИЙ ДОКУМЕНТ ПРО НАПАД ВІДДІЛІВ «ХОРТИ» ТА «ВІКТОРІЯ» НА РАЙЦЕНТР ЖУРАВНЕ

Одним із недосліджених питань з історії українського визвольного руху залишається напад відділів УПА на райцентри по цілій Західній Україні (1944–1946). Радянська історіографія ретельно приховувала масштаби цього явища, не знайшло воно свого комплексного висвітлення і в дослідженнях сучасних українських істориків. У той же час розкриття цієї проблеми дозволяє показати організованість Руху опору, масштабність його діяльності. Так, відділи УПА, які дислокувалися поруч із населеними пунктами, особливо районними та обласними центрами здійснювали напади, обстріли. При цьому ставили за мету окрім чисто бойових (знищити адміністративні будівлі, місця утримання в'язнів, окремих представників партійних і силових органів тощо), господарських (захоплення фінансових і продовольчих ресурсів) завдань створити паніку, тримати радянський партійний актив у постійній напрузі, змусити радянську адміністрацію постійно концентрувати дислокувати у цих місцях значні військові резерви для відбиття ймовірного нападу. Саме тому сільська місцевість, яка була базою українського визвольного руху, фактично залишалась без постійної військової присутності. Наголосимо, що такі операції ретельно готувалися – проводилася попередня розвідка, формувалася план, підбиралася група здатна до виконання того чи того завдання. Варто наголосити, що не усі такі кампанії були вдалими, інколи навіть провальними. До речі, саме на цих нападах можна простежити масштаби фальсифікації радянськими партійними та силовими органами. Оскільки наявні декілька варіантів описів одного й того ж нападу, відмінності у чисельності втрат супротивника і власних. Тому при написанні узагальнюючих нарисів необхідно здійснювати ретельний пошук усіх описів, надавати їх ретельному аналізу та критиці. Наприклад відомий напад на м. Сколе 7 жовтня 1944 р. містить щонайменше п'ять описів.

За підрахунками дослідника українського визвольного руху Василя Ільницького, у Карпатському краї ОУН (Закарпатська, Дрогобицька, Станіславська, Чернівецька області УРСР) відділи УПА здійснили близько 100 нападів (щоправда різних за результативністю та масштабністю) на обласні, міські та районні центри [2, 326].

Нижче публікуємо звітний документ переказаний на російську мову про напад відділів «Хорти» (із куреня «Заграва» ТВ 23 «Магура») під командуванням Казимира-Ярослава Яворського-«Бея»* та відділу «Вікторія» командир «Вікторія»** вніч з 12 на

* **Яворський Казимир-Ярослав Андрійович** («Бей», «Тирса»; 1921, с. Велике Сокальського р-ну Львівської обл. – 31.12.1947, с. Кадобна Калуського р-ну Івано-Франківської обл.). Член ОУН (1938/1939). Організував переходи кордону молоді у м. Краків (1939 – 1941). Навчався у СШ у с. Тудорковичі. Вояк Легіону (1941) та 201 батальйону «Шуцманшафт» (12.1941 – 12.1942), ст.десятник. У «Нахтігалі» служив у розвідці. Повернувся додому, забрали на Волинь (літо 1943), чотовий. В УПА-«Південь» (02 – 05.1944). Повернувся у Карпати р-н Сколе, де очолив відділ УПА куреня «Омельяна» (05.1944). Прибув у Чорний ліс (08.1944). Очолив створену сотню «Хорти» куреня «Заграва» під командою Р. Мончаківського-«Ромка» (21.11.1944 – 1946). Курінний у ТВ-23 «Магура» (1946). Слідчий референтури СБ Калуського окружного проводу ОУН (07 – 12.1947). Нагороджений Бронзовим хрестом бойової заслуги (наказ № 9 ВО «Говерля» від 1.02.1945 р., з датою старшинства 20.02.1945). Срібним хрестом бойової заслуги 2 кл. (наказ ч. 3/45 від 10.10.1945), Золотим хрестом бойової заслуги. Відзначений золотою зіркою за 10 поранення. Старший булавний, хорунжий (з датою старшинства від 31.08.1945), сотник (22.01.1946).

** **«Вікторія»** (?), Івано-Франківська обл. – ?). Чотовий підстаршинської школи УПА «Крилаті» ВО-5 «Маківка» (1944). Сотенний сотні «Крилаті» (Стрийщина) ВО-4 (1944 – 1945). Старший булавний УПА. Нагороджений Бронзовим хрестом бойової заслуги (Наказ №9 ВО 4 «Говерля» від 1.02.1945, з датою старшинства 20.02.1945). Можливо, це О. Гречанюк.

13 січня 1945 р. на райцентр Журавне (попри те, що за радянським адміністративним поділом входило до Дрогобицької області УРСР, воно входило до ТВ 23 «Маківка»). Незважаючи на те, що у документі окремі фрагменти зашифровані частково їх вдалося дешифрувати. При цьому документ містить інформацію про втрати із сторони українських повстанців, однак втрати супротивника на момент підготовки звіту не були відомі. В цілому самі повстанці визнали – операція була невдалою (хоча частину запланованих завдань виконали), оскільки супротивник завчасно довідався про неї та підготувався.

Відзначимо, що публіковані документи є важливим джерелом до комплексного дослідження українського визвольного руху загалом, форм і методів збройної боротьби відділів УПА, зокрема. Документ публікуємо мовою оригіналу відповідно до прийнятих археографічних правил, із максимальним збереженням лексики, авторських та редакторських особливостей джерела. Без змін подано власні та географічні назви. Виправленню підлягали лише найбільш очевидні граматичні огріхи. Кожен документ супроводжується легендою, в якій зазначено місце зберігання документа (назва архіву, номер фонду, опису, справи, аркушів)

УПА-3[ахід] Отряд «КРЫЛАТЫХ»
НЕОБЫЧНЫЙ ОТЧЕТ

Проведенной акции на г.г. ИХСБГСПС с 12 на 13/1-[19]45 г. в 23 часа 12/1-1945 г. до 2-00 13/1-[19]45 г.

В нападении брали участие отряд «ХОРТИВ» и отряд «КРЫЛАТЫХ» на точки: тюрьма НКВД, НКГБ, партком, отряд истребителей, Райком, Раймаг и аптека.

За донесением разведки точных данных про врага не было, где враг имел заставы и обеспечение не было указано.

Отряд «ХОРТИВ» напал на тюрьму, истребительный батальон, Райпартком. Тюрьму захватить не было возможности, потому что охрана была проинформирована сексотами и вражеской разведкой. Бойцы истребительного батальона разбежались, не сопротивляясь, Райпартком удрал.

Отряд «КРЫЛАТЫХ», при входе к городу наткнулся на вражескую заставу, где от первого огня был ранен связной, который должен был привести на указанные точки. Местные проводники разбежались, и отряд остался без связи и связных.

Плохая открытая местность на подходе к городу не давала возможности уничтожить вражеские заставы и овладеть входом в город. Отряд, занял оборону и ожидал условных знаков для отхода застав, которые были высланы на дороги С и Х /Задание – охранять вход в город и прервать телефоны/. Наскочили на вражеские заставы. Задание было выполнено, наши заставы отступили, но сигнал условный /ракета/ не был дан, потому что при отступлении утеряли ракетницу.

Взято отрядом «ХОРТИВ» 3 ППШ, несколько винтовок, 8 лошадей, в плен попало 2 красных /1 лейтенант/. Про потери врага точных данных нет, но они были нанесены один за другим отрядом.

Утраты отряда «ХОРТИВ» – 1 раненый. Отряда «КРЫЛАТЫХ» – 1 убит /был ранен, но отступая упал на собственную гранату, которая разорвалась/, 1 связной ранен. Под сильным огнем убитого забрать не было возможности, раненого забрали.

Причины не удачи нападения – сообщение вражеской разведки о нападении на город. Наше наступление опередили, и враг принял все меры к обороне.

Точные данные убитого:

Стр. ШРАМЕНКО – [...].

Ур. 2/9-1925 г. С Пждфцмс, нов. Урсии.

Лагерь дня 14/І-45 г.

Подписал: командир отряда «ВИКТОР».

Перевел с украинского [...] [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). – Ф. 5001. – Оп. 6. – Спр. 47. – Арк. 37. Оригінал. Машинопис.
2. Ільницький В. Карпатський край ОУН в українському визвольному русі (1945–1954). – Дрогобич: Посвіт, 2016.

Екатерина МУКОВОЗ, Павел ДАВИДОВ
(Льман, Україна)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ НА ОХРАНУ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ

Актуальность проблемы. В Украине, вследствие глубокого демографического кризиса проблема реализации прав несовершеннолетних на охрану репродуктивного здоровья приобрела особую актуальность. Поскольку, состояние репродуктивного здоровья сегодняшних детей, напрямую влияет на будущую демографическую ситуацию в стране, которая, в значительной степени, зависит от представлений подростков о семейно-брачных отношениях, сексуальном поведении. Факторов, которые влияют на ухудшение показателей рождаемости большое количество, одним из них является увеличение количества аборт среди подростков. Ведь большинства подростков характерно раннее желание вступить в половую жизнь, в связи с этим, право на охрану репродуктивного и сексуального здоровья должно реализовываться путем разработки программ по половому образованию. На данный момент, органы исполнительной власти и органы местного самоуправления не создают должных условий для получения несовершеннолетними услуг по охране репродуктивного здоровья и половому воспитанию.

Цель работы: анализ современных подход к реализации прав несовершеннолетних на охрану репродуктивного здоровья. Ведь репродуктивное здоровье, по определению Всемирной организации здравоохранения – это состояние физического, умственного и социального благополучия по всем пунктам, относящимся к репродуктивной системе на всех стадиях жизни.

Подросток имеет право на получение информации о безопасных, эффективных, методах планирования семьи, на соответствующие услуги здравоохранения. В связи с этим, на государственном уровне, Украиной приняты важные национальные документы, которые являются правовой основой сохранения репродуктивного здоровья, такие как: 1) Конституция Украины (на ее основе разработаны национальные законы, которые призваны гарантировать соблюдение репродуктивных прав и свобод); 2) Семейный кодекс Украины (статьи 16, 156). Особое значение, для обеспечения охраны репродуктивного здоровья имеет ряд других законодательных актов Украины, основными из которых являются: Закон Украины «О предотвращении заболевания СПИД и социальной защите населения» (в редакции от 03.03.1998 г. №155-98 ВР) и Закон Украины от 15.11.2001 г. № 2789-III «О предупреждении насилия в семье».

Комитет Верховной Рады Украины по вопросам здравоохранения, материнства и детства рассмотрел проект закона «О репродуктивных правах и гарантиях их осуществления», внесенный народным депутатом Украины В.Олуйко 24.10.2004 г. Именно этот

законопроект предусматривал комплексное урегулирование семейных, сексуальных и правовых общественных отношений в сфере репродуктивного здоровья человека, к нашему сожалению этот законопроект не реализован. Были и другие законопроекты но они не предусматривали комплексного регулирования этих правовых отношений, а только изменения в отдельные существующие законы.

Существует значительное количество международных документов в сфере репродуктивных прав и охраны. Основными из них являются следующие: 1) Декларация Международной конференции по правам человека (Тегеран, 1968); 2) Конвенция ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979); 3) Конвенция о правах ребенка (1990).

Половые инстинкты ребенок начинает чувствовать с раннего возраста, начиная с первого года жизни. Поэтому, наиболее, целесообразно разрабатывать материалы по половому воспитанию, для применения их в семейном кругу (с учетом пола, возраста, особенностей психофизического развития). Половое воспитание в семье закладываются основы будущих супружеских отношений. Ребенок испытывает потребность в повседневном общении с членами семьи, следовательно, данная форма реализации программ полового воспитания является наиболее эффективной. В неполных семьях возникает проблема обучения ребенка вопросам взаимоотношений в браке, в виду отсутствия наглядной модели отношений отца и матери. В случаях, когда в результате раздоров, гражданских беспорядков или войн нарушены семейные связи, вопрос полового воспитания может быть возложен на образовательные учреждения.

Разработка типовых образовательных программ по половому воспитанию и охране репродуктивного здоровья несовершеннолетних должна обеспечиваться государственными органами управления образованием совместно с государственными органами управления здравоохранением. В данных программах должна быть заложена концепция понимания подростком факта, что сохранение духовного и физического здоровья – не только его личное дело, но и долг перед обществом. На этой основе школьникам следует прививать убеждение о вреде для здоровья ранней половой жизни как для них самих, так и для партнеров.

На сегодняшний день, в школьной программе предусмотрено 4 предмета, которые включают в себя незначительные элементы программы полового воспитания подростков. Следовательно, вопросы репродуктивного здоровья в учебных заведениях Украины, рассматриваются как не отдельная дисциплина, а как составляющая обязательного предмета «Основы здоровья». Этого недостаточно для формирования у подростков объективного представления об основных возрастных особенностях своего организма, адекватного реагировать на определенные анатомо-физиологические изменения, наступающие в период полового созревания.

Недостаточный уровень реализации прав несовершеннолетних на охрану репродуктивного здоровья, в условиях учебных заведений, может быть повышен, путем индивидуальных или специально организованных бесед, занятий. Информация может быть донесена как раздельно по половой принадлежности, так и совместно. Этому может способствовать опыт Швеции, которая первая в мире, ввела в систему образования занятия по половому воспитанию. Предмет «Сексуальность и личные отношения» стал обязательным в школе с 1955 года.

Для формирования программы бесплатной выдачи средств контрацепции, а также для понимания сущности нравственных норм, необходимо проводить мониторинг в учебных заведениях о потребностях подростков, путем анонимного анкетирования.

Соблюдение конфиденциальности полученной информации, в ходе различных опросов, является важным аспектом, поскольку методика получения ответов насильственным путем, не устанавливает доверительных отношений. Также, полная конфиденциальность должна соблюдаться о факте обращения подростков в учреждения здравоохранения, образования и социальной защиты по вопросам реализации репродуктивных прав.

Вывод: Половое воспитание подростков не может быть успешно реализовано, если, в ходе обучающих занятий и индивидуальных бесед, концентрировать внимание лишь на биологических аспектах и отрицательных последствиях половых взаимоотношений. Школьные программы по половому воспитанию являются неполными и, следовательно, неэффективными, поскольку в них не затрагиваются такие вопросы как существование разной половой ориентации и принудительных половых связей. Первой информационной ступенью полового воспитания должна быть семья, второй – учебное заведение, с лицами, имеющими специальную подготовку.

Вовремя предоставленная информация о половых вопросах, дружественная консультация специалиста может сыграть решающую роль в физическом и психологическом здоровье подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов В.И. Медицинское право: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 384 с.
2. Конституція України від 28.06.1996 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
3. Основы сексологии. /У. Мастерс, В. Джонсон, Р. Колодни – М.: Мир, 2012. – 264 с.
4. Сімейний кодекс України від 10.01.2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>
5. Стеценко С.Г., Стеценко В.Ю., Сенюта І.Я. Медичне право України: підручник. – Київ: Всеукраїнська асоціація видавців «Правова єдність», 2008. – 458 с.
6. Питання статевого виховання підлітків у школах. Освіта UA. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/46549/>

*Марія ПАРАХІНА
(Київ, Україна)*

ПРОБЛЕМИ ПОВЕРНЕННЯ Й РЕСТИТУЦІЇ КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ

Проблема повернення історичних та культурних цінностей, котрі в результаті певних політичних обставин опинилися за межами своєї історичної Батьківщини на сьогодні є однією з найскладніших у міжнародних двосторонніх відносинах. Адже розпад великих держав, наслідки світових воєн, котрі відбулися в ХХ ст. призвели до тієї ситуації, коли значна кількість мистецьких творів та історичних реліквій опинилася в музеях та приватних колекціях інших країн. Відповідно, і потреба їх повернення законному історичному власнику набуває актуальності з кожним роком, з кожним заходом, що веде до виявлення реального місця перебування шедевр чи доведення права на його власність іншого суб'єкта.

Варто зауважити, що за загальновизнаною нормою міжнародного права грабунок культурних цінностей під час війни є злочином, який не може бути виправданий ніякими причинами. Тому культурні цінності, що були насильно переміщені із однієї країни до іншої, підлягають поверненню на Батьківщину. При цьому до таких цінностей відно-

сять також ті, що опинилися на території іншої держави не лише внаслідок військових дій, а й інших заходів що не мають законної підстави та порушують право нації на власний усесторонній культурний розвиток та право власності на свій історичний спадок.

На практиці ж розв'язання цієї проблеми у міжнародному співтоваристві підходять дуже обережно, неоднозначно. Поняття реституції (реститутіо ін інтерюрум) сформульоване римським цивільним правом як відновлення в попередньому правовому становищі після вчиненого юридичного факту, що шкодить одній із сторін угоди, нині розширилося і має свої специфічні відтінки.

Для українсько-російських двосторонніх відносин питання реституції має велику як культурну, так і політичну складову. Перебування України у складі спочатку Російської імперії, а потім і Радянського Союзу зумовило перевезення до столичних центрів – Москви та Санкт-Петербурга значної кількості історичних та культурних пам'яток, знайдених під час розкопок на Україні, а також переміщених з українських музейних зібрань творів мистецтва до загальнодержавних закладів, зокрема Ермітажу, Третьяковської галереї, палаті Зброї, Румянцевському музеї тощо. В них містилися реліквії скіфської доби, античності, часів «великого переселення народів», Київської Русі, козацької доби. В цілому, на період розпаду СРСР на території Росії опинилось близько 750 археологічних колекцій; понад 10 млн. пам'яток історії та культури; 30 тис. музейних предметів, евакуйованих з України у роки Великої Вітчизняної війни; 3 тис. архівних фондів, вивезених протягом 1951–1972 рр.; понад тисяча справ колишнього управління внутрішніх військ України. Питання їх повернення піднімалось неодноразово, в тому числі в період Визвольних змагань 1917–1920 рр., передусім в часи Української держави гетьмана П. Скоропадського, і навіть в період існування номінально незалежної УРСР (до 1922 р.), та в подальші роки в часи політики коренізації. І хоча результати переговорів для української сторони були досить невтішними, однак сам факт їх наявності, і навіть поодинокі приклади повернення пам'яток на Україну засвідчують визнання наявності цієї проблеми навіть російською стороною, особливо в світлі тенденції вивезення предметів історичної спадщини за кордон.

Починаючи з перших років незалежності, питання реституції знов набуло актуальності, посилившись ще й особливостями політичного моменту. Претензії до колишньої метрополії, маючи під собою реальне підґрунтя реально вивезених цінностей, знайшли підтримку в середовищі правлячої еліти, складеної переважно з колишніх інтелігентів-дисидентів та партійних чиновників, для яких демонстрація власних амбіцій і політичних прагнень була важливішою за реальний стан речей. Неодноразові голослівні заяви політиків часто призводили лише до непорозумінь та нагнітали обстановку. Довгий час навіть не було чіткого уявлення, які саме цінності хоче повернути Україна, і чи дійсно вони знаходяться на території Російської Федерації. Лише в останні роки вчені-дослідники зуміли сформулювати реальний список цінностей, які мають бути повернені на Батьківщину. До нього входять як історичні пам'ятки, так і стародавні архіви документів, мистецькі цінності, книги з фондів українських бібліотек. Більшість з них була вивезена під час Другої світової війни.

Таким чином, проаналізувавши двосторонні відносини між Росією та Україною у сфері реституції ми можемо зробити ряд висновків. Так, сама ця проблема, породжена історичними умовами буття України – перебування у складі інших держав, окупація під час війни, фактично колоніальний статус – набуває актуальності з самого початку незалежності, і зберігає її незалежно від політичних чи соціально-економічних змін у країнах та відносинах між ними. Саме проблема реституції висвітила той вектор відносин у гуманітарній сфері, який представлений протилежними інтересами країн-партнерів:

Україна прагне повернути свої історичні цінності і доводить власне право на них; Росія в свою чергу доводить власну правоту та усіяло незацікавлена у їх передачі. Через це пошук компромісу, незважаючи на визнання його важливості, є досить складною та довготривалою працею. Не зважаючи на довгі роки роботи, так і не вдається вирішити навіть найбільш важливі питання, пов'язані з реституцією, через що кількість повернутих раритетів досить незначна, а сама підготовча робота часто залежить від побічних чинників, як то позиція державних лідерів та сам формат двосторонніх відносин. І тому питання дослідження, і головне – повернення на Батьківщину продовжує залишатися відкритим до сьогодні.

Однак, не зважаючи на певні успіхи, говорити про успішність двосторонніх відносин між Україною та Російською Федерацією можна лише умовно. На жаль, протягом останніх років державна політика у сфері повернення та реституції культурних цінностей в Україні не відповідає потребам часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вялец А., Кот С. Дележ? Нет – сотрудничество // Культура. – № 17. – 20 июня 1992 г.
2. Кот С. З історії формування організаційних засад державної політики повернення та реституції культурних цінностей в незалежній Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу. http://history.org.ua/JournALL/histname/histname_2010_36/23.pdf [18.01.2018]
3. Романова Т. Процес реституції пам'яток культури України у 90-х рр. XX ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу. http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/apvi/2011_14/romanova.pdf [18.01.2018]
4. Україна: утвердження незалежної держави (1991–2001) / гол. ред. ради В.А. Смолій; авт.: Н.П. Барановська, В.Ф. Верстюк; під ред. В.М. Литвина; НАН України, Ін-т історії України. – К.: Альтернативи, 2001. – 703 с.
5. Українські культурні цінності в Росії: спроба діалогу про повернення, 1930 р.: [Збірник документів] / Упоряд.: О. Нестуля, С. Нестуля; редкол.: О. Федорук, Г. Боряк, В. Врублевська, М. Жулинський, І. Ліховий, К. Новохатський, В. Смолій, П. Тронько]. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2006. – 331 с.

Володимир ПЕТРИКІВ, Софія ЗУБРИЦЬКА
(Дрогобич, Україна)

ЦЕРКОВНО-РЕЛІГІЙНЕ ЖИТТЯ В СЕЛІ ДОВГЕ (ГІРСЬКЕ) НА ДРОГОБИЧЧИНІ У XVI–XVIII СТ.

Серед актуальних напрямів історичних студій є дослідження конкретних аспектів життя невеликих соціальних груп. У цьому контексті стає назрілим вивчення церковно-релігійного життя парафії в селі Довге (Гірське) на Дрогобиччині у ранньомодерний період історії.

Діяльність парафії в с. Довге тісно пов'язано з історією села. Перші писемні згадки про село походять ще з кінця XV – початку XVI ст. Найбільш ранню письмову згадку про село наводить науковець В. Інкін. Він, опираючись на дані Метрики Літевської, зазначає, що Довге було територіально величезним селом і у 1477 р. було віднесене до Самбірського староства [1, 20]. Не знаємо чи існувала вже в цей час церква у Довгому. Хоча, зважаючи на те, що село за тодішніми мірками займало величезні території і було найбільшим в околиці, то можемо припустити, що для задоволення своїх духовних потреб мешканці села збудували храм.

Перші писемні відомості про церкву в селі походять з початку XVI ст. Польський науковець З. Будзинський під час дослідження поборового реєстру Руського воеводства

згадує наявність церкви в Довгому під 1507 р. [5, 142]. На жаль, через недоступність для нас цього реєстру, більше про цю церкву не можемо нічого сказати. Ймовірно, що ця церква простояла в Довгому до 1626 р. Адже тоді відбувся черговий напад кримських татар на Галичину. За дослідженнями науковця А. Гліви, постраждало від цього нападу і Довге. Зокрема, була знищена церква та попівство [6, 54].

Будівництво нової церкви розтягнулося майже на 20 р. і завершилося у 1645 р. Як стверджує український дослідник історії церкви, В. Слободян, церква збудована в Довгому у 1645 р. простояла до 1723 р. Тоді на її місці була збудована нова дерев'яна церква. Це була тридільна триверха будівля з невеликими гранчастими крилосами по обох сторонах нави та захристією і ризницею по боках вівтаря. Над бабинцем була влаштована емпора, з'єднана з хорами, розташованими при західній стіні нави і оточена зовні відкритою аркадою. Вінчав наву восьмериковий верх з двома заломами, вкритий стіжком з ліхтарем і маківкою. Менші верхи здіймалися над вівтарем і бабинцем [2, 37].

«Атлас історичний» XVI–XVII ст., складений польським істориком А. Яблоновським, розміщує в Довгому дві церкви, які розташовані на обох берегах річки Стрий [7, 6]. Як бачимо, в Довгому від давна існує традиція будівництва двох храмів. Це пов'язано з тим, що ріка Стрий ділить село на дві частини, що утруднювало парафіянам відвідувати церкву. Однак, незважаючи на наявність двох храмів, парафія в Довгому завжди була одна. Один з храмів був материнський, а другий дочірній. Парафіяни по черзі відвідували храми в селі. Тим самим в селі завжди був один парох і зберігалася єдність парафії по при існування двох церков.

У 1743 р. візитацію церков було проведено в Перемишльській єпархії. З цієї візитації довідуюсь, що в Довгому стояли дві церкви під патронатом Довжанського староства. Візитатор пише, що церква Св. Миколая в Довгому однозначно вже була в 1549 р. і підтверджена грамотою Івана Собеського 1679 р. Друга церква під тим самим патронатом була вже від років 100 фундована. Церкви мали на своє утримання по лану поля [4, 46].

Візитації 1764 р. повідомляє, що капеланом церкви Св. Миколая був Ян Рожайський. Церква була трохи побита і потребувала ремонту. Біля храму була дзвіниця на якій було два дзвони. Згадується також цвинтар, який знаходиться частково на пасовищі, очевидно навколо цвинтаря не було належної огорожі. У цій візитації є також згадка про документи на заснування церкви в 1645 р. [3, 25].

Від опису фундаційних документів візитатори переходять до перегляду внутрішнього оздоблення храму та інвентаризації наявного там церковного спорядження. Візитатори зафіксували в церкві дві чаші. Одна була срібна і позолочена, друга – цинкова. Місцевий душпастир послуговувався також альбою (стихар) та ігунератом. Мав у своєму користуванні священник і відповідні книги для ведення літургії. Важливе значення надавалося Ярмолаю – книги для навчання священника. Ревізори зазначають, що церква поля не має, окрім півчверті поля, якого священник не показав. Провізії ніколи не було, тому дяка і паламаря утримують на кошти зібрані з громади [2, 25–26].

Отже, церква у Довгому (Гірському) бере свій початок з початку XVI ст. Ймовірно, храм в селі був збудований значно раніше й був зруйнований татарським набігом. Чисельність парафіян стрімко зростала і вже на кінець XVI ст. у селі згадуються дві церкви, про які згадується у візитаційних описах XVIII ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інкін В. Сільське суспільство Галицького Прикарпаття у XVI–XVIII ст.: історичні нариси / Упорядкування та наукова редакція Миколи Крикуна. – Львів, 2004. – 420 с.
2. Слободян В. Церкви України Перемиської єпархії. – Львів, 1998. – 863 с.

3. Archivum Państwowe w Przemyślu. – Zespył: Archivum biskupstwa grecko-katolickiego. – Sygn. 22.
4. Archivum Państwowe w Przemyślu. – Zespył: Archivum biskupstwa grecko-katolickiego. – Sygn. 405.
5. Budziński Z. Sieć parafialna prawosławnej diecezji przemyskiej na przełomi XV i XVI wieku. Próba rekonstrukcji na podstawie rejestrów podatkowych ziemi przemyskiej i sanockiej. Pod redakcją S. Stępnia // Polska – Ukraina: 1000 lat sąsiedztwa. – T. I. Studia z dziejów chrześcijaństwa na pograniczu etnicznym. – Przemyśl, 1990. – T. 1. – S. 133–155.
6. Gliwa A. Zimowy najazd tatarów krymskich na Rzeczpospolitą w 1626 r. i jego skutki na terenie ziemi Przemyskiej // Rocznik Przemyski. – 2006. – T. XLII: Historia wojskowości. – Z. 1. – S. 3–58.
7. Jablonowski A. Atlas historyczny Rzeczypospolitej Polskiej. Epoka przelomu z wieku XVI-go na XVII-sty. Dział II-gi «Ziemie Ruskie» Rzechypospolitej. – Warszawa–Wiedeń, 1899–1904. – 17 s.

Володимир ПЕТРИКІВ, Лілія МУШИНЬСЬКА
(Дрогобич, Україна)

ІСТОРИЯ ПАРАФІЇ У СЕЛІ ДОВГЕ (ГІРСЬКЕ) НА ДРОГОБИЧЧИНІ У «КАТАКОМБНИЙ» ПЕРІОД

«Катакомбний» період УГКЦ є одним із найменш вивчених, а також одним з найбільш цікавих періодів з історії нашої Церкви. Так як в цей період, незважаючи на заборону та переслідування, Церква зуміла вистояти та наново відродитися з розпадом Радянського Союзу. У важких підпільних умовах їй вдалося зберегти свою традицію, ієрархію, а головне віру мільйонів мирян у її відродження. Вибір для дослідження парафії села Довге (Гірське) пояснюється краєзнавчим інтересом авторів.

Ліквідація УГКЦ на так званому Львівському соборі в березні 1946 болоче вдарила по парафії с. Довге. Влада стала переслідувати активного та національно свідомого пароха Осипа Кицуна, який ніс свою пасторську службу в селі з 1933 р. Про нього оповідають, що він мав пару коней, 2 плуги та 7 корів [6], брав активну участь у розбудові споживчої кооперативи. За його підтримки відкрилися в селі дві філії, що склали суттєву конкуренцію місцевим жидам-лихварям. Доклав чимало зусиль для покращення роботи місцевої Просвіти. Зумів згуртувати молодь, організувати навчання для керівників хору, постановки п'єс, концертів. Засновано курси кравців, кушнірів тощо. Заслугою отця було створення садочка для дошкільнят при церкві під наглядом дівчат-виховательок. О. Кецуна був прекрасним оратором, з великим обсягом знань, володів кількома мовами. У проповідях поєднував слово Боже із тематикою історичних подій, не пропускаючи теми патріотичного виховання молоді [9, 2–3]. Його арештували за невизнання рішення Львівського церковного собору та закатували у Львові літом 1946 р. [7]. На його місце було прислано священника РПЦ Северина Мацюрака, який правив у Довгому впродовж 1946–1949 рр.

Атеїстична політика радянської влади набирала обертів і наприкінці 1950-х рр. призвела до закриття одного з двох довжанських храмів. Церкву Введення в храм Пресвятої Богородиці у 1958 р. радянська влада закрила, а її приміщення передала місцевому колгоспові як складське приміщення. Церква була закрита аж до 1989 р. і стала знову діючою тільки з легалізацією УГКЦ. Селяни наполегливо боролися із зневагою до своєї святині та влаштовували різноманітні акції, щоб не дати сплюндрувати храм. Неодноразово вони розламували двері і виносили зерно, а пізніше ставили власні замки на двері храму. А далі стали ховати померлих під стінами церкви в надії, що радянські

окупанти не наважаться господарювати, ступаючи на могили. У такий спосіб селяни не допустили перетворення храму на складське приміщення, однак богослужіння в ньому не відправлялися до кінця 80-х рр. [5].

Закриття храму негативно відбилося на його стані, призвело до руйнування куполу та протікання даху. На це вказує Уповноважений з питань релігії у Львівській області, вказуючи у своєму звіті, що церква Введення в храм Пресвятої Богородиці у Довгому знаходиться у аварійному стані [2, 2].

Потужного удару довжанській парафії завдало будівництво водосховища у селі, розпочатого у 1970-ті рр. Таким чином намагалися вирішити проблему водопостачання Львова, а також Дрогобича, Трускавця, Стебника, Стрия. Згідно постановою від 5 вересня 1979 р. мешканців села Довге почали відселювати на терени трьох сіл Дрогобицького району: Попелі, Модричі, Дерезичі [8, 6].

Переселені довжанці, потрапивши на нові землі, стали вимагати від влади дозволу на будівництво храму для задоволення своїх духовних потреб. Найбільше селян було переселено до с. Попелі, що поблизу Борислава. У цьому селі не було діючої церкви, тому довжани, в першу чергу, взялися за справу побудови святині. Вони звернулися до виконавчого комітету Дрогобицької районної ради народних депутатів з відповідним зверненням. Влада розглянула звернення 4 травня 1987 р. і надала з цього приводу негативну відповідь громаді. У документі, зокрема, зазначалося, що в с. Довге на 1987 р. проживає близько 1323 людини, в тому числі молодь до 30 років – 235 людей, 15 людей працює в місцевому колгоспі, 351 – на підприємствах району, 187 пенсіонерів, 15 – учасники та інваліди Великої Вітчизняної війни, які до моменту введення в експлуатацію водосховища будуть розселені на території району. Зазначалося, що за два останні роки (1985–1987 рр.) жителі с. Довге у місцевій церкві здійснили 18 вінчань, 21 хрещення, 32 поховальних обряди [3, 20].

Вказувалося, що в с. Попелі парафія була знята з реєстрації ще у 1963 р., після чого віруючі ввійшли в склад релігійного об'єднання м. Борислав. Зважаючи на те, що с. Попелі межує з м. Борислав та має регулярне автобусне сполучення, переселенням довжанам було відмовлено у справі перенесення релігійної громади із с. Довге у с. Попелі та побудови власного храму. Парафіяни були обурені таким рішенням районної ради і звернулися з аналогічним зверненням до Уповноваженого Ради по справах релігії Ради Міністрів УРСР у Львівській обл. Однак і там їх чекала відмова з тою ж самою аргументацією. Утім і це не зупинило селян, вони продовжували писати звернення до поки не отримали позитивну відповідь. У 1989 р. той самий Уповноважений переглянув своє рішення, аргументуючи тим, що в с. Попелі є два закриті храми, які потребують ремонту, а один з них є пам'яткою архітектури, дозволив вихідцям з с. Довге зареєструвати релігійну громаду в с. Попелі [3, 40–41].

Користуючись настанням «гласності», українські католицькі діячі організували кампанію повернення Церкві довоєнного статусу – відправляли публічні служби для великої кількості греко-католицьких вірян, особливо в місцях паломництва, збирали підписи під вимогами відновлення греко-католицьких церков, повної реабілітації та легалізації Церкви [1, 13].

Серед довжанських парафіян також збиралися підписи за відновлення УГКЦ в селі. Так, 15 квітня 1989 р. в Довгому було зібрано 20 підписів заінтересованих у відкритті греко-католицької парафії в селі. Підписали петицію з вимогою такі селяни: Безик Ігор Петрович, 1944 р. н., Безик Микола Олексійович, 1925 р. н., Іваночко Іван Максимович, 1931 р. н., Кілас Михайло Іванович, 1928 р. н., Мутка Гаврило Максимович, 1924 р. н.,

Мачужак Гаврило Дем'янович, 1938 р. н., Станович Андрій Данилович, 1928 р. н., Безик Богдан Григорович, 1928 р. н., Тупичак Февронія Павлівна, 1946 р. н., Бутим Анна Олексіївна, 1922 р. н., Станович Іван Данилович, 1931 р. н., Мельникович Йосиф Павлович, 1932 р. н., Барщик Володимир Константинович, 1937 р. н., Станович Анна Григорівна, 1932 р. н., Штогрин Петро Миколайович, 1940 р. н., Кілас Михайло Дмитрович, 1929 р. н., Павець Іван Михайлович, 1926 р. н., Зубрицька Софія Василівна, 1939 р. н., Рубель Анна Степанівна, 1954 р. н., Зубрицька Ірина Василівна, 1947 р. н. [4, 97]. Справу зібрання підписів за повернення довжанської парафії в лоно УГКЦ взяв на себе тодішній дяк Михайло Кілас [5].

Отже, у досліджуваний період парафія в Довгому потрапила у скрутне становище, пов'язане із забороною УГКЦ, закриттям одного із двох довжанських храмів, переслідуваннями священиків та мирян, які боролися за збереження греко-католицького обряду. Насамкінець, погужний удар парафії був завданий будівництвом ГЕС на території села та виселенням селян. Жителі села Довге активно боролися за відновлення УГКЦ та повернення довжанської парафії у її лоно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Р. Особливості греко-католицького підпілля в Україні напередодні легалізації УГКЦ // Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». Серія «Історичне релігієзнавство». – Острог, 2009. – Вип. 1. – С. 12–15.
2. Державний архів Львівської області. – Ф. Р-1332. – Оп. 3. – Спр. 478: Учетные карточки на закрытые культовые здания в Дрогобычском районе. – 63 арк.
3. ДАЛО. – Ф. – Р-1332. – Оп. 3. – Спр. 476: Документи про розгляд колективних листів віруючих про реєстрацію релігійних громад та відкриття культових споруд у Дрогобицькому районі (заяви, виписки, довідки). – 225 арк.
4. ДАЛО. – Ф. Р-1332. – Оп. 3. – Спр. 602: Протокол приходських-парафіяльних зборів парафій Дрогобицького району. – 132 арк.
5. Записано зі слів Дрозда Василя Степановича, 1944 р. н. Запис зроблено 2 лютого 2018 р. Інтерв'юєр – Мушинська Роксолана. Зберігається в архіві автора.
6. Записано зі слів Станович Івана Даниловича, 1932 р. н. Запис зроблено 25 січня 2018 р. Зберігається в архіві автора.
7. Записано зі слів Станович Олексія Степановича, 1954 р. н. Запис зроблено 1 лютого 2018 р. Інтерв'юєр Мушинська Лілія. Зберігається в архіві автора.
8. Кирилич В. Як топили Довге Гірське // Поступ. – 22 липня 2004 р. – С. 6.
9. Станович Б. Спогади колишнього ідеолога-виховника самооборони. – Новий Розділ, 2007. – 86 с.

Віра РЕВЕНКО
(Миколаїв, Україна)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ УЧНІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ ПІВДЕННОЇ УКРАЇНИ У ПОВОЄННЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ

У період соціально – економічних трансформацій, коли держава стала на шлях глибоких реформ, набувають більшої актуальності дослідження різних складових історичного розвитку суспільства, зокрема, таких як відбудови культурно – освітньої сфери повоєнної України.

Актуалізація розгляду цього питання продиктовано, насамперед, тими вимогами, що висуває сучасне суспільство до навчально – виховного процесу, розглядаючи його

ключовим компонентом в системі заходів, що забезпечують розвиток людства, суспільства, держави.

Різноманітні аспекти проблеми розвитку освіти в повоєнний період висвітлюються у багатьох наукових працях дослідників. Варто назвати такі праці, як А. Бондара, Є. Березняка, О. Завадської, О. Зубань, В. Курило, Л. Березівська, Т. Гавриленко, Н. Улітова, О. Любар, О. Петренко, О. Попова, В. Шпортенко, Ю. Носіков, Г. Кучеренко, Н. Красножон, О. Замлинська та ін.

В перше повоєнне десятиліття освітня сфера перебувала вкрай тяжких умовах, катастрофічно не вистачало шкільних приміщень, навчально – матеріальних ресурсів, відчувався істотний брак вчителів та фахівців з вищою освітою. Великі труднощі в налагодженні освітнього процесу викликала гостра нестача підручників, адже більшість були знищені, значна їх частина, як і взагалі вся література, яка зберігалася в бібліотеках, систематично перевірялася на предмет вилучення застарілої і ідеологічної «шкідливої» літератури, згідно спискам присланої Обллітом і наказам комітету із подальшою їх ліквідацією [1, 34].

Критична ситуація з підручниками склалася і через те, що на Україні поліграфічні підприємства ще не відновили свою роботу, підручники для шкіл друкувалися в сусідніх республіках і найбільше в Москві. За станом на 20 серпня 1944 р., було видано 18 назв підручників українською мовою з 76 потрібних і 56 назв російською мовою з 86 потрібних. Таке незадовільне становище з підручниками вимагало термінових заходів для поліпшення видавничої справи [2, 44]. У 1944 р. до шкіл Миколаївської області було завезено 78 768 підручників, однак, це лише на 22 % задовольнило потреби [3, 69]. Якщо розглянути постачання окремо по районам, то школи Березнегуватського району забезпечені підручниками тільки на 30 % [4, 42]. Школи села Миколаївської області за перше півріччя 1945р. отримали: підручників 83 назв – 45282 примірників. Забезпечення підручниками учнів сільських шкіл Одеської області в 1944–1945 навчальному році позначено у таблиці.

Клас	Кількість підручників	Кількість учнів
1 клас	1	на кожного учня.
2 клас	1	на 2-х учнів
3 клас	1	на 5 учнів
4 клас	1	на 2учнів
5 клас	1	на 3 учнів
6 клас	1	на 1 учнів
7 клас	1	на 10 учнів
8 клас	1	на 2 учнів
9 клас	4	на кожного учня

На перший погляд, за даними додатку забезпечення учнів перших класів краще, ніж у старших. Але насправді це пояснюється не більшістю підручників і кращим постачанням, а малою кількістю учнів старших класів або взагалі їх відсутністю. Зовсім не отримували підручники з російської літератури для 10 кл., Історії СРСР, економгеографії СРСР, економічної географії капіталістичних країн[5, 3]. Особливо незадовільною була забезпеченість книгами з іноземних мов у сільських школах [6, 82].

Поряд з цим слід зазначити, що значна кількість шкіл не мала літератури для позашкільного читання, не вистачало науково-популярної, довідкової літератури. В тематиці книжкових фондів акцент робився на поповнення громадсько-політичною літературою.

Половина книжкового фонду сільських бібліотек становили твори Маркса, Енгельса, Леніна [7, 33]. Кожного року в бібліотеках збільшувалась кількість літератури, яку ніхто ніколи не читав і не цікавився. «Мертві книги» складали майже половину державного бібліотечного фонду [8, 85].

У 1950–1951 навчальному році загальний книжковий фонд шкільних бібліотек становив 17 млн. примірників. У середньому кількість книжок в одній бібліотеці була меншою, ніж до війни.

Навчальні посібники виготовлялися переважно силами самих шкіл. Тому вчителі вручну переписували необхідні книги. На 20 липня 1945 р. учнівськими бригадами Херсонської області (таких бригад в області 87) виготовлено 6 439 наочних приладів [9, 38]. Учніями Миколаївської області в 1945–1946 рр. виготовлено абеток – 11430 шт., букварів – 1713 шт., карт географічних – 91, карт, таблиць з історії, мов, анатомії – 406, гербаріїв (альбомів та стінних) – 342 шт. [1, 70]. Така кількість, ні в якій мірі не могла задовольнити потреби шкіл для організації нормальної роботи по навчанню і вихованню дітей.

Таким чином, в перше повоєнне десятиліття освітня сфера перебувала у край тяжких умовах, великі труднощі викликала гостра нестача підручників, методичних та дидактичних посібників. Брак навчальних підручників, а також невідповідність їх навчальним програмам, згубно позначилися на освітній системі та спричинили її кризу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Херсонської області у м. Херсон далі (ДАХО). – Ф. 1989. – Оп. 1. – Спр. 184. – 205 арк.
2. Зубань О.К. Боротьба КП України за розвиток народної освіти і підготовку кадрів для народного господарства (1945–1952рр.) / Олександр Кирилович Зубань. – Львів: Політвидав України, 1967. – 260 с.
3. Носіков Ю.В. Відбудова закладів культури, освіти та охорони здоров'я в 1943–1945 рр. // УІЖ. – 1978. – № 5. – С. 69–73.
4. Державний архів Миколаївської області у м. Миколаїв (ДАМО). – Ф. П.7. – Оп. 4. – Спр. 214. – 105 арк.
5. Державний архів Одеської області у м. Одеса (ДАОО). – Ф. 11 – Оп. 12. – Спр. 278. – Арк. 3.
6. Кравчук Л.В. Розвиток шкільної іншомовної освіти в Україні в повоєнний період // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2015 – № 15., Том 2. – Стр. 61–83.
7. ДАХО. – Ф. Р. 1989. – Оп. 1. – Спр. 184. – Арк. 33.
8. ДАХО – Ф. Р. 1989. – Оп. 1. – Спр. 105. – Арк. 85.
9. ДАХО – Ф. 1979. – Оп. 2. – Спр. 26. – 66 арк.
10. ДАМО. – Ф. П. 7. – Оп.4. – Спр. 214. – 105 арк.

Олена РОМЕНСЬКА
(Херсон, Україна)

БЕРДЯНСЬКІ МАЯКИ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД ТА СУЧАСНИЙ СТАН

У усі часи маяки асоціювалися з надією, допомогою і спасінням. Важко порахувати, скільки життів і суден було врятовано завдяки маякам.

У Україні перші маяки зводили ще в античні часи. Проте, найбільш інтенсивне будівництво маякових споруд у сучасному розумінні цього слова припадає вже на кінець XVII – початок XIX століть.

Одними із найстаріших маяків України є Верхній і Нижній Бердянські маяки. Вони розташовані на Бердянській Косі, біля входу в Бердянський порт (Запорізька область).

Необхідність будівництва маяків було обумовлене досить складними умовами підходу до порту, оскільки Азовському морі досить легко сісти на міліну, особливо великим вантажним суднам. Крім того, Бердянська коса через свою форму є найнебезпечнішою на всьому Приазов'ї. Вона виступає трикутником: звужується на півдні до середини й знову розширюється на південний захід. Загальна довжина цієї коси 8 миль [1].

З розширенням вантажоперевезень неодноразово поставало питання про встановлення тут навігаційних знаків, зокрема маяка. У 1838 р. на косі за 600 м від її краю було побудовано маяк (Бердянський Нижній), який почав діяти із 3 вересня того ж року. У п'ятиповерховій ліхтарній споруді, заввишки 23 метри було встановлено освітлювальний прилад з 15 лампами і рефлекторами, що світили на висоті 25,5 м над рівнем моря білим проблосковим вогнем на 10 миль [1; 2].

У 1869 р. маяк було переведено на електроживлення. Він став другим електричним маяком у Росії після Одеського і 15-м електричним маяком у світі із понад 5 тисяч маяків. Щоправда, перші електромашини були ненадійними, часто виходили з ладу, і тоді знову доводилося повертатися до масляних ламп. Тільки у 1911 р. старі парові котли та електрогенератори було замінено на нові, більш надійні та потужніші, а поряд з маяком встановлено 20-пудовий дзвін, щоб подавати під час туманів, снігових заметілей тощо звукові сигнали. Дівав тут і паровий реву́н, який складався з трьох ріжків різного розміру і типу.

Під час Першої світової війни Бердянський Нижній вмикався епізодично, та згодом його зовсім загасили. Постійне електричне освітлення поновили лише у 1923 р. З жовтня 1941 р. по 1947 р. маяк не працював.

Повністю його відбудували у 1956 р., а двома роками пізніше тут встановили радіо-маяк. Через 20 років маяк було модернізовано, капітально відремонтовано і встановлено на ньому радіолокаційний маяк-відповідач. Сьогодні, окрім власне маякової башти та двоповерхового житлового будинку, тут прокладено місцеву теплотмережу, є надійні агрегати електроживлення [2].

Маяк Бердянський Верхній побудовано у 1878 р., щоб зробити безпечнішим захід до Бердянського порту. Спочатку це був несвітний знак, який мав назву Бердянський портовий. Та згодом (у 1883 р.) на ньому встановили освітлювальний прилад. Маяк був збудований у вигляді чотирикутної білої кам'яної двоповерхової вежі, сполученої з житловим будинком. Два освітлювальні прилади, встановлені вертикально один над одним, по одному на кожному поверсі башти, світили постійним білим вогнем, висота вогню від рівня моря – 50 метрів.

З початком Другої Світової війни за наказом командування Чорноморського флоту маяк було погашено. Проте за час бойових дій на маяку було пошкоджено лише ліхтарню і частково господарські споруди. Башта вистояла, але після війни її також перебудували. У 1977 р. у ліхтарній споруді башти встановлено електричний світлооптичний прилад типу ЕМВ, який світив у секторі 100°–250° червоним проблосковим вогнем, забезпечуючи дальність видимості вогню до 19 миль.

Сьогодні на маяку функціонує девіаційний радіомаяк, є автономне електроживлення [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Островерха А., Логвиненко Б. Півстоліття на маяку, або чим ми відрізняємось від інших країн? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://24tv.ua/pivstolittya_na_mayaku_abo_chim_mi_vidriznyayemos_vid_inshih_krayin_n837020.
2. ФДУ «Керченський район Держгідрографії» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hydro.gov.ua/index.php/ua/mayaki/11-fdu-qkerchenskij-rajon-derzhgidrografijj>

МАТЕРІАЛИ АРХІВУ САНГУШКІВ У ДОСЛІДЖЕННІ ПОЛІТИЧНОЇ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ В XV–XVIII СТ.

Для земельної еліти Великого Князівства Литовського та Речі Посполитої управління маєтностями, листування, судові спори із іншими власниками невід’ємно призводили до накоплення різного роду документів, які необхідно було зберігати. Як наслідок, князівські роди, що вели своє походження від Рюриковичів та Гедиміновичів, створювали свої архіви при своїх резиденціях, що виконували не рідко ще й функції канцелярій та бібліотек. У частині з них знаходилися документи більш давніх періодів, які не стосувались безпосередньо поточних господарських справ. Величезні архіви князів Острозьких, Вишневецьких, Сангушків, Чорторійських, у яких було накопичено багаті майнові матеріали, грамоти та привілеї різного періоду, угоди та юридичні документи, частково втрачені, а частково розкидані по архівних збірках різних країн [4, 72–73]

Дослідження родинних зібрань документів є дуже важливими при вивченні історії магнатських та князівських родів, адже дозволяють розглянути життя знаті через призму збережених господарських, юридичних, епістолярних джерел, у яких міститься інформації про повсякденне життя, захоплення.

Одним із таких зібрань є родинний фонд князів Сангушків, що зберігається в Краківському державному воєводському архіві на території Республіки Польща. Він складається 1127 одиниць зберігання з них 325 пергаментних грамот, решта рукописи, об’єднані в папки, так звані «теки». Також до фонду входить велика кількість планів та карт маєтностей членів роду, що були складені наприкінці XVIII – на початку XIX ст. [5, 36]. Частина документів є копіями оригіналів, які не збереглися. Переважна частина фонду складається із документів майнового характеру, що відображають поточні господарські справи (інвентарні описи, виплати по боргів, реєстри втраченого внаслідок набігів татар), матеріали судових спорів, привілеї та грамоти на володіння земельними угіддями [5, 36].

Однак у частині джерел міститься інформація про політичну історію українських земель XV–XIX ст., оскільки Сангушки та інші магнатсько-шляхетські роди (Острозькі, Вишневецькі, Чорторійські, Збаражські), що згадуються в документах цього архіву, займали помітне місце на тогочасній політичній арені речі Посполитої, що знайшло своє відображення в зібраних документах.

Окремі українські дослідники провели наукові розвідки з метою вивчити цінність інформації, що міститься в родинному архіві Сангушків для вивчення тогочасної політичної історії українських земель, серед таких вчених варто згадати Д. Вашука [3], М. Ковальського [4, 5], Ю. Мищика [6], І. Ярмошника [7]. Однак більшість архівних справ потребують детального подальшого вивчення, в тім числі й в контексті висвітлення тогочасних політичних подій.

Цікавими є матеріали, що свідчать про підтримку князів Сангушків великого князя литовського Свидригайла в його боротьбі з Сигізмундом Кейстутовичем, адже цього періоду зберігаються привілеї даровані представникам роду на нові земельні володіння, а також надіслані повідомлення з вимогою зібрати своїх воїнів та прибути до військового табору великого князя литовського [1, 45–67].

Значний масив складають листи королів та великих князів, польних та коронних гетьманів до представників родів Сангушків при їх перебуванні на різних адміністративних

посадах у XV–XVIII ст. Наприклад, листи Сигізмунда II Августа, гетьмана Григорія Ходкевича до Романа Сангушка, старости житомирського, з приводу боротьби з татарською ордою, яка вторглась на Поділля в 1558 р., також в них йшлося про заснування укріплень та поселень на прикордонні, результатів бойових дій в 1560-х рр. [2, 84–107]. Цікавими є листи до Романа Сангушка литовських коронного та польного гетьманів Миколи Радзивіла та Григорія Ходкевича з приводу його участі в сеймі 1659 р. та майбутнього приєднання українських земель до Польської корони [2, 187–194]. Роман Сангушко визнав королівський привілей про приєднання Волині та Поділля до Польщі та виступив з підтримкою унії, але з вимогою збереження старих шляхетських привілеїв та земель в обмін на визнання суверенітету польського короля Речі Посполитої [3, 374].

Значно менше джерел, які стосуються політичної історії українських земель XVII ст. Тут слід відзначити збірник листів 1655–1659 рр., серед яких лист шляхтича Томаша Карезовського, хорунжого надвірних військ, від 20 липня 1659 р. (з польського табору), де йшлося про Конотопську битву. Автор досить детально описав хід подій, перерахував, хоч і з деякими помилками, імена російських воєначальників, котрі загинули у битві, говорить про взяття в полон І. Безпалого, «котрому недавно було привезено від царя бунчук з булавою»; про обітницю взаємодопомоги і взаємну присягу «хан козакам, а козаки татарам» [6, 80]. В іншому листі, написаному віленським воеводою до короля 2 серпня 1659 р., йшлося про бої на території України і в Білорусії. Також в архівному фонді Сангушків зібрано велику кількість інформації про політичні «новини» 1603–1669 рр. [6, 80]. Викликає зацікавлення і невеликий полономовний полемічний твір XVII ст., написаний, очевидно, уніатом для захисту Берестейської церковної унії 1596 р. [6, 81]. Також міститься листування із представниками роду Сангушків відомого польського тогочасного дипломата С. Беневського, коронного хорунжого, майбутнього короля Яна Собеського [6, 81].

Отже, можна зробити висновок, що «архів Сангушків» є важливим джерелом для дослідження політичної історії українських земель в XIV–XVIII ст. та потребує додаткового вивчення науковцями. Більшість документів не має безпосереднього відношення до викладу політичних перипетій, що мали місце в тогочасну епоху, однак інформація, яка міститься в них дозволяє уточнити контекст та конкретизувати обставини подій висвітлюваного періоду і роль у них власне представників князівського роду Сангушків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Archiwum Książąt Lubartowiczów Sanguszków w Sławucie / Wyd. Przez Bronisława Gorczaaka. T. 5 (1284–1506). – Lwów, 1888 – 685 s.
2. Archiwum Książąt Lubartowiczów Sanguszków w Sławucie / Wyd. Przez Bronisława Gorczaaka. T. 7 (1554-1572). – Lwów, 1910. – 780 s.
3. Вашук Дмитро Документи до історії князівської родини Сангушків на Волині середини XVI ст. // Україна в Центрально-Східній Європі (з найдавніших часів до кінця XVIII ст.). – № 7. – Київ: Інститут історії України НАН України, 2007. – С. 373–386.
4. Ковальский Н.П., Мицик Ю.А. Анализ архивных источников по истории Украины XVI–XVII вв. – Днепропетровск: ДГУ, 1984. – 82 с.
5. Ковальский Н.П. Документальные источники по истории Великого княжества Литовского XV–XVIII вв. в архиве Сангушек // Материалы межреспубликанской научной конференции по источниковедению и историографии народов прибалтийских республик Союза ССР. Источниковедение. – Вильнюс, 1978. – С. 35–41.
6. Мицик Ю.А. Джерела з польських архівосховищ до історії України другої половини XVII ст. // Український археографічний щорічник // П.С.Сохань (гол. ред.) та ін. – К.: Наук. думка, 1992. – Вип. 1. – С. 72–93.
7. Ярмошик Іван Волинський князь Роман Сангушко (бл. 1537–1571 рр.) в історії України та Речі Посполитої. // І Волинські обласні краєзнавчі читання, присвячені пам'яті Григорія Гуртового: Науковий збірник. – 2014. – С. 278–282.

ДИПЛОМАТИЧНА МІСІЯ ІВАНА ГОРНОСТАЯ

Дипломатичній практиці Великого князівства Литовського було притаманне прискіпливе ставлення щодо відбору послів. Одним із найважливіших напрямків місії, а по суті ще й найбільш небезпечним, були посольства до сусідніх Орд. В XVI ст. найбільш насиченими були контакти між Великим князівством Литовським та Кримським ханатом, іменованим в джерелах, як Перекопська Орда. Проте не завжди існувала можливість спокійної підготовки посольства та відбору кадрів до його складу. Бували випадки, коли створювалась критична ситуація, яка вимагала оперативних дій. Зрозуміло, що за такої ситуації більше ніж при звичних подіях, від литовського посла вимагалось бути хоробрим, приймати розумні й виважені дії, вміти швидко орієнтуватись в тій чи іншій ситуації. Причому литовський уряд в умовах кризового явища у відносинах з тією чи іншою Ордою, як правило, віддавав перевагу для призначення кандидатів на роль послів саме представникам української шляхти, виходячи, вочевидь, з факту їх доброї обізнаності з регіональними проблемами, а також притаманної саме українцям, з огляду на постійну небезпеку з боку степовиків, хоробрість та кмітливість.

Саме така критична ситуація склалася на 1516 р. Восени в Перекопській Орді неочікувано помирає литовський великий посол Станіслав Скіндер. Причому це відбулось в самий розпал перемовин між Великим князівством Литовським та Кримським ханатом. На порядку денному стояло питання: на чьому боці буде ханат – литовському чи московському. А від цього й виходила й небезпека вторгнення кримських військ до володінь Сигізмунда Старого (одночасно великого князя литовського та короля польського). В перемовинах одним з питань було наступне: необхідно було послати хану Мухаммеду-Гірею I до Литви у закладні свого сина, як гарантії дотримання союзної угоди, про яку домовлявся Скіндер.

Небезпека війни «відчувалася у повітрі» ще й тому, що в центральних регіонах ханату, передусім на кримському півострові та сусідніх з ним степах, літом пройшла посуха, а вже зима обіцяла бути сніжною й холодною. Відповідно за таких умов кочовики мали посунутись на північ в бік українського прикордоння. Рішення литовського урядовців було цілком раціональним. В такій екстраординарній ситуації до кримці було послано нового посла Івана Горностає. Рід Горностаєв походив з України, причому вочевидь саме з прикордонних теренів Брацлавщини та Київщини. Відповідно для Івана умови, в яких він мав діяти, навряд чи були неочікуваними.

Місія Горностає розпочалася п'ятого листопада. Наступну характеристику пану Івану дав Сигізмунд Старий – «дворянин наш добрий і знатний...». Згідно з листом, який віз цей литовський посол, хан мав перенаправити своїх підданих, які якраз почали рухатись в бік литовського кордону до московського пограниччя. Також Сигізмунд вимагав, аби Мухаммед-Гірей, обіцяного ним сина, передав саме до місії Горностає. Слід відмітити, що побоювання литовців в нападі з боку Орди не були безпідставними. Саме в цей час, коли Іван Горностає рухався з Вільноса на південь, йшли жваві переговори між Мухаммед-Гіреєм і московським князем Василям Івановичем, в ході яких хан прямо писав, що спеціально перейшов Дніпро, аби атакувати володіння Сигізмунда. Причому мова йшла не про звичний напад з метою захоплення полону т.з.

«ясиру». Мухаммед-Гірей пропонував Василю Івановичу фактично поділити Велике князівство Литовське! Так московіти мали захопити Трокай та Вільнюс, а кримці – Київ.

І. Горностай не поспішав і вже в тому ж листопаді 1516 р. він досягнув Черкас – останнього литовського міста перед степом на шляху до Криму, проте ординці вже перевели на Правобережжя більшість свого населення. В умовах глибокого снігу, який максимально ускладнив пашню для тварин (коні, вівці, верблюди) в їй без того слабкому, випаленому літом, рослинному покриві, кочовики витягнулись вздовж правого берега Дніпра від Іслам-Кермена майже до Черкас. Сам хан перебував в Іслам-Кермені. Проте вже за Черкасами Іван Горностай зустрів синів Мухаммеда-Гірея, головним з яких був Богатир-Гірей. Литовський посол був затриманий. Слід віддати належне, Іван одразу розпочав свою місію, продемонструвавши неабиякий дипломатичний хист. Йому вдалося, як за допомогою перемовин, так й хабарів (наприклад, тому ж Богатир-Гірею було виплачено одну тисячу золотих та надано ще певну кількість коштовностей у вигляді подарунків) домовитись про встановлення статус-кво.

Зрозуміло, що великою допомогою для Івана були дії української прикордонної адміністрації, передусім черкаського старости Остафія Дашковича – ним було зібрано чималі військові контингенти й приготовані фортифікації для оборони. Результатом перемовин стало те, що ханські сини відправили Івана Горностая разом з кримським послом Жефером до Вільнюса. До литовської столиці ця група прибула 25 березня 1517 р. Горностаю не судилося довго відпочити у Вільнюсі й на початку квітня Іван знову везе в Орду листи Сигізмунда. На той момент, статус Івана вже змінився. Час, виграний ним та Остафієм Дашковичем, дозволив Литві підготувати й направити до Києва повноцінне велике посольство на чолі з самим канцлером Ольбрахтом Гаштовтом.

Слід відмітити, що продовження перемовин зайшло в глухий кут. Хан так і не відправив до Литви з закладними свого сина. Проте військового вторгнення з боку кримців так і не відбулось. Таким чином слід констатувати, що в розв'язанні політичної кризи, яка мала місце між Великим князівством Литовським та Кримським ханатом, неабияку роль зіграв й дипломатичний хист Івана Горностая.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крот В.А., Рашба Н.С. Боротьба населення України проти турецько-кримських завойовників наприкінці XV – в першій половині XVI ст. // Український історичний журнал. – 1983. – №5. – С. 101–110.
2. Панашенко В.В. Агресія Кримського ханства і султанської Туреччини на Україну в кінці XV – пер. пол. XVI ст. // Феодалізм на Україні. – К., 1990. – С. 114–132.
3. Сыроечковский В.Е. Мухаммед-Герай и его вассалы // Ученые записки МГУ – Вып. 61. – Т. 2. – М., 1940. – С. 3–71.
4. Черкас Б. Україна в політичних відносинах Великого князівства Литовського з Кримським ханатом (1515–1540): [монографія]. – К., 2006. – 250 с.
5. Шабильдо Ф. Договірні ярлики Кримського хана Мегмед Гірея для польського короля і великого князя литовського Сигізмунда Старого // Записки Наукового товариства ім. Т. Шевченка. – Львів: Т. CCLVI: Праці історично-філософської секції. – 2008. – С. 76–100.
6. Яковенко Н. Українська шляхта з кінця XIV – до сер. XVII ст. Волинь і Центральна Україна: [монографія]. – К.: Критика, 1993. – Вид. 2-е, змін. і доп. – 472 с.
7. Pulaski K. Machmet –Girej chan Tatarow perekopskich i stosunki jego s Polska (1515–1523) // Szkic i poszukiwania historyczne. – Serja druga. – Petersburg, 1898. – P. 281–350.

ПАЛІАТИВНА ТА ХОСПІСНА ДОПОМОГА В УКРАЇНІ

Актуальність проблеми. Щороку у світі помирають близько 57 млн осіб, більше половини з яких закінчують своє біологічне життя у стражданнях і муках. Кожному з них у термінальній стадії захворювання потрібна кваліфікована медична та психологічна допомога, професійний догляд, моральна та духовна підтримка, а часом просто людське співчуття та увага. Тому, починаючи з 60-х років ХХ ст., у більшості індустріальних країн світу, а на початку ХХІ ст. – в Україні, проблема розвитку паліативної та хоспісної допомоги населенню стає однією з найбільш актуальних медико-соціальних та гуманітарних проблем суспільства. Це зумовлено низкою як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників: політичних, соціально-економічних, демографічних, медичних тощо.

Одним з найбільш вагомих із зазначених чинників, на нашу думку, є невпинне швидке старіння населення, що супроводжується нагромадженням у його структурі самотніх немічних людей похилого віку, які часто страждають на невиліковні прогресуючі захворювання. До цієї категорії людей належать майже 3 млн. громадян України, старших за 75 років. Більшість з них відчувають гостру потребу як у медико-соціальній допомозі в цілому, так і у паліативної та хоспісної допомоги. У зв'язку з цим виникла необхідність наукового обґрунтування оптимальних шляхів організації паліативної та хоспісної допомоги (ПХД) літнім людям у рамках реформування системи охорони здоров'я відповідно до кращих міжнародних стандартів та підходів, концепції гуманізму та захисту прав людини.

Мета дослідження: наукове обґрунтування оптимальної моделі міжвідомчої та міжсекторальної координації і співпраці лікарів загальної практики – сімейних лікарів (ЗП–СЛ) та працівників закладів охорони здоров'я (ЗОЗ), соціального захисту населення, залучення громадських та релігійних організацій при наданні амбулаторної паліативної допомоги пацієнтам похилого та старечого віку, що сприятиме розробці та запровадженню в Україні сучасної ефективної системи ПХД.

Результати досліджень, що були проведені в рамках науково-дослідної роботи Інституту паліативної та хоспісної медицини МОЗ України, свідчать, що впродовж останніх 5 років близько 600 тис. пацієнтів та 1,5 млн членів їхніх родин щороку потребують ПХД, і лише менше 5 % пацієнтів мають змогу одержати кваліфіковану стаціонарну ПХД в умовах хоспісу або у відділеннях паліативної допомоги.

Згідно з аналізом звітів органів охорони здоров'я, в Україні функціонують 10 закладів охорони здоров'я, які позиціонують себе як хоспіс, і 20 відділень паліативної медицини при стаціонарних ЗОЗ, у яких розгорнуто понад 850 ліжок (за мінімальної потреби 4,5 тис. ліжок). Хоча, на нашу думку, поки МОЗ України не затвердить стандарти та вимоги до закладів, що надають ПХД, стверджувати про точне число таких закладів не можна, оскільки багато з них не відповідають сучасним вимогам. У багатьох обласних центрах і регіонах досі не створено жодного хоспісу. Крім того, згідно з оціночними даними, матеріально-технічна база більшості діючих в Україні закладів ПХД ще не відповідає міжнародним стандартам, а умови перебування хворих у цих закладах часто є незадовільними. Сьогодні в Україні заклади ПХД вкрай обмежені у ресурсах і не мають можливості забезпечити пацієнтів навіть найнеобхіднішим. Практично відсутня в Україні і служба ПХД вдома, тому мешканці сільської місцевості поки що взагалі не

можуть її отримати. Отже, більшість паліативних пацієнтів завершують своє біологічне життя удома, під наглядом лікарів первинної медико-санітарної допомоги.

В Україні у значній частині літніх пацієнтів, частка яких складає понад 20 %, часто суттєво погіршується якість життя – вони страждають через невгамовний біль і важкі розлади функцій органів і систем внаслідок хронічних прогресуючих невиліковних захворювань, таких, як онкологічні, серцево та церебросудинні, нейропсихічні захворювання, включаючи хворобу Альцгеймера, дегенеративні ураження нервової системи і опорно-рухового апарату, ускладнення цукрового діабету тощо.

Відповідно до сучасних концепцій та стандартів ПХД має 4 складові:

1. Медична складова, яка забезпечує контроль хронічного больового синдрому, лікування симптомів захворювань і професійний догляд;
2. Психологічна складова, яка спрямована на подолання відчуття страху, депресивних станів і стресів у паліативних пацієнтів та їхніх рідних;
3. Соціальна складова, яка передбачає матеріальну підтримку сім'ї хворого, правове консультування та допомогу в оформленні документів, побутові та ритуальні послуги;
4. Духовна складова, яка здійснюється священнослужителями різних релігій та конфесій відповідно до побажань і потреб хворого.

Забезпечуючи надання ПХД, лікар ЗП–СЛ повинен знати та враховувати основні принципи та сучасні міжнародні підходи до надання ПХД: 1) паліативна медична допомога, зокрема, контроль больового синдрому або інших тяжких симптомів чи розладів життєдіяльності, повинна бути доступною цілодобово, незалежно від місця проживання та соціального статусу пацієнта; 2) ПХД передбачає право пацієнтів на вибір місця одержання допомоги і може надаватися стаціонарно у ЗОЗ будь яких форм власності, у спеціалізованих закладах ПХД (зокрема хоспісах), лікарнях сестринського догляду, у денних стаціонарах та вдома; 3) потреби паліативних пацієнтів та членів їхніх родин повинні максимально задовольнятися за принципом міждисциплінарного підходу з урахуванням їхньої згоди; 4) ПХД забезпечує право пацієнта одержати повну та правдиву інформацію щодо свого захворювання та, за його згодою, надати цю інформацію членам родини; 5) паліативні пацієнти та члени їхніх родин забезпечуються доступною та зрозумілою інформацією щодо лікування, догляду, психологічної та соціальної підтримки; 6) ПХД не ставить за мету прискорити або відстрочити смерть.

Висновок: виходячи із зазначеного вище, 6-ма основними завданнями лікарів ЗП–СЛ з ПХД є: 1) паліативне лікування, полегшення болю та інших симптомів захворювання; 2) забезпечення максимально досяжного повноцінного активного життя пацієнтів та належної якості життя паліативних пацієнтів та їхніх родин, утвердження життя та ставлення до смерті як до природного процесу; 3) психологічна і соціальна підтримка родини під час хвороби пацієнта та в період тяжкої втрати скорботи після смерті хворого; 4) навчання членів родини пацієнта навичкам догляду та полегшення страждань близької людини; 5) встановлення партнерських стосунків між пацієнтом та іншими фахівцями, які залучені до надання ПХД; 6) забезпечення права хворого на автономію і прийняття усвідомленого рішення.

Таким чином, забезпечення зазначених завдань вимагає оптимальної організації міжсекторальної та міжвідомчої координації і співпраці та розвитку сучасної ефективної системи ПХД, оскільки паліативні пацієнти похилого та старечого віку перебувають одночасно як у сфері діяльності органів охорони здоров'я, так і органів соціального захисту населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губський Ю.І., Хобзей М.К. Фармакотерапія в паліативній та хоспісній медицині. Клінічні, фармацевтичні та медикоправові аспекти // Монографія. – К.: Здоров'я, 2011. – 352 с.
2. Вороненко Ю.В. Розвиток паліативної допомоги як інтегральна складова реформування системи охорони здоров'я в Україні // Актуальні питання надання паліативної та хоспісної допомоги в Україні. Матеріали Першої науковопрактичної конференції / Ред. Ю.В.Вороненко, Ю.І.Губський: Наукове видання. – К.: Університет «Україна», 2012. – С. 5–8.
3. Гойда Н.Г. Роль сімейного лікаря в наданні паліативної допомоги // Актуальні питання надання паліативної та хоспісної допомоги в Україні. Матеріали Першої науковопрактичної конференції / Ред. Ю.В.Вороненко, Ю.І.Губський: Наукове видання. – К.: Університет «Україна», 2012. – С. 177–179.
4. Наказ МОЗ України від 25.04.2012 р. № 311 «Про затвердження та впровадження медикотехнологічних документів зі стандартизації паліативної медичної допомоги при хронічному больовому синдромі» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://moz.gov.ua/ua/portal/dn_20120425_311.html

Ігор ЯКОВЛЄВ
(Одеса, Україна)

О. РІЗНИКІВ: СЛІДСТВО ТА ПЕРШИЙ АРЕШТ

О. Різників увійшов в українську історію як талановитий поет, шестидесятник, дисидент та поборник українських ідей. Ще з ранніх років він почав боротись проти несправедливості в Радянському Союзі потім ця боротьба перетворилась у відстоювання національних інтересів. Створений ним «Союз боротьби за звільнення народу» та розповсюджена ним антирадянська література, призвели до його першого арешту[1].

З самого початку перебування у слідчому ізоляторі на вулиці Бабеля в Одесі О. Різників відчув на собі багатогранність радянської системи дізнання. З моменту арешту не було пред'явлено ніякого звинувачення, та навіть навпаки, слідчий сам наполягав на тому, що О. Різників повинен знати за що його заарештували і зізнатися в цьому.

На першому допиті з метою добитись зізнання слідчий зачитував О. Різників його власні, відверто антирадянські вірші, що були знайдені під час обшуку у кубрику. Та замість зізнання О. Різників вдало скористався двозначністю тексту своїх віршів та перетворив антирадянську критику в анти спекулянтську, такий хід подій йшов у розріз з планами слідчого УКГБ Одеської області, небажання О. Різників на зустріч слідству, призвела до його переводу в іншу камеру [2].

В новій камері на О. Різника чекав завербований органами дізнання в'язень, який весь час прикриваючись своєю простодушністю та відвертістю намагався вивідати у Олексі інформацію про його правопорушення. Зі слів О. Різників його співкамерник, який більше походив на п'янчугу, називав себе художником та всіма силами намагався розговорити поета. Експеримент слідства з підсадним в'язнем не дав бажаного результату.

Дякуючи добре налаштованій агітаційно-пропагандистській системі, яка використовувала засоби масової інформації як своє головне озброєння, бо в Радянському Союзі, виключно всі громадяни мали доступ до правильно підбраної та відфільтрованої інформації. Ось і заарештований О. Різників, вже другий тиждень, перебуваючи в камері слідчого ізолятору мав доступ до останніх новин відображених в газеті «Правда». Саме з газети, 15 жовтня 1959 р. О. Різників дізнався, що в Мюнхені вбили С. Бандеру [2].

Враховуючи той факт, що О. Різників зростав та виховувався в тоталітарній системі Радянського Союзу на південно-східній території Української республіки, де фактор

націоналізму рідко давав про себе знати, Олекса виріс з ідеологічним переконанням, що націоналісти, а особливо ОНУ, ніщо інше як бандити. Такі ідеологічні міркування поєднуючись з обставиною що О. Різників писав листи російською мовою виключали його причетність до націоналістичних угруповань, а це в свою чергу вплинуло на вирок суду.

Слідство тривало майже три місяці, за цей час О. Різників та В. Барсуківський, зізналися в свої протиправних діях, взявши всю провину на себе, не бажаючи підставляти інших учасників акції розповсюдження антирадянських листівок. Після їхньої капітуляції і проходження ряду слідчих експериментів, 1 січня 1960 р. заарештованих зводять в одній камері. О. Різників та В. Барсуківський вирішують перейти на українську мову, та розпочинають поглиблено вивчати українську культуру.

15 лютого 1960 року, О. Різників чекаючи вироку суду написав свого останнього вірша на російській мові. Цей день відкарбувався в пам'яті молодого поета, тому що саме в ту мить Олекса Різників остаточно переродився та ціле направлено став на шлях боротьби за Україну. Його двозначний вірш написаний в ніч перед оголошенням вироку та зачитаний перед судом замість свого останнього слова ледь не визвав оплески в залі суду, втім ні хто навіть не здогадувався про справжній сенс рядків вірша в яких Олекса клянеться, що розпочне нове життя.

Військовий трибунал Одеського військового округу визнав доведеною вину О. Різників в проведенні «антирадянської агітації і пропаганди» за ст. 7 ч. 1 Закону «Про кримінальну відповідальність за державні злочини» Суд урахував позитивні характеристики і призначив обом покарання 1,5 р. протест сторони обвинувачення затягнув їхнє перебування в слідчому ізоляторі ще на три місяці, отож відбувати покарання в трудовому таборі, залишалось лише рік [3].

В виправному таборі на той момент перебувало що найменше дві тисячі арештантів. Значна частина яких складала в'язні Української повстанської армії, яких саме в цей момент пересуджували з пом'якшенням вироку з 25 років ув'язнення до 15 вже відбутих. Такий прояв гуманізму був з боку радянської влади був по меншій мірі не звичний. Щойно звільнені вояки УПА з радістю дарували новим арештантам свої книги та особисті речі, які на волі їм вже не знадобились би. Так вийшло що за рік перебування в таборі ЖХ-385/11, сел. Явас, Мордовія О. Різників збагатив свою бібліотеку на п'ять масивних ящиків з книгами та написав майже пів тисячі нових віршів [4].

Рік в трудовому таборі для О. Різників був відносно легким покаранням, він мав можливість читати, творчо розвиватись, заробляти гроші, нові знайомства які він отримав перебуваючи в ув'язненні допомогли з легкістю винести долю в'язня, він відмовився від алкоголю, м'яса, інших шкідливих звичок. Прочитані в ув'язненні книги та знайомство з новими друзями значно розширило світогляд. Все це тільки зміцнило його віру в необхідності відстоювання національних інтересів та в доцільності подальшої боротьби з радянською владою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Різниченко О. З людей. Повісті, оповідання, п'єса. – Дрогобич: Вид. фірма «Відродження», 2000. – 384 с.
2. Різниченко О. Інтерв'ю Харківській правозахисній групі 25.03.2000 р. <http://museum.khpg.org/index.php?id=1120723030>
3. Рух опору в Україні: 1960–1990. Енциклопедичний довідник / Передм. Осипа Зінкевича, Олеся Обертаса. – К.: Смолоскип, 2012 р. – С. 609–610.
4. Ми з ГУЛАГу: Колективний збірник / Укладачі Р.Б.Іванова, Л.С. Рибак. – Одеса: Астропринт, 1999. – 324 с.: іл. – (Сер. «Одеського Меморіалу»). Вип. 7). Рос. і укр. мовою. – С. 17.

РОЛЬ АПЛІКАТУРИ У ВІДТВОРЕННІ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

Розвиток аплікатурних навичок відбувається на стандартних формулах, що охоплюють основні різновиди гам, арпеджіо, акордів. В учбово-інструктивній частині репертуару для початківців в переважній більшості зібрані етюди, п'єси, в яких усі аплікатурні рішення пропонуються автором та, в разі необхідності, редактором.

У методичній спадщині багатьох відомих педагогів-піаністів досить широко висвітлюються питання залежності виникаючих перед учнем виконавських завдань від образно-змістовного наповнення конкретних музичних творів.

Слід виділити найважливіші фактори, які необхідно враховувати під час підготовки учня до виконання музичного твору. Першочерговим для створення повноцінної інтерпретації можна вважати фактор утворення внутрішнім слухом можливо найповнішої уяви про звукове втілення художнього образу твору. Тому слід постійно збільшувати обсяг та різноманітність слухових вражень, збагачувати слуховий досвід учня. Слухаючи записи або концертні виконання, читаючи книжки відомих педагогів-виконавців, знайомлячись з різними редакціями під час вивчення музичного твору, учень одночасно з набуттям широкого музично-культурного світогляду повинен прагнути до максимального використання його у своїй виконавській практиці.

З цієї точки зору в першу чергу слід зосередити увагу учня на відповідності агогіки, артикуляції, ритму, динаміки та педалізації стилістичній та жанровій характеристики кожного твору, навчити його аналізувати можливі варіанти аплікатурних рішень. Слід також враховувати психофізіологічні особливості учня у роботі над збагаченням його піаністичного арсеналу – «...принцип зручності аплікатури для даної руки у зв'язку з індивідуальними особливостями та намірами піаніста» [3, 161].

Неможливо регламентувати всі варіанти виконавських засобів, які використовуються для досягнення виразності інтерпретації музичного твору, але можливо підвищити ефективність використання світового досвіду виконавства в галузі фортепіанного мистецтва.

В індивідуальній роботі за інструментом перед учнем постає проблема максимально-го наближення реальних звукових результатів уявленого художнього музичного твору за допомогою внутрішнього слуху. Саме тому ефективність у досягненні виконавської мети може дати раціональна аплікатура. Кожна мить доторкання до фортепіано через інтуїтивні та набуті в навчанні піаністичні навички, у тому числі вибір аплікатури, перетворюються у побудову власної виконавської концепції та народження художнього образу.

Виходячи з того, що виконавські завдання в кожному творі визначають логіку аплікатурних рішень, необхідно на протязі всього навчання ставити перед учнем питання вибору аплікатури.

Заняття з учнями у цьому напрямку повинні проводитись одночасно на двох рівнях. До вищого рівня слід віднести систематичне опрацювання учнями варіантів аплікатури, викликаних необхідністю педалізації, агогіки, ритму, артикуляції, динаміки та педалізації, з врахуванням жанрових та стильових особливостей конкретного музичного твору.

До другого рівня можна віднести рішення проблеми врахування індивідуальних психофізіологічних можливостей учня: «...кожний палець володіє певними можливостями і аплікатурні комбінації не повинні йти в розріз з цими можливостями» [2, 71].

Важливо починати обговорення і вибір варіантів аплікатури на ранніх етапах навчання, прищеплюючи учням звичку одночасно проникненням у змістовність кожного твору, критично оцінювати аплікатуру і бажати її зміни у випадку необхідності відповідно до виконавських намірів.

Систематизація та вивчення варіантів аплікатури:

- вивчати авторську аплікатуру і аналізувати її з точки зору всіх можливих факторів, що впливає на її визначення (наміри композитора підкреслити важливі засоби виразності, його уява про необхідний стиль виконання і т.п.);
- виконувати завдання з пошуку власних аплікатурних формул у тих фрагментах, де відсутня авторська або редакторська аплікатура;
- вивчати можливості перерозподілу фактури між руками з відповідними змінами аплікатури;
- розвивати навички, свідомо контролювати використання аплікатури на різних етапах вивчення і вносити необхідні корективи.

Крім навичок вибору аплікатури в залежності від головного – змістовність твору, слід виховувати потребу знайти найбільш економну та ефективну аплікатуру.

Серед багатьох таких факторів можна назвати:

- врахування всіх психофізіологічних особливостей учня (розмірів, сили та пластичності рук; рухливості пальців; здібності до координації і незалежних рухів; можливості усвідомлення аплікатурних комбінацій);
- врахування наявності і обсягу акустичних ресурсів (сила, тембр і особливості роботи механіки фортепіано в різних регістрах), якість репетиційного механізму, різна «вага» клавіатури (більша в басовому і менша у високому регістрі).

Аплікатура сприяє зручності гри та виразності виконання. Це допоміжний засіб який забезпечує реалізацію художніх намірів. Відомий викладач-піаніст Г. Нейгауз писав: «Найкращою є та аплікатура, яка дозволяє найбільш вірно передати музику і найбільш точно узгоджується з її сенсом» [3, 157].

ЛІТЕРАТУРА

1. Коган Г. У враг мастерства. Работа пианиста. – М.: Музыка, 1969. – 284 с.
2. Мільштейн Я. Советы Шопена пианистам. – М.: Музыка, 1967. – 119 с.
3. Нейгауз Г. Про мистецтво фортепіанної гри. – М.: Музыка, 1982. – 215 с.

Андрій ДУШНИЙ
(Україна, Дрогобич)

ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТУ СЕРГІЯ КАРАСЯ

Національна школа гри на народних інструментах активно досліджується її регіональними осередками у руслі сьогодення. Активне місце в цьому плані відводиться Львівській школі, із власними традиціями, надбаннями, історичними особливостями, педагогічними й науковими кадрами, виконавцями й композиторами, організаторами мистецького життя краю, тощо. Особлива ніша в гроні народних інструментів школи належить баянно-акордеонному мистецтву й різноплановим аспектам популяризації ін-

струмента через мистецькі акції національного та регіонального значення й творчо-наукову співпрацю із закордонними установами і концертними організаціями.

В цьому гроні яскравих представників Львівської баянної школи помітне місце займає **Сергій Карась**, випускник класу Л. Хмельницької у Львівському музичному училищі та Анатолія Онуфрієнка у Львівському Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка. Як баяніст-виконавець він – лауреат міжнародних та республіканських конкурсів у містах Ульяновськ (Росія), Бішкек (Киргистан), Донецьк та Хмельницький (Україна) [5, 16].

Ім'я С. Карася увійшло до довідників А. Басурманова [1, 67], А. Семешка [10, 71], А. Душного та Б. Пица [5, 16–17], підручника М. Давидова [3, 139], в історичний нарис про ЛДМА ім. М. Лисенка [11, 187]; висвітлення діяльності представлено у публікаціях О. Бобечко [2], А. Душного [4, 209], М. Імханіцко [6; 7], Б. Пица [9], А. Боженського, В. Шафети.

Отже, авторська школа Сергія Карася, започаткована на основі виконавсько-педагогічної школи Анатолія Онуфрієнка, який свого часу опанував баянне мистецтво у класі Михайла Оберюхтіна. Так, Сергій Олексійович серед своїх вихованців має як блискучих виконавців, лауреатів Всеукраїнських та міжнародних конкурсів (І. Павлика, В. Янчака, М. Маринця, Р. Андрухів, Д. Герича, Я. Олексіва, П. Степаненка, О. Якубова, М. Головачка, М. Ольховського, І. Дмитрука, Р. Мушинського), науковців (кандидатів мистецтвознавства Ю. Чумака та Я. Олексіва, кандидата педагогічних наук, доцента, члена-кореспондента МАНПО А. Душного, аспіранта Інституту музичного мистецтва ДДПУ ім. І. Франка А. Олексюка) так і адміністраторів навчальних установ (Ю. Чумак – директор Дрогобицького музичного коледжу ім. В. Барвінського; Я. Олексів – заступник декана оркестрового факультету ЛНМА ім. М. Лисенка).

Серед стильових уподобань С. Карася – класична, особливо барокова музика. Відтак, саме барокова музика у майбутньому стала полем наукового дослідження і привела до захисту кандидатської дисертації.

Як педагог, С. Карась особливу увагу приділяє звуковеденню та філіруванню звуку, роботі над штрихами, міховеденню, тонкощам інтонаційної вимови інструменту, розвитку моторики рук тощо. У роботі зі студентами використовує наочно-ілюстративні методи, записи провідних виконавців, опирається на науково-методичну літературу. У сфері його зацікавлень праці М. Різоля, І. Яшкевича, М. Давидова, М. Імханіцко, А. Сташевського, А. Семешка, В. Власова, Ф. Ліпса, В. Семенова, М. Оберюхтіна, А. Онуфрієнка, В. Воеводіна, П. Говорушка, Вл. Князева та ін.

Наукові пріоритети Сергія Олексійовича у сфері інтерпретації творів бароко базуються на власному виконавському досвіді й кращих традиціях української (Львівська та Київська), білоруської й російської баянних шкіл, працях провідних науковців, музикознавців, виконавців та теоретиків. У дисертаційному дослідженні науковець обґрунтовує теоретичні аспекти вивчення пізньобарокових творів (Розділ 1.), де увагу привергають стилістичні особливості барокової фактури й інтерпретація її на баяні, розкривається специфіка ладогармонічної організації, аналізується типологія барокового тематизму як чинника стильової інтерпретації творів доби бароко, наводяться методи розвитку музичного матеріалу та деякі особливості формотворення [8, 5–6].

У Розділі 2, розкривається художня концепція барокового твору з позиції виконавсько-інтерпретаційних тлумачень. С. Карась звертається до Прелюдії і фіги *gis-moll* Й. С. Баха (ДТК, II том, № 18) в аспектах загальної характеристики художньо-образної концепції, драматургії, форми частин циклу та ролі музично-риторичних фігур у тема-

тизмі, засобів об'єднання, темпових варіантів, агогіки, динаміки, тембру, артикуляції, а відтак і порівняння виконавських інтерпретацій твору Я. Олексівим та І. Квашевічем. Науковець розкриває грані Пасакалії c-moll Й. С. Баха (BWV 582) як музичної емблеми доби бароко зі сторони жанрової приналежності та форми, характеризує музично-поетичний зміст, диференціює будову твору в теоретичних концепціях і виконавських інтерпретаціях, проводить порівняльну характеристику інтерпретації твору В. Зубицьким та Ю. Сідоровим [8, 7–13].

Наукові зацікавлення С. Карася розкриваються в упорядкуванні та редагуванні: збірників матеріалів конференції (2005, 2006, 2007, 2009) та наукового фахового збірника із мистецтвознавства «Музикознавчі студії. ЛДМА ім. М. Лисенка» (2006, Вип. 11) спільно із А. Душним, Б. Пицем, І. Фрайтом; зібранні, уніфікації та видання композиторського доробку А. Онуфрієнка у співавторстві з А. Душним (2005, 2006, 2009), В. Шафегою й О. Карась (2015). Він є співавтором низки навчальних посібників («Педагогічний репертуар для дуету баяністів» (спільно з А. Душним та Б. Пицем, 2007), «Робота з оркестром українських народних інструментів» та «Сучасні твори у перекладі для оркестру народних інструментів» (з Я. Олексівим, 2008), «Світовий музичний інструментарій» (з М. Чембержі, 2014) й навчальної програми «Аранжування з використанням музичних комп'ютерних програм» для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I-II рівнів акредитації (співавтор М. Чембержі, 2008). С. Карась активний учасник Всеукраїнських та міжнародних конференцій у Луганську, Львові, Дрогобичі, Києві, Старому Самборі, Кіровограді, на яких піднімає питання репертуарної політики баяністів сьогодення, виконавських елементів інтерпретації різностильової музики на баяні, значення конкурсно-фестивального руху серед баяністів-акордеоністів, висвітлення постатей представників Львівської баянної школи, тощо.

Сергій Олексійович виступає одним із ініціаторів та організаторів науково-практичних конференцій та конкурсів: «Львівська баянна школа та її видатні представники» (Старий Самбір, ДМШ, 2005) [9]; «Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини» (Львів, ЛДМА ім. М. Лисенка, 2005); «Творчість композиторів України для народних інструментів» (Львів, ЛДМА ім. М. Лисенка, 2005); I-го Відкритого регіонального конкурсу баяністів-акордеоністів «Візерунки Прикарпаття» (Старий Самбір, 2005); I-го Міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Акорди Львова» (Львів, 2006) [6]; I-го та II-го Всеукраїнського конкурсу виконавців на народних інструментах імені А. Онуфрієнка (Дрогобич, 2007 [7], 2009).

Отже, постать Сергія Карася в контексті Львівської баянної школи є значимою та багатогранною. Поєднання в одній особі виконавця-педагога-науковця-організатора – яскравий приклад для наслідування прийдешніми поколіннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басурманов А. Баянное и аккордеонное искусство. – М.: КИФАРА, 2003. – 540 с.
2. Бобечко О. Яскравий представник Львівської баянної школи Сергій Карась // Львівська баянна школа та її видатні представники: зб. мат. наук.-практ. конф. (Старий Самбір, 23 квітня 2005) / [упоряд. А. Душний, С. Карась, І. Фрайт] – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 7–12.
3. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа): підручник [для вищих та сер. муз. навч. закладів]. – К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2010. – 592 с.
4. Душний А. Виконавські досягнення Львівської школи баянно-акордеонного мистецтва у 1990-х – 2000-х роках // Народно-інструментальне мистецтво на зламі ХХ–ХХІ століть: зб. мат. міжн. наук.-практ. конф. (ДДПУ ім. І. Франка, 25.03.07, м. Дрогобич) / [ред.-упоряд. А. Душний, С. Карась, Б. Пиц]. – Дрогобич: Посвіт, 2007. – С. 208–214.
5. Душний А., Пиц Б. Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва: довідник. – Дрогобич: Посвіт, 2010. – 216 с.

6. Имханицкий М. Конкурс «Аккорды Львова» // Журнал «Народник». – 2006. – № 3 (55). – С. 15.
7. Имханицкий М. Первый Всеукраинский конкурс исполнителей на народных инструментах имени Анатолия Онуфриенко // Журнал «Народник». – 2007. – № 3 (59). – С. 60–61.
8. Карась. С. Интерпретація музики бароко на баяні (теоретико-виконавський аспект): автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». – Львів, 2006. – 20 с.
9. Пыц Б. Научно-практическая конференция «Львовская баянная школа и ее выдающиеся представители» // Журнал «Народник». – 2005. – № 2 (50). – С. 36–37.
10. Семешко А. Баянно-акордеонне мистецтво України на зламі ХХ–ХХІ століть: довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 244 с.
11. Сторінки історії Львівської державної музичної академії імені М. В. Лисенка. – Львів: Спо-лом, 2003. – 256 с.

Галина ЗАБЛОДСЬКА
(Бахмут, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ В ІНТОНАЦІЙНІЙ РОБОТІ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО

Протягом довгого часу практично всі музикознавці в своїх наукових дослідженнях обов'язково звертаються до питань, які пов'язані з як музичною, так і мовною інтонацією. Ще на початку ХХ століття глибокому вивченню умов розвитку інтонації та її різновидів присвятив свої наукові праці Борис Асаф'єв. Музична інтонація виникла раніше за мову, і, розвиваючись, музика стала засобом створення ефекту співрозмовника зі слухачем.

Тема взаємозв'язку мовної та музичної інтонацій досліджується і розробляється і в наші дні в наукових роботах музикознавців В. Медушевського, Є. Назайкінського, Б. Незванова, О. Афоніної та ін.

Досить пізнавальними в плані історичного розвитку музичної інтонації та музичного слуху є дослідження музикознавця Д. Кірнарської, які викладені в книзі «Психологія спеціальних здібностей» і, розглядаючи вже відомі факти в іншому, новому ракурсі, надають уяву про нові тенденції розвитку сучасного музикознавства.

Як відомо, інтонаційний слух одержує розвиток, перш за все, на уроках сольфеджіо, які можна уявити як серію «галузевих» гілок, спрямованих на засвоєння конкретних компонентів музичної мови. Сольфеджіо розподіляється на гармонічне, ритмічне, поліфонічне, темброве та ін. Оскільки професійний музичний слух має свою специфіку, сольфеджіо в сучасних дослідженнях музикознавців порівнюють з психотехнікою розвитку слуху. У зв'язку з цим виникає і питання синестезії – психологічного процесу поєднання різних типів почуттєвого сприйняття – слухового, зорового, дотикового. Параметрами слухового сприйняття є гучність, висота, тембр, темп і т.і. Для зорового сприйняття важливими є забарвленість, яскравість, форма, відстань, розмір. Для кінестетичного слухового сприйняття (рух-дотик-нюх) важливими є ступінь напруженості, твердість, компактність, температура, вага, аромат, смак і т.ін.

Знання і розуміння різновидів інтонаційного слуху в великій мірі мають допомогти в роботі викладача музично-теоретичних дисциплін не тільки на заняттях з сольфеджіо та теорії музики, але і в значній мірі на заняттях з музичної літератури, аналізу музичних творів, особливо при наданні характеристик музичному матеріалу, музичним образам, виконанні певних творчих завдань.

Тому деякі положення з книги Д.К.Кірнарської стосовно психологічних засад музичної діяльності, видів музичного інтонаційного слуху мають на меті розширити рівень знань і зацікавити студентів та викладачів музичних навчальних закладів.

Інтонаційний слух є основою для змістовного музичного сприйняття, і Д.Кірнарська зазначає, що музичний талант може вирости тільки з числа людей, чий інтонаційний слух досить хороший.

Інтонаційна форма музичного слуху спирається на інтонаційно-цілісний принцип побудови музичної тканини – звукорядну висоту, ритм, тембр, теситуру, регістр, гучність, артикуляцію, нюанси.

За твердженням Д.Кірнарської, з інтонаційного слуху починається розвиток Номо Musicus – «Людини Музичної».

В психології музичне мистецтво пов'язується зазвичай зі світом людських емоцій, виділяючи в якості основних такі поняття, як радість, смуток, страх, гнів, яких достатньо, щоб принципово описати наш емоційний механізм. Емоційні протиставлення «позитив-негатив» (радість і смуток), «захист-напад» (страх і гнів) є необхідною і достатньою умовою виживання людини в навколишньому світі.

При викладі положень свого дослідження, Д.Кірнарська використовує свою класифікацію, за якою виділяються чотири комунікативних архетипи, кожен з яких має свою інтонаційну мову, свої характерні ознаки, диктує певний емоційний тонус для розпізнавання особливостей інтонації, загального характеру руху.

Перший тип – архетип призову, взаємодія лідера і натовпу, начальника і підлеглого, вищого і нижчого. Він зумовлює активний тип мелодичного руху, його темпу і загального характеру, динамічних характеристик звучання, артикуляційного та акцентного профілю музики.

Другий тип – це звернення нижчого до вищого, коли перший просить і сподівається, а його співрозмовник слухає і вирішує. Такий комунікативний архетип тяжіє до прохального, його соціальний сенс – це спілкування нижчого з вищим. До цього виду архетипу належать всі ліричні види мелодики. Їх мелодико-інтонаційний контур частіше хвилястий – в таких коливаннях відображається невпевненість прохача. Ці хвилі досить великі, з явними підйомами і спадами. Подібні мелодії виходять іноді з так званої «вершини-джерела».

Третій тип заснований на рівності учасників комунікації, серед яких немає слабких і сильних, немає лідерів і немає прохачів. Це – архетип гри. Її інтонаційний почерк дещо метушливий, але у цій інтонації немає сильних акцентів і розгонистих ліній – вона вся вміщається в невеликому, дуже компактному просторі. Музичне втілення гри – це віртуозна музика, вкрай жвава і легка, їй часто притаманна також танцювальність.

Четвертий архетип – це медитація. Він пов'язаний зі станом самотності і заглибленості в себе, перегукується з найдавнішим жанром коліскової пісні. Його інтонаційний профіль спокійний, відрізняється повертанням, тяжінням до незмінних опор, як у маятника. Темп медитації спокійний і розмірений. Це замкнутий простір думки. Цьому архетипу належать музичні твори, що тяжіють до роздумів і чужості.

Треба зазначити, що вся написана музика, звичайно ж, не може безроздільно й цілком належати тільки одному з названих архетипів. У великих, розгорнутих творах, як правило, не утримується один і той же комунікативний архетип.

Д. Кірнарська робить висновок про те, що комунікативні архетипи уявляють собою фундаментальний психологічний словник слухових образів і слухових форм мислення, на які спирається і з яких в реальності виросла вся музична культура.

При викладанні дисципліни «Сольфеджіо» та інших предметів музично-теоретичного циклу запропонований розподіл різновидів інтонаційного слуху за комунікативними архетипами, розуміння його психологічних закономірностей надає широкий простір для аналізу та характеристики музичних образів взагалі та засобів виразності, зокрема, певних інтонаційних ходів, інтервалів, акордів, тональностей й т.ін.

Психологічний механізм сприймання і розшифрування змістових параметрів музики надає можливості використовувати знання психофізіологічних властивостей людини. Це є вже більш високий щабель професіоналізму і пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аерова.Ф. Практичні поради з методики викладання сольфеджіо. Київ: Музична Україна, 1974. – 78 с.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. – Кн. 2 (Интонация) – Л.: Музгиз, 1963. – 190 с.
3. Браудо И. Артикуляция.(О произношении мелодии). – Л.: Музгиз, 1961. – 200 с.
4. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио. – М.: Музыка, 1975. – 160 с.
5. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
6. Кирнарская Д. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. – М.: Таланты-XXI век, 2003. – 368 с.
7. Мазель Л. О мелодии. – М.: Госмузиздат, 1952. – 300 с.
8. Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. – [Пособие для педагогов]. – Изд. 2-е., доп. – Л.: Музыка, 1970. – 296 с.
9. Ручьевская Е. Слово и музыка. – Л.: Музгиз, 1960. – 56 с.
10. Ручьевская Е. Функции музыкальной темы. – Л.: Музыка, 1977. – 158 с.

*Уляна КОНВАЛЮК
(Івано-Франківськ, Україна)*

ХАРИЗМА ОСОБИСТОСТІ АНДРІЯ КУЗЬМЕНКА

Сучасні кризові явища в суспільному та культурно-мистецькому житті України обумовлюють значне зростання інтересу науковців до харизматичного лідерства. Харизматичні особистості митців-музикантів, які здатні повести за собою, стають певними орієнтирами для молоді у пошуку місця в житті, виборі професії, визначенні національної та культурної ідентичності. У зв'язку з цим вкрай актуальним видається аналіз харизми провідного українського співака, письменника, продюсера, актора, лідера групи «Скрябін», легенди українського року Андрія Кузьменка (псевдонім – Андрій Скрябін, 1968 – 2015), його місця і ролі в сучасній українській музичній культурі. Харизма трактуємо як якість особистості, яку визнають незвичайною, завдяки якій цю особистість оцінюють як обдаровану надприродними, надлюдськими або щонайменше специфічними особливими силами і властивостями, недоступними іншим людям.

До вивчення формування та становлення харизматичного лідерства Андрія Кузьменка використано підхід, запропонований Г. Старовойтовою, який розглядає контекстуальну складову харизми і особистість самого лідера [7].

Джерельним матеріалом для комплексного аналізу феномену харизми Андрія Кузьменка слугували мемуарна література про митця [1; 3; 4], його літературні твори (проза і поезія) [5; 6].

Класичне наукове визначення терміну дав німецький соціолог Макс Вебер: «Харизма може бути – і тільки в цьому випадку вона в повному розумінні заслуговує свого най-

менування – природним даром, який притаманний об'єкту чи людині, який неможливо набути ніякими зусиллями. Але харизма іншого типу може бути штучно повідомлена об'єкту або людині через деякі надзвичайні засоби. В такому випадку, харизматичне панування може бути розвинуте тільки там, де воно вже існує, але залишалось неактивним, поки його не «пробуджують» [8, 2].

Сучасний російський спеціаліст з лідерства Радислав Гандапас визначає харизму як «дар, набутий людиною для виконання життєвого призначення, який посилює її лідерські риси і допомагає повніше реалізувати свої можливості й використовувати їх заради вищої мети», а також «це здатність переконувати людей, захоплювати їх своїми ідеями і вести за собою навіть у зону сильного дискомфорту. Завдяки цій здатності харизматика сприймають як виняткову особистість, яка має особливі сили і здібності, як людину, єдино гідну ролі лідера» [2, 25, 31].

Оскільки особистість харизматичних лідерів, до яких належав митець, багатоглибина і не піддається простому лінійному опису, то для осягнення цього феномену варто проаналізувати особливі факти біографії Андрія, які легітимізують лідерство, його становлення (музична самоосвіта, музичний саморозвиток). Харизматик вважає себе самостійною особистістю і демонструє свою незалежність. Андрію Кузьменку була притаманна внутрішня свобода.

Харизматичне лідерство митця розглядаємо в контексті громадсько-політичної та соціокультурної ситуації в Україні і світі кінця ХХ – початку ХХІ століття, вплив західної музики на уподобання і смаки, зміну стильових векторів творчості музиканта від поп-музики до року.

Феномен харизми Андрія Кузьменка – це система, яка складається із таких складників 1) психологічних і фізичних особистих якостей, рис, здібностей і можливостей; 2) іміджу лідера (зовнішній вигляд, нестандартна поведінка, особливі форми комунікації) та невлізного, загадкового елемента, який можна назвати як «незвичайну енергію, ауру, дивний магнетизм»; 3) комунікативних аспектів впливу (навики спілкування, взаємодії з людьми, прийоми впливу на них, ораторські навички, харизматичний лідер як руйнівник звичаїв та творець ритуалів); 4) мотивації лідера (прагматичні мотиви, мотиви метафізичного, місіонерського рівня, місія).

Сповідуючи місію – нести свою правду в піснях, Кузьма робив те, що було доступно саме йому, щоб змінити світ – зробив свою творчість інструментом, заговорив з людьми їхньою мовою, боровся піснями і діями за оновлену Україну.

Творча особистість Андрія Кузьменка розкривалася у таких видах діяльності, як: співак, композитор, письменник, шоу-мен, ведучий, актор, продюсер, менеджер. Розгадка харизми цієї особистості полягає в тому, що він був цілісною універсальною особистістю, мудрим філософом, глибоким психологом, свого роду феноменом, чутливим до краси Всесвіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бардецький В. Я. Ми, дороги і Кузьма. – Харків: Фоліо, 2016. – 191 с.
2. Гандапас Р. Харизма лідера / [Пер. з рос. А. Стояновської]. – Дніпро: Моноліт, 2018. – 296 с.
3. Кузьменко О. Група Скрябін та друзі по сцені /автор і упоряд. Ольга Кузьменко. – Львів: Вид-во Старого Лева, 2016. – 192 с.
4. Кузьменко О. Моя дорога птаха. Мамина книжка. – Львів: Вид-во Старого Лева, 2015. – 47 с.
5. Скрябін К. Поезія. – Харків: Фоліо, 2016. – 217 с.
6. Скрябін К. Я. «Побєда» і Берлін. – Х.: Фоліо, 2014. – 220 с.

7. Старовойтова Г. М. Специфіка й особливості становлення та формування харизматичного лідерства // Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. – Донецьк, 2013. – Вип. 2 (58). – С. 59–65.

8. Weber M. The sociology of religion / [Trans. by E. Fiscoff. Introd. by T. Parsons]. – London: Methuen, 1965. – 308 p.

Олена КОСИЛОВА, Лариса ЗІНОВАТНА
(Бахмут, Україна)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ В СТРУКТУРІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Естетичне виховання – найважливіший фактор становлення особистості дитини та формування її смаків і потреб. У процесі безпосередньої участі в естетичній діяльності закладається основа її культури. Головним засобом естетичного виховання є мистецтво в усьому його різноманітті, тому надзвичайно важливо, щоб вплив мистецтва на дитину починався якомога раніше.

Значну роль в естетичному вихованні дітей грають музичні школи та школи мистецтв, які займають гідне місце в системі додаткової освіти. Основною метою навчання дітей у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах є підготовка схильних до творчості музикантів-аматорів, що володіють навичками гри на музичному інструменті. Педагоги музичних шкіл та шкіл мистецтв забезпечують загальну музичну освіту учнів, а з числа найбільш здібних та обдарованих готують абітурієнтів для професійних музичних навчальних закладів.

Різнорізна і різнопланова діяльність педагогів музичних шкіл спрямована на вирішення наступних розвиваючих завдань навчання:

- здійснення естетичного виховання учнів;
- розвиток їх творчих здібностей, музичного мислення і художньої уяви;
- формування усвідомленого ставлення до сприйняття музики;
- розвиток потреби у слуханні та виконанні музики;
- розвиток художнього смаку на кращих прикладах народної, академічної та популярної музики;
- розвиток музичних здібностей;
- формування і розвиток виконавських умінь і навичок;
- накопичення репертуару;
- розвиток потреби у подальшій музичній самоосвіті.

Одним з найбільш важливих видів діяльності дітей у музичних школах і школах мистецтв є практичне музикування. Особливою популярністю користується навчання гри на фортепіано, яке ідеально підходить для дітей у якості першого музичного інструменту.

Фортепіанно-виконавське навчання є важливим засобом загального й музичного розвитку дітей. У процесі гри на фортепіано одночасно з розвитком музичних здібностей формуються зорово-координаційні і моторні навички, поліпшується концентрація уваги, розширюється кругозір, розвивається інтелект і всі види пам'яті – логічна, зорова, слухова, рухова, емоційна.

Навчити музикувати можна не тільки здібного учня, але й учня, що має вельми середні музичні дані, якщо у нього є бажання і посидючість. Справжнім професіоналом

може стати тільки педагог, що знається на особливостях психіки і мислення дитини, цікавиться її інтересами і схильностями, якому вдається проникнути в її духовний світ. Педагоги-піаністи, вивчаючи зі своїми учнями високохудожні, різноманітні за епохами, стилями і жанрами твори і виконуючи їх у концертах, є активними популяризаторами музичного мистецтва. Вони здійснюють на практиці всі властиві йому функції: естетичну, пізнавальну, розвиваючу та комунікативну.

Сучасний процес навчання базується на інтеграційних принципах, які передбачають взаємозв'язок і вдосконалення всіх традиційних компонентів процесу освіти та впровадження нових. Навчальний репертуар є одним з цих компонентів і тому його формування і застосування на практиці повинні відбуватись в комплексі з іншими елементами інтеграційного процесу. Для успішної педагогічної діяльності викладач музичної школи повинен володіти виконавськими навичками та методикою викладання гри на фортепіано, а також мати уявлення про педагогічний репертуар, який є найважливішим компонентом змісту навчання учнів і має величезне значення в їх вихованні. Саме в єдності виховання і навчання, єдності духовного розвитку і оволодіння виконавськими навичками виявляється значення педагогічного репертуару. Тому педагог повинен постійно вивчати навчальний матеріал різних стилів і жанрів, і вміти доцільно використовувати його в навчанні дітей.

Педагог-піаніст має у своєму розпорядженні величезну кількість фортепіанної літератури, в якій представлені кожен історичний стиль і композиторська школа у всьому їх жанровому розмаїтті. Це – твори від добахівських часів до наших днів, від оригінальних творів композиторів різних епох до обробок народних, джазових та популярних мелодій. Учні протягом всього навчання виконують оригінальні фортепіанні твори різних композиторів, перекладення для фортепіано фрагментів оперної, симфонічної, естрадно-пісенної та джазової музики. Зберігаючи як непорушну основу свій класичний золотий фонд, фортепіанна література постійно оновлюється різноманітною за стилями музикою сучасних авторів.

Одним із головних відправних моментів у підборі репертуару, що сприяє оптимальному навчанню учня, є педагогічний аналіз його реальних можливостей і репертуару, який ці можливості розширить і вдосконалив. Приступаючи до підбору репертуару, педагог повинен чітко розуміти, з якою метою вибирається той чи інший твір, вирішенню яких завдань він буде сприяти. Важливе значення має і кількісна сторона репертуару. Занадто великий обсяг творів не дає можливості здійснювати кропітку систематичну роботу, а обмежений – повноцінне і послідовне виховання необхідних виконавських навичок.

Для успішної роботи необхідно, щоб всі твори, що розучують діти, були цікавими, яскравими, різноплановими, щоб їм були притаманні високий ступінь змістовності і художньої цінності.

Щоб уникнути помилок при виборі репертуару, дуже важливо правильно оцінити технічний, емоційний та інтелектуальний рівень учня, його художні схильності, темперамент, особливості характеру. У педагогічній практиці іноді трапляється таке явище, як завищення складності навчального матеріалу, результатом якого може бути психологічна травма і навіть професійне захворювання рук. Завищення може стосуватися як технічної, так і образної сторони твору, коли дитина ще не готова інтелектуально й емоційно до сприйняття і осмислення складної для музики. Помилкою у підборі репертуару може стати й інша крайність – недооцінка можливостей учня, коли твір не стає новою сходинкою в його художньому та технічному розвитку. Досить поширеною

помилкою є точне слідування розподілу творів за класами в нотних збірниках або «Програмі навчання гри на фортепіано». Необхідно враховувати, що такий розподіл є децю умовним.

Важливим аспектом, пов'язаним з підбором репертуару, є вибір творів для концертних виступів. Тут основною метою має стати створення умов для прояву кращих виконавських якостей учня і демонстрації його досягнень. Тому репертуар повинен відповідати його естетичним смакам і технічним, емоційним і артистичним можливостям.

Такими ж критеріями потрібно керуватися і при виборі репертуару для участі в академічних фортепіанних конкурсах, з тією лише різницею, що вибір творів повинен бути на користь суто академічних творів, без «нальоту» естрадності.

Отже, вдумливе і ретельне ставлення до підбору педагогічного репертуару є одним з основних факторів успішної роботи з учнями. Репертуар впливає на навчально-виховний процес, сприяє розвитку творчої активності юного музиканта, дає можливість викладачу здійснювати естетичне виховання і прищеплювати любов до виконавського мистецтва в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л., 1969.
2. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано. – Львів: ЛДМА, 2001.
3. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста. – М.: КИФАР, 1997.
4. Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. – М., 1975.

Ірина МАКСИМЛЮК
(Івано-Франківськ, Україна)

НОВАТОРСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ У ТВОРЧОСТІ ХУДОЖНИКІВ-ГРАФІКІВ ІВАНО-ФРАНКІВЩИНИ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ

В кінці ХХ століття молоді українські художники долали певні перепони в прагненні долучитися до сучасної європейської культури. Виходом зі становища для івано-франківських митців стали неодноразові закордонні поїздки з метою навчання, відвідування виставок, салонів, а навіть участі у багатьох мистецьких імпрезах. Спілкування з тамтешньою творчою інтелігенцією, представниками діаспори, ознайомлення з творами світових майстрів зумовили суттєві зміни в сфері вітчизняної графіки, зокрема, й на Прикарпатті. Формувалася новаторська образна мова, естетична й світоглядна концепція творів молодшого на той час покоління івано-франківських графіків.

Показовим є феномен Володимира Гуменного. Твори митця – це «містична галерея стилізованих іконно-модерних образів-ликів, очі-знаки котрих, сповнені прадавньою хитрістю героїв, напівбогів, німф, очі, наповнені лукавством таємничих лісів і заповітів минувшини» [3]. На його гравюрах 90-х рр., велике значення має сила кольору, а з часом його твори позбуваються колористичної доміанти в бік лаконічно змальованого людського обличчя, до компактної основи якого щоразу додаються нові деталі. Фігуративні композиції художника виражають сугестивну суть його творчої уяви, вони інспіровані розмаїттям історичних культур, в яких митець бачить оригінальну стилістику та іконографічні знахідки – скифія, християнство, доба козаччини [4].

Творча постать Михайла Вітушинського демонструє талант в поєднанні із самовідданою працею та нестереотипним мисленням [5]. Його графічні твори сповнені метафоричної, сюрреалістичної поетики. Тут відчувається неспокійний дух мистецького пошуку, тонке відчуття діалектики явищ та образів сучасного світу, напружене пульсування думки [1]. Вони характеризуються співставленням світлих і темних плям, динамікою, асиметрією, звивистістю ліній, точністю деталей [7].

Художні образи Володимира Гривінського вводять глядача у світ таємничих персонажів. Їх лиця, маски, торси, постаті нагадують емоційні рисункові імпрізації. Тут поєднується європейська традиція з власною візуальною версією драми людського існування [8], вираженою через своєрідне співставлення світла і темряви та експресивно-жестові варіації. Вирішальною у творчості митця є образна пластика, вибудована на поєднанні наївно-буквальних та стилізованих зображень [2].

Стилістика графічних творів Мирослава Ясінського базується на звихреності рисунку [6], контрасті і, одночасно, м'якості графічних прийомів. Його твори напрочуд жваві, динамічні, пристрасні, артистичні, а їх образно-пластична мова заснована на генетичній пам'яті та підсвідомих творчих імпульсах (йдеться передовсім про незнищенне наївне мистецтво Гуцульщини й Покуття) [6]. Лінія іноді чітка, неначе проритована, подекуди живописна, світлотіньові плями – рухливі, мінливі, активні. У його творчості простежується поява й розвиток оригінальної замкнуто-розкритої форми [6].

Графічні роботи В.Гуменного, М.Вітушинського, В.Гривінського, М.Ясінського – це рішучий крок на шляху самоусвідомлення сучасного українського мистецтва, запровадження новітніх пластичних форм, інтегрування прикарпатського краю у світовий художній процес, популяризації вітчизняного мистецтва поряд з іншими національними школами.

Графічні твори В. Гуменного, М. Вітушинського, В. Гривінського, М. Ясінського складають певну образно-стильову протипагу доробкові тих українських митців, які тяжіли до стилістики народних художніх ремесел (І. Пантелюк, Г. Колцуняк, О. Гнатюк, М. Грєпиняк) і творчість яких насичена орнаментальними мотивами, символами, композиційними побудовами типовими для народного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганущак В. За периметром шестигранника: [Творчий портрет молодого художника з Івано-Франківська М. Вітушинського] // Комсомольський прапор. – 1988. – 9 липня.
2. Гармонія кольору і ліній: [1 червня в Івано-Франківську відкрито виставку творів молодого художника Володимира Гривінського] // Вперед. – 2000. – 9 червня.
3. Єшкілев В. Володимир Гуменний: [Літ. портрет тестаментарного романтика] // Західний Кур'єр. – 1997. – 18 квіт. – № 16. – С. 6.
4. Звіжинський А. Володимир Гуменний — живопис, графіка, міфологія. URL: <http://artukraine.com.ua/a/volodimir-gumenniy--zhivopis-grafika-mifologiya/> (дата звернення: 16.02.2018).
5. Карп'юк В. Пси Святого Јуки – 6: Михайло Вітушинський. URL: <http://zbruc.eu/node/18637> (дата звернення: 16.02.2018).
6. Мирослав Ясінський. URL: <http://artvertep.com/authors/yasinskyj/info> (дата звернення: 16.02.2018).
7. Про творчість івано-франківських художників М. Вітушинського, І. Панчишина, М. Яковини // Комсомольський прапор. – 1988. – 5 березня.
8. Прохасько Т. Неканонічний графік Володимир Гривінський: [наймолодший член Спілки художників]. Анонс-контракт. – 2002. – № 5.

ХОРОВИЙ СПІВ ЯК ЗАСІБ ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Визначення «інтердисциплінарний» або «міждисциплінарний» свідчить про об'єднання двох чи більше дисциплін в одній діяльності. Цей термін часто використовують у сучасній науці. Скажімо, у випадку дослідження хорового співу – усвідомлюють його не просто як суму складових, а насамперед як взаємозв'язки між складовими. В інтердисциплінарних музично-вокальних проєктах найважливіша художня цінність – поєднання складових: музики, літератури, візуального рішення. Це мистецтво перетинає кордони між академічними дисциплінами, в результаті чого народжується новий спосіб сприйняття хорового співу. Часом інтердисциплінарні проєкти дуже близькі до музичного театру, але основна відмінність – акторська майстерність тут не є необхідністю, найважливішим є пошук нової форми хорового співу й щире бажання чути-бачити-розуміти одне одного тут і зараз.

Описуючи хоровий спів, ми базуємося на інформації про вокальні навички та внутрішні музично – слухові уявлення, що пов'язані з руховими і створюють настроєвість, готовність до певних дій, що відповідають художньому завданню.

Хоча, якщо замислитися, саме його можна вважати традиційним, адже в давні часи хоровий спів, як мистецтво, і життя не були розподілені за окремими напрямками – було первинне джерело – народна пісня й творення на її основі постійних взаємозв'язків. Якщо узагальнити, то інтердисциплінарне – це миттєве чуттєве й інтенсивне сприйняття хорового співу: його форми й функції загалом. Це пов'язано із змінами у підходах до розуміння предмету та статусу хорового співу. Оскільки само поняття міждисциплінарності, відображуючи зміну епістемологічних орієнтирів, змінює й його наповнення.

Висловлювання на користь застосування інтердисциплінарного підходу у вихованні дітей та молоді засобами хорового співу, при вивченні музичних явищ, перспективності розробки нових методик на перехресті музичного мистецтва та інших, зокрема й природничих наук, використання елементів методологій інших наук у процесі власне музичного аналізу чітко прозвучали ще у 70-х рр. ХХ століття. Дискусійного характеру набуло питання чи повинен бути хоровий спів єдиною формою роботи на уроках музики. Так виникла необхідність впровадження нової системи музичного виховання Д. Кабалевського [6].

У середині 80-х рр. ХХ століття, осмислюючи досвід західного музичного мистецтва, Л. Пархоменко, Н. Горбенко, А. Лашенко, І. Доскоч [2, 4, 7, 8, 10] та ін. стверджували про неминучість розмивання граней між співом й такими суміжними дисциплінами, як психологія, соціологія.

В умовах сучасної соціокультурної парадигми «візуального повороту» мистецькі традиції продовжують переосмислюватись та оновлюватись. Про евристичну цінність дослідження хорового співу на межі наук, на перетині різнорідних компонентів і матеріалів, що сприяє висвітленню нових перспективних напрямів досліджень (цілісних проблем чи їх окремих аспектів), у 90-х рр. ХХ століття писали музикознавці та композитори, такі як І. Гулеско, Г. Савельєва, І. Ляшенко, Б. Фільц, А. Муха, Л. Олійник [3, 9]. Втілюючи означені вище тенденції, період кінця ХХ століття характеризується, з одного боку, спадкоємністю хорових традицій, а з іншого – яскравим новаторством у музично-образній, жанрово-стильовій, композиційно-драматургічній, виконавській сферах, – зазначає Н. Гречуха [2]. Зрозуміло, що такий підхід передбачає врахування,

насамперед, різноманітних ситуативних, когнітивних, прагматичних факторів, пов'язаних з людською психікою, практичною діяльністю дитини. Інтердисциплінарність хорового співу полягає в авторському програмуванні позамузичних засобів виразності шляхом включення до партитури вказівок, ремарок, графіки тощо, а виконавська – у пошуку таких позамузичних компонентів та їх реалізації немuzичними виразними засобами, в тому числі зміною просторової моделі.

Екстраординарними чинниками хорового співу можуть виступати історичні, суспільні, географічні умови, культура буття того чи іншого народу, його звичаї та побут тощо. Це, власне, і становить основний зміст задекларованого дослідниками «прориву» в інші галузі знання.

Отже, як зазначає у своїй дисертації О. Заверуха «Сучасне хорове письмо: генеза та функціонування», що призвело до перегляду багатьох традиційних постулатів [5] хорознавчої науки, хоча це, на думку дослідника, не означає відмову від попередніх теоретичних напрацювань. Тобто йдеться про специфічний синтез наукових методологій, коли використання категорій і понять з одних галузей знань на новому оберті процесу наукового пізнання світу активізує розгортання нових пошукових методик, збагачує їх і сприяє висвітленню нових, несподіваних граней досліджуваних феноменів. Досягати злагожденості виконання дозволяє єдине відчуття хором пульсації темпоритму, динаміки, штрихів, а також уміння хористів чути один одного.

Традиційно розуміючи парадигму в широкому сенсі як своєрідну призму, крізь яку сприймаються й осмислюються явища матеріального й музично-духовного життя, зазначимо, що у взаємодії хорового співу з комплексом суміжних дисциплін природного спрямування призводить до виникнення міждисциплінарних, синкретичних за своєю сутністю галузей науки. У межах цієї парадигми хоровий спів розглядається як найголовніша діяльність людини, що пронизує всі сфери її буття й пізнання, а відтак пріоритетна увага музикознавців переноситься з хорового співу як об'єкта пізнання на суб'єкт пізнання – дитину («мистецьку особистість») в усьому комплексі її можливих взаємовідносин з музикою: «спів й свідомість», «спів й мислення», «спів й пізнання», «спів й інтелект», «спів й знання».

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні: навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1999. – 253 с.
2. Гречуха Н.Г. Неоміфологічні тенденції в хоровому мистецтві України 80-90-х років ХХ ст.: дис. канд. мист.: спец. 17.00.01 «Теорія і історія культури». – Київ, 2007. – 220 с.
3. Гулеско І. Національний хоровий стиль: навч. посіб. – Х.: ХДАК, 1994. – 108с. – Вид. 2-ге, змін. і доп. – Харків, 2011. – 90 с.
4. Доскоч І. «Моя «Зоринка» – зоря мого життя». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vilne.org.ua/2015/12/изидор-доскоч-моя-зоринка-зоря-м/>
5. Заверуха О.Л. Сучасне хорове письмо: генеза та функціонування (на матеріалі творчості українських композиторів кінця ХХ – початку ХХІ століть): дис. канд. мист.: 17.00.03 / Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. – Харків, 2014. – 300 с.
6. Кабалецький Д. Як розповідати дітям про музику? – К.: Муз. Україна, 1982. – 320 с.
7. Лашенко А.П. Логика хорового синтеза // Наукові записки Ніжинського держ. педагогічно-го унів. ім. Миколи Гоголя. – НДПУ, 2002. – С. 62–66.
8. Лашенко А. Українське хорове мистецтво ХХ століття// Мистецтвознавство України. [Електронний ресурс]. – 2009. – Вип. 10. – С. 71–75. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mysu_2009_10_12.pdf.
9. Олійник Л. Нові грані нової музики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.composersukraine.org/index.php?id=2415>. – Заголовок з екрана.
10. Пархоменко Л. Українська хорова п'єса [монографія]. – К.: Наук. думка, 1979. – 217 с.

ОБРАЗ ЖІНКИ-МАТЕРІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРИ

У нашім раї на землі
Нічого кращого немає,
Як тая мати молодая
З своїм дитяточком малим...

Т.Г. Шевченко

Упродовж багатьох тисячоліть, від доби палеоліту й до сьогодення, жінка надихає митців творити. За цей час багато разів трансформувалися погляди на жіночу красу, що формувалися відповідно до нових ідеалів, епох, культур. Але незмінним у всі часи залишається образ жінки-матері, який є одним з найпоширеніших та найулюбленіших у світовому мистецтві.

Актуальність теми полягає у тому, що її розкриття формує у свідомості (що особливо важливо для підростаючого покоління) вічні етичні та естетичні ідеали людства.

Враховуючи обмеженість обсягу даного дослідження, проведемо короткий екскурс різними епохами, культурами та видами мистецтва з найкращими зразками образотворчого мистецтва, у яких розкривається тема материнства.

На зорі людського існування, у добу палеоліту, з'являються перші пам'ятки образотворчого мистецтва – невеличкі жіночі статуетки, розміром 8-12 см, виготовлені з каменю чи кістки. Це так звані «палеолітичні Венери», про які дослідники стверджують, що вони або були пов'язані з культом родючості, або підкреслювали головне призначення жінки – бути матір'ю.

Історія світової цивілізації починалася з вшанування жінки. У стародавніх віруваннях споконвіку існував культ священного жіночого начала. Майже в усіх міфологіях є богині-прародительки, богині родючості, покровительки материнства та жіноцтва. Наприклад, стародавні єгиптяни вшановували Ісиду, греки – Деметру, римляни – Юнону. У слов'янській культурі прообраз священної жінки був представлений у трьох іпостасях: Берегині – богині-прародительки, Лади – покровительки домашнього вогнища, краси і весни та Великої Богині землі – Макоші, покровительки материнства [6].

Жіночі божества стародавніх політеїстичних релігій пов'язані з появою нового образу Богині-матері. З розповсюдженням християнства вшанування жінки-матері продовжується і трансформується у культ Богоматері.

Діва Марія, Мадонна – ось найвище, досконале втілення образу материнства, що сформувалося в епоху Середньовіччя та Відродження. Саме Богоматір являє собою взірць істинної материнської любові, сповненої альтруїзму та священності. До образу Богоматері зверталися як маловідомі нам майстри, так і титани світового мистецтва від початку християнської епохи до сьогоденнішніх днів. Серед них – Мікеланджело, Леонардо да Вінчі, Рафаель Санті, Альбрехт Дюрер, Ян ван Ейк та ін.

Довгі часи шедевр Рафаеля – Сікстинська Мадонна – вважався ідеальним втіленням образу Богоматері, найбільш високим та поетичним. У XIX ст. з'явився твір, який стали порівнювати з нею – це фреска із зображенням Богоматері у Володимирському соборі у Києві, автором якої є художник Віктор Васнецов.

Саме на честь діви Марії зводилася велика кількість соборів та церков, особливо в епоху Середньовіччя, коли культ Богоматері також асоціювався з культом Прекрасної

Дами. Найкращі взірці – Нотр-Дам де Парі, Собор Різдва Діви Марії у Мілані, Собор Успіння Діви Марії у Львові, Санта-Марія дель Фьоре та ін.

Звернемо також увагу і на той факт, що її образ постає не тільки в образотворчому мистецтві, а й у мистецтві слова та в музиці. Приблизно з XI ст. поширюється молитва «Аве Марія», яка надихнула на створення музики композиторів Палестрини, Гуно (на основі прелюдії Баха), Дворжака, Верді, Листа, Сен-Санса. Найвідомішим та найпопулярнішим виконанням стала «Аве Марія» на музику Шуберта.

Звичайно, втілення образу жінки-матері тільки у сакральному, релігійному мистецтві не є вичерпним. З XVII–XVIII ст. все більше поширюється світське мистецтво. Саме з цього періоду з'являється велика кількість полотен, у яких зображуються звичайні земні жінки.

Одним з перших почав писати портрети матерів та дітей великий фламандський портретист Пітер Пауель Рубенс («Портрет Олени Фоурмен з двома дітьми»). Яскравими прикладами XVIII ст. можна назвати портрет А.Безбородько з доньками Володимира Боровиковського та жанрове полотно «Юний художник» Івана Фірсова.

Велика кількість зображень жінок-матерів з'являється у XIX ст. Митці створюють різні образи – від простих селянок до витончених аристократичних панянок та передають усю гаму материнських почуттів – від печалі та туги до безпечного щастя та радості: Олексій Венеціанов «Перші кроки», Орест Кіпренський «Матір з дитиною», Огюст Ренуар «Портрет мадам Шарпантьє з дітьми» та «Портрет мадам Моне з сином», Еміль Мунье «У ніжних обіймах», Тарас Шевченко «Катерина», Вірджинія Демон-Бретон «Дружина рибака».

У XX–XXI ст. ця тенденція продовжується і тема материнства, не втрачаючи своєї актуальності, втілюється у різних стилях та напрямках: Кузьма Петров-Водкін «Матір», Пабло Пікасо «Материнство», Тетяна Яблонська «Матір і дитя», Олекса Новаківський «Богоматір».

Жінка-матір завжди була не тільки уособленням ніжної безграничної любові чи самопожертви. Вона є сильною, здатною захистити свою дитину, а у разі необхідності – і весь свій народ.

Такий образ ми зустрічаємо в історико-культурному надбанні нашого народу. Перший приклад – це велична мозаїка «Богоматір Оранта» у соборі Святої Софії у Києві, так звана «Нерушима стіна», створена ще у XI ст. Майже через тисячу років, у другій половині XX ст. у Києві з'явився ще один образ матері-захисниці – монументальна Батьківщина-мати, найвища скульптура України, авторами якої стали Євген Вучетич та Василь Бородай.

Позначена тема глибока та невичерпна, оскільки розкривається у різних аспектах та площинах: у візуальних видах мистецтва (архітектура, скульптура, графіка, живопис), часових (література, музика) та синтетичних (театр, кіно); полікультурному різноманітті; у часовому просторі (епохи та стилі). Таким чином, має перспективи подальшого дослідження.

На даному етапі тема розробляється автором та включається до навчально-виховного процесу у школі мистецтв № 3 міста Краматорськ Донецької області.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арган Д.К. Современное искусство. – М: Искусство, 1999. – 755 с.
2. Искрин В. Загадка Венеры каменного века. – СПб.: Нестор-История, 2013. – 156 с.
3. Крвавич Д.П., Овсійчук В.А., Черепанова С.О. Українське мистецтво: В 3 т. – Львів: Світ, 2005.
4. Лихачёв Д.С. Очерки по философии художественного творчества. – С-Пб.: БЛИЦ, 1999. – 191 с.
5. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М.: Наука, 1980. – 406 с.
6. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. – К., 2003. – Т. 2: Поезія 1847–1861. – С. 193–195.

МІСЦЕ ІСТОРИЧНО-ІНФОРМОВАНОГО ВИКОНАВСТВА В НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ МИСТЕЦТВІ УКРАЇНИ

Автентичне чи історично інформоване виконавство в Україні стрімко набуває дедалі більш професійних і багатогранних форм реалізації. У стосунку до народних інструментів цей напрям декілька генеральних векторів. Вони стосуються вивчення мистецтва мандрівних музикантів, відтворення і культивування інструментарію і виконавської стилістики народних інструментів ужиткової сільської, міської, придворної культури, концертної практики попередніх століть. Особливістю напрямків автентичного виконавства є необхідність синтезування наукового і практичного дослідження різних аспектів виконавського процесу: інструментобудування, вивчення спеціалізованих польових досліджень та іконографії, фахових трактатів та інструментальних шкіл, нотних видань, стародруків і рукописів, музичної палеографії, практичне оволодіння різними системами нотації для конструктивно відмінних інструментів, і, як наслідок, поетапне послідовне відтворення виконавської стилістики сольної і ансамблевої практики.

У наших наукових розвідках здійснена спроба класифікації генеральних напрямків та форм реалізації історично-інформованого виконавства в народно-інструментальному мистецтві України. Важливою проблемою національної народно-інструментальної традиції є штучне гальмування чи навіть перервність у практичному виконавстві й творчості щодо низки інструментів у радянський період. Своєрідною формою протидії подібним процесам у європейській музичній практиці стало історично інформоване виконавство, яке має за мету вивчення та відтворення автентичних практик музикування та реконструкції інструментарію.

У стосунку до народних інструментів цей напрям декілька генеральних векторів. Вони стосуються вивчення мистецтва мандрівних музикантів, відтворення і культивування інструментарію і виконавської стилістики народних інструментів ужиткової сільської, міської, придворної культури, концертної практики попередніх століть.

Дослідженню автентичних фольклорних форм народно-інструментального музикування притаманний етнографічний характер. Їх реалізують і пропагують фольклорні ансамблі, які формують обдаровані виконавці-практики, без спеціальної фахової підготовки та науково-етнографічні фольклорні ансамблі, що функціонують при наукових чи мистецьких осередках.

Виняткові можливості для презентації та взаємного обміну напрацюваннями між колективами та сольними виконавцями автентичного напрямку надають спеціалізовані міжнародні та регіональні фестивалі, які залучають до участі виконавців та гурти автентичного напрямку. Важливим чинником стимулювання народно-інструментального історично-інформованого виконавства стали конкурси, які мають серед своїх номінацій орієнтовані на участь автентичних гуртів та виконавців.

Одним з найважливіших напрямків історично інформованого народно-інструментального мистецтва є виконавство на старовинних інструментах, фахова підготовка яких ведеться на кафедрах народних інструментів. Прикладами подібної практики у народно-інструментальній сфері є діяльність кафедри старовинної музики та класів української хроматичної сопілки НМАУ ім. П.Чайковського та ЛНМА ім. М.В.Лисенка, очільниці класу гітари львівського музичного вишу В.Сидоренко. Ними здійснюється

масштабна наукова робота, реконструктивні виконання, редагування і видання рукописних праць і музичних творів минулого.

Істотним напрямком історично інформованого виконавства є реконструкція традицій музикування на торбані, старосвітській бандурі, кобзі, лірі. Окрім музичних осередків академічної фахової освіти, важливу роль у цьому напрямку взяли на себе кобзарські цехи (Харківський, Київський і Львівський кобзарський цехи). Ними започатковано фестивалі автентичних виконавців, виготовлення та конструктивне вдосконалення інструментарію. Знаковим вектором історично-інформованого виконавства в народно-інструментальній сфері є відродження виконавської традиції академічної харківської бандури, започаткованої Гнатом Хоткевичем і практично знищеної в радянській період на території України, натомість культивованої у осередках діаспори, а також наукові дослідження перерваних традицій виконавства на цитрі та мандоліні.

Основними векторами є фольклорна автентика, реконструкція форм виконавства на європейських старовинних інструментах ренесансної та барокової доби, давня національна виконавська практика світського, придворного та концертного музикування. До форм реалізації належить вивчення естетики і філософії виконавського процесу, музичної палеографії, технічно-виконавських прийомів, реконструкція інструментарію, концертне й гастрольне сольне й ансамблеве виконавство, відтворення, редагування і перевидання виконавського репертуару з рукописів, аудіо- та відеозаписів, демонстрація досягнень та обмін досвідом в конкурсно-фестивальних акціях, підготовка фахівців у осередках професійної музичної освіти, науково-дослідницька діяльність.

Мар'ян ПАНЬКІВ
(Україна, Дрогобич)

РЕПЕРТУАРНІ ПРІОРИТЕТИ БАЯНИСТА-АКОРДЕОНІСТА ДМШ

Творчість для баяна-акордеона пройшла довгий шлях еволюції від фольклорних обробок до сучасного оригінального академічного репертуару в сузір'ї різновекторних напрямків та стилеутворюючих елементів. Паралельно професійному репертуару, в ногу з часом крокує компонування для початкових мистецьких навчальних закладів у сфері баянно-акордеонного виконавства. Адже, репертуар покликаний розвивати технічну основу музиканта, художній образ, творчу уяву й мислення, виконавську вправність учня-початківця.

Сьогодні, маємо можливість спостерігати швидкоплинність використання високопрофесійного репертуару у програмах учнів ДМШ в процесі конкурсно-фестивального сподвижництва. Складні для сприйняття та важкі зі сторони технічно-виконавської інтерпретації твори В. Зубицького, В. Власова, Р. Бажиліна, С. Дербенка, Я. Олексіва, В. Чумака та ін. становлять невід'ємну частину репертуару який виконують юні українські музиканти на творчих змаганнях.

Музика для дітей є відповідальною сферою композиторської діяльності, вагому частину якої складає духовне й естетичне виховання молодих виконавців і слухачів. Останнє впливає на здатність сприйняття дитиною навколишнього світу в різних жанрах і стилях творчості, вражаючи красою музичних звуків та відтінків. У реакції на музику відбиваються щирість і безпосередня емоційність дитини, що є відповідною реакцією на позитивне чи негативне, яке пов'язане зі специфікою дитячого мислення.

Дитині подобається жанрова різноманітність, пов'язана з народнопісенною тематикою, з казковими героями та сюжетними розповідями. Юних виконавців цікавить фантастичне бачення світу, в якому можна втілити свої мрії, а особливо близькою є музика, у якій відображаються зрозумілі їхній свідомості явища [1, 134].

Компонування як знаних митців (В. Власова, А. Білошицького, В. Зубицького, Є. Дербенка, О. Доренського, Р. Бажиліна, А. Онуфрієнка, І. Яшкевича та ін.) так і композиторів (С. Корчового, В. Мігіна, Л. Маліновського, В. Вірясової, Я. Олексіва, О. Тимошенка, В. Шлюбика, Є. Мантулева, М. Чембержі, В. Салія, В. Сороки, А. Нікіфорука та ін.) активно входять у навчальний та конкурсно-концертний репертуар юних баяністів-акордеоністів ДМШ. Тут важливо врахувати декілька факторів створення дитячого репертуару:

- твори для баяна-акордеона з готовими акордами у лівій клавіатурі (К. М'яскова, А. Онуфрієнка, М. Різоля та ін.);
- твори для готово-виборного баяна-акордеона (В. Власова, А. Батршина, Е. Мантулева, Є. Юєвича, А. Марценюка, Г. Шендерьова, А. Фоссена, І. Яшкевича та ін.);
- твори для багато-тембрового готово-виборного баяна-акордеона (Ф. Анжеліса, В. Зубицького, В. Власова, Є. Дербенка, Вл. Золотарьова, Я. Олексіва, А. Білошицького, Б. Довлаша, Б. Преча, П. Макконена, П. Фросіні, Арт Ван Дамма, Ф. Марокко, Р. Гальяно та ін.).

Відтак, варто звернутися до програм які виконуються учнями-баяністами (акордеоніста) початкової ланки навчання в контекст Дрогобицьких конкурсів баяністів-акордеоністів «Візерунки Прикарпаття» та «Perpetuum mobile», як одних із найбільш авторитетних у даній царині в Україні та зарубіжжі:

- *поліфонічні твори* Й. С. Баха (Прелюдія та фуґи із ДТК, окремі прелюдії, фуґи та фантазії, інвенції, арії та менуети, маленькі органи прелюдії та фуґа, як виняток – великі органи опуси), О. Гедіке (Триголосна прелюдія), Є. Дербенка (Сарабанда), Г. Генделя (Чакона), Вл. Золотарьова (Прелюдія із «Камерної сюїти»), К. Шутенка (7 фуґ на тему укр. нар. пісень), С. Бредіса («Наслідування Генделя», «Поліфонічна мініатюра»), І. Фішера (Прелюдія та фуґа a-moll) та ін.;
- *твори великої форми* Ю. Шамо («Концертний диптих»), Вл. Золотарьов (Соната № 2), Б. Іствана (Сонатина для гармоніки C-dur), О. Прібилова (Соната № 1), В. Семенова (Болгарська сюїта), А. Фоменка (Соната), О. Доренського (Сонатина в класичному стилі), В. Зубицького (сюїта «Impressions»), Р. Бажиліна (сюїта «Пори року»), Є. Дербенка («Дивертисмент», Дитячі та Естрадно-джазові сюїти), Б. Горнік (Сонатина-скерціно), Є. Дербенка (Сюїта «Країнами світу»), В. Рунчака («Альбом для дітей та юнацтва»), В. Манька (Саната для баяна), А. Кусякова (сюїта «Зимові замальовки»), В. Przybylski («Three Pieces for Accordion») та ін.;
- *композиції концертного спрямування* М. Мошковського («Тарантела»), Р. Гальяно (Вальс «Для Марго»), В. Власова («Босса нова», «Експромт es-moll», «Свято на Молдаванці»), Дитяча сюїта, «Дитячий альбом»), Б. Векслера («Мелодії і танці циганів»), Я. Олексів («У настрої джазу»), В. Фоменка (Серцо), П. Піцигоні (Вальс-мозет «Світло і тіні»), П. Фросіні («Веселий кабальєро»), В. Грушевського («Швейна машинка»), В. Завального (Скерцо), Є. Дербенка («Нічний експрес»), G. Hermosa («Tango Fantazioane»), В. Dovlash («Tokkata», «Концертино»), F. Angelis («Ommagio a POCO») та ін.;
- *обробки народних пісень і танців* Я. Іваніни («Ой із-за гори»), А. Марценюка («Косив Ясь конюшину», «Сусідка», «Ой, джигуне, джигуне»), М. Товпеко («Іхав козак за Дунай», «Очи чёрные», «Ой, при лужку», «Варіації на тему Кабалевського»), М. Різоля («Дощик») та ін.

Таким чином, із конкурсних програм можна констатувати, сьогодні у репертуарних тенденціях початкової ланки навчання та виховання музикантів, широко побутують твори композиторів-класиків, так і розмаїте компонування митцями України, Білорусії, Росії та країн Європи що сприяє розширенню як кругозору самих учнів так і масштабного використання повного спектру сучасного інструменту із проекцією на формування виконавської майстерності. Українське баянне (*акордеонне – курсив М. П.*) мистецтво для дітей – це міцна база для підготовки висококваліфікованих концертних виконавців, інтерпретаторів різноманітних творів, а також конкурентоспроможних фахівців у галузі професійного баянно-акордеонного (*курсив мій – М. П.*) мистецтва [1, 133].

ЛІТЕРАТУРА

1. Тищик В. Розвиток баянного мистецтва для дітей в Україні: історичні передумови та сучасні тенденції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.visnik.org/pdf/v2017-04-18-tyshyk.pdf>
2. X-th International bayan-accordion Competition «Perpetuum mobile», II International Scientific and Practical Conference «Music Art XXI century – History, Theory, Practice» (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, April 29 – May 3, 2017 Drohobych): program / [editors-compilers A. Dushniy, B. Pyts]. – Drohobych: Posvit, 2017. – 64 p.
3. X-th Ukrainian bayan-accordion Open Competition «Patterns Prykarpattya», XI-th International Scientific and Practical Conference «Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century» (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, December 8–10, 2017): program / [editors-compilers A. Dushniy, B. Pyts]. – Drohobych: Posvit, 2017. – 44 p.

Наталія ПУТРА
(Бахмут, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ МЕЛІЗМАТИКИ РІЗНИХ ЕПОХ І СТИЛІВ У ФОРТЕПІАННІЙ МУЗИЦІ

Звернутись до теми мелізматика мене спонукав більше ніж 30-річний досвід викладацької роботи. Перші контакти з початківцями-студентами, в минулому учнями музичних шкіл, висвітлювали абсолютно неоднозначне розуміння всіх видів музичних прикрас. Причина цього явища, беззаперечно, крилася в нестачі досить авторитетних музикознавчих робіт з цієї тематики в бібліотечних фондах музичних шкіл.

Мелізмами (нім. – *Manieren, Ornamente*; італ. – *fioriture*; франц. – *broderies*; англ. – *graces, ornaments*) називають формулоподібні прикрашення та обігрування мелодійного малюнку, які вказуються або можуть бути вказані в нотному тексті дрібними нотами чи за допомогою додавання значків. Прикраси відносяться до переходів, підкреслення та поживлення звуку. Розшифровки мелізмів, які дають композитори в своїх таблицях, можуть і повинні бути всього лише натяком, рекомендаціями, які намічають певні рамки виконання. Відносно темпу, ритму і характеру виразності завжди потрібно апелювати до смаку і спритності виконавця. Педагогам слід пам'ятати, що таблиці прикрас мають педагогічну спрямованість – навчити вірно виконувати мелізми.

Існує більше двохсот книг і таблиць з орнаментики, які були написані в період з 1689 р. до наших днів. Розрізняли декілька видів прикрас, які часто комбінувались між собою:

- початкові – форшлаг, аншлаг, шлейфер, мордент, пральтрилер, шнелер;
- наступні – нахшлаг, групето після ноти;
- заповнюючі – трель, групето, тремоло, вібрато;

З XVIII ст. прикраси почали поділяти на «фіксовані або знакові» і «довільні». Перші відображались в тексті шляхом спеціальних значків, другі вільно імпровізувались. В XIX та XX ст. зі всієї кількості знакових орнаментів залишилися лише деякі форми форшлагів, трелей, групето, мордентів, аншлагів, але їх функціональність і манера виконання змінилася відповідно до нових стилів і нових можливостей досконалішого фортепіано.

В музичній архітектоніці раннього середньовіччя (з IX століття) мелізматика була одним із значних факторів формування мелодії, відносилась до архітектонічно-відповідних місць і знаходила застосування в прикрашанні музичних кінцівок, виділяла мелодійні обороти і більш гостро підкреслювала їх першооснову.

У старовинній системі позначень зустрічаються перші орнаментальні знаки без певної назви.

З появою перших музичних трактатів, з'являються і перші точні правила запису прикрас, які намагалися узаконити італійські композитори XV–XVI ст.: Качіні, Палестрина, Монтеверді і ін. Їх турбували безпосередньо практичні питання: за рахунок якої ноти виконувати прикраси. Вони намагались прикрашати ноти тільки великої тривалості – половинні, цілі.

Найвищий пік розквіту мелізматика збігається за часом з епохою панування стилю рококо і бароко у Англії, Франції, Італії та Німеччині. Орнаменти мали не тільки мелодійне значення, все більше зростає їх роль в гармонічних та ритмічних побудовах. Клавесин того часу страждав сухістю, відсутністю протяжності звуків. Щоб замаскувати недоліки звучання інструменту, клавесиністи обвивали свої чарівні мелодії гірляндами вигадливих візерунків, цяткували їх пишними трелями, форшлагами, примхливими затриманнями.

П'єси англійських вьорджиналістів XVII ст. були перенасичені прикрасами. Найвидатніший композитор того часу Г.Персел використовував графічну систему позначень мелізмів, яка докорінно відрізнялась від французької та італійської.

Французькі композитори-клавесиністи Ж.А. д'Англебер, Ф. Куперен, Ж.Ф. Рамо, Л.К. Дакен, Ж.Ф. Дандріє застосовували загальноживані європейські форми прикрас: англійські прямі лінії, гачки і дужки, італійські трелі. Вони перші започаткували знак групето і почали вирішувати питання за рахунок якої тривалості виконувати прикраси: за рахунок наступної чи попередньої ноти, тобто сустраговано чи антициповано.

Сустракція – (лат. *sustractio*) – викрадання, віднімання. Сустрагована прикраса виконувалась за рахунок тривалості головної ноти, «в долю». Виконувалась майже завжди повільно, зливаючись з загальним рухом мелодії.

Антиципація – (лат. *anticipatio*) – передбачення, випередження. Антиципована прикраса виконувалась за рахунок тривалості попередньої ноти, «з-за такту». Така прикраса краще зв'язувала звуки мелодії.

Німецькі композитори добахівського періоду – І.Я. Фробергер, Д. Букстехуде, І. Пахельбель використовували прикраси, які були на вигляд сплавом італійських, французьких та англійських орнаментів. Форшлаг позначали дужками, гачками, рисками. Спочатку вказівки що до його виконання були відсутні, розглядали як тривалість, яка не потребує запису, але з часом ввели маленьку нотку. Біля форшлагу писалась ремарка «слабо, легко, дуже ніжно, жваво», яка вказувала на характер короткого форшлагу. Пізніше, коли почали розрізняти тривалість форшлагу, від довгих нот віднімали лише маленьку частку, від коротких віднімали рівно половину.

І.С. Бах всі довільні манери та імпровізаційні пасажі прибрав зі своїх творів. Він точно позначав мелізми і часто випишував їх повними тривалостями, від чого якісно

міння вигляду нотного тексту, переводячи орнаментальні фігури в мелодично більш значимі. Склавши клавирну книжечку для свого сина Вільгельма Фрідемана, Бах власноручно вписав до неї таблицю орнаментів під назвою «Пояснення різних знаків, що вказують як вірно грати манери». Таблиця не є вичерпною і включає перелік найвживаніших на той час прикрас.

К.Ф.Е.Бах у своєму дослідженні «Досвід істинного мистецтва клавирної гри» докладно розробив теорію манер. Орнаменти К.Ф.Е.Баха складають велику частину мелодійної тканини його творів: «Думаю, ні в кого не виникло сумнівів в необхідності манер. Це підтверджується застосуванням їх всюди і в великій кількості. Без них не можна обійтись, якщо враховувати їх реальну користь. Наскільки ж корисні можуть бути манери, настільки велика шкода буде у разі невдалого їх застосування – якщо манери використані не в належному місці і в нерозумній кількості. Не треба використовувати прикраси надмірно. Манери повинні бути зіграні гладко, щоб здавалося, ніби легко граєш звичайні ноти» [1, 20].

Й. Гайдн та В. Моцарт з дбайливістю ставились до запису орнаментів. Їхня орнаментика проста, зрозуміла, її відрізняє смак, шляхетність, щедрість. До Л. Бетховена прикраси майже завжди були зовнішньою добавкою до музичних творів. Композитор зумів зняти зі своєї орнаментики наліт випадковості і свавілля, надати їй статус необхідності та обгрунтованості.

Орнаментика композиторів XIX–XX століття ґрунтується на антиципованому засобі виконання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бах К.Ф.Е. Досвід істинного мистецтва клавирної гри. – Спб.: Earlymusic, 2005. – 169 с.
2. Бейшлаг А. Орнаментика в музиці. – М.: Музыка, 1978. – 283 с.
3. Копчевський Н. Книга А. Бейшлага і сучасна наука про орнаментіку. – М.: Музыка, 1978. – 12 с.
4. Кройц А. Орнаментика в клавирних творах І.С. Баха. – М.: Музыка, 1978. – 8 с.
5. Майкапар О. Рококо в музиці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.maykapar.ru/articles/rococo.shtml> [04.02.2018]
6. Майкапар О. Уолтер Емері і його концепція орнаментіки Баха [Електронний ресурс]: <http://www.maykapar.ru/bkscd/preornam.shtml> [16.11.2013]

Іван СОБІЛЬ
(Дрогобич, Україна)

ТВОРЧИСТЬ ВОЛОДИМИРА РУНЧАКА В КОНТЕКСТІ КОНКУРСУ «PERPETUUM MOBILE»

Міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile» («Вічний рух»), який кожного року, починаючи з 2008 р., проводиться у стінах Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Яковича Франка, посідає значне місце серед низки інших всеукраїнських та міжнародних форумів, конкурсів та фестивалів народно-інструментального, зокрема і баянно-акордеонного мистецтва.

Не можна оминати й деяких унікальних особливостей конкурсу:

1. У конкурсі досить різноманітна сфера номінацій, яка охоплює конкурсантів починаючи з учнів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, і завершуючи студентами ВНЗ, які розподіляються на номінації згідно віку, сольного чи ансамблево-оркестрового виконавства, рівнів навчальних закладів, та концертними виконавцями [3].

2. »В ньому беруть участь представники всіх трьох сфер музичного навчання: академічного, педагогічного і культурноосвітнього» і в цьому «...закладена глибока дидактично-перспективна ідея – поширення високого професійного рівня академічного музичного мистецтва на усі згадані його підрозділи [1; 2].

3. Категорія VI-C (без обмежень у віці) – оркестри народних інструментів яка не має аналогів на жодному подібному заході, який проводиться на теренах України [3].

До роботи у складі журі конкурсу запрошуються композитори, науковці, діячі народно-інструментального мистецтва, виконавці на народних інструментах України та зарубіжжя. У рамках конкурсу проводяться різноманітні концерти, презентації, конференції [3]. Характерною особливістю конкурсу «Perpetuum mobile» є те, що він сприяє всебічному та глибокому вивченні та популяризації народно-інструментальної музики, зокрема – творів для баяна та акордеона українських й зарубіжних композиторів.

Однією із таких особистостей є композитор, диригент, педагог, музично-громадський діяч **Володимир Рунчак**. Останніми роками, зростає увага дослідників та науковців до його творчої діяльності (А. Сташевський, І. Коновалова, О. Мальцева, І. Годіна та ін.). Але, певні аспекти, що пов'язані із висвітленням творчості індивідуума в контексті конкурсу «Perpetuum mobile» не є статистично уніфікованою. Відтак, популяризацію творчості композитора в рамках міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile» проводять як конкурсанти, так і відомі виконавці-народники.

Таблиця № 1.

(Кількісні показники виконання творів В. Рунчака на конкурсі «Perpetuum mobile»)

Рік проведення конкурсу	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Кількість виконаних творів	0	3	2	3	6	3	0	0	1	4

В рамках конкурсу «Perpetuum mobile» у період 2008–2017 рр. було виконано 10 творів, які звучали 34 рази.

Таблиця № 2.

(Кількісні показники виконання певного твору композитора)

Рік проведення конкурсу \ Назва твору	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
«Бахіана»	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
«Наслідування Д. Шостаковичу»	0	0	0	2	2	1	0	0	0	1
«Біля портрету Н. Паганіні»	0	1	1	1	2	1	0	0	0	3
«Присвячення І. Стравінському»	0	3	0	1	4	1	0	0	0	2
«Українська сюїта»	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
«Messa da requiem»	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
«Дві сповіді»	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
«Страсті за Владиславом»	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
«Гуцульська мозаїка»	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

«Дітям до 16-ти років виконувати дозволяється»: Три п'єси з «Альбому для дітей та юнацтва»: «Прогулянка», «Перший вальс», «Технічний залік».	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Варто акцентувати увагу на географії виконання та навчальних інституціях, в яких пропагується творчість В. Рунчака [4]:

1. «Бахіана» (О. Кунтий, ЛНМА ім. М. Лисенка);
2. «Наслідвання Д. Шостаковичу» (М. Вадишуте, Даугавпільське МУ (Латвія); Г. Коч, ОДМА ім. А. Нежданової; П. Архипенко, ХНУМ ім. І. Котляревського; А. Стецюн, ДДМА ім. С. Прокоф'єва; М. Гафич Максим, НМАУ ім. П. Чайковського);
3. «Біла портрету Н. Паганіні» (О. Кунтий, ЛНМА ім. М. Лисенка; А. Семеляк, НМАУ ім. П. Чайковського; А. Абдуллаєв, Кримський інженерно-педагогічний унів.; А. Боднар, Одеське УКіМ ім. К. Данькевича; П. Архипенко, ХНУМ ім. І. Котляревського; В. Чавдар, Лохвицька ДМШ ім. І. Дунаєвського; М. Лукаускас, Гімназія мистецтв ім. С. Сондецкіса м. Шяуляй (Литва); Д. Русу, Чернівецьке ОУМ ім. С. Воробкевича; А. Мошта, Черкаське МУ ім. С. Гулака-Артемівського);
4. «Присвячення І. Стравінському» (І. Зборовський, НМАУ ім. П. Чайковського; І. Яценко, ДДМА ім. С. Прокоф'єва; О. Кунтий, ЛНМА ім. М. Лисенка; Р. Ляшко, ДДМА ім. С. Прокоф'єва; П. Архипенко, ХНУМ ім. І. Котляревського; Р. Андрухів, НМАУ ім. П. Чайковського; В. Чавдар, КІМ ім. Р. Глієра (коледж));
5. «Українська сюїта» (А. Безрук, ХНУМ ім. І. Котляревського; М. Тимиш, НМАУ ім. П. Чайковського);
6. «Дітям до 16-ти років виконувати дозволяється»: Три п'єси з «Альбому для дітей та юнацтва»: «Прогулянка», «Перший вальс», «Технічний залік» (М. Гушта, Макарівська ДШМ).

30 квітня 2012 у рамках V-го конкурсу був проведений творчий вечір В. Рунчака, у якому взяли участь лауреати міжнародних конкурсів, солісти Одеської філармонії Г. Коч (баян) та Н. Чуприна (фортепіано) у сплетінні наукових коментарів академіка А. Сташевського. У їхньому виконанні прозвучали «Messa da requiem», 2 чч. із сюїти № 1 «Портрети композиторів»: «Наслідвання Д. Шостаковича» та «Біла портрета І. Стравінського», «Дві сповіді», Симфонія для баяна і симфонічного оркестру «Страсті за Владиславом» (у авторській версії для баяна і фортепіано).

7 травня 2016 р. в рамках конкурсу на сольному концерті квартету народних інструментів «Мурза» було виконано «Гуцульську мозаїку» В. Рунчака.

Таблиця № 3.

(Загальна кількість виконання певного твору на конкурсі у 2008–2017 рр.)

Назва твору	«Бахіана»	«Наслідкування Д. Шостаковичу»	«Біла портрету Н. Паганіні»	«Присвячення І. Стравінському»	«Українська сюїта»	«Messa da requiem»	«Дві сповіді»	«Страсті за Владиславом»	«Гучульська мозайка»	«Дітям до 16-ти років виконувати дозволяється»: Три п'єси з «Альбому для дітей та юнацтва»: «Прогулянка», «Перший вальс», «Технічний залік»
Кількість вик.	1	6	9	11	2	1	1	1	1	1

Таблиця № 4.

(Кількісні показники виконання творів у різних категоріях)

Назва твору / Категорія	«Бахіана»	«Наслідкування Д. Шостаковичу»	«Біла портрету Н. Паганіні»	«Присвячення І. Стравінському»	«Українська сюїта»	«Messa da requiem»	«Дві сповіді»	«Страсті за Владиславом»	«Гучульська мозайка»	«Дітям до 16-ти років виконувати дозволяється»: Три п'єси з «Альбому для дітей та юнацтва»: «Прогулянка», «Перший вальс», «Технічний залік»
I кат. (А)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
II кат. (А)	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0
II кат. (Б)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
III кат. (А)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
III кат. (Б)	1	0	3	5	2	0	0	0	0	0
IV кат.	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0

ЛІТЕРАТУРА

1. Давидов М. Відгук на II-й міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів «Вічний рух» у м. Дрогобич (7–9.05.2009, ДДПУ ім. І. Франка) / Рукопис. – Приватний архів А. Душного.
2. Давидов М. «Вічний рух» у Дрогобичі // Українська музична газета. – 2009. – № 3 (73).
3. Душний А. Міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile» як чинник пропаганди народно-інструментального мистецтва України // Науковий вісник НМАУ ім. П.Чайковського: Виконавське музикознавство: стилеві парадигми композиторської творчості та музично-виконавської інтерпретації, актуальні проблеми музичної педагогіки / [автори проекту, ред.-упоряд. М.А.Давидов, В.Г.Сумарокова]. – К.: НМАУ ім. П. Чайковського, 2013. – Вип. 107. – С. 72–84.
4. Програми конкурсу «Perpetuum mobile». – Дрогобич: «Посвіт», 2008. – 30 с.; 2009 – 36 с.; 2010. – 36 с.; 2011. – 72 с.; 2012. – 72 с.; 2013. – 80 с.; 2014. – 52 с.; 2015. – 44 с.; 2016. – 52 с.; 2017. – 64 с.

ХОРОВИЙ ЗБІРНИК «КОЛЯДИ ОСТАПА НИЖАНКІВСЬКОГО» – ПЕРШЕ СПЕЦІАЛЬНЕ ВИДАННЯ ОБРОБОК УКРАЇНСЬКИХ ДУХОВНИХ ПІСЕНЬ ДОБИ БАРОКО

1. Українська духовна пісня доби Бароко – важлива сторінка національної музичної культури. Духовна пісня пройшла тривалий творчий шлях розвитку від часу свого зародження у лоні пізньоренесансного «духовного стиха» (кін. XV – серед. XVII ст.), одноголосї мелодії до триголосого канта. Вже тоді було закладено підвалини подальшої еволюції жанру духовної пісні (духовного канта) в жанр хорової обробки духовної пісні, що було реалізовано аж наприкінці XIX ст., тобто у добу пізнього Романтизму.

Основними джерелами для дослідження цього багатоговікового пласту національної релігійно-музичної позацерковної (у т.ч. паралітургійної) музичної культури є сотні збережених рукописних співаників із записами текстів пісень (кантів), а також нечисленні стародруки, з поміж яких вирізняються три унікальні пам'ятки українського книгодрукування, опубліковані греко-католицькими отцями-василіянами «Пісні до Почаївської Богородиці» (1773), знаменитий «Богогласник» (1790–1791) [3, 30–58]* та «Пісні благоговійні» (1806). Саме ці записи та друковані тексти, а також їх функціонування у «живій» співацькій практиці й стали основним джерелом натхнення українських композиторів-романтиків. Зазначене треба доповнити лиш тим, що й зроблені записи музично-поетичних текстів безпосередньо від носіїв цієї пісенної культури отримали своє кодифікування. Зокрема, завдяки цілеспрямованим зусиллям визначного українського пропагандиста національного фольклору було опубліковано збірку ліричних псалмів під назвою «Ліра та її мотиви» (Київ, 1903), аналогів якій немає й по нині [4, 79–90].

2. Остання третина XIX ст. в тогочасній українській науковій думці вирізняється тим, що, насамперед завдяки результатам плідної фольклористичної праці Петра Сокальського та Миколи Лисенка, утверджено системні етномузикознавчі дослідження. Талановитим послідовником лисенківських наполегливих музично-фольклористичних пошуків у Галичині став початкуючий композитор та активний діяч музичного руху Остап Нижанківський (1863 – 1919), який деякий час вчився у гімназії в Дрогобичі. Саме О. Нижанківському та його соратникам, у майбутньому відомим діячам української науки та культури, К. Студинському, О. Партицькому, Ан. Крушельницькому вдалося заснувати 1885 р. нотно-видавничу серію «Бібліотека музикальна», у 20-му випуску якої й опубліковано обробки різдвяних пісень, які одразу ж привітав із виходом у світ І. Франко у своїй статті «Наші коляди» [7]. Наприкінці 1889 р. на сторінках першого щоденного україномовного галицького часопису «Діло» І. Франко у згаданій програмній статті з дослідження української духовної пісні тільки обмежився побіжною згадкою про видання у вступних рядках: «Власне вийшла з друку гарна партитура, обнімаюча 20 найпопулярніших коляд церковних, підложених під ноги на чотири голоси мужеські. Гармонізації dokonав і видав [ан] Остап Нижанківський. Користаю з нагоди цього видання і надходячих свят рожества Христового, щоб висказати кілька уваг о наших піснях церковних взагалі, а особливо о колядах» [7, 7]. Далі у статті зроблено ретельний аналіз історії становлення та розвитку української (руської) різдвяної пісні (колядки), який у контексті аналізу збірника О. Нижанківського немає сенсу розглядати. Та доречно зауважити, що у подальшому на сторінки цього часопису неодноразово потрапляли цікаві розвідки про духовну піс-

* Ці стародруки перевидано [5; 8].

ню, спеціальні рецензії з приводу виходу у світ збірників хорових обробок українських композиторів на тексти духовних пісень тощо. До прикладу: рецензія Ст. Людкевича на збірник обробок богогласникових пісень М. Гайворонського [2].

3. До збірника хорових обробок О. Нижанківського увійшло 20 партитур, в основі яких лежать тексти різдвяних пісень вперше опублікованих у почаївському «Богогласнику». Єдиною небогогласникою піснею є «Бог предвчний». Загалом у видання маємо так пісні: «Возвеселімся всі разом нині», «Вселенная веселися», «Дивная новина», «Небо і земля нині торжествуют», «Нова радість стала», «Стань Давиде з гусями», «Христос родися та ін.

Специфікою цього видання є те, що до партитур подано тільки перші строфи колядних текстів з приміткою про те, що з повними текстами можна ознайомитися у інших колядниках, які у ті часи звичай друкувалися без нот.

Обробки О. Нижанківського побіжно розглянуто в оглядовій статті львівських дослідниць Оксани Письменної та Орія Цибух-Петришин. Вони, зокрема констатували: «Загалом в обробках колядок О. Нижанківського домінує гармонічне колоритування народної мелодії, в якій однією з характерних особливостей можна назвати барвисті звукокомплекси, що досягаються альтерованими змінами в акордовій побудові, хроматичними ходами по неакордових альтерованих звуках, переважно прохідних та допоміжних» [6; 172–173].

У контексті дослідження історії становлення та розвитку жанру хорової обробки української духовної пісні збірник О. Нижанківського має важливе, оскільки це було перше видання, до того ж авторська збірка, редактована композитором. Згодом творчим шляхом О. Нижанківського підуть численні композитори як Галичини, так і Наддніпрянщини, публікуючи свої збірки хорових обробок духовних пісень (К. Стеценко, Ол. Кошиць, Ст. Людкевич, М. Гайворонський, В. Барвінський та ін.). Завдяки цим виданням, а також поодиноким публікаціям постають можливості для здійснення цілісного музикознавчого аналізу цього пласту культури, з'ясування його місця в українській культурній спадщині, його соціокультурного значення. Все це ще належить зробити у подальших дослідженнях жанру, який, до речі, не втратив своєї актуальності і в умовах розвитку сучасної музичної культури України, чому яскравий приклад сучасні обробки М. Скорика, Г. Гаврилець, Л. Дичко, В. Степура та ін. композиторів, які творять на межі ХХ–ХХІ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коляди О. Нижанковського. – Львів: Накладом Тов. Львовській Боян, [1889]. – 21 с. («Бібліотека Музикальна». – Вип. 20).
2. Людкевич С. Канти з Почаївського Богогласника // Діло. – 1939. – 21 травня.
3. Медведик Ю. «Богогласник» — визначна пам'ятка української музичної культури XVII–XVIII століть // Медведик Ю. Ad Fontes: з історії української музики XVII – початку XX ст.: вибрані статті, матеріали, рецензії. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2015. – С. 30–58.
4. Медведик Ю. Лірницький «Богогласник» Порфирія Демуцького До 110-ліття виходу у світ збірника «Ліра та її мотиви» // Мистецтвознавство України. – 2013. – Вип. 13. – С. 79–90.
5. Пісні до Почаївської Богородиці: перевидання друку 1773 року / транскрипція, коментарі і дослідження Ю. Медведика. – Львів: Місіонар, 2000. – 148 с. (Серія «Історія української музики»: – Вип. 6: Джерела).
6. Письменна О. Коляди та щедрівки в обробках західноукраїнських композиторів XIX–XX століть // Записки НТШ. – Львів, 2009. – Т. CCLVIII. – С. 166–189.
7. Франко І. Наші коляди // Зібрання творів: у 50 т. – Київ: Наукова думка, 1982. – Т. 28. – С. 7–41.
8. Bogoglasnik. Pesni blagogovejnyja (1790/1791). Eine Sammlung geistlicher Lieder aus Ukraine. Herausgegeben von Hans Rothe in Zusammenarbeit mit Jurij Medvedyk. – Band 1: Facsimile. – Köln-Weimar Wien: Böhlau Verlag, 2016. – 602 S.; – Band 2: Darstellung. – Köln-Weimar Wien: Böhlau Verlag, 2016. – 432 S.

WIRTUALNE ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ NA PRZYKŁADZIE EDMODO

Wprowadzenie

Platforma Edmodo (<http://www.edmodo.com>) została zaprojektowana w 2008 przez Jeffa O'Hare, Nicka Borga oraz Crystal Hutter. Spektrum jej użytkowników jest bardzo szerokie: nauczyciele, wykładowcy, uczniowie, studenci, rodzice, szkoły oraz wyższe uczelnie. Serwis został wybrany jako użyteczna sieć edukacyjna ze względu na swój przyjazny interfejs, prostotę użytkowania oraz rosnącą popularność [19]. Edmodo jest ponadto laureatem następujących nagród: Noodle's Best Online Education Tool, 2016 GESS Education Award i 2015 EdTech Digest Cool Tool Award za narzędzie Snapchat.

Edmodo kieruje się ideą społecznego uczenia się i tworzy społeczność liczącą około 90 mln użytkowników z ponad 180 krajów [12]. Partnerstwo z Cambridge University Press umożliwia korzystanie z intuicyjnego narzędzia do oceny kształtującej oraz banku wysokiej jakości pytań i quizów, tzw. Edmodo Insight w przypadku nauczania matematyki oraz języka angielskiego. Usługa dostępna bezpłatnie nauczycieli z Wielkiej Brytanii. Natomiast współpraca z Microsoft zapewnia szybki dostęp do takich aplikacji jak Office 365 (OneNote, PowerPoint, Excel, Word – dla subskrybentów) oraz bezpłatny Office Online. W przyszłości zintegrowane zostaną dodatkowe programy i pakiety: Sway, Office Mix oraz OneDrive.

Wielojęzyczny interfejs Edmodo pozwala na wybór spośród kilkunastu języków, w tym rzadziej używanych. Trwają prace nad wersją polskojęzyczną [8].

Funkcjonalności

Edmodo posiada narzędzia do tworzenia zadań, wysyłania powiadomień, układania kwizów oraz ankiet, śledzenia postępów w nauce, bezpośredni dostęp do pakietu Office 365 i Office-on-line, lekcji skomponowanych przez innych nauczycieli (Edmodo Spotlight) oraz repozytorium aplikacji edukacyjnych. Powiadomienia, pytania, testy, ankiety i zadania są publikowane w kanale Edmodo (główny, środkowy panel)

Powiadomienia (*notes*) widziane są przez wszystkich uczestników danego kursu lub grupy tematycznej, do której należy nauczyciel. Pozwalają na nieskrępowaną komunikację oraz globalną współpracę w danym gronie użytkowników (studentów lub nauczycieli). Szczególnie cenne są powiadomienia od międzynarodowej społeczności innych nauczycieli. Pozwalają przede wszystkim na szybkie rozpoznanie trendów edukacyjnych oraz uzyskanie pomocy.

Zadania (*assignments*) mogą stanowić jednocześnie moduł kursu. Ich konfiguracja jest intuicyjna. Można do nich przypisywać linki, gotowe materiały z biblioteki nauczyciela oraz pliki zewnętrzne z zasobów użytkownika, a także ustawiać terminy zwrotu i dodawać do dziennika ocen.

Zadania są bezpośrednio powiązane z modułem postępów w nauce (*progress*). W tym miejscu nauczyciel wystawia oceny lub punkty za wykonane zadania. Może też stosować wizualne odznaki (*badges*). Warto zauważyć, że – w przeciwieństwie do platformy Moodle, powszechnie używanej na Uniwersytecie Warszawskim – za aktywności wykonane na poziomie ponadprzeciętnym można wystawić ocenę wyższą niż maksymalna, przewidziana dla danego zadania. W tym przypadku system nie zgłasza błędu.

Kwizy (*quiz*) oraz ankiety (*pool*) mogą zostać wykorzystane do spontanicznego sprawdzania wiedzy lub badania opinii. Moduł quiz łączy się jednocześnie z zewnętrzną aplikacją Quizziz, podobną funkcjonalnie do Kahoot, a wykorzystywaną do grywalizacji.

Bezpłatne aplikacje Office Online umożliwią tworzenie, edytowanie, przeglądanie, przechowywanie oraz dzielenie się 3 podstawowymi typami dokumentów (tekstów, prezentacji oraz arkuszy kalkulacyjnych) bezpośrednio z poziomu Edmodo. Domyślnie zapisywane są w bibliotece (*library*) lub w plecaku (*backpack*), w zależności od typu użytkownika.

Edmodo Spotlight pozwala na wyszukiwanie materiałów do zajęć udostępnionych przez innych nauczycieli lub wykładowców. Jest to interesująca oferta skierowana w szczególności do użytkowników uczących w szkołach.

Dużą zaletą serwisu jest zachowanie standardów bezpieczeństwa i prywatności w kontaktach pomiędzy uczącymi się i nauczycielami oraz możliwość tworzenia autorskiego e-portfolio z własnych dokumentów rozproszonych w sieci (wspomniana *biblioteka* dla nauczycieli oraz *plecak* dla uczniów), które zachowują się na koncie użytkownika, niezależnie od udziału w kursach.

Nauczyciele mogą tworzyć i zarządzać klasami (grupami) złożonych z uczących się (studentów lub uczniów), dodawać innych nauczycieli do swoich sieci, a także zapisywać się do 12 społeczności tematycznych (np.: matematyka, nauki przyrodnicze, języki obce, technologia informacyjna). Edmodo umożliwia tworzenie popularnych w USA tzw. społeczności (nauczycieli) praktyków on-line. Funkcjonowanie w nich koncentruje się bardziej na pozyskiwaniu materiałów dydaktycznych z konkretnych dziedzin oraz nowej wiedzy niż na szeroko pojętej komunikacji i uczeniu się od siebie nawzajem, typowych dla tradycyjnych stowarzyszeń nauczycieli zajmujących się rozwojem zawodowym [21].

Edmodo oferuje też inne korzyści swoim użytkownikom. Do najważniejszych należą nieograniczone miejsce na przechowywanie dokumentów w wirtualnej chmurze, dzięki czemu nauczyciele nie muszą martwić o uporządkowanie jej przestrzeni. Godne polecenia są narzędzia bezpieczeństwa i prywatności, takie jak grupy prywatne i możliwość śledzenia aktywności członków. W przypadku szkół warto wspomnieć o dostępie rodzicielskim do zadań domowych, testów, ocen i ogłoszeń w klasie.

Implementacja Edmodo jest prosta. Nauczyciele, wykładowcy, studenci, uczniowie i rodzice mogą założyć bezpłatne konto na stronie Edmodo. Rejestracja zajmuje zaledwie kilka minut.

Serwis posiada plan premium (niebędący przedmiotem niniejszej analizy), który obejmuje zaawansowane funkcje analityczne, integrację ze szkolnym systemem informacyjnym i priorytetowe wsparcie. Kosztuje 2500 \$ rocznie.

Co studenci doceniają w Edmodo?

W badaniach ankietowych, które przeprowadzono na Uniwersytecie w Selangor (Malezja), a dotyczącej preferencji studentów, badano, jak Edmodo wpływa na zaangażowanie studentów i odpowiedzialne uczenie się [1]. Wykorzystano przy tym interesujący – mało znany w Polsce – model dydaktyczny wspierający nauczycieli i wykładowców korzystających z platformy Moodle, Blackboard i innych zwany w skrócie RASE (Resources, Activities, Support, Evaluation / Zasoby, Aktywności, Wsparcie, Ocena) [5]. Wspomniany model wspiera efektywną, zorientowaną na studenta dydaktykę oraz angażujące uczącego się sposoby na osiągnięcie oczekiwanych efektów kształcenia. Zgodnie z zasadami RASE nawet najbardziej interesujące i merytoryczne materiały dydaktyczne nie są wystarczające do osiągnięcia zakładanych celów dydaktycznych. Ze względu na to, że najsłabszym elementem dydaktyki realizowanej on-line jest niedobór interakcji [3]. Niezbędne są zatem

aktywności, bazujące na zasobach, a ponadto ciągłe wsparcie i ocena ze strony wykładowcy. Podsumowując wyniki badania warto wymienić kilka cech Edmodo, szczególnie cenionych przez studentów w każdej z kategorii modelu RASE. W 1. kategorii jako szczególnie cenne wskazano wygodne współdzielenie zasobów (materiałów dydaktycznych, cyfrowej biblioteki, itd.), przy czym największe uznanie zdobyła funkcja współdzielenia folderów. Respondenci podkreślali szybkość i wygodę. Jeśli chodzi o kategorię aktywności, doceniono w szczególności quizy – za błyskawiczną odpowiedź zwrotną oraz wyszukiwanie informacji i materiałów wysyłanych przez nauczyciela. Wsparcie w postaci szybkiej komunikacji z nauczycielem i innymi studentami uzyskało najwyższą ocenę w 3. kategorii. W ostatniej zaś za najważniejsze uznano szybkie reakcje nauczyciela dotyczące wysłanych zadań.

Edmodo a uczenie się poprzez urządzenia mobilne

Edmodo z założenia wspiera uczenie się poprzez urządzenia mobilne, oferując użytkownikom 3 dedykowane aplikacje. Bicen we wstępie do artykułu poświęconego wykorzystaniu serwisu jako edukacyjnej sieci społecznościowej w kontekście mobilnego uczenia się języków obcych (Mobile Assisted Language Learning, MALL) omawia literaturę poświęconą wykorzystaniu tychże w dydaktyce [2]. Z przedmiotowej analizy wynika, że technologie mobilne, a zwłaszcza popularne aplikacje, znane wykładowcom i ich studentom, wpływają pozytywnie na wzrost motywacji uczących się i stymulują do opanowania nowego materiału. Zaś dynamicznie rozwijającą się infrastruktura internetu i technologii cyfrowych może przynieść wymierne korzyści zarówno w nauczaniu formalnym, jak i nieformalnym. Duże znaczenie mają tutaj aplikacje Web2.0 i media społecznościowe (np. Facebook, Instagram, Twitter), które zapewniają komunikację, umożliwiają tworzenie społeczności oraz zwiększają do maksimum interakcję użytkowników. Edmodo też do nich należy. W przeciwieństwie jednak do Facebooka skupia się przede wszystkim na funkcjonalnościach edukacyjnych. Z tego względu może stać się cennym narzędziem wspierającym M-Learning.

Podsumowanie

Edmodo ma uniwersalny charakter i może być wykorzystane zarówno w środowisku szkolnym [22], jak i akademickim. Autorka artykułu przeprowadziła w ciągu ubiegłych 5 lat kilkanaście kursów, skierowanych w szczególności do środowiska akademickiego oraz słuchaczy Otwartego Uniwersytetu UW. Nie byłoby to możliwe bez przychylniej akceptacji ze strony uczących się. Również wykładowcy, stojący przed nowymi wyzwaniami i funkcjonujący w ciągle zmieniającym się środowisku technologicznym, docenią łatwość obsługi oraz przyjazny interfejs kojarzony z mediami społecznościowymi, zwłaszcza, że 64,4% pracowników wydziałów korzysta z mediów społecznościowych w życiu osobistym, a 33,8% z nich implementuje je w dydaktyce.

BIBLIOGRAFIA

1. Balasubramanian K. et al. A Study On “Student Preference Towards The Use Of Edmodo As A Learning Platform To Create Responsible Learning Environment”// *Procedia – Social And Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 144. – P. 416–422.
2. Bicen H. The Role Of Social Learning Networks In Mobile Assisted Language Learning: Edmodo As A Case Study // *Journal Of Universal Computer Science*. – 2015. – Vol. 21. – No. 10. – P. 1297–1306.
3. Bosanquet P., Radford J., Webster R. *The Teaching Assistant’s Guide To Effective Interaction*. – Milton Park, Abingdon, Oxon: New York, N.Y., 2016.
4. Chen J. et al. Webintera-Classroom: An Interaction-Aware Virtual Learning Environment For Augmenting Learning Interactions // *Interactive Learning Environments*. – 2016. – Vol. 25. – No. 6. – P. 792–807.
5. Course Design Model – RASE | UNSW Teaching Staff Gateway. – Available from: Teaching.unsw.edu.au.

6. Dalal M. et al. Professional Development For International Teachers: Examining TPACK And Technology Integration Decision Making // Journal Of Research On Technology In Education. – 2017. – Vol. 49. – No. 3–4. – P. 117–133.
7. Ditzler Ch. et al. How Tablets Are Utilized In The Classroom // Journal Of Research On Technology In Education. – 2016. – Vol. 48. – No. 3. – P. 181–193.
8. Florkiewicz-Borkowska M. EDUNews.PL – Portal O Nowoczesnej Edukacji – Edmodo – Jak obsługiwać i korzystać z platformy? – Available from: Edunews.pl.
9. Gupta P. How Technology Supports Social Learning // Edtechreview. – 2018. – Available from: <http://edtechreview.in/trends-insights/trends/2704-social-learning-technology-platform-education>.
10. Gupta P. Importance Of Social Media In Higher Education // Edtechreview. – 2018. – Available from: <http://edtechreview.in/trends-insights/insights/2041-social-media-in-higher-education>.
11. Kim Y. et al. Smartphone Response System Using Twitter To Enable Effective Interaction And Improve Engagement In Large Classrooms // IEEE Transactions on Education. – 2015. – 58.2. – P. 98–103.
12. Laureano Ms. et al. About Edmodo | How We Got Started. – Available from: Edmodo.com.
13. Lokesh U. Social Media Tips Every Educational Leader Must Follow // Edtechreview. – 2018. – Available from: <http://edtechreview.in/trends-insights/insights/2113-social-media-for-education>.
14. McAvinia C. Lessons For The Future – The VLE And The MOOC // Online Learning And Its Users. – 2016. – P. 207–228.
15. Mohamad S., Mahfuzah N. et al. Factors Affecting Lecturers Motivation In Using Online Teaching Tools // Procedia – Social And Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 195. – P. 1778–1784.
16. Paliktzoglou V., Suhonen J. Microblogging In Higher Education: The Edmodo Case Study among Computer Science Learners in Finland // Journal Of Cases On Information Technology. – 2014. – Vol. 16. – No. 2. – P. 39–57.
17. Rienties B. et al. Why Some Teachers Easily Learn To Use A New Virtual Learning Environment: A Technology Acceptance Perspective // Interactive Learning Environments. – 2014. – Vol. 24. – No. 3. – P. 539–552.
18. Strunga A. The Integration Of Virtual Learning Communities Into Universities' Knowledge Management Models // Procedia – Social And Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 197. – P. 2430–2434.
19. Top Tools: Rankings – Top 200 Tools For Learning 2017. – Available from: C4lpt.co.uk.
20. Trust T. Deconstructing An Online Community Of Practice: Teachers' Actions In The Edmodo Math Subject Community // Journal Of Digital Learning In Teacher Education. – 2015. – Vol. 31. – No. 2. – P. 73–81.
21. Trust T. New Model Of Teacher Learning In An Online Network // Journal Of Research On Technology In Education. – 2016. – Vol. 48. – No. 4. – P. 290–305.
22. Waszkowska J. Wykorzystanie platformy edukacyjnej Edmodo w nauczaniu języka polskiego // Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne. – 2017. – 1. – P. 30–34.

Наталія АРІСТОВА
(Київ, Україна)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Структура особистості значно впливає на стан, динаміку поведінки, процеси діяльності і всі види спілкування, оскільки поступово формується у ході соціального розвитку, є продуктом цього розвитку і результатом всього життєвого шляху людини. На сучасному етапі розвитку науко-педагогічної думки проблему особистості досліджували відомі українські й зарубіжні вчені, зокрема К. Абульханова-Славська [1], Б. Ананьєв [2], Н. Волкова [4], Є. Климов [5], К. Платонов [7], П. Підкасистий [8], С. Рубінштейн [2], О. Спірін [9], Ю. Трофімов [10], Л. Х'єлл [11]. Науковці стверджують, що людина не народжується, а стає особистістю у процесі соціалізації. Структуру особистості складає

сукупність соціальних властивостей і якостей людини, що характеризують її як суспільну істоту. Всі елементи, що входять до складу функціональної структури особистості загалом і підструктур зокрема, не залишаються незмінними протягом життя людини [7].

Незважаючи на існування різних підходів до визначення структури особистості, ми дотримуємо думки Б. Ананьєва про те, що в її формування покладено два принципи, зокрема ієрархічний і координаційний. За ієрархічним принципом елементарні й часткові соціальні та психофізичні властивості підпорядковуються більш складним і більш соціальним властивостям особистості, а за координаційним – взаємодія здійснюється на паритетних засадах, що уможливило існування певних ступенів свободи для властивостей, які корелюються, тобто відносну автономність кожної з них [2].

К. Платонов структуру особистості розглядає як єдність елементів та їх зв'язків, єдність зв'язків елементів з цілим [7]. Учений вважає, що структура особистості формується як результат розвитку нових властивостей елементів внаслідок їх взаємодії у складі цілого. Науковець зазначає, що у структурі особистості можуть бути підструктури різного рівня, виокремлення яких залежить від певних критеріїв. В концепції динамічної функціональної структури особистості, К. Платонов виокремлює чотири підструктури, зокрема, соціально зумовлені риси особистості (спрямованість в різних формах, відносинах, моральних якостях); знання, уміння, навички, звички (особистий і соціальний досвід); індивідуальні властивості психічних процесів як форм відображення дійсності; типологічні властивості особистості [7].

С. Климов має інший погляд на структуру особистості. Структуру особистості складають три підструктури, до яких учений відносить спрямованість (світогляд, система мотивів тощо), характер (стійке ставлення до істотних моментів дійсності) і самосвідомість (унікальний життєвий досвід людини) [5].

С. Рубінштейна розуміє особистість як людину з власною позицією, власним яскраво вираженим усвідомленим ставленням до життя, свідомістю, до якої вона дійшла в результаті значної осмисленої праці [1]. Особистість як ціле, на думку С. Рубінштейна, визначається через триєдність бажань людини, яке значення для неї має привабливість (спрямованість, потреби, настанови, ідеали); що людина може (здібності, обдарування); якою є особистість (характер) [1]. У структурі особистості С. Рубінштейн диференціює психічний склад особистості (індивідуальні особливості всіх психічних процесів), особистий склад (якості характеру, здібності), життєвий склад (моральність, розум, вміння ставити і вирішувати життєві завдання, світогляд, активність (яка виявляється у спрямованості) і життєвий досвід [1].

П. Підкасирий структуру особистості розглядає як цілісне системне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, відносин і дій індивіда, які розвинулися під час індивідуального розвитку (онтогенезу) та визначають його поведінку як свідомого суб'єкта діяльності і спілкування [8].

І. Мороз [6], О. Спірін [9], Ю. Трофімов [10], Л. Х'єлл [11] зазначають, що особистість є складною системою певної структури, у складі якої виокремлено чотири компоненти, зокрема, соціальні риси, життєвий досвід, інтелектуальні та генетичні риси. Соціальні риси особистості виявляються у світогляді, моральності, естетичних смаках і працелюбності; інтелектуальні – у гостроті сприйняття, логічній пам'яті, уяві, системності мислення, а генетичні, сформовані на основі спадковості, у діяльності рецепторів, типі нервової системи задатках і здібностях. Життєвий досвід особистості складають обсяг пам'яті, майстерність у навчанні, свідоме узагальнення вивченого [6; 9; 10; 11].

Н. Волкова, яка вважає, що структура особистості багатогранна, до найхарактерніших компонентів структури особистості відносить «скерованість (вибіркове ставлення люди-

ни до дійсності); можливості (сукупність здібностей, які забезпечують успіх діяльності); характер (комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до себе, до суспільства); самоуправління (утвердження самосвідомості особистості, що здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль, корекцію дій і вчинків, планування життя й діяльності)» [4].

Таким чином, аналіз наукових праць українських і зарубіжних учених [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] дає нам змогу стверджувати, що наявність різних думок до визначення сутності поняття «особистість» відображається і в різних підходах до структури особистості майбутніх фахівців. Ми, незважаючи на певні суперечливі погляди, поділяємо думку К. Платонова, згідно з якою структуру особистості складають чотири підструктури, зокрема, соціально зумовлені риси особистості (спрямованість в різних формах, відноснах, моральних якостях); знання, уміння, навички, звички (особистий і соціальний досвід); індивідуальні властивості психічних процесів як форм відображення дійсності (воля, почуття, мислення, емоції, пам'ять); типологічні властивості особистості (темперамент, вікові і статеві властивості) [7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. – Москва: Наука, 1989. – 248 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб: Питер, 2012. – 288 с.
3. Арістова Н.О. Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі // Молодь і ринок. – Дрогобич, 2016. – № 8 (139). – С. 16–21.
4. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. – 4-ге вид., стер. – Київ: Академвидав, 2012. – 615 с.
5. Климов Е.А. Общая психология. Общеобразовательный курс: учеб. пособие. для вузов. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 511 с.
6. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія. – Київ: Освіта України, 2005. – 196 с.
7. Платонов К.К. Проблемы способностей. – Москва: Наука, 1972. – 312 с.
8. Психология и педагогика: учеб. для вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: изд-во Юрайт; Высшее образование, 2010. – 714 с.
9. Спінрін О.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія / за наук. ред. акад. М.І. Жалдака. – Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
10. Трофімова Ю.Л. Психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Ю.Л. Трофімова. – 4-е вид. – Київ: Либідь, 2003. – 560 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб: Питер, 2000. – 608 с.

*Тамара БАБІЙЧУК
(Бердичів, Україна)*

БОГДАН ЛЕПКИЙ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ РОБОТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Сьогодні як ніколи на часі патріотичне виховання студентів – передусім педагогічних ВНЗ. Одним із дієвих засобів формування національно свідомої особистості є знайомство з видатними синами і доньками України. У яскравому сузір'ї українських достойників – письменник Богдан Лепкий, наш потужний інтелект, один із духовних батьків українського національного відродження. На жаль, чинна програма з літератури не передбачає знайомство студентів педагогічного коледжу з письменником, однак у

позанавчальній роботі закладу слід передбачити зустрічі з цією знаковою для України особистістю. Пропонуємо апробовані форми роботи, які засвідчили свою високу ефективність в аудиторії сучасного студентства.

Вікторина. Орієнтовні питання: 1. Хто такий Марко Мурава? 2. Назвіть сфери діяльності Б. Лепкого. 3. Що ви знаєте про організацію Б. Лепким ювілейного вечора Т. Шевченка? Коли і де це було? 4. Розкажіть про будинок «Богданівка». Де і чому він був побудований, чи зберігся до сьогодні? 5. Чому в СРСР Лепкий мав ярлики «фашист», «класовий ворог»? 6. Зі скількох книг складається твір «Мазепа»? Назвіть їх. 7. Що ви знаєте про увічнення пам'яті письменника-патріота? 8. Цю пісню любили Василь Стефаник, Ольга Кобилянська, Олександр Довженко, її співали Борис Гмиря, Іван Козловський, Квітка Цісик. Назвіть пісню на слова Богдана Лепкого. 9. Хто з композиторів писав музику до поезій Б. Лепкого?

Літературна вітальня. До вітальні за бажанням приходять ті студенти і викладачі, які попередньо познайомилися з життям і творчістю Богдана Лепкого. Напередодні присутнім рекомендовано подивитися відео «Велич особистості» (<https://www.youtube.com/watch?v=rlwvGhhNO3g>), відповісти на питання вікторини. Серед гостей – Андрій Чайковський, Іван Франко, Микола Вороний, Петро Карманський, Роман Купчинський, Святослав Гординський, Ігор Качуровський, Микола Жулинський, Микола Ільницький, Федір Погребенник, Анатолій Погрібний, Роман Горак, Надія Білик-Лиса та ін. (цитуються і лаконічно коментуються висловлювання відомих письменників і науковців про Б. Лепкого). У вітальню запрошуються також герої творів Б. Лепкого, наприклад, Мотря Кочубеївна та Іван Мазепа, Пилип Орлик та Андрій Войнаровський (епопея «Мазепа»), Олеся Шелест і осавул Петро (повість «Стниківна»). Кожен присутній може взяти участь у розмові, а також прочитати вірші, виконати пісні на слова поета. Як правило, студенти залишають у вітальні на пам'ять про зустріч есе, сенкани, відгуки, ілюстрації, буклети, буктрейлери тощо.

Студентська науково-практична конференція. Орієнтовна тематика виступів: 1. Б. Лепкий і поети «Молодої музи». 2. Б. Лепкий – співець січових стрільців. 3. Пісні на слова Б. Лепкого. 4. Психологічні портрети (за оповіданнями Б. Лепкого). 5. Роман-пенталогія «Мазепа» – настільна книга українців ХХІ ст. 6. Літературознавчі студії Б. Лепкого. 7. Шевченкіана Б. Лепкого. 8. Перекладацька діяльність Б. Лепкого. 9. Богдан Лепкий – громадський діяч. 10. Богдан Лепкий – художник. 11. Образ великого українця за поемою «Сповідь Богдана Лепкого» Б. Демківа.

Літературно-музична композиція «О слово, кривавая слово». На м/м дощці – світліни, на сцені – бойовий прапор УСС, квіти. На початку звучить пісня січових стрільців «Ой у лузі червона калина» (<https://www.youtube.com/watch?v=fq4xgu8A56w>).

Присутнім пропонується відео про січових стрільців (<https://www.google.com.ua/search>). Художнє читання звернення Б. Лепкого «До січових стрільців» є обов'язковим складником зазначеної форми роботи. Звернення читають п'ять студентів (трое юнаків і двоє дівчат у строях січових стрільців). Зазвичай виразно декламуються поезії Б. Лепкого «Набік життя, журбо дрібна!», «Стрелець до матері», «Дванадцять борців», «Не хилийте діл прапора», «Напис на стрілецьких гробах», звучать пісні «Колись, дівчино мила», «Ой видно село», «Ішов відважний гайовий» (музика Левка Лепкого), виконуються бойовий гопак. До слова запрошуються учасники Революції Гідності та російсько-української війни на сході України. Наприкінці хор співає пісню «Хай живе вільна Україна» (слова М. Шапошника, музика Ю. Марштупи).

Диспут за повістю «Сотниківна». Орієнтовні питання: 1. Чому Б. Лепкий у своїй творчості звернувся до історичної тематики? 2. Яка роль його творів у формуванні наці-

онально-свідомої особистості? 3. Чи можна твердити, що Б. Лепкий – сильний опонент польського письменника Г. Сенкевича? Аргументуйте думку. 4. З якою метою автор показує бій під Конотопом (українське козацтво проти московських опричників) очима Олесі? 5. Чи справді можна говорити, що Б. Лепкий наголошує на відсутності єдності, згоди в українському суспільстві? Посилайтеся на текст. 6. Чи можна знайти спільне в поглядах на шлюб і на жінку московського боярина Кирила Івановича і Олесі Шелест? Узагальніть. 7. Що спричинило духовне прозріння тітки Магдалени? 8. Які уроки може дати повість сучасній молоді? 9. Як можна популяризувати повість «Сотниківна» Б. Лепкого?

Додатки

Есе за поезією «Дванадцять борців». Ідуть дванадцять воїнів, дванадцять юнаків, поранених, які вже шостий рік, покинувши батька і матір, пішли боротися за Україну. Вони віддали Батьківщині найкращий вік життя. Скільки їх, січових стрільців, загинуло, непохованих; скільки живих з тяжкими ранами (не було часу і змоги лікуватися) пішли знову в бій. Але браму до волі відчинили. Проклін тим, хто хоче ту браму зачинити! Але чому світ не знає про стрільців – про їхню безкорисливість, саможертвність, героїзм, патріотизм... Це, певно, наше завдання – розказати (і то якомога швидше!) всій планеті, як *«боровся стрілець в лютім бою, / Без куль, без чобіт, / Без їжі – з кишенею пустою?»* Повідати землянам про українців, про славу, здобуту в кривавих боях.

Есе за поезією «Напис на стрілецьких гробах». Прочитала поезію і захотілося поговорити зі своїми ровесниками. Вони вмерли спокійно і гордо; не тужити треба за ними, а бути вірними їхнім ідеалам, а для цього мусимо ставати до праці: *«щоб леміш не заржавів у плузі, / Щоб шляхи не покрились тернами, / Щоб пощерблені мури не впали, / Щоб наш ворог не сміявся над нами, / Що ми даром так славно вмирали!»* Чи ж пам'ятаємо заповіт стрільців? Чи ж справді будемо незалежну Україну? Чи ж не глузує ворог із нас, з нашої боротьби, з наших ідеалів? Чи ж не розчарувалися ми самі у своєму шляху, чи не прагнемо часом повернути назад у більшовицьке пекло?

Тези виступу (міні-психологічне дослідження) «Чи може вбити слово?» (за оповіданням «Кара») Хто винен у Настиній смерті? Так, справді, передусім слово суперниці. Оскільки мова є другою сигнальною системою, то часто людина ототожнює слово і діло. Однак це не одне і те ж. Слово від діла треба навчитися відділяти. На жаль, Настя цього не знала. Але не тільки слово лихої Мотрі вбило добру і красиву сільську дівчину-красуню Настю. Зіграла тут свою сумну роль віра в забобони, що робить будь-яку людину вразливою. Якби бідолашна дівчина не знала, що їй «пороблено», то, можливо, перемогла б Мотрину ненависть. Настю вбила Мотря – заздрісна і жорстока. Не через втрачене кохання мстить ця дівчина, а через втрачену надію стати газдинею. Мотря – вбивця (доводить жабу до лютої смерті, не відчуваючи до нещасного створіння жалю, навпаки, тільки фіксує етапи жаб'ячих мук). У своїй смерті винна сама Настя. Вона саможертвна (просить коханого Петра повернутися до Мотрі), надзвичайно вразлива (чудовий гіпнотизер Мотря вводить Настю в транс), окрім того, має підвищений рівень самокритичності. Настя поставила суперницю вище від себе, впустила останню собі в душу. Настя – сильна натура, вона б упоралася із не менш сильною суперницею, якби її вчасно підтримали рідні і знайомі, акцентувавши увагу не на її недузі, а на її великому ресурсі. Отже, Настю вбили люди своєю байдужістю і своїм невіглаством. Тому не стільки слово вбиває людину, як самі люди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лепкий Богдан. Вибрані твори: у 2 т. Т. 1 / Упорядкув. та передм. Н. Білик, Н. Гавриди; прим. Н. І. Білик. – 2011. – 606 с.

ОСВІТА ЯК ДЖЕРЕЛО ДУХОВНОСТІ ЛЮДИНИ В ЕПОХУ РЕФОРМАЦІЇ

Здобутки епохи європейського Відродження поширювалися скоріше як прогресивні тенденції теоретичної думки, ніж як організаційні зрушення в роботі освітніх закладів [1, 203].

Реформаторський рух у кожній європейській країні мав свої особливості, ознаки, назви, а також хронологічні рамки, об'єднані поняттям «епоха Реформації». Наприклад кальвінізм – у Швейцарії, лютеранство – у Німеччині, англіканство – в Англії.

У XV–XVII століттях реформаторський рух охоплював переважно більшість країн Європи. Його найвідоміші представники – Ян Гус у Чехії, Мартін Лютер і Томас Мюнцер у Німеччині, Жан Кальвін у Швейцарії закликали до створення кращих умов для розвитку освіти і розширення можливостей її отримання представниками різних соціальних груп. Вони наголошували на тому, що освіта в суспільстві відіграє провідну роль. Намагалися втілити ідеї Відродження у нові організаційні форми діяльності закладів освіти.

Серед основних вимог Реформації у галузі шкільництва виділяють навчання рідною мовою, надання загальної освіти, державне або громадянське фінансування школи, можливість освіти для жінок. Критикуючи тогочасну шкільну систему, реформатори акцентували на тому, що вона не спроможна забезпечити нові буржуазні суспільні й економічні інститути освіченими людьми. Заперечуючи догми та традиції католицької церкви, не виключали релігійного виховання взагалі, наголошуючи на збільшенні його обсягу, але при цьому на засадах нових релігійних реформаторських впливів (лютеранство, кальвінізм та інші).

Реформаторські церкви стали засновниками шкіл нового типу по всій Європі. Це були латинські середні школи типу гімназій, які поклали початок класичному вихованню. Основними дисциплінами, які в них викладалися, вважалися латинська і грецька мови, закон Божий, природничі науки, історія, обов'язкове фізичне виховання.

Боротьба проти католицизму сприяла виникненню єзуїтських шкіл та колегіумів з метою зміцнення впливу католицької церкви, що розхитувався представниками реформаторських церков. Єзуїтські школи були добре устатковані, мали належну навчальну базу, давали доволі широке коло загальноосвітніх знань, застосовували нові принципи навчання, проте дисципліна була м'якою, але свободі думки, моральному вихованню патріотизму не надавалося великого значення. Здебільшого в них навчалися діти феодалної знаті. Поширення освіти серед народу єзуїти вважали шкідливим.

Педагогічна думка епохи Реформації сприяла появі багатьох великих теоретиків і практиків педагогіки: Мартін Лютер (1483–1546) – діяч Реформації в Німеччині, засновник нової протестантської церкви, керівник руху за звільнення освіти від надмірного впливу церкви, підвищення її ролі, створення кращих умов щодо її утримання, прихильник релігійного виховання; Філіп Меланхтон (1497–1560) – німецький гуманіст, засновник протестантських університетів, педагог, теолог, автор плану організації шкільної системи в Саксонії (1528 р.), автор багатьох підручників; Йоганн Штурм (1507 – 1589) – німецький педагог-гуманіст, засновник першої класичної гімназії у Страсбурзі в 1538 році, автор шкільних підручників з латинської граматики, риторики, діалектики, кількох педагогічних творів.

Найвидатнішим представником та основоположником педагогіки як науки був чеський педагог Ян-Амос Коменський (1592–1670). Людина зі складною долею, народився в містечку Нівниці у сім'ї мірошника – члена реформаторської общини «Чеські брати». Залишившись без батьків в ранньому віці, за допомоги і підтримки общини здобув освіту, став священником общини, якого обрала община. Очоловав також її братську школу.

У період Тридцятилітньої війни (1618–1648) після поразки чехів, втративши сім'ю, переховувався в горах і лісах, згодом оселився в м. Лешно, що в Польщі, де працював ректором гімназії. Там було написано фундаментальні педагогічні твори: «Велика дидактика», «Материнська школа», «Відкриті двері до мов і всіх наук» та інші. У 1650 – 1654 рр. жив в Угорщині. В цей період створив «Правила поведінки для дітей», «Закони добре організованої школи», «Видимий світ у малюнках» та інші. Останні роки життя провів в Амстердамі (Нідерланди), де й помер у 1670 році.

Великий вплив на формування світогляду Яна-Амоса Коменського мали життя і вчення Яна Гуса, національно-визвольний рух слов'янських народів Східної Європи, України та Білорусії у VI–VII століттях. Поєднуючи релігійні вчення, античну філософію і натурфілософію Бекона та Декарта, педагог намагався створити власну філософію й застосувати її в практичному житті. Від народних рухів сприйняв демократизм, глибокі симпатії до простих людей, а від культури епохи Відродження – гуманізм та оптимізм. Засуджуючи похмурий аскетизм учень середніх віків, педагог стверджував, що людина – «найдосконаліше, найпрекрасніше створіння», «гармонія тіла і душі» «чудесний мікросвіт», «людина, якою керує природа, може дійти до всього». Школу Коменський вважав «майстернею гуманності».

Висунувши ідею загального навчання – «освіта потрібна всім», створив систему виховання, доступну для народу, пропонуючи відкривати у містах і селах загальнодоступні школи, проголошуючи рівне право на освіту хлопців і дівчаток, спільність навчання.

У його світогляді поєднуються реалізм і релігійність. Земне існування вважав підготовкою до вічного потойбічного життя і вбачав у цьому мету виховання.

У процесі виховання, на думку Яна-Амоса Коменського, людина проходить три ступені: пізнає себе і навколишній світ (розумове виховання); володіє собою (моральне виховання); вірить у Бога (релігійне виховання). У промові «Про культуру природних обдаровань» (1650) зазначав, що освіта й виховання повинні бути основою держави, оскільки від них залежить майбутнє її народу.

Квінтесенцією його педагогічних творів є думка, що правильне виховання повинно узгоджуватися з природою: людина як частина природи підпорядкована її основним законам [2, 155]. У процесі виховання виховував природні, вікові та психологічні особливості дітей. На основі власного педагогічного досвіду Ян-Амос Коменський сформулював принцип природовідповідності виховання.

Учений створив чітку вікову періодизацію і систему шкіл, яка мала суттєве значення у боротьбі за впровадження єдиної школи; розробив нову дидактику («універсальне мистецтво всіх навчати всього») й систему навчання, обґрунтував найважливіші дидактичні принципи: наочності, міцності, емоційності, послідовності та систематичності, поступовості навчання; обґрунтував, узагальнив, поглибив і розширив певний практичний досвід навчання, ілюстрував свої підручники малюнками («Видимий світ у малюнках» (1658)), продемонстрував як доцільно використовувати наочність у навчанні, коли малюнок стають органічною частиною текстів.

Чеський педагог здійснив справжній революційний переворот в освіті, розробивши не лише класно-урочну систему навчання, а й мету виховання, яку вбачав насамперед у

формуванні високих моральних якостей, вважаючи, що коли не виховати їх з дитинства, порушиться гармонія особистості. Наголошував на важливості у моральному вихованні прикладу поведінки вчителів, батьків, дорослих, систематичного навчання дітей до корисної діяльності, виконання встановлених моральних правил. Особливо застерігав педагогів від дитячого неробства. В його висловлюваннях про моральне виховання відчувається сильний вплив релігії, більше уваги приділяється виробленню благочестя, звичок слідувати Святому Письму.

Основні положення виховання викладено в працях «Закони добре організованої школи» і «Правила поведінки, зібрані для юнацтва в 1653 році».

ЛІТЕРАТУРА

1. Баяновська М. Формування духовності особистості в нових історико-культурних умовах // Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2015. – Вип. 1(6). – С. 200–204.

2. Zymomyra M., Jurosz O. Język ojczysty jako czynnik wychowania osobowości w kontekście «Wielkiej dydaktyki» J. A. Komeńskiego // W poszukiwaniu nowej jakości edukacji jutra / Redakcja naukowa: A. Stachura, T. M. Zimny. – Szczecin, 2005. – S. 153–157.

Lyudmyla BOHDAN
(Uzhhorod, Ukraine)

FOUR DIFFICULTIES ENGLISH POSES FOR EFL LEARNERS AND HOW TO OVERCOME THEM

It's no secret that English is one of the more challenging languages to learn. Of course, the difficulty students have with it will depend on what language or languages they already know; English is naturally going to be easier to learn if one already has knowledge of a language that has the same roots, and is therefore more closely related to it. But while the same may be said to be true of learning any language, there seems to be something about English in particular that makes it especially tricky. In this article, we look at some of the specific difficulties English poses to those learning it as a foreign language, and what you can do to overcome these problems if you are in the throes of learning this complicated language yourself.

1. English has one of the biggest, trickiest vocabularies there is

One of the most arduous tasks when learning a language is committing to memory enough words to allow you to express yourself regardless of the situation or subject. This is no mean feat in any language, but it's fair to say that English is one of the harder languages in this respect. Here are some of the reasons why people find it so challenging:

- The sheer number of words
- Spelling
- Idioms and slang

2. English grammar is full of subtlety

English grammar is notoriously problematic for EFL learners; its difficulty leads to a great many common mistakes which even native speakers frequently fall foul of. But it's not just these basic errors that EFL learners must conquer. English grammar is full of subtlety, and it's only with experience that non-native speakers will learn to appreciate its nuances. Consider, for example, the difference between «Can I have a slice of cake?», «Could I have a slice of cake?» and «May I have a slice of cake?». All express the same idea in differing levels of formality.

3. Pronunciation is difficult and inconsistent

Getting to grips with pronunciation can be a tall order whatever language you're learning; even within northern European languages, the prevalent sounds can differ quite dramatically. The following issues are some of the main aspects of English pronunciation that make it even harder for those learning it as a foreign language.

Certain sounds in English are particularly tricky

Different nationalities have problems with different aspects of English pronunciation, and there isn't a great deal they can do about it other than practise repeatedly until they start to form the ability to create the right sounds. Many EFL learners find the «th» sound hard to pronounce, because it's comparatively uncommon in other languages.

You can't always guess the pronunciation from the spelling

Just as it's not always possible to guess the spelling of a word based on how it sounds, pronunciation of already difficult sounds is made harder by the fact that it's often hard to guess how a word is pronounced based on its spelling. Let's look at an example to illustrate this. You'd be forgiven for thinking that because they all end in the letters «-ough», the words «cough», «tough», «through», «thorough», «bough» and «dough» would all sound the same when spoken aloud. Not so. Each of these words is pronounced differently. The «-ough» sound in «cough» sounds like «off»; in «tough» it sounds like «uff»; in «through» it sounds like «oo»; in «bough» it sounds like «ow»; in «dough» it sounds like «oh».

Unfortunately, there's no substitute here for simply learning the individual pronunciations. This means that for most of the standard endings, you only need to rote-learn the exceptions where pronunciation is concerned.

There are so many silent letters

English has lots of silent letters that aren't pronounced, which gives EFL learners even more pronunciation issues to contend with. An obvious example is words that begin with a silent «K», such as «knife» or «knock». There are also other silent letters.

4. There are many variations of English

Finally, English is a particularly challenging language because there are so many variations of it. Though fundamentally the same language, it's spoken quite differently in the various countries that have it as a primary language, such as the USA, Australia, New Zealand and South Africa.

Conclusion.

Hence, you have to develop a logic while learning any language. The easiest thing that can be done is switching to Literature of the language. It includes the short stories, articles, novels, journals and also the movies and plays made in that language. Observe how tenses, object and subject are placed in different sentences while having a clear picture of what was denoted in the text. This cross referencing of sentences with their meanings is found extremely useful for learning the logic of grammar of any language.

Also, keep an optimistic demeanor towards learning and do not think that anything is too difficult. As that would antagonize your will to learn, your enthusiasm and also your creative personality which wants to try new things. Enjoy learning. It's a wonderful thing to know more.

REFERENCES

1. Global Journal Of Human Social Science. – 2011. – Vol. 11. – Issue 8: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal Publisher: Global Journals Inc.
2. Wold J. B. Difficulties in Learning English As a Second Or Foreign Language. – Regis University, 2006. – P. 12–23.

ЦІЛЬОВІ ГРУПИ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Однією з ключових проблем розвитку українського суспільства є проблема організації та популяризації безперервної освіти. Важливість освіти в сучасному житті переконливо підтверджується тим, що у вересні 2000 року глави держав та урядів 189 країн (у тому числі Україна) прийняли Декларацію тисячоліття Організації Об'єднаних Націй, яка назвала освіту другою серед восьми головних цілей. Разом з тим, прийняття Закону України «Про освіту» спонукає науковців та педагогів до пошуків вирішення питання освіти дорослих, яка визнана частиною освіти впродовж життя. У цьому аспекті актуальним є вивчення досвіду організації освіти дорослих у європейських країнах, зокрема у Німеччині.

Освіта дорослих у Німеччині має давню історію, її витoki сягають часів XVII ст. Але особливої популярності та масовості вона набула лише у другій половині XX ст., коли було прийнято ряд нормативно-правових актів, які визначили статус і роль освіти дорослих на загальнонаціональному рівні [3].

У наш час цільові групи освіти дорослих у Німеччині постійно розширюються, нині навчання носить особистісно-орієнтований характер, враховуючи вимоги сучасного ринку праці та орієнтацію економіки країни. Завдяки тенденції індивідуалізації навчання шляхом розробок освітніх технологій і комунікацій, освітнім дискусіям і конструктивним управлінським рішенням до системи безперервної освіти залучається все більше дорослих німців [4].

Установлено, що основними цільовими групами у системі освіти дорослих є: освітня, жінки, люди похилого віку, мігранти, безробітні, люди з особливими фізичними потребами, самотні люди, функціонально неграмотні громадяни [1].

Працівники освіти, які задіяні в системі безперервної освіти, стали першою найбільш чисельною аудиторією слухачів різноманітних навчальних курсів для дорослих. До продовження власної освіти їх активно залучають політичні та профспілкові організації. Орієнтація освітніх програм для педагогів переважно спрямована на різноманітні тренінги і практичні заняття з людьми із так званих «груп ризику» та соціально проблемних верств німецького населення. Зокрема педагогів навчають працювати із психічно неврівноваженими людьми, ув'язненими, алко- та наркозалежними, людьми схильними до насильства [2].

Жінки також є досить широкою цільовою аудиторією у галузі освіти дорослих. Варто зазначити, що наприкінці XX ст. освіта жінок у Німеччині носила дещо виражений феміністський характер. Так, освіта дорослих жінок стосувалась правового регулювання становища жінки у суспільстві, прав жінок на ведення економічної та політичної діяльності, управління бізнесом. У наш час ця тенденція зменшилась, але не можна сказати, що вона перестала бути актуальною для німецьких жінок. У XXI ст. набувають популярності такі напрямки жіночої освіти як психологія, педагогіка і виховання, творчі спеціальності.

З огляду на демографічні тенденції «старіння нації» у Німеччині все більшої популярності набуває освіта людей «третього віку». Літні німці із задоволенням відвідують заклади освіти дорослих. Серед напрямків підготовки людей похилого віку у Німеччині переважають інформаційно-комунікаційні технології та філологічні дисципліни [2].

Особливого значення в останні роки набула освітня робота з мігрантами, яка відіграє важливе політичне значення. Ця цільова група займає досить значну нішу в галузі освіти дорослих в Німеччині. Освітні програми здебільшого стосуються вивчення німецької мови, ознайомлення з особливостями німецького законодавства, державного та політичного устрою, історії Німеччини. Разом з тим мігранти можуть отримати і професійну освіту або пройти перекваліфікацію [1].

До цільової групи освіти дорослих також входять безробітні, з якими активно співпрацюють соціальні служби. Громадяни, які втратили роботу можуть пройти додаткове навчання щоб підняти рівень власної кваліфікації і претендувати на робоче місце. Також безробітним людям, які не можуть певний час працевлаштуватися за фахом або з певних причин не можуть виконувати функціональні обов'язки за своєю здобутою професією, пропонують пройти перекваліфікацію та отримати іншу спеціальність, яка користується попитом на сучасному ринку праці, що гарантуватиме їм працевлаштування.

Особливої уваги заслуговує досвід Німеччини у галузі інклюзивної освіти дорослих. Ця цільова група відносно нещодавно було включена до системи безперервної освіти. У наш час інклюзивна освіта в Німеччині торкається не лише дітей, а й дорослих людей. Варто зауважити, що люди з особливими фізичними проблемами мають такі самі освітні можливості, що й інші німці. Так, вони можуть отримувати професію, здобути підвищення кваліфікації чи пройти перекваліфікацію та отримати нову спеціальність [4].

Самотні чи розлучені люди, особи, що стали жертвами насилля і жорстокого поводження складають окрему ланку в безперервній освіті. Їхня освіта переважно стосується психологічної реабілітації, а також можливостей здобути кваліфікацію та спеціальність для подальшого працевлаштування й адаптації до життя у нових для них соціальних умовах.

Останньою групою людей, які приймають активну участь в освіті дорослих у Німеччині є так звані «функціонально неграмотні» дорослі люди. Це люди, які мають професію та працюють за спеціальністю, але з тих чи інших причин мають дуже низькі базові знання з арифметики, граматики, читання. У Німеччині активно проводиться освітня політика щодо боротьби із функціональною неграмотністю. Так, дорослих людей на спеціальних курсах та заняттях навчають писати без помилок, правильно та виразно читати, виконувати елементарні арифметичні дії тощо [1].

Отже, на даний час освіта дорослих в Німеччині стосується багатьох верств населення, охоплює з кожним роком все більше число людей, тим самим набираючи популярності у різних сферах життя людини. Варто зазначити, що цьому посприяло урегулювання нормативно-законодавчої бази в галузі освіти дорослих, активна пропаганда безперервної освіти, індивідуально-орієнтований підхід та різноманітність освітніх послуг, які здатні задовольнити інтереси дорослих німців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beutner M., Gebbe M. Serious Mobile Learning. Mehr als die Nutzung mobiler Endgeräte // NetEnquiry. Innovative Ansätze zum Serious Mobile Learning für Aus- und Weiterbildung. – Köln 2016. – S. 41–69.
2. Filla W. Erwachsenenbildung in Europa. Skriptum Deutschland. – Wien 2009. – 70 S.
3. Seitter W. Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. – Bielefeld, 2007. – 200 S.
4. Wolf G. Zur Konstruktion des Erwachsenen. – Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. – Wiesbaden, 2011. – 54 S.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

В Законі України «Про освіту» зазначено, що «метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю» [3]. Це ставить нові, більш високі вимоги до професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів біології. Вчителі природничих галузей мають досконало володіти знаннями в галузі своєї спеціальності, користуватися науковими розробками в певних умовах, орієнтуватися в сучасних педагогічних технологіях.

У зв'язку з прийняттям нового закону майбутній вчитель біології потребує осучасненої методичної підготовки, яка зумовлена варіативністю змісту природничих дисциплін в загальноосвітній школі, введенням інтегрованих курсів читання біології, хімії, географії, фізики, астрономії.

Майбутній учитель має набути таких умінь:

- ✓ працювати за новими педагогічними технологіями;
- ✓ здійснювати науково та педагогічно обгрунтований вибір навчальної програми, відповідних до неї дидактичних засобів, підручників та посібників;
- ✓ розробляти таку методичну систему навчання з предмету або циклу дисциплін, щоб не тільки давати знання, а й навчати самостійно мислити, спираючись на ці знання, збуджувати інтерес в учнів до творчого пошуку;
- ✓ реалізувати змістовий аспект викладання біології, який передбачає забезпечення відповідності ступеня освіченості учня вимогам сучасного рівня розвитку біологічної науки та практики [4].

Важливо також актуалізувати проблеми підготовки майбутнього вчителя біології на основі проаналізованого досвіду підготовки вчителів цього профілю в історії педагогіки України. Усебічне вивчення та досконалий аналіз історичного педагогічного досвіду має стати підґрунтям цінних ідей та технологій.

Психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх вчителів біології розкрито в роботах Л. Барн, О. Богданової, В. Танської, Е. Флешар, О. Чернікової, О. Ярошенко. Зокрема, визначено такі важливі моменти історичного досвіду: особливості проведення навчально-польових та виробничих практик, організації самостійної та науково-дослідної роботи студентів, які можна використовувати в сучасному навчальному процесі вищої школи.

Варто також вивчати, аналізувати та обмінюватись досвідом підготовки вчителів біології сучасних вітчизняних вузів. Зокрема, такий досвід реалізує факультет біології, географії та екології Херсонського державного університету. Факультет активно співпрацює із багатьма науковими установами України та зарубіжжя, серед яких університети Польщі, Фінляндії, Чехії, Туреччини, Швеції.

Гордістю факультету є віварій, міжкафедральна молекулярна лабораторія, лабораторія імунології, зоологічний музей, агробіостанція – ботанічний сад.

Навчальні та виробничі практики проходять у Чорноморському біосферному заповіднику, Національних природних парках «Олешківські піски», «Джарилгач», Карпатах, узбережжі Азовського та Чорного морів, провідних природоохоронних, освітніх, медичних закладах регіону.

Педагогічна освіта сьогодення повинна забезпечити формування майстрів педагогічної діяльності нового покоління, які будуть здатні реформувати освіту в державі.

Педагогічний вищий навчальний заклад орієнтує студента на професійну діяльність, предметом якої є людина. Тому в основі педагогічної підготовки майбутнього вчителя повинен закладатися комплекс сучасних наукових знань про людину, одним із компонентів якого є валеологічна освіта. Необхідність уведення валеологічного компоненту в систему професійної освіти обумовлена тим, що установка на здоровий спосіб життя в сучасній загальноосвітній системі не має чітко визначеної структури формування культури здоров'я у підростаючого покоління.

Формування валеологічної культури майбутніх педагогів – цілісний багатоаспектний процес, яким необхідно займатися впродовж усього періоду навчання у ВНЗ. Ця робота повинна проводитися не тільки під час вивчення предметів медико-біологічного та психолого-педагогічного циклів, доцільним є також виконання дослідницьких робіт. Важливим аспектом формування валеологічної культури майбутнього вчителя є введення валеологічного компоненту в педагогічну практику, що дозволить підвищити компетентність в реалізації життєзберігаючої функції [1, 12].

Сучасній системі освіти потрібен педагог, здатний до інновацій та творчості. Все це спонукає до пошуку нових цікавих підходів професійної підготовки вчителів біології, які б дозволили розв'язати актуальні проблеми професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афонін А.П., Меліков О.Я. Формування валеологічної культури майбутнього педагога – невід'ємна частина професійної компетентності // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 1. – С. 11–12.
2. Барна Л. Особливості підготовки вчителів біології в Україні після другої світової війни 1945 р. – кінець 50-х років ХХ ст. // Педагогічні науки. – 2013. – № 3 (59).
3. Закон України Про освіту // Відомості Верховної Ради. – К., 2017. – № 38–39. – 380 с.
4. Мороз В. Сучасні проблеми підготовки вчителя біології // Розвиток біологічної освіти в Україні. – Мелітополь, 2006. – С. 19–23.

Марина БУТИРІНА
(Слов'янськ, Україна)

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Здоров'язберігаючі технології – це технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці навчальному закладі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям учня [1].

Здоров'язберігаючі технології передбачають [3]: зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової видів діяльності; групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності, вчать вмінню поважати думки інших, висловлювати власні думки, правилам спілкування; проведення ігор та ігрових ситуацій, нестандартних занять, інтегрованих занять.

Дослідник В.Д.Сонькін під здоров'язберігаючими технологіями пропонує розуміти наступне [2]: сприятливі умови навчання учня (відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання і виховання); оптимальну організацію навчального про-

цесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних вимог); необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим.

На стан здоров'я молоді істотно впливають як генетична обумовленість, несприятливі соціальні і екологічні умови розвитку, так і чинники ризику, обумовлені особливостями організації навчального процесу (інтенсифікація і нераціональна організація навчального процесу, невідповідність методик навчання віковим можливостям учнів) [4].

Показники раціональної організації навчального процесу [5]: відповідний віку об'єм навчального навантаження: кількість занять, їх тривалість, час виконання домашніх завдань; раціональний розклад занять: фізіолого-гігієнічні вимоги до складання розкладу занять визначаються зміною фізіологічних функцій і працездатності учнів впродовж навчального дня і тижня; оптимальна організація заняття – суворе дотримання часових проміжків організаційних частин заняття та зміна діяльності учнів; раціональна організація загального режиму дня учнів – проблема перевантаження тісно пов'язана з порушеннями в організації загального режиму дня учнів; рухова активність учнів складається з щоденної (уранішня гімнастика, піша ходьба, рухливі зміни і паузи в режимі навчального дня) і періодичної (участь у спортивних заходах, відвідування гуртків, які пов'язані з руховою активністю і т.п.) – у загальній кількості для виключення гіподинамії не менше 1,5 години за день.

Основною складовою здоров'язберігаючих технологій є контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми учнів. Максимально-можливі санітарно-гігієнічні умови влаштування навчальних аудиторій мають відповідати ДСанПіН 5.5.2.008-01 «Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу» [6].

Обладнання шкільних приміщень повинно відповідати санітарно-гігієнічним вимогам та сприяти забезпечення педагогічного процесу та проведення позакласної навчально-виховної роботи.

Отже, для збереження здоров'я учнів важливу роль відіграє дотримання санітарно-гігієнічних умов:

- режим вологого прибирання (після кожного уроку);
- виконання санітарно-гігієнічних норм організації навчального процесу;
- естетичне оформлення інтер'єру школи, в якому гармонійно використовуються здоров'язберігаючі аспекти: озеленення (вибір квіткових композицій, рослин, які мають терапевтичний ефект); кольорова гама, яка підтримує позитивний психоемоційний фон; створення умов для провітрювання класів та коридорів.

Впровадження здоров'язберігаючих технологій потребує від учителя не допускати перевантаження учнів, визначаючи оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів, індивідуальні мовні особливості кожного учня. Намагатися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми.

Школа за умовами навчання має відповідати санітарним нормам: освітлювання, розміри меблів, поліграфічні параметри підручників та наочних посібників тощо, тобто у всьому, що підлягає нормуванню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашлаева Л.П., Панина Т.С. Теория и практика формирования здоровьесберегающей стратегии педагога в условиях повышения квалификации // Валеология. – 2004. – № 4. – С.93–98.
2. Здоровье и образование – [Електронний ресурс]: www.valeo.edu.ru
3. Синягина Н.Ю., Кузнецова И.В. Как сохранить и укрепить здоровье детей: психол. установка и упражнения. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 150 с.

4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2003. – 270 с.
5. Топалова О.А. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес. – [Електронний ресурс]: <http://dnz308.klasna.com/uk/article>
6. ПОСТАНОВА №63 Про затвердження Державних санітарних правил і норм 5.5.2.008-01 «Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу» від 14.08.2001.

Наталія ВАРГА
(Ужгород, Україна)

АКТИВНІ МЕТОДИ В ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В сучасних умовах професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови тісно пов'язана з необхідністю формування в них не тільки потреби в оволодінні мовою, а й ключових компетенцій, зокрема дослідницьких. Вивчення іноземної мови створює підґрунтя для іншомовної діяльності, є додатковим способом розширення кругозору студентів, поглиблення їх знань про структуру рідної мови, допомагає краще зрозуміти загальнолюдські способи мовного спілкування, формує особистісну активність, що, у свою чергу, забезпечує свідоме ставлення до знань, систематичність і наполегливість навчальної та дослідницької діяльності.

Визначальну роль у процесі науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів іноземної мови відіграють активні методи, зокрема ділова гра, яка дозволяє її учасникам розкрити свої здібності, випробувати себе на професійну придатність. При цьому ділова гра спрямована на формування в майбутніх вчителів цілісного уявлення про фахову діяльність; розвиток професійного мислення; оволодіння предметним і соціальним досвідом; забезпечення умов для розвитку пізнавальної мотивації та професійно значущих дослідницьких умінь і навичок. Глибокий аналіз помилок студентів, який здійснюється при підведенні підсумків ділової гри, зменшує ймовірність їхнього повторення в реальній дійсності, що сприяє скороченню терміну адаптації молодого фахівця до повноцінного виконання професійних функцій у школі. Успіх імітованої практичної діяльності викликає в студентів впевненість у своїх можливостях, бажання знову переживати ситуації реалізації професійних функцій [1].

Не менш важливу роль під час дослідницької підготовки вчителів відіграє метод проєктів, під яким розуміють спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитись реальним, практичним результатом. Цей метод передбачає дотримання таких дидактичних принципів:

- принцип кооперації. В процесі роботи над проєктом організовується і здійснюється взаємодія студентів у проєктних групах; можливе залучення консультантів – шкільних учителів;
- принцип опори на суб'єктний досвід студентів. Кожний студент, працюючи над проєктом, застосовує попередній особистий досвід і знання;
- принцип врахування індивідуальності студентів: їхніх інтересів, темпу роботи, рівня підготовки;
- принцип вільного вибору: теми проєкту, партнерів з розробки проєкту, джерел і способів отримання інформації, методів дослідження, форми представлення результа-

тів. Можливість вибору сприяє підвищенню відповідальності студентів, їхньої мотивації та пізнавальної активності;

- принцип зв'язку дослідження з реальним життям. Передбачається, що проектна робота тією чи іншою мірою скерована на покращення навколишнього середовища; проект має прагматичну спрямованість на результат;

- принцип складної цілі. Цей принцип відіграє визначальну роль, оскільки важко здобутий результат часто стає для студентів мобілізаційним фактором [2; 3; 4].

Завдяки використанню методу проектів у студентів формуються знання та вміння виявляти проблему, визначати способи її вирішення, оцінювати та аналізувати отриманий результат спільної роботи команди та власних дій. Крім цього, студенти набувають навичок використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, оскільки вони є інструментом, який допомагає приймати рішення на різних етапах реалізації наукового дослідження.

Узагальнення результатів наукових праць з досліджуваної проблеми, а також власний досвід роботи засвідчує, що розглянуті та інші активні методи навчання (кейс-метод, групова робота, метод інформаційних ресурсів та ін.) у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів забезпечують оволодіння студентами вміннями та навичками:

- спостереження: визначати мету наукового дослідження, виявляти факти і явища, адекватні поставленій меті;

- порівняння: виявляти загальні та відмінні ознаки предметів і явищ;

- абстрагування: створювати абстрактний образ досліджуваних предметів і явищ, їхніх властивостей, мисленого відволікання від сукупності інших ознак і зв'язків;

- узагальнення: формування абстрактного судження на основі мисленого виокремлення властивостей, які належать певній групі об'єктів; формулювання таких висновків, які характерні кожному окремому об'єкту даної групи, побудова узагальнення на основі мінімально необхідних даних;

- конкретизації: пошук ознак і зв'язків різних аспектів предмета чи явища;

- групування: вміння визначати критерії групування, здійснювати групування предметів, понять відповідно до обраного критерію;

- класифікації: здійснювати градацію об'єктів за певними групами (класами) відповідно до найбільш суттєвих ознак; обирати в якості базової визначальну в практичному відношенні ознаку;

- систематизації: вміння об'єднувати взаємопов'язані елементи, частини одного цілого, визначати властивості предмета у певній структурі; визначати співвідношення елементів, які входять у довільну систему;

- формулювання правил і законів: розвивати вміння переходити від передумов до наслідків, виділяти загальні відношення, зв'язки, які притаманні всім явищам виокремленої групи (класу);

- визначення гіпотези: висловлювати припущення, судження про закономірні зв'язки певних явищ, процесів;

- розкриття понять: виділяти загальне, упускаючи часткове; стверджувати про відмінні та найбільш суттєві ознаки досліджуваного об'єкта; змінювати, уточнювати формулювання, поглиблювати, вдосконалювати, визначати сумісність понять, знаходити рівнозначні поняття та ін.;

- формулювання суджень і умовиводів: висловлювати своє ставлення до змісту сприйнятої інформації, робити висновки на основі декількох суджень;

– прогнозування: висловлювати імовірнісні судження про деяке явище на основі певних наукових закономірностей, передбачати наслідки.

Таким чином, активні методи навчання, які використовуються в процесі дослідницької підготовки вчителів, передбачають включення студентів у навчально-виховний процес не в якості пасивних об'єктів, а як безпосередніх учасників цього процесу. Це дає можливість готувати компетентних фахівців-дослідників, які будуть затребуваними на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конопленко Л.О. Соціопсихологічні особливості організації ділової гри на заняттях з англійської мови професійного спрямування // Наукові записки [Збірник наукових статей] Серія «Педагогічні науки» / Укл. Л.Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 115. – С. 74–80.
2. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами // Відкритий урок. – 2004. – № 5/6. – С. 18–20.
3. Цимбал О.М., Тягло О.В., Цимбал П.В. Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 109 с.
4. Чечуй Е.П. Метод проектів як один із шляхів підвищення мотивації до вивчення німецької мови // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 3 (43). – С. 245–251.

Сільвія ВАСЬКІВ, Зоряна МИГАЛИНА
(Ужгород, Україна)

КОМПЕНСАТОРНЕ НАВЧАННЯ В США ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ РІВНОСТІ

США – одна з найбільших у світі багатонаціональних держав, для якої характерним є невинний потік мігрантів з інших країн. Тому упродовж багатьох десятиріч однією з найбільш складних і актуальних проблем американського суспільства в цілому є проблема забезпечення загальнонаціональної єдності в умовах все більшої етнічної і расової різноманітності. Ця проблема стосується безпосередньо початкової, середньої і вищої освіти як з позиції забезпечення її доступності для представників всіх етнічних і расових груп, так і з точки зору структури школи США і змісту освіти, який має відповідати такому етнічному різноманіттю.

Слід відзначити наявність певних труднощів в організації процесу навчання дітей мігрантів. Вони зв'язані з організацією вивчення державної англійської мови, з соціалізацією в шкільному співтоваристві, з організацією позашкільного часу учнів, з подоланням негативної суспільної думки стосовно мігрантів, побудовою індивідуальної освітньої траєкторії учнів мігрантів.

Одним із засобів вирішення цього питання є так зване «компенсаторне навчання» дітей в початковій школі. Це навчання неоднорідного контингенту учнів в класах, де навчаються діти різного соціально-економічного становища і національного походження. Метою такого навчання є максимальна нейтралізація недоліків у навчанні і вихованні певних груп дітей, гнучка реакція на соціокультурні зміни середовища.

Грунтовні дослідження компенсаторного навчання відсутні у вітчизняній педагогічній науці. Проте вони досить широко представлені в США, зокрема в працях учених: М. Адамс, Р. Андерсон, Л. Картер, Р. Петерсон та ін.

Результати досліджень американських учених різних аспектів компенсаторного навчання систематично публікуються в таких відомих журналах, як «American Journal

of Education», «American Education» «Journal of Teacher Education», «The High School Journal», «Phi Delta Kappa», «Educational Leadership», «The Elementary School Journal», «The Education Digest», «The Educational Forum» та ін.

Методологічні підходи до компенсаторного навчання в початковій школі США базуються на основних парадигмах американської педагогіки: традиціоналістсько-консервативної, когнітивізму, раціоналізму, феноменологічно-гуманістичної та ін. Ці парадигми відображають досвід наукових шкіл в галузі освіти і дослідження проблем особистісного розвитку.

Компенсаторне навчання в школах США представлено двома групами програм: соціально компенсаторними програмами (програми взаємодії з батьками) і власне педагогічними (білінгвальні, відновлюючі, общинні, програми т'юторства та ін.).

Незважаючи на певні досягнення в розвитку компенсаторного навчання в педагогіці США поки що дискусійним є визначення самого поняття «компенсаторне навчання». Сьогодні існує низка дефініцій. Компенсаторне навчання розглядається як: програма, спрямована на забезпечення рівних можливостей для учнів різних соціальних груп; освітня програма, спрямована на допомогу невстигаючим учням; освітня програма, спрямована на розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь дітей, для яких англійська мова не є рідною; освітня програма, яка сприяє розвитку полікультурності (білінгвальне навчання та ін.) [1].

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що компенсаторне навчання – це специфічна форма навчання, яка забезпечує рівні можливості для навчання всіх дітей, створює необхідні умови для досягнення успіху.

Компенсаторне навчання охоплює групи учнів, родини яких мають низький соціально-економічний статус; є представниками релігійних меншин, етнічних меншин, мігрантів; перебувають за межею бідності. Таке навчання покликане пом'якшити проблеми бідності і низького соціально-економічного статусу, є засобом підготовки всіх дітей до життя в суспільстві.

Розглядаючи проблему компенсаторного навчання не можна не відзначити його важливу роль в забезпеченні соціалізації дітей національних меншин. Особливо це стосується питання білінгвального навчання.

Білінгвальна освіта розглядається багатьма дослідниками проблеми національних меншин як необхідний інструмент досягнення рівності. Існує відчутний зв'язок між білінгвальною освітою і рівністю. Використання рідної мови в школі у якості мови пояснення і спілкування в школі забезпечує право учням, рідною мовою яких не є англійська, отримувати освіту на тій мові, яку вони розуміють краще. Спеціалісти вважають, що без цього мільйони дітей не зможуть досягти успіху як в освіті, так і в майбутній професії. Під білінгвальною освітою розуміють таку організацію навчання, коли стає можливим використання більш ніж однієї мови як мови викладання. Друга мова, таким чином, є не тільки об'єктом вивчення, але одночасно засобом спілкування та мовою викладання [2; 3].

Білінгвальне навчання не тільки сприяє формуванню мовної компетенції учнів, але й виявляється важливим засобом побудови освітнього процесу в руслі крос-культурного діалогу. Така форма навчання стає ключем до побудови навчального процесу з урахуванням мовних і культурних особливостей і сприяє формуванню рівних освітніх можливостей, незалежно від етнічної приналежності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Невструева О.В. Компенсирующее обучение в начальной школе США: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2002. – 187 с.
2. Ovando C.J., McLaren P. The politics of Multiculturalism and Bilingual Education. – Boston: McGraw-Hill, 2000. – 258 p.

SOCIOCULTURAL ASPECTS IN MARINE SPECIALISTS' EDUCATION (THE BEGINNING OF THE TWENTY FIRST CENTURY)

The priority task of higher education is the formation of a purposeful personality, capable of making choices in different life situations and being responsible for their actions. One of the important components of education is its socio-cultural component, which becomes of a particular relevance at the beginning of the XXI century. Marine education is also a socio-cultural center, aimed at mastering not only professional, but also a number of other competences, including socio-cultural. The future navigator must be creative and variably thinking personality, able to make decisions quickly and accurately, to bear responsibility for them. Professional education of navigators forms a cultural person.

Considering the socio-cultural component of education, it is necessary to pay attention to the definition of terms closely related to it, they are: the cultural person, the general culture of a person, cultural-developing educational space. Thus, N. Chernukha and A. Murzina define a cultural person as meeting the standards of socio-cultural development of this society in all its forms of activity. The general culture of a person is a complex system of formation, the semantic core of which is the relation of man to the world, to himself, to others, to work, to nature, expressed in the culture of behavior, as well as internal culture, which includes the feeling of tact, dignity, respect to the others, responsibility, self-regulation. Cultural-developing educational space is a set of purposefully-organized cultural-oriented components of the content of educational activities, extra-curricular activities, organizational and managerial relations that provide this activity [2].

According to the peculiarities of activity in the multicultural environment, the role of the socio-cultural component increases with the increase of the level of requirements for the level of education and training of navigators, the needs for modernization of education in general and the close interdisciplinary connection. In our opinion, the following components of the content of the education of marine specialists are closest to the socio-cultural aspects:

- openness to the perception of socially useful actions, because here it is a question of society, society and the need to interact with it together with other people;
- the ability to compete without violating moral and ethical norms, since here again it refers to interaction with others, and in the case of marine specialists, they have colleagues of other nationalities whose moral and ethical norms may differ somewhat from those acceptable in our society;
- assimilation of communicative knowledge and skills is also related to the socio-cultural component of education, so students of marine specialties, together with language, can study the features and customs of representatives of other cultures. Mostly, attention is focused on the culture, customs and traditions of the United Kingdom and the United States, but note that these are only English speaking countries, and Ukrainian marine specialists are more likely to work with Filipinos, Chinese, and Hindus, so it would be more appropriate to study the sociocultural differences between these nationalities.

Modern scholars speak not only about the socio-cultural component of education, but also emphasize the need to select an adequate socio-cultural model of education. The contradictions between the ever-increasing amount of knowledge required by man and the limited (in the framework of traditional educational systems) conditions for mastering them

become sharpened. Therefore, it is necessary to make a transition to education, which ensures the integral reproduction of the direct subjects of culture. The purpose of education under such conditions should be the continuous creative updating, development and improvement of each person throughout his life [1].

Thus, at the beginning of the 21st century, the socio-cultural component of the education of marine specialists is becoming increasingly relevant, it has a direct interdependence with cultural, intercultural and multicultural competencies, as it contributes to their formation. Over time and with increasing requirements for the education of seafarers, attention is focused on social norms, settings, models of behavior. The purpose of higher maritime education is to master the professionally oriented, general cultural competence, education of a person capable of behaving with restraint, tolerance, understanding of the principles of working in a team and, at the same time, professionally.

In view of the above, it is expedient to pay attention to the peculiarities of the formation of the socio-cultural component of professional education of marine specialists in further scientific research.

REFERENCES

1. Chervinska I., Nikorak Ya. Socio-cultural component of modernization of the preparation of the future teacher for professional activity [Electronic resource] // Mountain School of the Ukrainian Carpathians. – 2014. – No. 11. – P. 236–242. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2014_11_64 (application date, 25/02/2018) – Title from the screen.
2. Chernukha N.M., Murzina A.V. Conditions of socio-cultural formation of future teachers of philology competence // Herald of Taras Shevchenko National University. – 2009 – No. 9 (172). – P. 165–173.

Лілія ВОБК
(Дрогобич, Україна)

СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З СІМ'ЯМИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПИТАНЬ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ

Результат роботи з гендерного виховання дітей багато в чому буде залежати не лише від того наскільки вихователі обізнані у даній проблемі, а й від їх тісної взаємодії з батьками. Адже в системі гендерного виховання дітей чільне місце посідає сім'я. Саме через сім'ю – як джерело духовного пізнання дійсності – дитина набуває реального ставлення до життя, людей (чоловіків та жінок); себе як представника певної статі (хлопчика чи дівчинки); бажання бути мамою чи татом; сприймає чоловіків та жінок через діяльність батьків, вихователів та особисту діяльність (перш за все ігрову).

Досить часто методи, форми і прийоми щодо виховання, розвитку та навчання дітей дошкільного віку в освітньому закладі та родині не збігаються. Безумовно, батьки хочуть, щоб їхня дитина була комунікабельною, активною, успішною, щасливою, однак далеко не всі розуміють і знають, як цього досягти. Саме тому одним із важливих завдань сучасного ЗДО є сприяння розвитку і зміцненню сучасних родин і допомога батькам у розумінні того, що необхідно виховувати дитину здоровою особистістю, підготовленою до сучасних умов життя в майбутній сім'ї та суспільстві, з розвинутим творчим потенціалом.

Дорослим (психологам, педагогам, батькам) варто дотримуватися *педагогічного такту і професійного спілкування*. Психологи, фізіологи та педагоги відмічають, що провід-

не значення у формуванні вищих психічних функцій має розвиток мовлення. Саме тому культура, стиль та зміст мовленнєвого спілкування дорослих (батьків та вихователів) так важливі для розвитку мовлення, виховання мовленнєвої культури дітей [1, 15].

Педагогічний такт вихователя – це почуття міри у застосуванні педагогічного впливу на колег, дітей та їхніх батьків, коли враховуються соціальні (не втрачати доброзичливих стосунків), педагогічні (досягти прогресивних змін, особистісного розвитку вихователя) наслідки. Це одна з форм педагогічної моралі, форма активної морально-етичної творчості вихователя-методиста, де злиті воедино моральні свідомість і дія. Це ознака педагогічної майстерності. Тому дотримання педагогічного такту, знання основ професійної комунікабельності в виховному процесі допоможуть дорослим (вихователям та батькам) усвідомлювати мету виховання дітей дошкільного віку, сприяти формуванню навичок взаємодії одне з одним та з іншими людьми, високої культури спілкування, позитивного, дружнього ставлення до навколишнього світу, їхньому особистісному зростанню.

Співпраця з батьками, перш за все, передбачає *активну участь* в заходах, які проводяться силами дорослих та дітей, та допомогу в організації цих заходів. Варіанти залучення можуть бути різні: безпосередня участь батьків у навчально-виховному процесі, здійснення необхідної допомоги, моральна підтримка тощо.

Наведемо приклади різних форм роботи психологів та вихователів з батьками:

1) Групові: консультації, співбесіди, семінари, батьківські збори, консультації, школи молодих батьків, гуртки, сімейні наради, заняття-тренінги, дні відкритих дверей, тематичні зустрічі, вечори запитань і відповідей, бесіди за круглим столом, сімейні педради, клуби взаємодопомоги, лекторії для батьків, батьківські конференції, спільні родинні свята, виставки спільних робіт дітей і батьків та ін.

2) Індивідуальні: консультації, бесіди, пакети для батьків, анкети, тести, відвідування дитини удома, пам'ятки, скриньки запитань, створення індивідуальних освітніх програм тощо.

3) Наочно-інформаційні: батьківські куточки, стенди для батьків, папки-пересувки, тематичні виставки, створення сімейного родоводу; реклама книг, публікації в періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання, родинні газети, ширми, фотовиставки, газета, створена руками вихователів та батьків (Наприклад, «Світ дитини»), батьківська пошта [2, 126].

Але і дорослі (батьки й вихователі), які знаходяться поряд з дитиною, мають бути активними, ініціативними, творчими. Вони мають вільно обирати форми, методи, прийоми та засоби виховання і навчання з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей групи та кожного дошкільника окремо. Відтак вкрай важливою є *організація просвітницької роботи* з батьками для підвищення рівня їхніх теоретичних і практичних знань з питань гендерного виховання дітей. Це сприятиме виробленню єдиних вимог в родині та закладі дошкільної освіти.

Таким чином, щоб створити систему роботи з гендерного виховання дітей дошкільного віку має бути обов'язкова тісна співпраця з батьками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмітрієва С. Збагачення словника і розвиток зв'язного мовлення // Дошкільне виховання. – 1982. – № 1. – С. 15.
2. Товкач І. Індивідуальні особливості дітей дошкільного віку в ракурсі теоретичних розробок педагогів і психологів // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 2 (45). – Рівне: РДГУ, 2011. – С. 126.

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ПРОЦЕС ЗАСВОЄННЯ СОЦІАЛЬНИХ НОРМ ДИТИНОЮ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільне дитинство – це особливий період у розвитку дитини, коли розвиваються загальні здібності, які необхідні будь-якій людині в будь-якому виді діяльності. Уміння спілкуватися з іншими людьми, діяти разом з ними, здатність прагнути, радіти й засмучуватися, пізнавати нове, нехай наївно, але зате яскраво й нестандартно, по-своєму бачити й розуміти життя – це й ще багато чого іншого несе в собі дошкільне дитинство.

Пошук основних особистісних та середовищних детермінант, що визначають ті проблеми, з якими стикаються діти дошкільного віку, а також основні підходи щодо процесу соціалізації та адаптації, є актуальним завданням в сучасних умовах трансформації освіти України. Проблеми соціалізації особистості розглядалися з філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних, педагогічних позицій.

Важливість ролі сім'ї у цьому процесі переоцінити дуже складно. Життя сім'ї, взаємини всередині неї, ставлення дорослих до дітей, ставлення до сторонніх, демонстроване старшими – з усього цього складається поняття дитини про норми поведінки і правильних відносинах.

Зміст і характер цього соціального досвіду залежить від духовного багатства батьків, їх моральних і життєвих цінностей, від усвідомлення родиною відповідальності перед малюком за «якість соціалізації», яку вона їм забезпечить. Механізм соціалізації, яким володіє родина, об'єктивно закладений у самій її структурі, а також у виховній функції сім'ї.

Характерною особливістю дітей старшого дошкільного віку є наслідування дорослих. Світ дорослих людей захоплює дитину. Вона бачить в дорослому перспективи свого розвитку, шукає свій ідеал. Природне засвоєння дитиною соціального досвіду шляхом наслідування батьків, близьких людей, які є для неї авторитетними дорослими, а також засвоєння норм і правил поведінки, взаємин з ровесниками і дорослими відбувається у співвідношенні з постійним підкріпленням – заохоченнями або засудженнями. Вони сприяють формуванню у дитини її власного морального критерію світу [4, 15].

Виховання в сім'ї забезпечує становлення статевої ідентифікації: дитина співвідносить себе з одним із батьків своєї статі і присвоює притаманні цій статі форми та способи поведінки. Родина відіграє кардинальну роль в соціалізації особистості дитини, задовольняючи її потреби в емоційному захисті, довірі, первинній інформації про соціальний світ і світ природи, про конкретні події, факти, взаємини, що є характерними для сучасного періоду функціонування людського суспільства. Щоб ефективно впливати на процес соціалізації, батьки повинні забезпечити умови для всебічного розвитку дітей, формування уявлень про соціальний світ і про самих себе в ньому, виховання соціальних почуттів, оцінювального ставлення до навколишнього світу, подій і явищ, фактів, які відбуваються в ньому, формування активної позиції, оптимістичного світовідчуття і здібності до перетворювань, творчості.

Спілкуючись з дорослими, дитина спостерігає за їх діяльністю, орієнтується на їх оцінки, бачить їх вчинки. Якщо це навіть не спрямовано на дитину, вона все ж таки переймає досвід батьків. Особливо якщо малюк не байдужий до дорослого, любить його. Функція «дорослий – носій цінностей» може реалізовуватися і цілеспрямовано.

Це відбувається тоді, коли батьки акцентують увагу дитини на власних оцінках, ставленнях, вчинках, стають зразком для наслідування. Така демонстрація вимагає великого такту, почуття міри, особливо, якщо справа стосується моральних явищ. З точки зору педагогіки і психології зазначена функція надзвичайно важлива для розвитку особистості. Друга функція батьків у соціалізації особистості дитини – функція організатора передачі соціального досвіду. Батьки можуть цілеспрямовано організовувати виховання і навчання своїх дітей, збагачуючи й удосконалюючи їх соціальний досвід, якщо замислюються над тим, що і як вони хочуть виховати у своїй дитині, свідомо вивчають психолого-педагогічну літературу, консультуються зі спеціалістами [5, 14].

Важливим факторам соціалізації особистості дошкільника є створення умов для змістовної діяльності, яка забезпечить дитині можливість активно пізнавати довкілля і самій ставати часткою соціального світу. Діяльність дає можливість оволодівати знаннями про соціальний світ, виявляти своє ставлення до природи, предметів, людей, суспільних подій і явищ, набувати практичних навичок взаємодії з навколишнім світом. У процесі спільної з дорослим та іншими дітьми діяльності дитина оволодіває соціальним досвідом. Діяльність сприяє розвитку активності, дає дитині можливість бути самостійною у пізнанні соціального світу, забезпечує умови для формування особистісних якостей, які характеризують дитину як вищу, соціальну істоту.

Кожний вид діяльності (спілкування, гра, праці, навчання, художня діяльність та ін.) має потенційні педагогічні можливості. Гра дає дитині «доступні для неї способи моделювання навколишнього життя, які роблять можливим засвоєння, нібито недосягнутої для неї дійсності» [1, 5]. Відтворюючи в грі події соціального світу, дитина стає ніби його учасником, знайомиться з ним, діє активно. Вона широко переживає усе те, що відтворює у грі, це і складає силу виховного впливу гри. Саме тому питання керівництва грою є важливим для батьків. Джерелом виявлення соціальних емоцій є зображувальна діяльність дітей. Однак їх зародження зумовлене, насамперед, враженнями, які дитина отримала у процесу взаємодії з соціальним світом. Від того, як дитина сприйняла соціальні явища, яке у неї склалося ставлення до них, залежить характер їх відтворення, вибір кольорів тощо. Прилучатися дитині до світу людей в реальному плані сприяють такі види діяльності, як предметна діяльність, праця, спостереження. Забезпечення умов для предметної діяльності у період раннього дитинства й співробітництво в ній батьків з дитиною сприяє розвитку пізнавального інтересу, орієнтації дитини в довіллі.

Соціальний досвід дитини збагачується у процесі трудової діяльності. Її цінність для соціалізації особистості дитини в тому, що, по-перше, оволодіння трудовими навичками, трудовою діяльністю дозволяє дитині самостійно забезпечити собі життєво важливе функціонування, по-друге, трудова діяльність сприяє розвитку вольових якостей, формуванню умінь прикладати зусилля для досягнення мети, що надзвичайно важливо для людини. Трудова діяльність сприяє також розвитку творчості не тільки на рівні уяви, як у грі, а й на рівні отримання матеріальних результатів творчості [2, 15].

Організуючи виховання дітей, батьки повинні забезпечити умови для спостережень, які у процесі пізнання дитиною соціального світу також виконують функцію діяльності, адже у малюка є мотив, мета, своєрідний процес і результат. Спостереження збагачують соціальний досвід дітей. Під час спостережень вони черпають матеріал, який складає основу їх власного світорозуміння, готує фундамент для їх вчинків [3, 210].

Отже, виховання в родині, яка є соціальною єдністю, має певні сімейні традиції, високі гуманні ідеали, виявляє повсякденну турботу про дітей і забезпечує умови для її розвитку, процес соціалізації особистості відбувається ефективно, що в свою чергу

створює передумови для її успіšної адапtaції в дитячому колективі у дошкільному виховному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононко О.Л. Пріоритети дошкільної освіти // Педагогічна газета. – 2003. – № 10. – С. 5.
2. Марчук Г. Становлення соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності // Дитячий садок. – 2011. – № 11. – С. 15.
3. Печенко І.П. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві: компетентнісний підхід // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2008. – № 7 (146) квітень. – С. 209–217.
4. Поніманська Т.І. Люди і я: Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини // Дошкільне виховання. – 1999. – № 8. – С. 14–15.
5. Шелухина І.П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.

Przemysław WOLSKI
(Warszawa, Polska)

ORGANIZACJA BADAŃ EKSPLORACYJNYCH DOTYCZĄCYCH ROLI AUTONOMII W INDYWIDUALNYCH TEORIACH NAUCZYCIELI I UCZNIÓW ORAZ ICH WZAJEMNEGO WPŁYWU

Przedmiotem przytoczonych tu badań własnych była autonomia uczenia się języków obcych w warunkach szkolnych. Ze względu na fakt, że wymienione zagadnienie jest niezwykle wielopłaszczyznowe, oraz że nie istnieją jeszcze dotyczące go paradygmaty badawcze, wskazane było ograniczenie się do metod eksploracyjnych i etnograficznych o niskim poziomie interwencji i selektywności [4].

Za przyjęciem tego podejścia przemawiał także fakt, że intencją badawczą było tutaj zaobserwowanie tego zjawiska w jego naturalnym kontekście, zrozumienie jego istoty, a w mniejszym stopniu weryfikacja przyjmowanych w literaturze przedmiotu założeń. Badane zjawisko znać należy za budzące szereg kontrowersji i będące przedmiotem refleksji (także naukowej) poprzez pryzmat licznych stereotypów. Jednocześnie badana sfera w dużej części odnosiła się do kwestii uznawanych za osoby badane za domenę prywatności. Badane osoby charakteryzował jednocześnie wysoki poziom «fachowości» w obszarze będącym tematem badań.

Zgodnie z obowiązującymi w badaniach jakościowych regułami niemożliwe było postawienie konkretnej hipotezy. Natomiast za ogólny problem badań znać należy rolę uczniów i nauczycieli w procesie akwizycji autonomii, która rola manifestuje się przez stosowane strategie działania i werbalizowane teorie subiektywne dotyczące tego procesu.

O doborze próby w badaniach jakościowych nie decyduje jej reprezentatywność, a także tzw. rzetelność, pozwalająca np. w eksperymentalnych badaniach ilościowych na powtórzenie ich przy pomocy tego samego zestawu narzędzi. Np. w badaniach C. Kallenbach [1] materiałem badawczym były teorie subiektywne pięciu osób, dobranych jednak pod względem merytorycznym. W poniższych badaniach istotnym kryterium było uzyskanie możliwie różnorodnych informacji, umożliwiających przynajmniej częściowe uwzględnienie kontekstu badanego zjawiska. Konsekwencją było dokonanie wyboru dwóch nauczycielek języków obcych (niemieckiego i angielskiego), które zostały poproszone o wytypowanie swoich uczniów, którzy mogliby wyrazić zgodę na udział w badaniach. Obu nauczycielkom

zasugerowano wybór uczniów, w najwyższym stopniu osiągnięciem celu nauczania (czyli o najwyższym poziomie kompetencji językowej), natomiast drugim kryterium były cechy osobowości, ułatwiające kontakt z badającym. Wszystkie cztery osoby zostały wstępnie zapoznane z tematem planowanej rozmowy, sformułowanym ogólnie jako samodzielna praca nad opanowaniem języka.

Wybraną metodą badawczą był tzw. otwarty wywiad pogłębiony. Jest to forma rozmowy, w której badanego traktuje się podmiotowo, jako osobę odpowiedzialną, samodzielnie decydującą o tym, co chce powiedzieć. Przed badaniem nie ustala się dokładnego brzmienia pytań, natomiast wskazane jest zaplanowanie ich tematyki. Stawiane pytania wskazują na kierunki zainteresowania badacza, stanowią formę propozycji, jednak przebieg wywiadu zależy w ostatecznym efekcie również od inwencji osoby badanej [3, 159].

Planowana tematyka obejmowała rolę strategii, rozumianych jako nadrzędne schematy postępowania, oraz kwestię roli samodzielności w kontekście szkolnej nauki języków obcych. W tak zaplanowanej interakcji można się było spodziewać formułowania przez osoby badane pewnych subiektywnych teorii dotyczących nauki języków obcych, zawierających przede wszystkim ocenę własnych i nauczycielskich strategii działania [2, 58–65].

Z przyjętych założeń wynikała następująca kolejność działań:

- przygotowanie wywiadów (dobór osób, przygotowanie tematyki)
- przeprowadzenie wywiadów (sporządzenie nagrań)
- sporządzenie transkrypcji nagrań
- zwiększenie trafności badań poprzez przyporządkowanie wypowiedzi badanych osób pewnym kategoriom,
- interpretacja.

Ważne dla interpretacji zdobytych wiadomości jest uwzględnienie relacji między kolejnymi konstruktami umysłowymi, powstającymi w toku badania. Pierwotny związek między wydarzeniami, mającymi wpływ na wypowiedzi badanego i pytania badacza w wyniku werbalizacji następującej podczas nagrania oraz transkrypcji otrzymuje formę pewnego wtórnego konstruktów, opierającego się na razie na indywidualnej perspektywie oceny zdarzeń. W toku interpretacji podlega on przekształceniu w kolejny konstrukt, mający już związek z oceną wypowiedzi przez badacza, dysponującego wiedzą na te same tematy pochodzącą z innych źródeł [1, 66].

Otrzymane podczas transkrypcji wypowiedzi zostały opatrzone komentarzami, przyporządkowyjącymi je pewnym kategoriom pojęciowym, będącymi składnikami subiektywnej teorii reprezentowanej przez daną osobę. Niektóre wypowiedzi zawierające niejako kilka elementów wartościujących zostały powielone i każde ze skopiowanych zdań otrzymało po jednym atrybucie (ten tok postępowania wydawał się konieczny ze względu na dalszą obróbkę danych). Następnie wszystkie wypowiedzi zostały posortowane ze względu na przyporządkowane im kryterium. Otrzymano w ten sposób grupy wypowiedzi odnoszących się do tego samego zagadnienia, które w toku rozmowy wystąpiły w różnych miejscach, tworząc jednak wspólnie subiektywną teorię na określony temat.

Szczególnego wyodrębnienia wymagały następnie elementy wypowiedzi odnoszące się do autonomii w procesie uczenia się języków obcych. Zgodnie z wyodrębnionymi wcześniej cechami charakterystycznymi zjawiska autonomii zarówno teorie nauczycielek jak i uczennic były teoriami nauczania i uczenia się. W wypowiedziach nauczycielek można było mianowicie dostrzec liczne nawiązania do własnych doświadczeń uczenia się, natomiast w teoriach uczennic wystąpiły wyraźne teorie «dobrego» nauczania.

Badanymi osobami były:

- nauczycielka języka angielskiego w państwowym liceum ogólnokształcącym,
- jej uczennica w wieku 18 lat,
- nauczycielka języka niemieckiego w społecznym liceum ogólnokształcącym,
- jej uczennica w wieku 17 lat.

Światy czterech badanych osób okazały się autonomiczne, inaczej ustrukturyzowane, ich biografie były całkowicie różne, a subiektywne teorie nauczycielek wykazywały niewielkie podobieństwa z teoriami uczennic.

Obraz nauczycielki widziany oczami uczennicy całkowicie różnił się od jej własnego wyobrażenia na swój temat. Zupełnie niedostrzegalny był transfer strategii uczenia się. Obie nauczycielki deklarowały jako własne zupełnie inne strategie, niż te, które wymieniają ich uczennice. Obie uczennice akcentowały minimalny kontakt z badanymi nauczycielkami i nie przypisywały im pozytywnego wpływu na własną naukę. Nauczyciel nie był traktowany przez nie w ogóle jako element subiektywnie widzianego «świata języka obcego», był raczej elementem występującego w tle teorii «świata szkoły». Natomiast kontakt «świata szkoły» ze «światem języka obcego» był raczej minimalny.

Subiektywne teorie nauczycielek były zdecydowanie mniej rozbudowane od teorii ich uczennic. Uczennice miały także zdecydowanie większe kompetencje językowe – obie nauczycielki deklarowały jedynie znajomość języka nauczanego, obie uczennice znały kilka języków obcych. Nauczycielki nie pełniły więc w subiektywnych teoriach swoich uczennic żadnej z ról tradycyjnie przypisywanych nauczycielom.

Przedstawione badania miały charakter eksploracyjny i nie było ich celem udowodnienie wcześniej postawionej tezy, czy też falsyfikacja hipotez. Pierwszym nasuwającym się wnioskiem jest niewątpliwie fakt, że analiza subiektywnych teorii uczniów i nauczycieli daje jakościowo obiecujące możliwości wglądu w uwarunkowania procesów nauki języków obcych w warunkach szkolnych. Wynika to oczywiście z bezpośredniego lub pośredniego wpływu tychże teorii na działanie uczniów i nauczycieli. Są one także obiecującym aspektem badań autonomii i autonomizacji, a to ze względu na zawarte w nich motywy działań.

Uzyskane drogą otwartych wywiadów pogłębionych wypowiedzi pozwoliły na rekonstrukcję teorii wszystkich czterech badanych osób, dotyczących ich interpretacji (implicitnej i eksplicytnej) roli samodzielności w nauce języków obcych.

Jeżeli spojrzymy na autonomię jako sterowanie możliwością większego lub mniejszego poddawania się narzuconym z zewnątrz rozwiązaniom, to najbardziej autonomiczna w tym sensie była druga z uczennic. W jej teorii dominują elementy wskazujące, że uważa się ona za eksperta w dziedzinie uczenia się. Twierdzi ona na przykład, że zawsze uczyła się sama i sama sobie wymyślała metody. Akcentuje także fakt, że jej dobra znajomość języków obcych nie wynika z licznych wyjazdów zagranicznych, a z samodzielnej pracy. Najniższy poziom autonomii w tym znaczeniu można przypisać pierwszej z nauczycielek, która opierając się na własnych doświadczeniach dużą rolę przywiązuje do tzw. korepetycji, natomiast jako jedyny obszar nauki dostępny pracy samodzielnej określała naukę reguł gramatycznych poprzez wykonywanie pisemnych ćwiczeń.

BIBLIOGRAFIA

1. Kallenbach Ch. Subjektive Theorien. – Tübingen: Narr, 1999. – 294 S.
2. Pilch T. Zasady badań pedagogicznych. – Warszawa: Żak, 1995. – 376 s.
3. Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. Metodologia badań w glottodydaktyce. – Kraków: Avalon, 2010. – 296 s.
4. Wolski P. Autonomia a konstruktywizm // Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?; [red. M. Pawlak]. – Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 2008. – S. 65–73.

РОЗВИТОК АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Завдання формування творчої, всебічно розвиненої особистості є одним із провідних серед поставлених перед середньою загальноосвітньою школою у зв'язку з модернізацією змісту освіти. Сьогодні дидакти наголошують на потребі розвитку учня як життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях [1, 12; 3, 60] та вказують на значущість вироблення умінь практичного й творчого застосування набутих школярами знань. Зрозуміло, що вирішення цієї проблеми потребує принципової зміни підходів до організації навчально-виховного процесу: школа має бути зорієнтована на використання розроблених освітніх технологій та методичних систем (комплексів методів і прийомів навчання, завдань і вправ), які спонукали б учнів до активної творчої діяльності. На це орієнтує учителя чинна програма з української мови та літературного читання [5]. Потрібно навчити учнів креативно мислити, творчо діяти. Під час навчання вчитель не вимагає нагромадження знань та вмінь, а розробляє такі методичні технології, в основі яких закладено постійне збагачення вихованців творчим досвідом. Власне, це й зумовило вибір теми нашої розвідки. Її мета – вивчення ефективності впровадження технологій розвитку асоціативного мислення у початковій школі в процесі формування творчої особистості, здатної обробляти отриману інформацію, перевіряти й переосмислювати її, самостійно встановлювати логічні зв'язки, висловлювати власну думку й аргументовано захищати її.

Застосування в навчанні теорії асоціативності є передумовою накопичення в учнів знань і досвіду, сприяє систематизації набутих навичок і вмінь, забезпечує своєрідне їх фондування та передбачає розвиток творчих можливостей школярів. Розвивати асоціативне мислення варто з огляду на те, що учням легше запам'ятати не абстрактну інформацію, а ту, при запам'ятовуванні якої використовуються асоціації. І це не останнє слово в педагогічній науці. Набір асоціативних понять ґрунтується на життєвому досвіді людини. Це платформа асоціативного мислення [3, 8]. Дослідження вербальних асоціацій у психолінгвістиці набуває все більшої актуальності, претендуючи навіть на роль окремої галузі – асоціативної лінгвістики (за Ю. Карауловим). М. Крушевський описував оволодіння словниковим складом мови через асоціативні зв'язки певного слова та вказував на необхідність асоціативного підходу до проблеми значення, оскільки слово є психічною одиницею і підкоряється одночасно як лінгвістичним, так і психічним законам, – світ слів відповідає світу думок, а в світі думок діє закон асоціацій. Власне лінгвістами було висунуте припущення про те, що вивчення різноманітності асоціацій та їхніх зв'язків дозволяє робити певні висновки про співвідношення суб'єктивної реальності, тобто смислу, пов'язаного зі словом у свідомості людини, та «об'єктивного конструкту» образу світу в його свідомості.

Асоціація – це зв'язок, що за певних умов виникає між окремими нервово-психічними актами – відчуттями, уявленнями, думками, ідеями, внаслідок якого одне уявлення, відчуття викликає інше (Словник української мови, т. 1).

Завдання асоціативного мислення: створювати нові оригінальні ідеї; розвивати уяву й фантазію; утворювати смислові зв'язки.

Класифікація асоціацій:

- за подібністю (небо – вода);
- за близькістю в часі й просторі (небо – дощ, дощ – трава);
- за контрастом (світлий – темний, небо – земля);
- причинно-наслідковій (смерть – могила).

Асоціювати слово можна не тільки з іншим словом (лексичним позначенням об'єкта), але й з ознаками об'єкта (запахом, кольором, відчуттям, спогадом, символом тощо).

Асоціація – це крок до розкриття розуміння учнями змісту твору чи образу, це спосіб влучної оцінки того чи того явища, засіб передачі почуття, враження. При цьому сам учень перебуває в позиції творця, і дуже важливо, щоб він був здатний до експромту, імпровізації. Велика роль при цьому відводиться розвиненості уяви, фантазії людини.

Асоціативність, крім своєї художньої дії, насиченої емоційності, значно активізує мислення, збагачує знання про світ. Легкість та розкутість асоціювання забезпечує створення нових образів людей, явищ, подій, предметів. Про важливість цієї якості для художника слова писав І. Франко, підкреслюючи, що творчості справжнього майстра притаманна інтенсивна асоціативність, яка пов'язує несумісні, а то й протилежні явища. Характер асоціацій у художній творчості письменника відбиває рівень його інтелекту, освіти, культури й естетичних уподобань. Казки письменника – це добірка з сюжетного фонду різних етносів найуподобаніших і найпопулярніших казок про тварин, однак митець не калькує пратексти, а вдягає іншомовну стихію в національні шаги, адаптує їх до української ментальності, кодуєчи звичні для нас народу асоціації (лисиця – хитрість, вовк – ненажерливість, дурість), тому ці казки є трансляторами ідейно-образних доміант і провідних світоглядних орієнтирів нашого народу [4, 44].

У початковій школі доречними є використання асоціативних диктантів, асоціативних колажів, асоціативних схем, асоціативних ланцюжків, кольорові асоціації, твори асоціативного характеру, творів-мініатюр «Якого кольору сум», «Вишневий цвіт», «Червоні грона калинові», «Розфарбуй своє щастя» тощо; асоціативних творів-замальовок за уривком із художнього твору; асоціативний твір – опис емоційного стану героя тощо.

Отже, завдання на розвиток асоціативного мислення не лише актуалізують словниковий запас учнів, сприяють їхньому загальному розвитку, але й є засобом творчого становлення школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баліна К.Н. Художній твір крізь призму асоціацій // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення викладання зарубіжної літератури в навчальних закладах України: Збірник матеріалів конференції / За ред. Ю.І. Ковбасенка. – К., 2001. – С. 9–14.
2. Бутенко Н.П. Словник асоціативних означень іменників в українській мові. – Львів: Вища школа, Издательство при Львовском университете, 1989. – 326 с.
3. Мірошник С. Творчі роботи на основі асоціацій // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 59–64.
4. Огар А. Концептосфера творів Івана Франка для дітей (на матеріалі збірки казок «Коли ще звірі говорили») // Молодь і ринок. – 2017. – № 7. – С. 43–47.
5. Навчальні програми для 1–4 класів. Українська мова. Літературне читання. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

РУХОВА АКТИВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У сучасному світі все більш актуальною постає проблема підвищення працездатності учнів під час освітнього процесу у загальноосвітньому закладі. Причиною цього є вимушена статична поза, тривала розумова праця під час занять, які стомлюють школярів, особливо це стосується молодших школярів.

Здоров'я дитини, її соціально-психологічна адаптація, нормальне зростання і розвиток багато в чому визначаються навколишнім середовищем, що її оточує. Для школярів 6–17 років таким середовищем є школа, оскільки вони тут проводять більше 70 % свого часу.

У Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» зазначається, що «фізичне виховання у навчально-виховній сфері як складова частина загальної системи освіти має закласти основи забезпечення та розвитку фізичного і морального здоров'я, комплексного підходу до формування розумових і фізичних якостей особистості, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів і форм фізичного удосконалення, безперервності цього процесу тощо» [5].

У статті 5 Закону України «Про загальну середню освіту» висвітлено, що основними завданнями освітнього закладу є свідоме ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я учнів (вихованців).

Значущими є матеріали, що були висвітлені на спільній сесії Академії педагогічних наук і Академії медичних наук України «Актуальні проблеми здоров'я та освіти дітей на початку XXI століття» про те, що лише 35 % дітей, які прийшли до школи, є здоровими, проте закінчують школу здоровими лише 11 %. Причиною цього є зниження рухової активності дітей, що спостерігається вже в молодшому шкільному віці.

Школярі з низькою руховою активністю мають підвищену захворюваність унаслідок зниження загального рівня функціональних можливостей та імунітету організму.

Молодші школярі не здатні довго зосереджувати свою увагу на одному предметі. Тому кожні 20–25 хвилин праці вони повинні 5–10 хвилин відпочивати. Найкращий відпочинок – короткочасні фізичні вправи.

Наукові дослідження, проведені фізіологами та гігієністами [1; 2] упродовж останніх років, доводять, що рух є незамінною біологічною проблемою дитини: малорухливий спосіб життя – пряма причина неповноцінного фізичного й духовного розвитку учнів, а м'язова активність – один із найвагоміших і точних показників фізичного здоров'я організму.

Фізичні вправи, що застосовуються у вигляді гімнастики, ігор та занять спортом, вважаються основним засобом фізичного виховання і головною умовою зміцнення здоров'я. Правильно підібрані, систематично виконані вправи покращують здоров'я школярів, сприяють розвитку організму, впливають на формування характеру і поведінку дитини.

Фізичні вправи мають і стимулюючу дію на залози внутрішньої секреції, гормони яких разом із нервовою системою є основою адаптаційних механізмів. Це у свою чергу підвищує стійкість організму до дії несприятливих факторів довкілля, стресових ситуацій, високих і низьких температур, радіації, мікроорганізмів, які викликають простудні захворювання. Крім того, рівень фізичної активності впливає на активність імунної системи, тоді як при гіподинамії вона знижується в 5–8 разів [3].

Велике значення для молодших школярів також має активний відпочинок на уроці. Одними з ефективних форм роботи є фізкультхвилинки, динамічні музичні паузи, імітативні руханки, ігрові хвилинки, які сприяють короткочасному відпочинку, знімають втому, зменшують вплив статистичного навантаження на м'язи тулуба та кисті, підвищують інтерес, працездатність школяра.

Відомий фізіолог В.Базарний виділяв здоров'язбережувальну технологію «розкриття паченого розвитку дітей», характерною рисою якої є впровадження в освітній процес руху наочного навчального матеріалу. Для розминок і вправ на м'язово-тілесну і зорову координацію, а також на розвиток уваги і швидкості реакції на уроці рекомендував використовувати схеми зорових траєкторій, які розташовані на стелі [2].

Заняття фізичними вправами активізують діяльність мозку. Для поліпшення його роботи на різних етапах уроку можна використовувати такі вправи як:

- розтирання вушних раковин і пальців з метою активізації всієї системи організму;
- перехресні рухи;
- гойдання головою покращує розумову діяльність і мозковий кругообіг [4, 37].

Аристотель використовував рухи як метод активізації процесу навчання. Педагог К. Ушинський підтримував думку про те, що для підвищення працездатності нервової системи та поліпшення пам'яті необхідні фізичні вправи. Вони заряджають енергією центри позитивних емоцій, завдяки чому діти, які займаються фізкультурою та спортом, відзначаються оптимізмом, підвищеною фізичною та розумовою працездатністю.

Заняття спортом – найважливіша умова збереження і зміцнення здоров'я. Заняття спортом розвивають фізичні можливості організму дитини, дисциплінують, сприятливо впливають на навчання і поведінку.

Дуже важливо, щоб вид спорту відповідав віковій дитини. Діти молодшого шкільного віку можуть займатися плаванням з 7–8 років, спортивною гімнастикою – з 8–10 років, акробатикою, легкою атлетикою, баскетболом, волейболом – з 10–14 років.

Важливе значення у розвитку та стимулюванні рухової активності молодших школярів має чітко організована позакласна виховна робота у сфері фізичного виховання, яка повинна бути спрямована на підвищення загальної фізичної і спортивної підготовки учнів, розвиток їх інтересу до спорту, самостійне систематичне виконання фізичних вправ і цим самим сприяти активізації рухової активності учнів [4].

З огляду на вищезазначене можна зробити висновки, що рухова активність молодшого школяра є важливим, фундаментальним чинником формування, збереження, зміцнення здоров'я та подальшого розвитку дитячого організму. Систематичне виконання фізичних вправ сприятиме розвитку в учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я, потреби в здоров'ї як важливої життєвої цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропова М.В. Гигиена младшего школьника. – М.: Знание, 1970. – 64 с.
2. Базарный В.Ф. Повышение уровня здоровья школьников за счет построения учебного процесса в режиме «динамических поз» // Новые исследования по возрастной физиологии. 1988. – № 2. – С. 69–73.
3. Валецька Р.О. Основи валеології: підручник. – Луцьк: Волин. кн, 2007.

4. Волобуєва Т.Б. Здоров'язберігаюча технологія як педагогічна система // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту. – Донецьк: Витоки, – 2012. – 255 с.
5. Рихель Ю.В. Педагогічні умови застосування рухової активності молодших школярів у позакласній виховній роботі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conference.pu.if.ua/forum/files/11-13052016/1/Pikxel.pdf>
6. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання–здоровя нації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/963%D0%B0/98>

*Євгенія ГРИЦЕНКО
(Харків, Україна)*

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МЕДІАПРОСТОРУ

Значні зміни в сфері медіа, що відбулися за років, спричинили чергову інтелектуальну революцію, яка поставила перед дослідниками сучасної дійсності нові завдання. В основі медіа лежить принцип, який М. Маклюєн метафорично позначив як «medium is the message». Тобто, коли новий засіб комунікації включає в себе старе, яке і стає його «посланням». Так, сполученням мови є процес мислення, листи-мова, телеграфу лист. В англомовній літературі поняття «медіапростір» (Media space) стало використовуватися з 1980 років в дослідженнях Р. Стултса і С. Харрісона, які позначали цим поняттям «електронні умови, в яких групи людей можуть працювати разом, навіть якщо вони не знаходяться в одному і тому ж місці в той же час. У медіапросторі люди можуть створювати в реальному часі візуальні і звукові середовища, які охоплюють фізично розподілені площі. Вони також можуть контролювати запис, доступ і відтворення зображень і звуків в цих середовищах» [3]. Для медіапростору характерні:

- поліфункціональність і поліструктурність;
- «перетинання» функцій і структур, труднощі визначення структур;
- рухливість хвиль медіапростору;
- розподіл у просторі й розмитість різних смислів;
- неприступність для безпосереднього спостереження;
- висока адаптивність нових смислів;
- людиноцентризм;
- безмежність (регулюється так званими конвенціональними межами, пов'язаними з державною чи військовою таємницею тощо) [4].

Інформаційним потокам, які формують медіапростір, притаманні:

- універсальність – інформація не знає державних кордонів і ніяких інших меж;
- безмежність – інформація має кумулятивну властивість постійного накопичення і самовідновлення;
- ієрархічність – інформація має ієрархічну структуру й тенденцію до переходу на більш високі рівні ієрархії та до збільшення кількості нових зв'язків;
- адресність – інформація завжди пов'язана з деяким матеріальним носієм;
- направленість – від об'єкта до суб'єкта; безперервність;
- унікальність і багатоманітність. Інформація – це двигун розвитку, неспокій матерії [5].

Проблеми, пов'язані з об'єктивними процесами, що відбуваються в медіапросторі: – загроза інформаційного потоку, тобто неконтрольованого збільшення кілько-

сті інформації, що робить практично безглуздими спроби управляти інформаційними процесами; – формування нового глобального медіапорядку, де основними суб'єктами, що беруть участь у виробництві контенту і регулюванні інформаційних процесів, буде виступати дуже обмежене коло транснаціональних корпорацій; – наростання інформаційної та комунікаційної нерівності як між країнами, так і між регіонами, соціальним групами та індивідами; – підвищення залежності соціальних інститутів і людей від засобів масової інформації.

В останні роки категорія «медіапростір» стала предметом безлічі досліджень. Американський географ П. Адамс виділяє чотири напрямки просторового вивчення комунікації:

1) «Медіа в просторі» («media in space») – вивчення географічного розташування комунікаційних мереж, їх технічної інфраструктури та геометрії «простору потоків»;

2) «Простору в медіа» («spaces in media») – аналіз унікальних просторів комунікації, підтримуваних за допомогою медіа. Такі простору не мають географічних координат, вони відображає топологію потоків інформації та ідей. Їх можна вимірювати персональними контактами;

3) «Місця в медіа» («places in media») – тут досліджуються механізми, за допомогою яких конкретні місця отримують своє значення через медіа;

4) «Медіа в місцях» (media in place) – вивчення того, які види медіакомунікацій і в силу якихось правил можливі або неможливі в даному місці [2].

За Адамсом, просторова організація («media in space», «media in place») передбачає, що «простору» і «місця» можуть розглядатися в якості «контейнерів», що охоплюють, що обмежують і надають форму медійним комунікацій. Просторова репрезентація («spaces in media», «places in media») відображає процес виробництва просторів і місць в комунікаціях за допомогою вербальних, візуальних і аудіальних репрезентацій [1].

Медіапростір – це свого роду простір «між», це зв'язки, віртуальні «стежки» комунікації, створювані медіа між різними просторами і часом. Але вони ж можуть бути лініями поділу, способом встановити дистанцію між нами та іншими. Тобто, поняття медіапростору передбачає діалектику зовнішнього і внутрішнього, присутності і відсутності, приналежності й відчуження, «системи» і актора, свободи і домінування. Медіапростір може піддаватися ідеологічному контролю, але, як і будь-які складні системи, воно також має властивості «плинності», спонтанності і хаотичності – що обмежує чийсь можливості керувати ним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adams Paul C. Geographies of Media and Communication: A Critical Introduction. – L.: Wiley-Blackwell, 2009.
2. 4 Mediaspace: Place, Scale and Culture in a Media Age / edited by Nick Couldry and Anna McCarthy. – New York: Routledge, 2004.
3. Stults R. Media Space. – Xerox PARC, 1986.
4. Павлюк О. Екологія інформаційного простору України: проблеми дослідження. Сучасна українська держава: Вектори розвитку та шляхи мобілізації ресурсів: Всеукр. наук.-практ. конф., 13 лютого 2016 р. Одеса, 2016. – 226 с.
5. Романенко В., Нікітенко Г. Научные и педагогические вызовы начала XXI века. Предварительный анализ / LAP Lambert Academic Publishing. Київ, 2012. – 152 с.

ДО ПИТАННЯ ОБГРУНТУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Вимоги до сучасного фахівця передбачають його високу продуктивність, гнучкість, здатність адаптуватися до швидких змін умов функціонування галузі. Людству новітньої епохи необхідне нове мислення та ціннісні орієнтири «для становлення нового типу глобальної спільноти людей, здатних подолати те, що їх роз'єднує. Збільшення можливостей доступу до засобів отримання, зберігання та відтворення інформації подібне цунамі, що стимулює спільноту віднаходити об'єднавчі фактори окремих громадян нашої планети» [4, 12]. Сьогодні система інформаційного забезпечення потребує фахівців, здатних опрацювати значні обсяги інформації, класифікувати та використовувати їх.

Розв'язувати проблеми впорядкування діяльності з документами на підприємствах різної форми власності в Україні повинні спеціалісти-документознавці, які «професійно володіють методами аналізу документів, методами, що забезпечують звичайний та електронний документообіг, методами створення документів із використанням різних стилів опису та оформлення. Сучасні працівники служби документації повинні бути готові до ведення інформаційної боротьби з конкурентами, володіти глибокими знаннями з державної мови та документальної лінгвістики» [3, 7]. Такі фахівці повинні досконало знати чинні стандарти і нормативні матеріали у галузі створення документів, володіти текстовими і графічними редакторами, вміти працювати у комп'ютерних мережах тощо. Це зумовлює потребу наукових досліджень проблеми формування та оновлення освіти фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Актуальність нашого дослідження зумовлена особливостями сучасного соціально-економічного розвитку країни, що підвищує вимоги до фахівців бібліотечно-інформаційної галузі та передбачає необхідність відповідності оновлення зміст їх професійної підготовки згідно зі світовими стандартами.

У педагогіці накопичено значний досвід досліджень з проблем інтеграції (А. Беляєва, Н. Божко, Р. Гуревич, Ю. Козловський, М. Костюченко, М. Чапаєв та ін.), а також підготовки фахівців за спеціальністю «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» (С. Барабаш, Н. Бачинська, Л. Кисельова, О. Матвієнко, Г. Салата, А. Соляник, В. Цивін та ін.). Водночас, практика діючої освіти неповністю задовольняє в сучасних умовах потреби оновлення та інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зокрема нерозробленими залишаються концептуальні основи проблеми, що і зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Суспільство прискореного отримання інформації наголошує на беззаперечних вигодах людства від масового, поверхового поширення освіти, нерідко забуваючи при цьому про не менш безперечні негативи, а то й просто втрати, якими супроводжується цей процес. Система вищої освіти України нині модернізується на основі європейських освітніх стандартів: «академічної мобільності і добросесності, міжгалузевих компетенцій випускника, уніфікації, єдності змісту та форм, освітньо-наукового забезпечення мобільності трудових ресурсів, формування їх здатності до постійної самоосвіти, фахового зростання випускника» [1, 263].

Нині відбувається колегіальне формування змісту та широке громадське обговорення проекту стандарту фахової освіти, «але цей процес суттєво ускладнюється необхідністю гармонізації переліку професійних компетентностей майбутніх інформаційних працівників, що будуть навчатися в межах єдиної інтегрованої спеціальності. Аналіз пропозицій та зауважень науково-педагогічної громадськості профільних вишів до проекту стандарту підготовки бакалавра зі спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» дозволив визначити наявність прямо протилежних методологічних підходів до визначення змісту фахових компетентностей майбутніх випускників» [6, 12].

Інтеграційні світові процеси вимагають реформування існуючої освітньої моделі безперервної бібліотечно-інформаційної освіти: «формування усвідомленої потреби постійно підвищувати свій освітньо-професійний рівень, створення рівних можливостей доступу до освітніх послуг незалежно від соціальної самоідентифікації та місця проживання. Ці процеси потребують науково-теоретичного обґрунтування, законодавчого регулювання та навчально-методичного й кадрового забезпечення» [5, 26]. Вищеозначене вимагає вирішення конкретних завдань, зокрема формування змісту і суті безперервної бібліотечно-інформаційної освіти відповідно до вимог глобалізованого світу; можливостей засобів інформаційних технологій навчання; проектування впливу інформаційних технологій навчання на світоглядну складову учасників освітнього процесу; шляхи інтеграції інформаційних технологій навчання з класичними прийомами і методами; створення відповідних умов навчання.

Сучасна педагогічна наука стверджує, що для продуктивного засвоєння студентом знань і для його інтелектуального розвитку важливе значення має встановлення широким зв'язків як між різними розділами курсу, який вивчається, так і між різними дисциплінами загалом. Досвід показує, що інтегроване навчання, за якого матеріал доповнюється та повторюється іншими напрямками, дає набагато кращий результат порівняно з традиційним вивченням дисциплін.

Суть інтегративного підходу до навчального процесу полягає в тому, що встановлення зв'язків між знаннями та вміннями йде не від перебудови існуючих навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, та явищами. Інтеграція знань передбачає перетворення традиційного змісту освіти та спрямування на формування системи інтегративних знань та умінь фахівця. Інтегральний підхід проявляється у баченні людини та її буття як основоположних чинників, що визначаються єдністю філософської культури мислення і гуманізму [2]. Інтеграція змісту професійної підготовки є методологічною базою підготовки кадрів формування суспільства знань і визначає методи розв'язання нагальних проблем.

Таким чином, інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи забезпечує можливість постійного поповнення знань та розширення практичних умінь та навичок; формування конкурентоспроможного професіонала на основі інтегрованих знань, практичних умінь та професійно-ціннісних орієнтацій. Реалізація інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи базується на таких концептуальних засадах як мотивації, компетентності, фундаменталізації, креативності, комплексності, неперервності, створення освітнього середовища та створення відповідного науково-методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова В. Освіта безперервна. Соціологічна енциклопедія / Соціол. асоц. України; Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара; редкол.: Астахова В. І. [та ін.]. – Київ: Академвидав, 2008. – С. 263–264.

2. Козловський Ю.М., Козловська І.М. Едукаційна інтегродлогія [Текст]: монографія. – Львів: Сполом, 2015. – 360 с.
3. Концепція професійного спрямування (Вступ до фаху): навч. посібник для студ. гуманітар. Факультету; спец. 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», спеціалізації «Документознавство та інформаційна діяльність». – Полтава: ПолтНТУ, 2017. – 92 с.
4. Маклюэн Г.М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего [монография]. – Москва: Академический проект, 2005. – 496 с.
5. Салата Г.В. Безперервна бібліотечно-інформаційна освіта в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України: нотатки до проблеми // Сучасна інформаційно-бібліотечна освіта: європейські орієнтири: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. / Укр. бібл. асоц.; редкол.: В.С. Пашкова та ін. – Київ: УБА, 2017. – С. 25–29.
6. Соляник А.А. Сучасні проблеми стандартизації вищої бібліотечно- інформаційної освіти в Україні // Сучасна інформаційно-бібліотечна освіта: європейські орієнтири: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. / Укр. бібл. асоц.; редкол.: В.С. Пашкова та ін. – Київ: УБА, 2017. – С. 11–16.

Руслана ДАНИЛЯК, Наталія ЛИПЧЕЙ
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні загострюються протиріччя між потребою суспільства в активних, здорових людях і значним погіршенням здоров'я дітей. Саме тому проблема збереження здоров'я школярів і навчання їх здоровому способу життя становить особливий інтерес для педагогічної науки і практики [1, 1].

Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я. До його основних складових належать: мотивація збереження і зміцнення здоров'я, місце здоров'я серед потреб людини, рівень культури суспільства й особи, настанова на довге здорове життя, навчання засобів збереження і зміцнення здоров'я. Спосіб життя найбільше впливає на здоров'я людини.

Сучасна школа потребує вчителя, здатного реалізовувати інноваційні проекти, впроваджувати найбільш раціональні та ефективні методи й форми організації навчально-виховного процесу, зокрема й з основ здоров'я.

У Національній доктрині розвитку освіти, вказано, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найважливішої індивідуальної і суспільної цінності.

У зв'язку з упровадженням нового Державного стандарту початкової загальної освіти студенти педагогічних факультетів мають володіти змінами в контексті всебічного розгляду можливостей реалізації компетентнісного підходу, який домінує в модернізації змістового й методичного забезпечення навчання. На сучасному етапі слід звернути увагу на професійну підготовку педагогів, зокрема на формування предметної здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи.

Здоров'язбережувальна компетентність формується у процесі оволодіння учнями предметними компетенціями як соціально закріпленим результатом навчання, який презентовано в Державному стандарті освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» та в Базовій навчальній програмі з цього предмета [2].

Метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення,

використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій;
- розвиток в учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я і занять фізичною культурою, удосконалення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- використання в повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей [3].

Зміст програми для кожного класу структурується за такими розділами: здоров'я людини; фізична складова здоров'я; соціальна складова здоров'я; психічна та духовна складові здоров'я.

Навчальний процес у початкових класах містить чималу кількість навчального матеріалу щодо здоров'я людини, його формування, збереження та зміцнення. Насамперед, теми, що сприяють формуванню у молодших школярів умінь і навичок здорового способу життя, увійшли до навчального курсу «Я і Україна», який реалізується через викладання наскрізного інтегрованого курсу або такими предметами як «Навколишній світ» (1–2 класи), «Природознавство» (3–4 класи), «Громадянська освіта» (3–4 класи), «Довкілля» (3–4 класи).

Завдання здоров'язберігальних освітніх технологій: освітнє – спрямована на формування стійких мотивів виховання і самовиховання, оволодіння знаннями, уміннями і навичками; виховнє – формування моральної свідомості і поведінки, творчого відношення до самовиховання, естетичного і емоційного розвитку особистості; оздоровче – зміцнення фізичного здоров'я і профілактика захворювань, сприяння фізичному розвитку, зниження негативного впливу підвищених навантажень на психіку учнів, що зумовлене режимом навчання; прикладні завдання – спрямовані на формування знань, умінь і навичок, необхідних для забезпечення безпечної життєдіяльності під час самостійних ігор, фізкультурних занять, перебування на природі і в побуті [1, 3–4].

Знання, володіння і застосування здоров'язберігальних технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Учителі в тісному взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, спроможні створити здоров'язберігальне освітнє середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011р. № 462 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2011. – № 14/15. – С. 7–18.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. / [від. за вип. А.В. Лотоцька, Л.Ф. Щербакова]. –К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.

ЗНАЧЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ БУДІВНИЦТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Теоретико-методологічною основою морального виховання молодших школярів є засади гуманістичної моралі, яка розглядає людину в її тілесно-духовній цілісності. Сутність гуманістичної моралі полягає в тому, щоб забезпечити баланс особистого і громадського блага, гармонізувати процес людського спілкування за допомогою системи моральних принципів: гуманізму, індивідуалізму, колективізму, альтруїзму, толерантності [3, 523].

Метою морального виховання молодших школярів є становлення морально стійкої, цілісної особистості. Шляхами реалізації поставленої мети в умовах сучасної початкової школи є оновлення змісту, форм і методів виховання, розробка та застосування оригінальних педагогічних технологій, нових підходів, які відповідають потребам розвитку особистості, сприяють розкриттю та реалізації її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей; підвищення ефективності сімейного та родинного виховання тощо.

Важливими виховними завданнями, які стоять перед педагогом, є формування і збагачення духовної культури особистості, утвердження принципів моралі: правди, справедливості, милосердя, доброти, культури мови та інших чеснот; а також вираження кращих рис української ментальності – любові до праці, толерантності, поваги до жінок, людей похилого віку, молодших від себе, любові до рідної землі тощо.

Психологи встановили, що саме молодший шкільний вік характеризується підвищеною сприйнятливістю до засвоєння моральних правил і норм. Це дозволяє своєчасно закласти моральний фундамент розвитку особистості. Стрижнем виховання, що визначає моральний розвиток особистості в молодшому шкільному віці, є формування гуманістичного відношення і взаємини дітей, опора на почуття, емоційну чуйність.

Сьогодні стає очевидним, що будь-які порушення або відсутність культури поведінки, її моральних норм, негативно відбиваються на моральному та емоційному стані суспільства, його фізичному та психічному здоров'ї. В Україні зростає роль морального виховання підростаючого покоління. У Законі України «Про освіту» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [1].

В реальному житті нашого суспільства наступив той період, коли необхідно усвідомити, якщо не буде вирішена проблема розвитку і становлення моральної особистості молодших школярів, то ні про які перетворення в нашому реальному житті не може бути й мови. При цьому доцільно уникати однобічного підходу до визначення цілей і змісту виховання, який передбачає і однобічний характер виховної діяльності.

Два інститути грають першочергову роль в процесі морального виховання. Перший – це сім'я, де дитина закладає основи характеру своєї особистості. Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, по-друге, вони постійніші, по-третє, в них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей.

Другий – це школа та позашкільні навчально-виховні заклади. До них належать будинки школяра, палаци культури, центри дитячої, юнацької творчості, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, бібліотеки, оздоровчі та інші заклади.

Особливе місце у процесі морального виховання молодших школярів належить учителеві, вихователеві. Вчитель формує в цілому моральну спрямованість особистості: свідомість, переконання, поведінку. Усвідомлюючи цю величезну відповідальність перед суспільством, вчитель повинен бути зразком в усьому: його думки, почуття, поведінка – приклад для наслідування молодшими школярами і дорослими, з великою обережністю здійснювати процес формування особистості молодшого школяра, опираючись на свою широку ерудицію. Педагогові більше, ніж будь-кому, потрібно дбати про свій духовно-моральний розвиток. Головною рисою для вчителя має бути самовдосконалення, адже у своєму розвитку він не може залишатися на місці. Педагог має систематично, неухильно, цілеспрямовано й наполегливо працювати над удосконаленням свого професійного й морально-етичного рівня [2, 14–15].

Крім педагогічного впливу, на формування моральних якостей особистості впливають багато чинників: соціальне середовище, різні види діяльності, провідні типи спілкування, статево-рольові відмінності дітей, при цьому кожен вік вносить свій внесок у формування моральної свідомості особистості; соціальна ситуація, що склалася в нашій країні, накладає відбиток на формування особистості.

Педагогічний зміст роботи з морального становлення особистості молодшого школяра полягає в тому, щоб допомагати йому просуватися від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, де потрібна самостійність ухвалення рішення і морально-етичний вибір. Успішність даного виду діяльності у формуванні моральних якостей школяра залежить від грамотності педагога, розмаїтості застосовуваних ним методів і емоційного відгуку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» (Із змінами, внесеними згідно із Законами, останній: № 940-VIII від 26.01.2016, ВВР, 2016, № 10, ст. 100). – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ ru/ 1060-12](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ru/1060-12)
2. Маніфест гуманної педагогіки / [Ш. О. Амонашвілі, Д. М. Маллаєв, С.Л. Крук та ін.]; за ред. Ш.О. Амонашвілі; пер. з рос. В.К. Гаврилькевич / Міжнародна асоціація громадських об'єднань «Міжнародний центр гуманної педагогіки». – Хмельницький: Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної Педагогіки; Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, 2011. – 64 с.
3. Чорна К. І. Моральне виховання // Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 523–524.

*Алла ДОБРИДЕНЬ
(Умань, Україна)*

СУЧАСНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

На сучасному етапі соціально-економічного та культурного розвитку незалежної України перед державою постають нові проблеми необхідності підвищення рівня освіти та вихованості громадянського суспільства, зокрема, пріоритетного значення набуває формування громадянської позиції учнівської молоді в освітньому процесі.

Зміст громадянської освіти включає в себе взаємопов'язану діяльність учителів та учнів з метою засвоєння системи знань, спрямованих на формування і розвиток громадянських почуттів і відповідних ним рис поведінки, а саме: любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці на благо Вітчизни, примноження традицій свого народу, бережливого ставлення до історичних пам'яток, традицій, звичаїв рідної України, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї держави, мужності, готовності захищати Батьківщину; дружби з іншими народами; поваги до звичаїв, культури інших країн і народів, прагнення до співробітництва з ними.

Аналіз шкільної практики засвідчує, що успішність освітніх впливів з метою розвитку громадянської позиції залежить від умілого використання педагогами традиційних та інтерактивних методів навчання.

Методи громадянської освіченості – це напрями і способи діяльності вчителів та учнів з метою формування громадянської позиції молодших школярів.

З педагогічної точки зору, сукупність методів громадянської освіченості диференційовано на дві групи: *традиційні й інтерактивні*.

Здійснений аналіз педагогічного досвіду Б. Бричка [4], Н. Волкової [1], М. Євтуха [2], Н. Мойсеюк [6], М. Скрипника [3] дає підстави стверджувати, що єдиної класифікації методів не існує через різноманітні підходи до їхнього розгляду, тлумачення та характеристики.

Вашій увазі пропонуємо наступні групи методів громадянської освіченості учнівської молоді: перша група – *методи усвідомлення громадянських цінностей суспільства*. Загальною особливістю методів цієї групи є вербальність, оскільки їх джерелом виступає слово. За допомогою змістовного й емоційно забарвленого роз'яснення педагога учні усвідомлюють сутність громадянських цінностей, осмислюють їх, виявляють емоційно-ціннісні ставлення до них, що в кінцевому результаті сприяє формуванню переконань, громадянської позиції особистості. Другим призначенням цієї групи методів є осмислення й оцінка учнями власного життєвого досвіду, мотивації своїх дій і вчинків [6].

У формуванні позитивного досвіду громадянської поведінки особистості, її переконань, ставлень до навколишньої дійсності вирішальну роль відіграє діяльність. У зв'язку з цим важливим у громадянській освіченості школярів вважаємо використання другої групи методів – *організації діяльності і формування досвіду громадянської поведінки*. У психолого-педагогічних дослідженнях (Н. Волкова, Т. Григорчук, В. Іова, Л. Красномоветц Н. Мойсеюк) запропоновані та обґрунтовані такі методи, як *тренування, привчання, прогнозування, ситуації вільного вибору*, які базуються на практичній діяльності учнів.

Наступна група методів – *методи стимулювання діяльності й поведінки* (Н. Волкова [1], Н. Мойсеюк [6]). У своїй сукупності ці методи покликані регулювати, коригувати і стимулювати діяльність та поведінку учнів. Найефективнішими серед них вважається *дидактична гра, змагання, заохочення і покарання*.

Одним з компонентів формування громадянської освіченості учнівської молоді є *самооцінка* – оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей. Самооцінка відіграє величезну роль у формуванні структур моральної самосвідомості школяра. Якщо самооцінка дошкільника цілісна, тобто дитина не розрізняє себе як суб'єкт діяльності, себе як особистість, то самооцінка школяра вже більш об'єктивна, рефлексивна і диференційована [7, 132].

У формуванні громадянськості учнів слід усвідомити першочергове значення *учнівського самоврядування* як другої основної ланки демократизації управління школою

(перша ланка – самоврядність колективу), як вершину самовиховного процесу, котрий школа консультує і спрямовує діяльність [5, 11]. Про самоврядування говорять, маючи на увазі середній і особливо старший шкільний вік, ми переконані, що до елементів самоврядування дітей потрібно привчати з молодшого шкільного віку, оскільки воно сприяє формуванню високого рівня громадянської свідомості.

За умов особистісно-орієнтованого підходу до особистості школяра громадянська освіченість визначається відповідним рівнем освітньої компетентності, комунікативними вміннями, духовними орієнтирами та цінностями, активною громадянською і соціальною позицією. Такий підхід в організації освітньої діяльності потребує від учителя введення інноваційних технологій, однією з яких є *моделювання інтерактивних форм та методів громадянської освіченості* [5, 11–12].

Інтерактивні методи, як правило, припускають моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем, рольові ігри. Тим самим означені методи якнайбільше сприяють формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створюють атмосферу співробітництва, взаємодії, дозволяють стати педагогові дійсним лідером, а не ментором-адміністратором.

Аналіз педагогічного дослідження М. Скрипника дає змогу класифікувати наступні інтерактивні методи:

1. *Імітаційні* – методи діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу з метою обміну матеріальними та духовними цінностями.

2. *Пізнавальні* – методи пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників з метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних вмінь і навичок.

3. *Мотиваційні* – методи діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, вчителя, самого себе.

4. *Регулятивні* – методи, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу [3, 34–42].

Однак, класифікація названих методів є досить умовною, оскільки жоден з них не є універсальним, оптимальність освітнього процесу досягається через комплексне і системне застосування всіх означених методів, які можуть частково переплітатися і взаємодоповнюватися.

Вважаємо за доцільне зазначити, що провідне місце в освітньому процесі посідає використання таких методів громадянськості школярів, що передбачають добровільний вибір особистістю поведінки, котра відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість, активність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. Педагогіка: посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
2. Свтух М., Потапенко К. Виховний ідеал як головна гуманістична цінність // Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник [за заг. ред. О. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 109–113.
3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання [упоряд. Л. Галіцина]. – К.: Ред. загально-но-пед. газ., 2005. – 128 с.
4. Інноваційні та інтерактивні технології навчання: довідник [упоряд. Б. Бричок]. – Рівне, 2004. – 42 с.
5. Іова В., Люріна Т. Формування громадянської культури особистості: навч.-метод. посіб. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 172 с.

6. Мойсеюк Н. Педагогіка: навч. посіб. – К., 2007. – 2-е вид. – 608 с.
7. Павелків Р. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: [монографія]. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.

Тетяна ДОРОНІНА
(Дубно, Україна)

ФОРМИ ТА МЕТОДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕРОНТОЛОГІЇ, ГЕРІАТРИЇ ТА ПАЛІАТИВНОЇ МЕДИЦИНИ

Освіта на сучасному етапі розвитку суспільства стає одним з основних компонентів соціальної сфери держави. Світові стандарти вимагають від майбутніх фахівців певних якостей, які вони можуть здобути не лише за допомогою освіти, але й самоосвіти, а саме: професійної компетентності, відповідальності, здатності до ефективної роботи на рівні світових стандартів, конкурентоспроможності на ринку праці, готовності до постійного особистісного росту тощо. Тому самостійна робота є, з одного боку, показником прогресу, а з іншого – головною передумовою розвитку суспільства [1; 2]. Самоосвіта повинна стимулювати майбутніх фахівців медицини до професійного зростання, виховання творчої активності та ініціативи.

Відповідно до умов Болонської декларації в процесі навчання зменшується частка прямого інформування студента й розширюється застосування самостійних форм роботи студента під керівництвом викладача. Повноцінна самостійна робота студента в лабораторіях, читальних залах, участь у наукових дослідженнях формує сучасного фахівця, здатного практично застосовувати осмислену інформацію. У медичному коледжі частка самостійної роботи, самоорганізації, самоосвіти значно збільшується.

Організація самостійної роботи студента стає одним із пріоритетних напрямів роботи педагога в закладі освіти будь-якого рівня. Організувати самостійну роботу студентів можна різними способами й з різною метою. У вивченні предмету «Геронтологія, геріатрія та паліативна медицина» самостійна робота організована таким чином, щоб разом із формуванням знань, умінь і навичок вона давала можливість студентам розвивати клінічне мислення. Тобто студенти навчаються мати власну думку, переосмислювати, співвідносити здобуті результати і планувати перспективи своєї майбутньої професії.

Проблему організації самостійної роботи вивчали педагоги А. Алексюк, С. Архангельський, В. Безпалько, О. Біляєв; психологи О. Леонтьєв, А. Петровський та ін. Метою нашого дослідження було визначення оптимальних форм та методів самостійної роботи студентів, спрямованих на формування пізнавальних здібностей студента, їх спрямованість на безперервну самоосвіту.

У сучасній педагогічній практиці самостійна робота студентів проводиться за такими формами [3, 69]:

- індивідуальні (реферативні повідомлення, курсове, дипломне проектування, самостійна науково-дослідницька робота, індивідуальні консультації, олімпіади тощо);
- групові (проектне та проблемне навчання, навчання у співпраці, ігрове проектування, групові консультації, факультативні заняття, заняття в гуртках);
- масові (проектне навчання, програмоване навчання).

Серед найефективніших методів самостійної роботи студентів, що сприяють індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу, слід виділити:

- проблемно-пошукові методи;
- метод проектного навчання;
- методи колективної розумової діяльності;
- метод застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні

[4, 132].

У своїй педагогічній діяльності ми застосовували проведення заняття у формі ділової гри. Студенти розподілялися на 2 групи. Перша група студентів самостійно формувала клінічну ситуацію, наприклад, паліативний пацієнт з низкою тривожних симптомів, які потребують коригування. Студенти другої групи вирішували тактику ведення цього хворого. Або, І група формувала симптоми хронічного болювого синдрому, а студенти ІІ групи призначали знеболення за схемою ВООЗ.

Також успішно проходили заняття із застосуванням методу ситуаційного навчання. Студентам пропонувалася проблемна ситуація, що передбачала проведення дискусії, в ході якої з'ясувалися питання: «Чи є провина фельдшера в ситуації, що склалася? Яку тактику необхідно застосувати для вирішення цієї проблеми?». Протириччя та невизначеність у проблемній ситуації є важливою складовою навчання й необхідним компонентом професійного мислення та компетентності. Ефективним засобом застосування проблемних ситуацій є створення системи завдань зростаючої складності й проблемності, а також їх вирішення шляхом колективного обговорення [5].

Ще одним методом самостійної роботи студентів, яка найбільш спрямована на формування паліативної компетентності та мотивує їх до самоосвіти, був аналіз та обговорення проблем, які виникають у конкретних паліативних хворих Дубенського хоспісу. В такому випадку студент покликаний реально розв'язати ситуацію. Приведемо приклади проблем, з якими хворі зверталися до студентів:

1. Студент прийшов до щойно прийнятого в стаціонар пацієнта. Він не знає про свій невиліковний діагноз і просить його ознайомити з прогнозами. Які кроки необхідно застосувати для повідомлення поганої новини?

2. Студент, спілкуючись з пацієнтом, помітив гримасу на його обличчі, що свідчила про наявність болю. Проте на запитання: «Чи відчуваєте Ви біль?» пацієнт нічого не відповів. Яку тактику необхідно застосувати, щоб пацієнт довірився Вам?

3. Хворий просить Вас перевести його в іншу палату, де б він знаходився один, так як він хоче померти на самоті. Ваші дії?

Аналіз таких ситуацій сприяв розвитку паліативної компетентності в майбутніх фельдшерів, що передбачає самооцінку сформованості вмінь і навичок в умовах їхнього занурення в ситуацію, максимально наближену до умов реальної професійної діяльності.

Отже, самостійна робота студентів необхідна для формування самостійності, що здійснюється за умов відповідної організації всіх видів навчальних занять, вміння систематизувати, закріплювати, розширювати та поглиблювати знання. Водночас самостійна робота є способом активного, цілеспрямованого придбання студентами нових знань і вмінь без безпосередньої участі в цьому процесі викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України про вищу освіту: наук.-практ. комент. / за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: СДМ-Студіо, 2002. – 328 с.
2. Модернізація вищої медичної освіти в контексті Болонської конвенції – ідея, мета, реалії / В.М.Мороз, Ю.Й.Гумінський, Л.В.Фоміна [та ін.] // Медична освіта. – 2012. – № 2. – С. 42–45.

3. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68–70.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
5. Неловкіна-Берналь О.А. Формування комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків на заняттях з мови спеціальності // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 15 (250). – Ч. I. – С. 96–102.

*Оксана ЖИГАЙЛО, Оксана ВАРХОЛИК
(Дрогобич, Україна)*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КАЛІГРАФІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Успішне формування графічних навичок молодших школярів значною мірою залежить від умов, у яких проходить навчання учнів каліграфічного письма. Письмо є складним психофізіологічним процесом, при якому рухи рук контролюються і направляються рухом очей. Рухи правої руки виникають внаслідок напруження і розслаблення м'язів під впливом дії нервових імпульсів, які йдуть від рухових клітин великих півкуль головного мозку.

Навчання каліграфічного письма є здебільшого актом наслідування, тому головною умовою в досягненні потрібних якості і темпу письма учнів і студентів педагогічних навчальних закладів є особистий приклад викладача [3]. Отже, все, що пише викладач на дошці і в зошитах, має бути виконане бездоганно.

Для того, щоб навчання каліграфічного письма було успішним, систематичним і послідовним, слід «домагатися від учнів правильного написання букв на заняттях не тільки з каліграфії, а й з усіх інших дисциплін, під час виконання будь-яких письмових вправ» [4]. Загальним недоліком у навчанні графіки письма є поспішність вчителя при викладі програмового матеріалу, поверхове засвоєння молодшими школярами техніки безвідривного і прискореного письма.

Відомо, що письмо учнів може мати індивідуальні відмінності, які виражаються в нахилі, характері закруглення деяких елементів літер, у розмірах тощо. Боротися проти такої «індивідуальності» почерку слід обов'язково. Потрібно тільки вчасно виявити недоліки, які ускладнюють написання тексту, та усунути їх.

Для успішного проведення занять з методики каліграфії слід створити певні організаційні умови: підібрати відповідну класну кімнату, парти, навчальне приладдя, наочні посібники, літературу. Це сприяє раціональному навчанню каліграфічного письма як дітей, так і студентів.

Найголовнішою умовою психолого-педагогічного характеру, необхідною для навчання каліграфії, є висока методична майстерність учителя.

Починаючи з першого дня занять, учитель навчає дітей, як правильно сидіти за партою, щоденно контролюючи їх на уроках. Обов'язковість і важливість уваги щодо цього зумовлені особливостями розвитку організму дитини і необхідністю запобігання викривленню хребта.

Ручку під час письма треба тримати трьома пальцями: великим, вказівним і середнім. Ці три пальці перебувають у злегка зігнутому і спокійному стані. Не слід дуже стискувати ручку, бо рука швидко втомиться. Вказівний палець має лежати на ручці зверху, середній підтримувати її з правого боку, а великий – з лівого. Ручку слід тримати

не ближче як за 15–20 мм від кінця кульки чи пера (на палець), щоб було видно процес написання. Підмізний і мізний пальці трохи підігнуті до долоні. Вони є опорою кисті руки під час писання і мають злегка торкатися паперу та ковзати по ньому [5].

Якість письма залежить також від положення зошита. Його слід класти на парту або стіл навскіс (з нахилом вліво) так, щоб нижній лівий кут був проти середини грудей, а верхній правий був трохи відхилений праворуч від середини грудей.

Таким чином, правильний добір приладдя до письма та вміле користування ним – одна з головних передумов вироблення в учнів правильного і красивого, каліграфічного письма. Проте успішне навчання учнів каліграфічного письма значною мірою залежить від демонстраційного матеріалу, якості його виконання і використання вчителем.

На уроках письма, як ні на яких інших, учитель має дотримуватись режиму, який би чергував дитячу працю з відпочинком. Крім 3–4-хвилинної динамічної паузи в середині уроку, необхідно проводити дві додаткові фізкультхвилинки в межах кожної половини уроку. Після кожних 5 хв письма вчитель змінює вид роботи, даючи можливість відпочити м'язам рук й очам.

Дотримання організаційних і гігієнічних правил постановки навчальної роботи з письма має бути в полі зору вчителя на кожному уроці, оскільки від цього залежить не тільки успіх в оволодінні графічними навичками, а й здоров'я дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блінова Г.Й., Пічугіна Т.В. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей: Посібник. – К.: Благовіст, 2004. – 196 с.
2. Гурова Є. М. Підготовка руки дитини до письма // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 61–62.
3. Загорулько Т. Каліграфічні навички першокласника: майстер – клас // Початкова освіта (Шкільний світ). – 2011. – № 28. – С. 22–24.
4. Залозна І. Етимологія і каліграфія: лексична і етимологічна робота під час хвилинок каліграфії для 3–4 класів // Початкова освіта (Шкільний світ). – 2011. – № 33–34. – Наша вкладка. Готуємося до уроку. – 11 с.
5. Ілюхіна В. А. Нові підходи до формування графічних навичок. Лист з «секретом» // Початкова школа. – 1999. – № 10. – С. 37–52.

*Оксана ЖИГАЙЛО, Марія МАКСИМЕЦЬ
(Дрогобич, Україна)*

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Математична освіта учнів – складний і тривалий процес оволодінні системою знань, умінь і навичок. Педагоги і психологи висунули концепцію керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, що впливає з психологічної теорії навчання як системи різних видів їхньої діяльності. Кожний такий вид характеризується параметрами: потреба, яка спричинює певну діяльність; мотив – внутрішня система спонукань до праці; мета; умови роботи; дії та операції як складові діяльності.

Розвиток пізнавальної активності молодших школярів з математики починається з виховання в них пізнавальної потреби, розвиток якої відбувається чотирма етапами:

- 1) зацікавлення емпіричною основою навчання (яскраві ілюстрації, цікаві факти, незвичайні ситуації, ігрові моменти тощо);
- 2) виникнення допитливості, бажання дізнатися про певні якості предмета;

- 3) виділення об'єкта вивчення, спрямування інтересу на його дослідження;
- 4) захоплення улюбленим предметом, творчою роботою [3].

Важливою умовою пізнавальної активності школяра є оволодіння інтелектуальними вміннями – як окремими (виконувати розумові операції: синтез, аналіз, узагальнення, диференціацію) так і загальними (вибіркова стала увага, пам'ять, мислення тощо).

Пізнавальна активність з математики залежить від системи певних факторів. Їх можна диференціювати в такий спосіб. Внутрішні: рівень розвитку мислення та інших інтелектуальних якостей учня; рівень математичних знань, умінь і навичок сформованості загальних умінь діяльності, ставлення до праці; стан фізичного розвитку школяра; процесом запам'ятовування і осмислення матеріалу. Зовнішні: педагогічна майстерність класовода, ефективність застосовуваних ним методів і прийомів навчання; вплив позашкільного середовища тощо.

Вчителю також слід врахувати і таке: чим молодший вік, тим цікавіше потрібно давати вправи. Викладання повинно бути захоплюючим – таким є один з принципів методики сучасного уроку. Однак інтерес не має нічого спільного з розважальністю, яка не містить пізнавальної мети. На уроці доцільно використовувати ребуси, дидактичні ігри, загадки та інший матеріал, який може зацікавити учнів.

Важливу роль в активізації пізнавальної діяльності відіграють методи, за допомогою яких організовується навчання і молодші школярі включаються в процес пізнання. Серед усіх методів слід відзначити метод проблемного навчання та самостійну роботу.

Психологи твердять що, інтенсивна розумова діяльність людини розпочинається тоді, коли перед нею виникають певні перешкоди, які треба подолати. Звідси випливає необхідність створювати у навчальній роботі такі ситуації, які активізували б мислення учнів, примушували їх наполегливо міркувати.

Створення проблемних ситуацій на уроках математики сприяють вихованню таких якостей особистості, як спостережливість, кмітливність, наполегливість, самостійність, зацікавленість до навчання і творчості. Суть проблемних ситуацій – ставити перед школярами посильні, однак нелегкі пізнавальні завдання.

Важливу роль в активізації пізнавальної діяльності школярів відіграє і самостійна робота як метод навчання, з метою поглиблювати знання з математики, привчати школярів до самостійного мислення. Тому слід практикувати наприклад, такі завдання: перевірити розв'язання задачі; придумати і розв'язати аналогічну задачу; навести приклад на вивчене правило; висловити додаткове міркування для підтвердження зробленого висновку [2].

У сучасній системі початкового навчання закладені великі можливості для організації пізнавальної активності молодших школярів, для оволодіння дітьми інтелектуальними вміннями, способами пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Готовність дитини до навчання / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос. – СВС, 2003. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
2. Психологічна діагностика та психологічне супроводження під час вступу дітей-шестирічок до школи / Автор-упоряд. О.І. Кепканова. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 6–10.
3. Слєпкань З. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручник і посібник, 2004. – 240 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАДАЧ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Навчально-виховний процес є основою формування екологічних знань. Екологічне знання – це перевірений практикою логічний результат процесу пізнання природи, її екологічних взаємозв'язків, адекватне відображення її в свідомості людини у вигляді екологічних уявлень, понять, суджень, теорій.

У сучасній школі система змісту екологічних знань визначається провідними екологічними ідеями, які узагальнюють наявні сьгодні екологічні поняття і наукові факти – розвиток і цілісність природи; взаємозв'язок історії, суспільства і природи; зміни у природі в процесі праці; середовище і здоров'я людини; природа у морально-етичному розвитку особистості.

Організація виховного процесу, пов'язаного з впливом природи на особистість і формування громадської відповідальності особистості є недосконалою у діяльності школи. Роль природи у розвитку особистих якостей виражається у вихованні доброти, формуванні моральної установки. Природа – суспільна власність. Ціннісне ставлення до природи як умова існування людини – це ідея, що повинна пронизувати зміст усіх навчальних предметів, а особливо математики.

У зв'язку із такою різноплановістю екологічних знань педагога Л. Величко, І. Зверев, З. Максимова, А. Ярош, А. Ясинська стверджують, що є необхідним екологічний підхід до математичної освіти. Реалізація такого підходу у формуванні математичних знань вимагає вирішення таких проблем, як [3]:

- визначення функцій математики у загальній системі екологічної освіти;
- виділення міжпредметних зв'язків і забезпечення узагальнення міжпредметних підходів.

Отже, виділення міжпредметних зв'язків у екологічній освіті передбачає взаємне узгодження змісту і методів розкриття законів, принципів і способів оптимізації взаємодії суспільства з природою на всіх рівнях екологічних знань, які вивчаються на уроках математики. У той же час важливо поєднувати логіку розвитку провідних ідей і понять, що входять у зміст того чи іншого навчального предмету, з послідовним поглибленням і узагальненням екологічних понять та ідей. Міжпредметні зв'язки закладаються у змісті математики. Вони входять до її складу, а не лежать поза предметами.

Природничо-екологічне виховання і освіта в процесі вивчення математики орієнтовно можуть здійснюватися у таких напрямках [1; 3; 6; 7]:

— через вступні короткі бесіди вчителя, які мають природниче спрямування, побудовані відповідно до теми уроку; розкриття на конкретних прикладах математичних закономірностей природи; складання відповідних графіків і діаграм, що ілюструють функціональні залежності результатів впливу людської діяльності на природу;

— розв'язування задач природничо-екологічного змісту з метою глибшого розуміння учнями окремих екологічних понять, які сприяють формуванню їхнього природничого мислення;

— у позаурочній навчально-виховній діяльності, через організацію творчих конкурсів, олімпіад з математики і природознавства, математичних турнірів і т. ін.

Аналіз літературних джерел, практика свідчать, що найбільш поширеним прийомом, який дає змогу підготувати урок математики з інтегрованим змістом, є розв'язування математичних задач з природничим сюжетом на основі краєзнавчого матеріалу свого довілля.

Розв'язування таких задач поповнюватиме знання учнів цікавими відомостями про навколишній світ. Також розвивається і вдосконалюється їхня математична мова, увага, пам'ять, вміння не тільки вести діалог з однокласниками, а й навчатись вислуховувати думки інших, поважати їх. Розвиваються обчислювальні вміння і навички, логічне мислення, виховуються елементи основ природничої культури.

Задачі екологічного змісту доповнюють систему підручника, роблять уроки цікавими, незвичайними, допомагають здійснювати диференційований підхід у навчально-виховному процесі.

Робота над задачами з природничим сюжетом та дидактичними іграми екологічного змісту допоможе не лише виробити у дітей вміння логічно і чітко мислити, засвоїти програмовий матеріал з математики та усвідомлено застосовувати здобуті знання, а й сформувати у школярів жвавий інтерес до математики, екологічних знань, виховувати любов і бережливе ставлення до всього живого. А це означає посягти в дитячих душах зерна гуманізму, людяності, моральної краси, формувати екологічну культуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алейникова В. Екологічне виховання дітей // Початкова школа – 2001. – № 43–45. – С. 2–6.
2. Бригідир А. Екологічні ігри на уроках математики // Шкільний світ. – 2003. – № 35. – С. 8–11.
3. Величко Л. Екологічна освіта як аспект гуманізації шкільного навчання (Актуальне інтерв'ю) // Початкова школа. – 1999. – № 6. – С. 2–6.
4. Воронюк М. Екологічне виховання учнів засобами глибинної екології // Початкова школа – 1999. – № 6. – С. 15–17.
5. Вороніна Л. Екологічне виховання: сучасні аспекти // Шкільний світ. – 2002. – № 38. – С. 3.
6. Ярош А. Задачі з екологічним сюжетом (на уроках математики) // Початкова освіта. – 2001. – №16. – С. 18–23.
7. Ясинська А. Психолого-педагогічні умови організації екологічного виховання молодших школярів // Рідна школа. – 2003. – № 3. – С. 13–15.

Олена ЗАДОРЖНЯ
(Херсон, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

В останні десятиліття вищі інженерні морські та середні морехідні училища вирости і зміцніли. Випускники цих навчальних закладів – основне ядро командних кадрів морського флоту. Вони вміло керують складною судновою технікою і забезпечують високоєфективну роботу флоту, який стрімко розвивається [1].

За останні роки якістю кадрового складу в морській галузі погіршилася у зв'язку з відтоком фахівців за кордон. Відомо, що Україна посідає шосте місце серед найбільших країн – постачальників моряків і входить у трійку лідерів по старшому командному складу (понад 35 тис. офіцерів), які працюють під іноземними прапорами. Це свідчить

про високий рівень підготовки українських моряків, їх конкурентоспроможність на світовому ринку праці, а також підтверджує тезу, що ця професія, як і раніше, залишається однією з найпрестижніших в нашій країні та світі [5].

Рівень підготовки фахівців морського профілю у свою чергу залежить від якості організації процесу передачі знань, умінь і навичок у відповідності до планів і програм, які покладено в основу підготовки і проведення навчальних заходів.

Сьогодні для покращення підготовки фахівців морського профілю широко використовуються новітні досягнення науки і техніки.

Метою статті є виявлення можливостей використання обчислювальної техніки для підвищення якості підготовки фахівців морського профілю в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Можна констатувати той факт, що нині дедалі більше суден оснащується носіями новітніх інформаційних технологій (НІТ) – сучасними комп'ютерними системами. Технічні засоби судноводіння на основі НІТ, що дозволяють спростити навантаження на судноводя, стали неодмінним атрибутом суден.

Цей факт диктує нові вимоги до підготовки фахівців морського флоту. Так, відповідно до вимог Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти – 78/95, додаткова підготовка моряків проводиться з використанням тренажерів, а повсякденна (класична) підготовка курсантів в морських навчальних закладах від сучасних вимог, на жаль, відстає.

Разом із тим, щоб досягти більш ефективних цілей у підготовці майбутніх фахівців морського флоту, треба передбачити найбільш повну відповідність їхнього освітнього середовища до середовища професійної діяльності.

Сутність проблеми впровадження НІТ в освітній процес морських навчальних закладів полягає в тому, що з використанням обчислювальної техніки взаємодія викладача і курсантів перетворюється на антропотехнічну систему [3]. Тобто на складну систему, що об'єднує людські, біологічні, матеріальні та нематеріальні ресурси для досягнення основної цілі – якісної підготовки майбутніх фахівців.

Упродовж досліджуваного періоду чимало вчених здійснювали науковий пошук, пов'язаний з використанням НІТ в освіті (Р. Гуревич, А. Єршов, Ю. Машбиць, О. Майборода, В. Монахов, О. Філатов та ін.). Вони акцентували увагу на досить значному підвищенні ефективності освітнього процесу при використанні у навчанні обчислювальної техніки, яка допомагає вирішувати трудомісткі завдання.

Протягом другої половини ХХ – початку ХХІ століття використанням обчислювальної техніки у підготовці фахівців морського профілю зазнало значних змін (від застосування логарифмічної лінійки, арифмометра, аналогових, цифрових та електронних обчислювальних машин до широкого використання сучасної комп'ютерної техніки).

Відомо, що в 70-х роках ХХ століття активно розвивалася «радіоелектронна» тенденція. Розроблялися і впроваджувалися телекеровані радіолокаційні системи, електронні засоби передачі і відображення (інтерпретації) навігаційної і експлуатаційної інформації [7].

Велика увага, як у нас, так і за кордоном приділялася застосуванню обчислювальної техніки при обробці отриманої інформації.

Було визнано, що електронні обчислювальні машини значно перевершують людину за швидкістю і точністю при виконанні логічних чітко сформульованих завдань, таких як: обчислення координат за астрономічними спостереженнями, перетворення радіонавігаційних даних в географічні координати, розрахунок оптимальних шляхів плавання

і т.д. Точність рішення таких задач на обчислювальних машинах набагато перевершує можливу точність ручних обчислень [7].

Саме в 70-х роках ХХ століття у підготовці фахівців морського профілю намітилися основні тенденції розвитку обчислювальної техніки:

- ✓ розробка і впровадження вузькоспеціалізованих цифрових обчислювальних пристроїв для вирішення приватних завдань;
- ✓ створення загальнодоступних обчислювально-керуючих систем.

Нині (на початку ХХІ століття) комп'ютеризація освітнього процесу в закладах морської освіти набуває обертів.

Основна мета комп'ютеризації процесу навчання – підвищення ефективності освітнього процесу. Провідним показником ефективності навчання серед усіх – є якість засвоєння [2]. Якість засвоєння, як мета підготовки, може бути досягнута, якщо на етапах побудови та використання автоматизованого середовища підготовки фахівців флоту будуть вирішені наступні завдання:

- ✓ гарантоване досягнення всіма курсантами заданої якості засвоєння програм підготовки;
- ✓ досягнення кожним з курсантів, заданої якості засвоєння найбільш раціональним для нього шляхом, за умови роботи викладача з досить великою групою курсантів і забезпечення заданого ефекту підготовки по відношенню до індивідуальних здібностей кожного з курсантів;
- ✓ створення для викладачів умов, які б при загальній інтенсифікації процесу підготовки не вимагали від нього все більшої віддачі фізичних і моральних сил.

Сукупне вирішення цих задач, являє собою комплексну проблему, що знаходиться на стику цілого ряду наук: педагогіки, психології, теорії інформатики тощо. Однак визначальний характер для її вирішення мають проблеми педагогіки, які визначають всі закономірності та специфічні особливості освітнього процесу. Створення на базі обчислювальної техніки керуючих «людино-машинних» систем, не просто моделюють навчальну діяльність викладача, а саме забезпечують гарантовано високу ефективність цієї діяльності, може ґрунтуватися тільки на даних педагогічної науки. При цьому самі дані педагогіки і практики підготовки потребують переосмислення з позицій можливості та ефективності їх реалізації автоматизованого середовища на базі сучасної обчислювальної техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристов А., Козловский К., Кончаев В., Кузнецов Б. Как готовить командные кадры для судов. – Морской флот. – 1970. – № 2. – С. 75–77.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Касьянов О.Н. Педагогические проблемы внедрения автоматизированной среды обучения при подготовке специалистов морского флота // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 7. – С. 255–258.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: ВИТУ, 1988. – 192 с.
5. Морская и речная отрасли Украины: реформы или регресс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ukrport.org.ua/морская-и-речная-отрасли-украины-рефо/?print=pdf>
6. Печников А.Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем. – Петродворец: ВВМУРЭ им. Попова, 1995. – 322 с.
7. Якушенков А. Как готовить командные кадры для судов. – Морской флот. – 1970. – № 4. – С. 48–51.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯКИМА ЯРЕМИ

До когорти сподвижників наукової думки та культури в Україні першої половини ХХ століття належить Яким Ярема – педагог, психолог, філософ, мово- і літературознавець, лексикограф, культурно-освітній діяч. Найменш вивченими, на наш погляд, залишаються його праці на психолого-педагогічну тематику, до яких належать: «На педагогічні теми» (1912 р.), «Психографія в школі» (1925 р.), «Педагогічна психологія» (1928 р.), «Проблема несвідомих психічних процесів» (1928 р.), «Причинок до характеристики процесів уваги» (1929 р.), «Психологічна характеристика професії бібліотекаря» (1929 р.), «Нова фаза в розвитку європейської школи» (1934 р.), «Вік буяння» (1937), «Психологія та професійний вибір» (1928 р.) та інші.

Його науковий доробок, в тому числі – в освітній царині, базується, великою мірою, на практичному досвіді, оскільки, попри плідну наукову роботу, основним родом діяльності Якіма Якимовича Яреми була безпосередня педагогічна праця, якій він присвятив більшу частину свого життя. В особовій справі Якіма Яреми з останнього місяця роботи – Львівського державного ветеринарно-зоотехнічного інституту (нині – Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького) вказується педагогічний стаж з 1909 по 1950 рр. – 38 років і, власне, стаж роботи в цьому навчальному закладі 12 років, які сумарно складають 50 років [1, 18].

Після закінчення університету у місті Граці (Австрія), де вивчав німецьку та класичну філологію, Яким Якимович розпочинає у 1909 році свій трудовий шлях як педагог гімназії в м. Самборі. Вже з 1910 по 1914 працює викладачем німецької і латинської мов та пропедевтики філософії в тернопільській гімназії імені Франца Йосифа з українською мовою навчання.

Перша світова війна вносить вимушену перерву в педагогічну та наукову діяльність Якіма Яреми до 1919 р., коли він у званні сотника УГА в складі українських труп потрапляє в статусі інтернованого до Чехословаччини. Тут він організовує різні навчальні курси для інтернованих вояків в таборі містечка Німецьке Яблонне, де викладає до 1921 року, серед іншого – іноземні мови, історію України, психологію [2, 17–21]. Захищає у Празі наукову дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії. З 1923 по 1930 роки – професор Українського високого педагогічного інституту імені М. Драгоманова в Празі, де викладає педагогічну психологію, вступ до філософії, експериментальну педагогіку та рефлексологію. З 1925 року завідує кафедрою педагогічної психології [4, 11]. В тому ж році за ініціативи інституту, зокрема і самого Якіма Яреми, організовується українська реальна гімназія. Він стає її першим директором. У 1927 році гімназію перенесено до Ржевнів поблизу Праги.

Через згорання фінансової підтримки українців чехословацьким урядом Яким Ярема вирішує повернутись в Україну. Тут він влаштовується у 1930 році вчителем Тернопільської української гімназії, в якій викладає німецьку та латинську мови і вступ до філософії [5, 18]. З приходом радянської влади у 1939 році гімназію реорганізують на повну середню школу, директором якої призначають Якіма Ярему. На цій посаді він пропрацював один рік, і вже у січні 1940 року на запрошення Львівського державного університету імені І. Франка переїжджає до Львова на посаду професора кафедри педагогіки, та оскільки програма предмета була наскрізь просякнута партійною ідеологією,

Яким Ярема під приводом підготовки лекцій попросився тимчасово на кафедру німецької філології на посаду старшого викладача.

Під час німецької окупації робота університету була зупинена і Яким Ярема з 1942 по 1944 рр. викладає німецьку мову на Державних технічних фахових курсах (політехнічний інститут), укладає підручний німецько-український словник [5, 21].

Після звільнення Львова радянськими військами у 1944 році Яким Ярема займає посаду в.о. доцента на кафедрі німецької філології Львівського університету і паралельно працює старшим науковим співробітником інституту літератури імені Т.Г. Шевченка АН УРСР у Львові. У 1946 році його переводять на роботу в Інститут літератури до Києва.

У 1950 році повертається до Львова, завідує кафедрою іноземних мов Львівського ветеринарно-зоотехнічного інституту аж до виходу на пенсію у 1962 році [1].

Можна стверджувати, що науково-педагогічні погляди Якіма Яреми мають практичне підґрунтя, тороване багаторічною кропіткою працею на освітянській ниві. Саме особистість з таким багатим досвідом може розвивати освіту, запроваджувати нові тенденції, формувати духовні і матеріальні цінності, творчий потенціал особистості, пропонувати нові шляхи та ідеї в руслі покращення засвоєння знань та освіти в цілому, адже без педагогічної діяльності неможливий розвиток суспільства чи окремої людини та зв'язок між поколіннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архів Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Жицького. – Ф. 1. – Оп. 15. – Спр. 250. Ярема Яким Якимович, 29 серпня 1950 р. – 29 червня 1962 р. – 48 арк.
2. Україна в таборі: Огляд культурно-просвітної діяльності від червня 1919 р. до червня 1920 р. в таборі Укр. Бригади (Німецьке-Яблонне. Чехо-Словацька Республіка) / Списав сот. Я.Ярема. – Б.м.: Просвітний кружок. 1920. – 47 с.
3. Хома І. Яким Ярема, славетний земляк... // Народна думка. – 1995. – Ч. 53 (633).
4. Яким Ярема. 1884–1964. Бібліографічний покажчик / упоряд. С.Ярема, Л.Ярошевська. – Львів: Наукове товариство імені Шевченка, 1995. – 48 с.
5. Яким Ярема / упоряд. С. Ярема; заг. ред. Д. Герцюк. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 243 с.

Ольга ЗІНОВ'ЄВА
(Ізмаїл, Україна)

ДЕЛЕГУВАННЯ ПОВНОВАЖЕНЬ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО КЕРІВНИЦТВА

Актуальність проблеми. Сучасна освітня модель дедалі наближається до європейської. В центрі уваги усі заклади освіти. До їх функціонування висунуто багато умов. Одна з цих умов-сучасні вимоги до ефективності управління навчальним закладом. Для цього керівник повинен розвиватися у різних напрямках. Самостійно шукати шляхи ефективності керування, шукати людей, створювати надійну і міцну команду. Змінені і осучаснені вимоги до якості успішного керівника. Вивчаючи проблему ефективності керування, зацікавлює питання делегування повноважень. Майже 30 років метод делегування використовується різними менеджерами в різних організаціях. Основою європейської концепції керівництва є делегування, знайома, як гарцбурзька модель управління. Грамотне делегування дає можливість досягти запланованих цілей: урізноманіт-

новати уміння і навички керівника навчального закладу, зберігати та розвивати кадри шляхом підвищення кваліфікації, самоосвіти, оптимізувати процес роботи.

Головним в делегуванні виступає висока результативність, якісність виконання підлеглими ввірених завдань, досягнення сумісних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Делегування повноважень розглянуто і досліджено в публікаціях вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких Л. Голіцина, Н. Міщенко, П. Берд, Ф. Хедоурі, Н. Дикань, О. Дармограй, Н. Гринюк, О. Вовчок, В. Столін, Л. Кирилов, О. Данилюк, М. Альберт, М. Станкін, Н. Туркулець, О. Святенко та ін.

Мета статті: розглянути умови делегування повноважень для ефективного управління навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Делегування – це така організація роботи, при якій керівник розподіляє між підлеглими конкретні завдання.

Повноваження – обмежене право використовувати матеріальні, фінансові, трудові та інші ресурси підприємства, організації, закладу освіти й спрямувати зусилля підлеглих працівників на виконання встановлених завдань [1, 8–9].

Мистецтво делегування полягає в тому, що керівник чітко і обґрунтовано розподіляє права, обов'язки і відповідальність між командою, якою він керує. Делегування потрібне всім, хто мріє стати ефективним керівником (менеджером).

Делегування повноважень – один з показників того, як побудовано управління навчальним закладом. Є такі типові моделі управління:

* ручне – керівник втручається в усі справи навчального закладу і щоденну роботу працівників. Його позиція: «Хочеш зробити добре – зроби це сам». Працівники сумлінно виконують свої обов'язки за умови контролю, а ініціативу проявляють нечасто. Делегування повноважень у такому навчальному закладі – рідкість. На це є різні причини: керівник сумнівається в компетентності підлеглих, боїться втратити владу, або йому заважають амбіції. Його бракує часу, щоб скрізь устигнути, і сил – щоб зробити все самому. Як наслідок – підвищена дратівливість, хронічна втома, **професійне вигорання**.

* командне управління – модель практикують у навчальних закладах, орієнтованих на **розвиток**. Кожен член колективу несе відповідальність за виконану роботу. Керівник уміло впливає як на конкретних працівників, так і на весь колектив. Він розподіляє роботу, організовує час, контролює результат, залучає додаткові ресурси. Щоб усе встигнути, керівник «ділиться владою», тобто делегує повноваження [2, 30–35].

Отже, делегування повноважень виступає як запорука ефективного керівництва, сприяє формуванню кращої структури управлінської діяльності. Як вважають дослідники, найбільш доцільно використовувати делегування у таких ситуаціях: керівник бачить і розуміє, що підлеглий може виконати певну роботу краще, ніж він сам; зайнятість не дає можливості керівникові самому вирішити проблему; керівник намагається сприяти підвищенню професійної майстерності підлеглих; керівникові потрібний вільний час для вирішення інших, важливіших завдань.

У науковій літературі виділяють такі чинники, що перешкоджають активному делегуванню повноважень: недовіра до підлеглих, тобто відсутність у керівника впевненості у тому, що підлегли найкраще виконають доручену їм роботу; недооцінка здібностей підлеглих. Дуже часто, не випробувавши підлеглих в умовах самостійної роботи і підвищеної відповідальності, керівник вважає за неможливе делегувати їм навіть незначну частину своїх прав. Доцільно більше довіряти підлеглим самостійно вирішувати виробничі, соціальні та інші питання, залучати до процесу управління тих, хто має до цього схильність.

Недооцінка можливостей підлеглих виникає нерідко з упевненості керівника в тому, що:

1. Прийняті ним рішення завжди оптимальні.
2. Він сам зможе виконувати роботу або завдання краще, ніж підлегли. Така переоцінка своїх можливостей призводить до постійної зайнятості керівника, бездіяльності й безініціативності підлеглих.

В управлінні відоме явище, яке часто називають «буксуванням». Воно полягає в тому, що, змінюючи сферу діяльності й компетентності, працівник застосовує у новій роботі навички, вміння і традиції, які використовував на попередній роботі і завдяки яким одержав успіх. Проте, як відомо, не кожний добрий працівник може бути добрим керівником. Це також треба брати до уваги в разі передавання підлеглим тих або інших функцій керівника.

3. Бажання керівника самому брати участь у розв'язанні всіх конфліктів і виробничих колізій. Зазвичай такий стиль роботи малоефективний, призводить до втрати відчуття перспективи, пригнічення активності працівників, величезної завантаженості керівника.

4. Неправильне розуміння престижності своєї посади. Деякі керівники вважають, що повинні знати все про своє підприємство. Проте керівник не може і не повинен знати все. Для цього є спеціальна служба – апарат управління.

6. Дріб'язкова оцінка підлеглих, утому числі керівників підрозділів, бажання керівника постійно вникати в усі деталі й поодинокі моменти роботи. Керівникові не варто без потреби втручатися в роботу підлеглих. Постійні зауваження, вказівки в процесі оперативної роботи призводять до втрати самостійності, зменшення ініціативи і відповідальності за справу, яку йому довірили.

6. Прагнення до влади, небажання поступатися частиною своїх прав, упевненість, що довіра до підлеглих і делегування повноважень знижують роль керівника в управлінні, не сприяють зростанню його авторитету. Звідси – свідомо або інтуїтивна протидія зростанню і розвитку професійних здібностей своїх підлеглих, тенденція стимулювати їхні дії відповідно до певних прав і обов'язків.

7. Спроби підлеглих перекласти свої функції на безпосередніх керівників (делегування знизу). Цей спосіб ухилення від роботи може набувати різних форм: нарікання на незнання проблеми (джерел, документів людей, обставин та ін.); посилення на неуспіх, який був у минулому під час виконання аналогічного завдання; відсутність контактів з людьми, від яких залежить вирішення проблем.

8. Побоювання викликати незадоволення підлеглих внаслідок покладання на них додаткових обов'язків, з одного боку, і невпевненість у собі, з іншого, зумовлюють у керівника намагання робити якнайбільше самому, виявляючи мінімум довіри до своїх співробітників. Негативним є також побоювання помилок, які бувають на перших етапах делегування.

На ефективність делегування може суттєво впливати стиль роботи керівника з переважанням жорстких, директивних методів керівництва. Такий керівник намагається сам приймати рішення з усіх питань, він вимагає безумовного виконання прийнятих рішень і безпосередньо в усьому особисто контролює підлеглих. Так пригнічується ініціатива, самостійність, творчий підхід.

У деяких випадках об'єктивний аналіз засвідчує, що всі або більшість функцій, які виконує керівник, досить успішно можуть бути виконані на нижчому рівні управління [3, 159–166].

Ми бачимо, що делегування повноважень зменшує дефіцит часу керівника. На допомогу керівнику приходять поради від німецького психолога Лотара Зайверта. Його відома праця «Ваш час – у ваших руках» розкриває таємниці тайм-менеджменту. Брак часу для керівника-це проблема, яку можна вирішити ефективно, швидко та безболісно. При цьому заклад освіти та працівники тільки виграють, ніж програють (матриця управління часом).

«Зосередьте свої зусилля на тому, що для Вас найважливіше. Правильно встановлюйте пріоритети і відмовляйтеся від такої роботи,

Яку за вас можуть виконати інші. Розпочніть з найпростішого, керуючись девізом: «Якщо не зараз, то коли ж?» [4, 1].

Керівник дошкільного навчального закладу може використовувати делегування повноважень, як певний крок до вивчення колективу його складову-підлеглих. Доручивши виконання певних доручень керівник дає можливість співробітнику зарекомендувати себе з гарної сторони, проявити кращі риси своєї характеру. Більшість працівників вважають делегування повноважень, як високу ступінь довіри, дієвим методом заохочення. Звідси стимулювання командного духу, та високі показники ефективності всієї команди дошкільного закладу освіти.

Слід звернути увагу і на те, що є повноваження, які не делегуються, вони залишаються в межах компетенції самого керівника. До них можна віднести: контрольню-аналітичну діяльність, певні види справ вимагаючи від керівника чіткого виконання інструктажів та інструкцій, відповідальність та інших тонкощів, згідно до специфіки закладу.

Висновки. Детально розглянувши поняття делегування повноважень як ефективної діяльності керівника, можна визначити такі переваги:

Для керівника: економія часу і звільненість від виконання рутинних операцій; зростає ступінь довіри та комунікацій у відносинах «Підлеглий-керівник». Поняття делегування не ототожнювати з поняттям-влада, як метод впливу на ситуацію. Використовуйте шість законів перебігу часу, які здатні впливати на ефективність керування.

Для персоналу: отримання нових знань, умінь та навичок, здатність до самовираження шляхом прояву особистих здібностей, стимулювання ініціативності та відповідальності, зростає позитивний вплив на мотивацію – задоволеність роботою, відсоток стресового стану підлеглих-знижується тощо.

Для навчального закладу: підвищується стійкість та гнучкість реагування на зміни зовнішніх та внутрішніх факторів, раціональне використання та ощадливість витрат ресурсів, влучний розподіл праці покращується психологічний мікроклімат в колективі, зростає командний дух, стимулюється бажання досягти сумісних цілей, покращення ефективності роботи усіх ланок закладу, збереження вже працюючих та залучення нових кадрів. Свого роду керівник це митець-художник: «Як помаже пензликом, то він і намалює».

Кожен керівник використовуючи метод делегування повноважень може для себе виявити інші переваги. Довіряйте своїм підлеглим, не вимагайте занадто, заохочуйте, переконуйте, поважайте, ставте конкретні завдання – формулюйте їх чітко та впевнено, контролюйте делікатніше. «Що важливіше: бути освіченим чи мудрим?».

ЛІТЕРАТУРА

1. Керівник: мистецтво делегування повноважень / упор.: Л.В. Галіцина, Н.М. Міщенко. – К.: Шк. світ, 2010. – 96 с.
2. Святенко О. Як розвантажити себе: правила делегування повноважень // Практика управління закладом освіти. – 2017. – № 4. – С. 30–35.
3. Кулініч І.О. Психологія управління. – К., 2008. – 299 с.
4. Зайверт Л. Ваш час – у ваших руках. – М.: Інтроексперт, 1995. – 250 с.

ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ

У сучасному світі поняття гармонійної особистості часто означає гармонійно та всебічно розвинену особистість. Для всебічного розвитку людина вдається до різностороннього збагачення – як духовного, так і фізичного. Такий підхід є найбільш вірним для отримання позитивного результату.

В педагогіці сучасності з кожним роком все більше і більше приділяється уваги саме такому підходу – комплексному та всебічному розвитку. Сучасні викладачі розуміють, що не потрібно чекати, наприклад, заняття із іноземної мови, щоб вдосконалити комунікативні навички, цим можна зайнятися паралельно під час вивчення будь-якої фахової дисципліни.

Інтердисциплінарність виражається в об'єднанні двох або більше навчальних дисциплін в одну діяльність. Так, інтердисциплінарність, на думку Х. Якобса, – це вид знання і підхід до курсу навчання, які свідомо включають методологію і мова більш ніж однієї дисципліни для розгляду центральної теми, проблеми, події, факту і досвіду. Х. Якобс визначає інтердисциплінарне навчання як вид знання і курс навчання, які навмисно використовують методологію та мову з більш ніж однієї дисципліни для перевірки центральної теми, події, тематики або досвіду [1, 94].

Інтердисциплінарні зв'язки все більше зміцнюються із розвитком нових підходів до викладання, активним використанням інформаційно-комунікаційних засобів, а також, інтеграційних прийомів. Таким чином заняття поєднують в собі декілька видів діяльності, що дозволяє курсантам перемикатися з одного виду на інший, тим самим залишаючись зосередженими та максимально зацікавленими в роботі на занятті.

Й. Герbart обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань, на основі якого відійшов висновку, що за умови зв'язаного викладання матеріалу учні отримують навички швидше і повноцінніше, ніж за ізольованого вивчення предметів [2, 709].

К. Ушинський наголошував на тому, що різні предмети мають викладатися у тісному зв'язку один з одним, коли знання й ідеї, які репрезентуються різними науками, мають складати органічний зв'язок [3, 195].

На практиці можна стверджувати, що всі ці висловлювання є вірними та відображають необхідність всебічного вивчення предметів, використовуючи інтердисциплінарні зв'язки.

Серед позитивних сторін використання інтердисциплінарного підходу у викладанні варто відмітити наступні [1, 98]:

- обмін ідеями про дисципліну і навчання з колегами-ентузіастами із загальною метою;
- підвищення успішності курсантів;
- можливість вчитися у курсантів, коли іноді виникають несподівані міждисциплінарні зв'язки;
- курсанти бачать, що викладачі моделюють тривале навчання, цікавляться своєю дисципліною і дисциплінами інших, спільно працюючи з колегами, встановлюючи зв'язки між тим, що вони знають, і новими ідеями, виробляючи нові різні точки зору, рішення проблем;
- креативність, гнучкість, реальне навчання, не ізольоване освітнім досвідом;
- більше можливостей для курсантів пов'язати нові знання із тим, що вони вже знають, і чим цікавляться;

- сприятливі умови для курсантів вчитися і демонструвати свої навички і розуміння;
- вивчаючи нові / складні поняття, курсанти вносять особистий внесок у свою роботу, тому як їм даний привілей і відповідальність робити вибір того, що і як вони вчать і демонструвати своє бачення проблеми.

Серед недоліків варто відмітити інтеграційну плутанини, що може виникнути у процесі таких занять та трудомісткість програми підготовки.

Специфіка викладання у ВНЗ морського профілю полягає в тому, що окрім суто професійних навичок майбутні фахівці морської галузі мають бути обізнаними у всіх сферах життєдіяльності. Під час плавання можуть з'явитися такі потреби як, наприклад, надання невідкладної медичної допомоги, вирішення соціокультурних проблем та подолання мовленнєвих бар'єрів, які можуть виникнути під час взаємодії членів екіпажа із різних країн та, авжеж, це можуть бути різноманітні ситуації, які погрожують здоров'ю та/або життю людей та вимагають негайного прийняття рішень.

Для того, щоб фахівець морського профілю був здатний на те, щоб легко долати труднощі та бути обізнаним майже у будь-якому питанні варто активно використати інтердисциплінарний підхід у вивченні фахових дисциплін.

Реалізуючи інтердисциплінарний підхід в навчанні фаховим дисциплінам, можна проводити заняття в таких видах навчальної діяльності, як: заняття з використанням інтердисциплінарних зв'язків, інтегровані, бінарні, фрагментарно бінарні, дослідні заняття та ін.

На наш погляд, найбільш вдалимим будуть зв'язки фахових дисциплін із вивченням «Англійської мови (за професійним спрямуванням)» та інформаційних технологій. Наприклад, заняття із судноводіння можна спланувати таким чином, щоб використовувати цілком або фрагментарно іноземну мову. Таким чином, студенти зможуть активізувати свої знання із іноземної мови та закріпити їх із допомогою вирішення завдань за фахом. Таке заняття стане ефективнішим, аніж звичайне, адже нові умови роботи на заняттях дають студентам можливість більше зосередитися, що сприятиме кращому запам'ятовуванню та опануванню професійних навичок.

Зараз вже доволі широко використовуються інформаційні технології у процесі вивчення більшості дисциплін, але варто ще раз наголосити на важливості їх використання. Із розвитком технологій, з'являється все більше і більше автоматизованих систем, управління якими потрібно опанувати вже сьогодні, щоб завтра, коли курсанти вже стануть фахівцями, їм не було складно прилаштуватися до змін.

Таким чином, можна використовувати комп'ютерне моделювання в рамках курсів із судноводіння, судномеханіки, або ж в рамках курсів із морського права (моделювання помилок, які можуть призвести до виникнення прецеденту), на заняттях із іноземної мови тощо.

Проведення такого роду занять стимулює творчу діяльність курсантів, розвиває здатність адекватно приймати рішення в нестандартних або стресових ситуаціях.

Отже, інтердисциплінарний підхід до викладання фахових дисциплін у вищих навчальних закладах морського профілю забезпечує виховання гармонійно розвинених професіоналів, які стануть повноцінними членами суспільства та першокласними фахівцями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Demchenko O. Creative Realization of the Interdisciplinary Approach to the Study of Foreign Languages in the Experience of the Danube Basin Universities // Journal of Danubian Studies and Research. – 2013. – Vol. 3. – No. 1/2013. – P. 93–104.
2. Вознюк О.В. Знаньева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки // Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny / Pod red. Z. Szaroty, F. Szioska. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2013. – S. 707–717.
3. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 195.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасний період розвитку суспільства характеризується інтенсивною розробкою інформаційно-комунікаційних технологій, які створюють глобальний інформаційний простір в усіх галузях діяльності людини. Тому майбутній фахівець для вільної орієнтації в інформаційних потоках повинен вміти сприймати, опрацьовувати, засвоювати, передавати, використовувати інформацію за допомогою активного застосування Інтернет-ресурсів, комп'ютера, телекомунікацій та інших каналів зв'язку. Це вимагає великої підготовчої роботи, а також вирішення низки проблем. Зокрема, мова йде про автентичність і не адаптованість інформації, яку студент може інтерпретувати залежно від знань, життєвого досвіду, культурного середовища тощо. Отут ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій залежить від знання правил навігації серед великих потоків інформації, тобто певного рівня інформаційної культури [1, 352].

Проблема формування інформаційної культури людини виокремлена у наукових роботах С.Г. Антонової, Л.І. Білоусової, В.О. Виноградова, Б.С. Гершунського, В.З. Когана, О.О. Лаврентьевої, А.І. Степаненко, А.Л. Столяревської та ін.

Поняття «інформаційна культура» є багатоаспектним і пов'язане з двома фундаментальними поняттями – інформація та культура. За інформологічним підходом зміст поняття «інформаційна культура» розглядають як сукупність знань, вмінь і навичок ефективного пошуку й використання інформації, спрямовану на задоволення індивідуальних інформаційних потреб [2, 283]. Керуючись культурологічним підходом більшість вчених визначають поняття «інформаційна культура» як складову загальної культури людини, що характеризує духовний і матеріальний розвиток суспільства [3, 145].

Інформаційна культура виявляється:

- у вмінні пошуку необхідних фактів у різних джерелах інформації;
- у використанні у власній діяльності сучасних комп'ютерних технологій;
- у вмінні виділяти у власній навчальній діяльності інформаційні процеси та вмінні керувати ними;
- у володінні основами аналітичної обробки інформації;
- у знанні морально-етичних норм роботи з інформацією.

Варто зазначити, що сучасний розвиток інформаційних технологій зумовлює необхідність формування навичок інформаційної діяльності впродовж всього життя людини. Тому можна стверджувати, що формування інформаційної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів, повинно здійснюватися на всіх ступенях освіти. Дослідники виокремлюють три основні етапи: організаційний, логічний, технологічний.

Перший, організаційний, етап характеризується адаптацією студента в інформаційному середовищі вищих педагогічних навчальних закладів. На цьому етапі у студента формується уявлення про зміст та форми інформаційних процесів, виробляються вміння та навички роботи з різними джерелами інформації, уміння знаходити інформацію для вирішення стандартних навчальних завдань на основі сучасних інформаційних технологій.

Другий, логічний, етап характеризується рівнем комп'ютерної освіченості, прагненням студента до самоосвіти та самовдосконалення відповідно до темпів розвитку

сучасного інформаційного суспільства, здатністю до творчості у рамках використання інформаційно-комунікаційних технологій при вирішенні завдань і проблемних ситуацій у навчальній діяльності.

Третій, технологічний, етап передбачає формування системної розвиненої інформаційної культури особистості студента. Останній етап пов'язаний зі здатністю до аналізу інформаційного середовища, вмінням обробляти, аналізувати та класифікувати раніше отриману інформацію, знання і вміння.

Перспективним напрямком розвитку системи вищої освіти є широке використання сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій, насамперед – технологій глобальної мережі Інтернет.

Інтернет допомагає вирішити сьогодні безліч проблем у навчальній діяльності студентів. У сучасній освітній практиці популярності набувають Інтернет-проекти, які допомагають отримати великий обсяг навчальної інформації. Студент повинен вміти не тільки шукати необхідну інформацію але й обробляти її, аналізувати певні відомості та факти. Під час роботи у мережі Інтернет створюється найсильніша мотивація для самостійної пізнавальної діяльності студента в групах та індивідуально. Така співпраця стимулює студентів до ознайомлення з різними точками зору на досліджувану проблему, на пошук додаткових фактів, на оцінювання власних результатів.

Таким чином, формування інформаційної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів створює умови для продуктивного навчання, сприяє розвитку інтелектуальної особистості, яка має здатність до самостійного конструювання знань, вільно орієнтується у величезному інформаційному потоці тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лаврентьєва О.О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект: [монографія] / за ред. пр. Л.О. Хомич. – Київ: КНТ, 2014. –456 с.
2. Свістельник І. Формування інформаційної культури студентів ВНЗ фізкультурного профілю // Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту / за заг. ред. Євгена Приступи. – Л., 2010. – Вип. 14, т. 1. – С. 283–287.
3. Степаненко А.І. Формування інформаційної культури як невід'ємної складової освітнього простору студентів політехнічних коледжів // Педагогічні науки: теорія, історія, інформаційні технології. – 2014. – № 5(39). – С. 144–149.

*Соломія ІЛЛЯШ, Христина НЕНЧУК
(Дрогобич, Україна)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним з головних завдань реформування сучасної початкової школи є виявлення та підтримка обдарованих учнів, розвиток інтелектуальних, творчих здібностей, формування навичок самостійного пізнання, здатності до самореалізації у майбутньому. Від того, наскільки повно та ефективно реалізуються потенційні можливості обдарованої особистості, залежать темпи та якість розвитку соціальних й економічних умов життя українського суспільства. Обдаровані діти в суспільстві повинні розглядатися як інтелектуальний потенціал держави, вони мають бути в центрі педагогічних, психологічних, соціальних програм [3, 12].

У психолого-педагогічній літературі дослідженню обдарованості приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як проблеми індивідуальних відмінностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Б. Теплов та ін.); визначення підходів до розуміння психологічних основ і структури обдарованості (у західній науці – Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, Г. Пассоу, К. Перлет, К. Хеллер; у вітчизняній – Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн та ін.); психологічні концепції інтелекту і творчості (Г. Айзенк, Н. Алексеев, Дж. Гілфорд, Т. Кузей, К. Хеллер та ін.); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (Д. Боговяленська, Н. Кічук, О. Матюшкін, В. Моляко та ін.); виділення сфер та видів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська, В. Слуцький та ін.); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (А. Брушлінський, В. Давидов, Н. Лейтес та ін.); виявлення і розвиток обдарованості учнівської молоді (М. Босенко, Е. Воронова, Ю. Гільбух, В. Зоц, О. Кульчицька, В. Русова, Б. Теплов та ін.).

Чітких критеріїв обдарованості до тепер не вироблено, хоча більшість фахівців погоджуються з думкою, що обдарованим дітям притаманний випереджальний розвиток, тобто випередження своїх однолітків за низкою психічних параметрів. У пізнавальній сфері це виявляється у надзвичайній допитливості, здатності стежити за декількома процесами одночасно, активно досліджувати навколишній світ, сприймати зв'язки між явищами і робити висновки, створюючи в уяві альтернативні системи тощо. Перевищення середньовікових норм на стадії прийому інформації поєднується з відмінною пам'яттю і раннім мовленнєвим розвитком, що сприяють накопиченню та інтенсивно-му використанню значного обсягу інформації [2, 45].

Одаровані діти, як правило відрізняються від ровесників високим розумовим розвитком, що є наслідком як природних задатків, так і сприятливих умов виховання. Найбільш яскраво вони виявляють себе в таких сферах діяльності, як інтелектуальна, творча, спілкування та лідерство, академічних досягнень, художньої діяльності.

Усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Немає потреби примушувати їх вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складну інтелектуальну, із задоволенням нею займаються, присвячуючи їй увесь свій вільний час. Такі діти вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками. Вони показують високий рівень досягнень. Обдарована дитина шукає спілкування з дорослими, бо ті розуміють її краще, ніж однолітки, які часто насміхаються, дають прізвиська. Обдаровані діти часто перебільшено емоційні, запальні, легко збуджуються через дрібниці, але це не вередування, а виявлення багатства їх натури.

Як відомо, зараз в загальних школах не існує спеціального програм роботи з обдарованою дитиною і, відповідно відсутня інтенсивна інтелектуальна стимуляція та психолого-педагогічна підтримка дітей в цей важливий період життя.

Вчені відмічають важливість оточення в створенні необхідного фону для оптимального розвитку дитини. Для спеціальної підтримки розвитку обдарованих дітей важливо враховувати стадії розвитку, які вони проходять. Так, на першій стадії дитина повністю тягнеться за батьками. На другій – батьки вже знаходяться у рівноправному партнерстві з обраним нею вчителем. На третій стадії часто головний наставник є прикладом для обдарованої дитини. На четвертій стадії підліток, що володіє дійсно видатними здібностями, випереджає кращих вчителів і рівняється на небагатьох професіоналів у обраній ним галузі [4, 24].

Обдарованість у дитини може проявлятися яскраво і рано, може бути більш прихованою і виявитися пізніше. В залежності від цього слід виокремити декілька варіантів розвитку обдарованої дитини, на які також слід звернути увагу.

Перший варіант. Швидкий злет, яскравий прояв здібностей, великі успіхи в певному виді діяльності (або в декількох). Великі очікування, захоплення оточуючих. Через деякий час талант тьмяніє, успіхи стають менш вражаючими. Розвиток ніби загальмовується, відбувається втрата темпу, а потім і задача позицій.

Другий варіант. На початку розтрата часу, дуже повільне просування вперед, іноді відставання від нормальних темпів розвитку. Потім поступове вирізнення, компенсація втраченого, а іноді величезний стрибок вперед, розквіт раніше прихованих задатків, успіхи в професійній діяльності.

Третій варіант. Розтрата часу на протязі цілого життя.

Четвертий варіант. Оптимальне використання «життєвого простору» протягом всього життя. Розквіт обдарованості, напружена, продуктивна діяльність.

Враховуючи названі варіанти розвитку обдарованості, головною вимогою до моделей і програм розвитку обдарованих дітей є те, аби увага зверталась не тільки на дітей з ранніми і яскравими проявами обдарованості, вони мають допомогти виявити і розвинути також і приховані таланти.

Парадоксально, але факт: держава, як суспільний інститут, здебільшого, настоює ставитись до людей інтелектуально обдарованих, віддаючи свої симпатії людям з будь-яким іншим типом обдарованості (спортсменам, співакам, поетам і т. д.). А отже, нема соціального запиту на інтелектуальну творчість. Ось чому, очевидно, в останній час з'явилося так багато авторських програм з розвитку творчих здібностей, які реалізуються поза державними навчальними закладами.

Однак, життя доводить, що в складних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до використання нового (нових ідей і задумів, нових підходів, нових рішень).

Вчителі початкової школи, а також батьки, повинні бути пильними і не пропустити час, коли задатки дитини можуть стати першим етапом у формуванні обдарованості. Чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на оптимальне їх розкриття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белік С., Бородай С. Реалізація програми «Обдарованість» // Директор школи. – 2009. – № 40 (568). – С. 26–30.
2. Володарська М.О., Настенко А.І., Піласва О.М., Полуніна С.М., Сисосва В.М. Робота з обдарованими дітьми. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 190 с.
3. Русова В.В. Комплексна психолого-педагогічна система пошуку обдарованих дітей молодшого шкільного віку: методичні рекомендації. – К.: 2011. – 40 с.
4. Фурман А., Комісаров В. Школа здібностей // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 23–25.

*Соломія ІЛЛЯШ, Наталія РУДИК
(Дрогобич, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Початкова школа закладає фундамент загальноосвітньої підготовки учнів, забезпечує подальший розвиток дитини, її нахилів та здібностей. Сучасне суспільство змінюється доволі швидко. Важко прогнозувати навіть найближче майбутнє, а отже, неможливо передбачити, які знання можуть знадобитися дитині в її подальшому житті. Саме

тому в сучасній школі на перший план ставиться завдання не накопичення дитиною інформації, а засвоєння інтелектуальних технік, які є складовими культури і невід'ємною частиною змісту освіти.

У початковій школі в учнів формуються основні інтелектуальні вміння і навички необхідні для успішного оволодіння процесом навчання. Важливою умовою виховання цих якостей є підвищення пізнавального інтересу дітей, формування творчого потенціалу і здатності використовувати знання на практиці.

Вивчення праць науковців, аналіз методичної літератури засвідчує, що ці питання потребують глибокого вивчення та узагальнення. Саме це й зумовлює актуальність даної проблеми.

Теорія інтересу в психології та педагогіці розглядається в працях цілої низки науковців: С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, М. Беляєва, Л. Божовича, А. Маркової, В. Мясіщева, М. Цветкова, Г. Щукіної, А. Архіпова, Ю. Бабанського, В. Бондаревського, Н. Гамбург, А. Льовіна, В. Максимової, Ф. Савиної. Проблему розвитку пізнавальних інтересів досліджували В. Сухомлинський, А. Алексюк, О. Біляєва, С. Голанд, Л. Гордон, К. Делікатний, В. Демиденко, Б. Друзь, С. Киричук, В. Онищук, В. Шморгун, С. Рабунський, О. Синиця, О. Савченко, І. Унт та ін.

Весь багатотисячолетній досвід минулих років дає можливість стверджувати, що пізнавальний інтерес у навчанні є важливим і сприятливим фактором його побудови. Сучасна дидактика, спираючись на нові досягнення педагогіки і психології, бачить в пізнавальній активності ще більше можливостей для навчання, розвитку, а також для формування особистості учня в цілому.

Характеризуючи поняття інтересу, Г.І. Щукіна відмічає, що «в цьому складному ставленні людини до предметного світу в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні і вольові процеси» [4, 25].

Пізнавальний інтерес має складну психологічну структуру, чим і зумовлюється сила його впливу на розвиток особистості. Він не є окремим конкретним психічним процесом, яким є, наприклад мислення, сприймання, пам'ять. Пізнавальний інтерес є певною формою зв'язку між потребою особистості і об'єктами, що їх задовольняють. У складному ставленні людини до предметного світу в органічній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні і вольові процеси. Це і є основою сильного збуджувального впливу пізнавального інтересу на розвиток різних психічних процесів (пам'яті, уваги, уваги, тощо) [4].

У педагогіці розрізняють чотири етапи розвитку інтересу: зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес [2, 24].

Зацікавленість вважається найелементарнішою активністю, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуації швидко зникає. Цей етап розвитку пізнавального інтересу пов'язаний з новизною предмета, яка може й не мати особливого значення для людини. В учнів ще не помічається прагнення до пізнання суті виучуваних предметів, явищ, процесів.

Допитливість характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, розширити свої знання, дістати відповіді на запитання, що виникають під час навчання. На цьому етапі для учнів характерні емоції здивування, почуття, радості відкриття. Вони самі прагнуть відповіді на запитання: чому?, прагнуть розширити свої знання.

Пізнавальний інтерес – ще вищий етап розвитку учнів. Такий інтерес пов'язаний з намаганням учнів самостійно розв'язати проблемне питання. В центрі уваги – проблема, а не готові знання. При цьому учні шукають причину, намагаються проникнути в

суть предмета, самостійно встановити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки. Учень напружує думку, вольові зусилля, виявляє емоції.

Теоретичний пізнавальний інтерес характеризується спрямованістю учнів не лише на глибоке і міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей і опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці. Теоретичний інтерес виникає у старшокласників тоді, коли в них формуються наукові погляди, переконання, стійкий світогляд.

Усі ці етапи розвитку пізнавального інтересу змінюються, взаємопроникають, пов'язуються між собою, часом співіснують в єдиному акті засвоєння знань, пізнанні нового.

Які ж справжні ознаки пізнавального інтересу молодших школярів? На думку М.П.Осипової, такими є: а) відношення до навчання (в чому бачать значення навчання, регулярність і якість підготовки домашніх завдань); б) якість знань (знання матеріалу програми, уміння застосовувати знання на практиці); в) характерні особливості учбової діяльності (активність мислення, зосередженість, стійкість уваги. Загальний тонус в роботі, емоційно-вольові вияви, міра зовнішньої активності); г) відношення до позанавчальної пізнавальної діяльності (захопленість нею, системність, спрямованість) [3, 8].

Формування пізнавального інтересу – процес складний і тривалий. Він потребує певних умов і залежить від педагогічного керівництва, правильного встановлення органічної єдності системи науки, її пізнання та викладання у школі. Це зобов'язує учителя у формуванні пізнавального інтересу зважити на характерні особливості навчальної діяльності як об'єкта пізнавального інтересу учнів, а, зокрема, на елементи новизни у змісті вивчуваного, форми організації навчальної діяльності. Шляхом спеціально підібраних вправ учитель повинен розвивати і вдосконалювати способи пізнавальної діяльності учнів, привчати дітей до самостійного використання цих способів в різних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотний О. Розвиток навчально-пізнавальної активності учнів // Дивослово. – 2004. – № 12. – С. 27–29.
2. Ляшко К.С. Навчання дітей прийомів пізнавальної діяльності // Початкова школа. – 1994. – № 9. – С. 22–27.
3. Осипова М.П. Проблема активизации познавательной деятельности младших школьников / В кн. Активизация познавательной деятельности младших школьников / Под ред. М.П.Осиповой, Н.И.Качановской. – Минск: Народное образование, 1987. – С. 5–13.
4. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1981. – С. 44–47.

Соломія ІЛЛЯШ, Юлія ЦИЦИК
(Дрогобич, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Сучасна початкова освіта характеризується системними змінами у структурі та змісті. Переосмислення пріоритетів навчання, ролі учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також суспільні зміни зумовлюють нетрадиційні підходи до вирішення багатьох суспільних проблем. Пошуки шляхів удосконалення системи освіти в школі сприяли відродженню такого поняття, як інтеграція навчання, що поступово знаходить втілення у практиці початкової школи.

Проблема інтеграції у психолого-педагогічній теорії стосовно початкової і середньої ланки освіти досліджувалася науковцями в різні періоди і з різних позицій.

У розв'язання проблеми становлення особистості молодшого школяра значний внесок зробили представники української педагогічної науки і практики К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський.

Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкриті в дослідженнях Л.С. Виготського, В.В. Давидова, В.П. Зінченка, Е.Л. Носенко. Сутність інтеграції як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях С.У. Гончаренка, С. Вашуленка, С.В. Загв'язінського, В.П. Тименка, С.І. Якименка. Дидактичні можливості інтеграційних занять багатокomплектного змісту початкової освіти досліджували такі вчені як Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко, О.Я. Савченко, В.П. Тименко, Р.В. Ільченко та інші.

Актуальність проблеми інтеграції змісту навчання зазначається в положеннях Нової української школи: основах стандарту освіти (2016 р.), Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), а також в оновлених навчальних програмах для початкової школи (2016 р.). У методичних рекомендаціях МОН України про викладання навчальних предметів у початковій школі у 2017–2018 н.р. значне місце відведено питанням інтеграції змісту навчання в педагогічній теорії та практиці.

Інтеграція у широкому розумінні – це процес становлення цілісності, взаємопроникнення елементів одного об'єкта в структуру іншого, наслідком якого є не проста їх сума, не поліпшення якості обох об'єктів, а новий об'єкт з новими властивостями [1].

Впровадження інтеграції у навчально-виховний процес сприяє розв'язанню ряду важливих дидактичних проблем: усунення інформаційної перевантаженості процесу навчання, ущільнення, згортання і концентрації знань, націлення на формування самостійності і творчості в учнів, орієнтацію їх у складних умовах сучасного життя та раціонального використання засвоєних знань.

Інтегроване заняття (від лат. *integratio* – поповнення) – тип заняття, у якому навколо однієї теми поєднано відомості різних навчальних предметів, заняття, яке проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Це один із найдоступніших для вчителя шляхів інтегративної освіти, оскільки його можна впроваджувати в навчальний процес незалежно від того, чи є він частиною інтегрованого курсу, спецкурсу, чи окремим заняттям у контексті навчального процесу. «Інтегрований урок не може бути ізольованим, «випадати з теми». Він повинен бути органічно сполучуваним із попередніми та наступними уроками, бути складовою всього навчально-виховного процесу» [4, 6].

Одним із напрямків методичного збагачення уроків у початкових класах, як зазначає О.Я. Савченко, є проведення їх на основі інтеграції змісту [3, 87].

Доцільність інтегрованих уроків впливає із завдань інтеграції знань, умінь та навичок учнів з основ наук. Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різнобічно, досягати цілісності знань.

Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається.

Міжпредметні зв'язки мають особливе значення для формування природничо-наукових понять. Наприклад, на уроці ознайомлення з навколишнім світом діти вивчають поняття листяні, хвойні дерева. На уроках образотворчого мистецтва це поняття закріплюється в малюнку гілок листяного і хвойного дерев, на уроках праці – в ліпленні. Таким чином поняття не просто дублюються, а поглиблюються. Отже, міжпредметні зв'язки дають змогу поглибити вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізувати взаємну систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці. Однак не можна ототожнювати інтегрований урок із міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О.Я. Савченко, це різні методичні поняття [3, 89].

Ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентноздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягати життєвої цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах. Звичайно, інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілитися у навчальні предмети, у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим. Йдеться про конструювання і втілення способів інтеграції змісту освіти, на основі яких має розгортатися відповідний навчальний процес. Вчені виділяють такі способи інтеграції змісту початкового навчання: інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки.

Отже, можливості для інтеграції навчального змісту, та проведення інтегрованих уроків, досить широкі. Методично досконале проведення інтегрованих уроків потребує дуже високого професіоналізму. Все залежить від уміння вчителя синтезувати матеріал, органічно пов'язати між собою, і провести інтегрований урок без перевантаження дітей враженнями, щоб він підпорядковувався головній меті, а не був безладною мозаїкою окремих картин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрідна М. Інтеграційні форми організації навчально-виховного процесу в початковій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://doc/files/news/59/5935/Form>.
2. Гончаренко С.У., Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 9–18.
3. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: «Магістр – 8», 1997. – 256 с.
4. Чекіна О.Ю. Інтегровані уроки у початковій школі [2-ге вид.]. – Харків: Основа, 2008. – 192 с.

*Світлана КАЛАУР
(Тернопіль, Україна)*

МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Майбутні фахівці соціальної сфери у своїй фаховій діяльності безпосередньо будуть дотичні до розв'язання різноманітних професійних конфліктів. Цей факт пов'язаний із тим, що їхня професійна діяльність спрямована на реалізацію державних програм щодо: соціального захисту безробітних і бездомних; соціальної адаптації осіб з психічними вадами; соціальних гарантій військовослужбовцям; соціальної адаптації та працевлаштування підлітків та молоді; соціальної допомоги хворих на ВІЛ-інфекції; соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі. Як результат, під час

виконання своїх професійних обов'язків у майбутніх фахівців соціономічних професій можлива відкрита (безпосередня), чи опосередкована конфліктологічна взаємодія як з клієнтами, так із своїми колегами чи партнерами. Саме тому, ще під час навчання у студентів доцільно формувати високий рівень готовності до розв'язання конфліктів на основі системності.

Основну змістоутворювальну доміную, що зобов'язує нас рухатися за обраним проблемним вектором – формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій соціальної сфери до розв'язання конфліктів, розглядаємо факт визнання, що серед пріоритетних шляхів головну позицію посідає розробка системи. Це обумовлюється рядом вагомих чинників: по-перше, професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій зазнає нині певних змін у контексті реорганізації вищої освіти в нашій країні, а також змінюються функціональні обов'язки фахівців соціальної сфери; по-друге, в останні роки не проводилися ґрунтовні комплексні дослідження в галузі розробки цілісної системи під час неперервної підготовки майбутніх фахівців, які здобувають соціономічні професії; по-третє, не стала предметом деталізованого вивчення методика проектування освітнього простору в контексті поглиблення теоретичних знань з навчальних дисциплін конфліктологічного циклу під час неперервної освіти. Виходячи з наведених аргументів, вирішення цієї проблеми задовольнить не тільки теоретичний інтерес психолого-педагогічної науки й професійної педагогіки, а й буде спрямоване на задоволення запитів суспільства у підготовці професійно компетентних фахівців соціальної сфери. На часі дня поставлено потребу у вираженій практичній діяльності над удосконаленням професійної підготовки фахівців соціономічних професій з високим рівнем сформованості усіх показників готовності до розв'язання конфліктів у контексті системності.

У контексті підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій ми виходили з тих позицій, що «система виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети» [1, 516]. Сутність теорії систем полягає в пошуку цілісності, природи їх утворення і чинників підтримки стійкості та саморозвитку. Вважаємо, що на підставі розробки та впровадження системи можна глибше досягнути усі площини процесу формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій, що працюватимуть в соціальній сфері до розв'язання конфліктів, а також виникають реальні можливості для встановлення взаємозв'язку змістової та динамічної складової професійної підготовки на засадах концепції неперервності, ступеневості та інтеграції.

У формуванні високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, які виникатимуть у професійній діяльності, провідну роль відводимо науково-вираженому обґрунтуванню та повномасштабному впровадженню цілісної системи. У практичному аспекті поставлено стратегічне завдання – розробити таку систему, яка б являла собою безпосереднє відображення додаткових підмоделей в освітньому процесі, які враховують найбільш значимі фактори і напрямки в динаміці формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Тобто, система повинна передбачати, з методологічної точки зору, розробку ґносеологічної призми у якості особливого виміру педагогічної реальності.

Вивчаючи методологічні аспекти, які пов'язані із розробкою системи формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів, доцільно акцентувати головну увагу на розв'язанні конкретних тактичних завдань: 1) з'ясувати підходи науковців до трактування сутності понять «системність» та «система»; 2) визначити та охарактеризувати властивості, ознаки та функції системи; 3) проа-

налізувати основні аспекти виокремлення структурних складових системи; 4) на основі використання процедури моделювання побудувати графічну модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції; 5) організувати експериментальну перевірку ефективності системи.

З'ясовано, що ідея системності прийшла в теорію і практику людської діяльності на заміну механічному розумінню зв'язків природи і світу людини, відображенню результатів та наслідків їх взаємодії і співіснування людини. Отже, системність можна характеризувати як особливу якість результатів пізнавальної діяльності, властивості й ознаки якої формуються в процесі пізнання цілісності оточуючого світу. Як доводить Є. Ксенчук [2], змістом системності виступають поняття, судження, теорії, які описують сутність і структуру образу системи; характер і спосіб зв'язку її елементів, завдяки яким вони взаємодіють, впливають і доповнюють один одного, створюючи системну властивість.

Системність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у контексті розв'язання професійних конфліктів передбачає структурованість і підпорядкованість уявлень про сутність і природу професійних конфліктів, закономірності, принципи та підходи до їх розв'язання; про форми, методи та технології ефективної діяльності із подолання конфліктного протистояння в професійній діяльності. Іншими словами системність забезпечує інтегрування в свідомості майбутніх фахівців соціальної сфери розрізнених теоретичних знань з конфліктології в цілісний образ, що створюється і скеровується їх власною діяльністю та формує належний рівень готовності до розв'язання конфліктів. Таким чином системність визначаємо як характеристику якості знань майбутніх фахівців соціальної сфери, що за своїм змістом і способом функціонування найбільш повно відповідає складності та цілісності процесів формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів та передбачає розробку системи.

З точки зору системного аналізу, саме система постає як загальна методологія дослідження процесів і явищ, що відносяться до певної галузі людських знань; у теоретико-пізнавальному аспекті система розуміється як спосіб мислення. Зокрема, у енциклопедії освіти акцентовано увагу на тому, що «система у підготовці фахівця виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети» [1, 516]. Система, у публікаціях Н. Кузьминої, розглядається як цілісне утворення, «яке має свою історію, свої етапи розвитку, свої традиції, взаємодію частин всередині системи» [3, 13–14].

Тобто, з методологічної точки зору можна вважати незаперечною тезу про те, що система це деяка конкретна упорядкована множина взаємозв'язаних між собою елементів, які об'єднані спільною метою, мають спільні ознаки функціонування та об'єднані тим, що вступають у взаємодію з середовищем як цілісна єдність. Тоді як у педагогічній площині система розглядається науковцями як сукупність певної кількості елементів, кожний із них впливає на поведінку цілої системи, однак жоден із конкретних елементів, у разі самостійного існування, такого впливу не має.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України]; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Ксенчук Е.В. Системное мышление. Границы ментальных моделей и системное видение мира. – М.: Издательский дом «Дело» РАН-ХИГС, 2011. – 368 с.
3. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособ. / под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Людство завжди цікавилось проблемами моралі. Моральна вихованість цінувалась в усі часи. Та сьогодні відбувається глибоке соціально-економічне перетворення у сучасному суспільстві і цей факт спонукає нас до розмірковувань про сучасну молодь.

Моральне виховання учнів початкової школи – одна з найактуальніших проблем виховання учнів та їх етичної трансформації. У початковій школі дітям треба прищеплювати найкращі позитивні якості: добро, ввічливість, співчуття, дружелюбність, дбайливе ставлення до природи та навколишнього середовища, працьовитість, уміння визнавати свої помилки, прощати інших. Важливо також орієнтувати їх на такі базові цінності, як родина, прагнення до знань, патріотизм, справедливість, довіра, честь, милосердя... [4].

Формування моральних якостей людини завжди вважалося найголовнішим завданням у всіх виховних системах людства. Свідченням того, наскільки важливим є моральний ідеал нації, є те, як ґрунтовно вивчали цю проблему філософи, соціологи, психологи, політики, ідеологи та педагоги: В. Сухомлинський, Шалва Амонашвілі, К. Ушинський, А. Макаренко та інші.

К. Чорна зазначає, що моральне виховання – це цілеспрямований процес оволодіння дітьми моральними категоріями, цінностями, принципами, ідеалами, виробленими людством і прийнятими суспільством на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних форм особистію певідінки. Моральне виховання має свою специфічну мету, яка визначається домінуючими відносинами і духовними цінностями [3].

П. Щербань висвітлює завдання і зміст морального виховання і відносить до них: формування національної свідомості, моральних переконань, моральних почуттів, моральної поведінки і найважливіших якостей особистості: громадянської честі й гідності, патріотизму та інтернаціоналізму, дружби і товаришування, гуманізму, свідомого ставлення до праці, колективізму, доброти, взаємодопомоги, скромності, дисциплінованості та духовності [6].

Умовою ефективності процесу морального виховання В. Сухомлинський вважає дотримання принципу калокагатії – поєднання естетичного і морального, тобто прекрасного і корисного, доброго. «Зло і справжня краса несумісні», – ці слова педагога передають сутність цієї методологічної настанови морального виховання [5]. Таким чином, В. Сухомлинський був одним з перших, хто розпочав відновлення української традиції гуманістичного підходу до виховання ще в радянській педагогіці ХХ ст. В основі його концепції покладені загальнолюдські цінності: любов і повага до людини, природи, гармонія людських стосунків, духовні ідеали тощо.

В. Сухомлинський вважав, що найважливішим завданням виховання є вплив на пробудження і розвиток у дітей кращих моральних, інтелектуальних і естетичних почуттів. На його думку, «... почуття – це кров, плоть і серце моральної переконаності, принципівості, сили духу; без почуттів моральність перетворюється на сухі безбарвні слова, що здатні виховати лицемірів. Ось чому, образно висловлюючись, стежка від морального поняття до морального переконання починається із вчинка, із звички, із насичених глибокими почуттями, особистим ставленням до того, що дитина робить, що робиться навколо неї» [5].

До проблеми моралі та морального виховання особистості ґрунтовно підходить О. Вишневський, конкретизуючи питання походження моралі, її трактування та вираження основних цінностей. Педагог визначає сутність морального виховання з традиційно-християнського погляду – розвиток і утвердження природної схильності до добра та готовності відстоювати його в собі і в навколишньому житті. Це виховання зорієнтоване на засвоєння людиною абсолютних, вічних норм співжиття, які мають універсальний, вселюдський характер і є виявом людяності. При цьому О. Вишневський зазначає, що попри деяку расову, культурну чи національну специфіку, ці поняття, що складають зміст моралі і моральності, у своїй основі є однаковими для всіх людей і народів [2].

Важливими для розкриття сутності морального виховання є концептуальні положення І. Беха. Мораль, як зазначає вчений-педагог, постає практично-оцінним способом ставлення людини до дійсності, яка регулює поведінку людей із позиції ставлення, принципового протиставлення добра і зла, належного і бажаного [1]. З'ясовуючи психолого-педагогічні засади розв'язання соціально-моральних задач, І. Бех наголошує на актуалізації вищого рівня розгорнутої розумової діяльності – прийомів аналізу, синтезу, узагальнення, внаслідок чого у свідомості дитини формуються і розвиваються особисті моральні цінності [1]. Учений констатує, що з основами людської моралі дитина ознайомлюється в процесі задоволення своїх актуалізованих бажань, намірів і прагнень, а поняття «добра» і «зла» формуються у неї як певний спосіб реальних стосунків із дорослими й однолітками.

В. Сухомлинський визнавав пріоритет морального виховання учнів в багатогранній діяльності педагогічного колективу школи. Цілком зрозуміло, що розумове, трудове і фізичне виховання повинні бути підпорядковані головному – вихованню в дитині людяності, тобто гуманного ставлення до природи, до суспільства, до інших людей і до самої себе. Щоб дитина засвоїла на рівні світоглядних переконань золоте правило етики: необхідно ставитись до інших людей так, як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе. Педагог наголошує: «Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не завдає зла, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре» [5].

Моральне виховання ефективно здійснюється лише як цілісний процес педагогічної організації життя школярів: діяльності, відносин, спілкування з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей і відповідно гуманістичним цінностям моралі. Результатом цілісного процесу є виховання морально стійкої особистості в єдності її свідомості, моральних почуттів, совісті, моральної волі, навичок, звичок, суспільно цінної поведінки, вчинків.

К.І. Чорна, наголошує, що моральне виховання буде ефективним тоді, коли його наслідком буде самовиховання та самовдосконалення особистості [3].

Сучасне моральне виховання має відігравати випереджальну роль у розбудові демократичного процесу. Воно має базуватися на кращих здобутках національної культури і педагогіки, сприяти припиненню соціальної деградації, стимулювати самоорганізацію та особисту відповідальність людей, бути гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві, вчити підрастаюче покоління розбудовувати демократичну державу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [посібник для студентів вищих навчальних закладів]. Видання друге доопрацьоване і доповнене. – Дрогобич: Коло, 2006. – 326 с.

3. Енциклопедія освіти / Моральне виховання / К.І. Чорна // Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040. – С. 523–524.
4. Нечева Є. Моральне виховання учнів початкової школи // Початкова школа. – 2016. – № 10. – С. 53–54.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 640 с.
6. Щербань П. Прикладна педагогіка: Навч. – метод. посіб. – К.: Вища школа, 2002. – 215 с.

Наталія КАЛИТА, Софія ПОТЮК
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що елементи дисциплінування дітей були присутніми вже в первісному суспільстві. На цьому етапі розвитку людської цивілізації при залученні дітей до активного життя за формуванні у них навичок поведінки, відповідних традиціям первісного колективу, схвалення старшими людьми певної поведінки дітей носило характер дозволу цієї чи іншої дії, а несхвалення, навпаки, свідчило про заборону конкретного вчинку чи дії. Варто зазначити, що, за свідченням дослідників питань виховання у первісному суспільстві, там не застосовували зарані обдуманих покарань і нерідко вихід своєму роздратуванню поведінкою дітей дорослі знаходили у вигляді грізного виразу на обличчі чи стукання палицею вслід дитині, хоча в деяких випадках могли прикрикнути на неї, замахнутись або навіть лягнути її [1].

Різним аспектам формування дисциплінованості учнів присвятили свої наукові праці (С. Білецька, О. Грива, О. Довженко, Т. Долгова, О. Єрмоєнко, Т. Кошманова, О. Гончарова, Р. Черновол-Ткаченко, Т. Шамова, Н. Щуркова, В.О. Сухомлинський, А. Макаренко та інші).

Дисципліна відображає відповідність поведінки і способу життя людини правилами і нормами, що склалися в суспільстві. Дисциплінованість як якість особистості характеризує її поведінка в різних сферах життя і діяльності і проявляється в витриманості, у внутрішній організованості, відповідальності, готовності підкорятися і особистим і суспільним цілям, установкам, нормам і принципам.

Шкільна дисципліна – одна з форм прояву громадської дисципліни. Це прийнятий порядок в стінах навчального закладу, дотримання учнями правил взаємин з учнями та вчителями, прийнятих правил і приписів. Будучи складовою частиною моральності, дисципліна учнів ґрунтується на особистій відповідальності і свідомості, вона готує дитину до соціальної діяльності.

Припускаючи елементи підпорядкування вимогам колективу, більшості, дисципліна повинна розглядатися в контексті свободи особистості, як суб'єктивна здатність особистості до самоорганізації. Здатність особистості вибирати свою лінію поведінки в різних обставинах (самовизначення) є передумовою моральної відповідальності за свої вчинки. Володіючи самодисципліною, школяр захищає себе від випадкових зовнішніх обставин, збільшуючи тим самим ступінь власної волі.

Дисциплінованість як особистісна якість має різні рівні розвитку, що знаходить своє відображення в понятті культура поведінки. Воно включає в себе різні сторони моральної поведінки особистості, в ній органічно злиті культура спілкування, культура

зовнішності, культура мови і побутова культура. Виховання *культури спілкування* у дітей вимагає формування довіри, доброти до людей, коли нормами спілкування стають ввічливість, уважність. Важливо навчити дітей поведінки з рідними, друзями, сусідами, сторонніми людьми, у транспорті, громадських місцях. У сім'ї та школі необхідно познайомити дітей з ритуалами привітань, вручення подарунків, вислови співчуття, з правилами ведення ділових телефонних розмов і ін..

Дисципліна займає провідне місце у формуванні особистості, допомагаючи дотримуватися загальних вимог колективу, виконувати встановлені правила співіснування в ньому, утримуватися від неадекватних бажань, які суперечать загальним інтересам або можливостям їх виконання, принципам організації поведінки, самоконтролю. Дисциплінованість слід розглядати як результат всієї виховної роботи.

А. Макаренко велику роль у дисциплінуванні учнів відводив шкільному режимові, вважаючи, що він виконує свою виховну роль лише тоді, коли доцільний, точний, загальний і визначений. Доцільність режиму полягає в тому, що всі елементи життєдіяльності учнів у школі й удома продумані та педагогічне виправдані. Точність режиму виявляється в тому, що не допускає жодних відхилень у часі й за місцем проведення намічених заходів. Точність передусім повинна бути властива педагогам, тоді вона передається дітям. Загальність режиму – його обов'язковість для всіх членів шкільного колективу. Стосовно педагогічного колективу ця риса виявляється в єдності вимог, які педагоги висувають до вихованців. Кожен вихованець повинен чітко уявляти, як він має діяти, виконуючи певні обов'язки. Такий режим сприяє розвитку в учнів здатності керувати собою, корисних навичок і звичок, позитивних моральних і правових якостей [3].

Розв'язання проблеми формування дисциплінованості учнів у 60–70-і рр. ХХ століття належить В. Сухомлинському, який зробив вагомий внесок у розробку моральних принципів виховання свідомої дисципліни на гуманістичних засадах усупереч тогочасній педагогічній ситуації, коли переважали авторитарні тенденції.

Видатний педагог уважав, що «виховання дисциплінованості» загалом має здійснюватися на основі «дисципліни праці», тому в поняття дисциплінованості як важливої моральної риси особистості він укладав такі складові, як готовність до трудового зусилля, сумлінність, ініціативність, акуратність, уміння підкорити власні інтереси інтересам колективу й готовність допомогти іншому, бережливе ставлення до суспільної власності тощо. У зв'язку з цим В. Сухомлинський акцентував на необхідності збудження в дитини «любові до розумової праці, праці думки» та інтересу до навчання, що вже є пропедевтикою її відхилення від норм поведінки [5].

Дисципліна, зазначає О. Омеляненко, це неухильне дотримання встановленого порядку, сумлінне виконання своїх обов'язків, вимог колективу, свідоме підпорядкування поведінки людини громадянському обов'язку. Тверда дисципліна передбачає ще й усвідомлення, добровільність. Свідомо дисципліна полягає в довірі й організованості, товариському ставленні й повазі до людини, самостійності, у ставленні до праці, до власності, до колективу, суспільства, в подоланні перешкод на шляху до здійснення поставлених завдань [4].

Свідоме, добровільне виконання правил співжиття має стати внутрішньою потребою, нормою поведінки кожного члена суспільства. Тому виховання свідомої дисципліни – одне з найважливіших завдань виховання підростаючого покоління. Дисципліна в школі будується на принципах високої свідомості і добровільного підпорядкування інтересам колективу. Вона передбачає всебічний розвиток ініціативи та творчої само-

діяльності учнів. Поєднання високої вимогливості з повагою до особистості учня, його людської гідності – одна з особливостей дисципліни в школі [4].

Основні вимоги і норми шкільної дисципліни сформульовані в правилах для учнів: вони визначають обов'язки учнів школи, їх ставлення до навчання і праці, до вчителів і батьків, до старших, регулюють взаємини учнів у колективі, їх поведінку. Систематичне роз'яснення правил поведінки відповідно до рівня розвитку й віку учнів має становити одне з центральних завдань морального виховання. Свідома дисципліна – не тільки результат виховного процесу, а й неодмінна умова, засіб, який забезпечує успішну роботу школи та життєдіяльності учнівського колективу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова О.В., Черновол-Ткаченко Р.І. Питання дисциплінованості у педагогічній теорії: історичний аспект // Бібліотека журналу «Управління школою». – Х.: Група «Основа», 2009. – Вип. 9. – 112 с.
2. Гончарова О.В. Питання шкільної дисципліни у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX ст. // Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. / Луган. держ. ін-т культури і мистецтва, Обл. метод. каб. учб. закл. культури і мистецтва Харкова. – Х.: Стиль-ІЗДАТ, 2006. – С. 31–36.
3. Макаренко А. Педагогічна поема. – К., 1977. – 508 с.
4. Омеляненко О. Виховання дисциплінованості як основи спортивного тренування учнів // Витоки педагогічної майстерності. – 2015. – Випуск 16 // dspace.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/5644/1
5. Сухомлинський О.В. Сто порад учителю. – К.: 1988. – 304 с.
6. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: Навчальний посібник. – Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. – 368 с.

Наталія КАЛИТА, Василина ФАТИЧ
(Дрогобич, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ОСВІТИ

Концепція Нової української школи спрямована на розкриття індивідуальних здібностей дитини, формування світосприйняття, розкриття власного «Я», виховання національної самосвідомості. Сучасний вектор розвитку як освіти, так і суспільства в цілому передбачає необхідність усвідомлення навколишнього світу і себе в ньому як нерозривну частину дійсності, що виражена в сукупності людського суспільства та навколишнього середовища, психологічного, біологічного, духовного аспектів існування. Таким чином, істотною є необхідність формування досвіду молодшого школяра щодо усвідомлення соціального середовища як в історичному, так і в сучасному аспектах, необхідність розвитку культурного досвіду дитини, що є обов'язковою умовою виховання людини і громадянина. Для формування соціального досвіду недостатньо забезпечити базу уроку. Ефективність залежатиме від форми проведення занять, адже формування соціокультурного досвіду можливо лише за умов постійної взаємодії в колективі.

Процес формування соціокультурного досвіду молодших школярів у різних аспектах досліджували філософи, культурологи, педагоги, психологи, митці (В. Абраменкова, А. Мудрик, О. Кононко, І. Печенко) та іншими. Характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії, дослідження соціально-педагогічної системи соціалізації знайшли відображення у працях вітчизняних учених І. Звереві, Л. Коваль,

О. Караман, М. Лукашевича, Т. Кравченко, І. Ніколаєску, О. Овчарук, Т. Білонова, Л. Міщик, Н. Щуркової та інших.

У наукових дослідженнях, спрямованих на вдосконалення соціокультурного досвіду особистості в межах різних вікових категорій, найбільш розробленими є проблеми формування особистості в колективі, побудова позитивних стосунків у різних видах діяльності.

За новим державним стандартом початкова освіта передбачає соціалізацію особистості молодшого школяра, зокрема його громадянське і патріотичне виховання. Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Ця мета досягається шляхом реалізації таких завдань:

- формування у дітей уявленнє про себе як особистість, розуміння своєї ідентичності, цінності для людини життя і здоров'я, сім'ї та родини, позитивного ставлення до національних цінностей українського народу та інших етносів і націй;

- виникнення в учнів стійкого відчуття належності до шкільної та місцевої громад, українського народу, європейської цивілізації та людства;

- виховання гуманної, соціально активної особистості, здатної усвідомлювати переваги чеснот, норм, установок та якостей, притаманних громадянині демократичного суспільства;

- оволодіння способами діяльності і моделями поведінки, що відповідають чинному законодавству України, враховують інтереси і потреби громадян, передбачають повагу і взаєморозуміння між людьми;

- розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві через активне спілкування з соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, толерантної поведінки, співпереживання і солідарності з іншими людьми [3].

Соціальний досвід розглядають також як складову життєвої компетентності молодших школярів, яка характеризується спроможністю налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, знаходити консенсус, запобігати конфліктам, приймати самостійне рішення, відповідати за їхні наслідки для оточення, ціннісно ставитися до довкілля та власного «Я».

Зокрема І.О.Ніколаєску визначає процес формування соціокультурного досвіду як інтегративну характеристику особистості дитини, що відображає систему знань, умінь і навичок, які сформовані в процесі вивчення навчальних предметів і є необхідними йому для моделювання своєї поведінки, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність, будувати систему відносин і спілкування з оточенням, який відбувається у кількох напрямках. По-перше одним із засобів набуття соціального досвіду є формальна освіта (ДВНЗ, загальноосвітні школи, коледжі і т.п.). Здобувачі початкової освіти співпрацюють з іншими здобувачами для досягнення спільної мети, активні в житті класу і школи, поважають права інших.

По-друге соціокультурний досвід формується в результаті взаємодії людини з оточуючим світом шляхом продуктивної діяльності та взаємодії в закладах неформальної освіти (гуртки, позашкільні секції, бібліотеки, церкви, громадські організації, спортивні команди).

По-третє одним із засобів набуття соціального досвіду є інформальна освіта, де людина засвоює досвід попередніх поколінь у вигляді сталих культурних законів та понять (через телебачення, батьків, друзів, через носіїв культурних традицій). Сформований досвід є необхідним надбанням людини для орієнтації та участі в соціально-культурній сфері життєдіяльності [4, 59].

На думку О.В. Проценко, соціальна компетентність молодшого школяра покликана сформувати знання, уміння, навички та здатності, які потрібні учню для подальшої освіти в постійно змінних соціальних умовах, стати головним механізмом у соціалізації та адаптації, підготувати дитину до освоєння та виконання основних соціальних ролей у суспільстві, і має стати кінцевою метою соціалізації дітей [6, 456].

Отже, соціокультурний досвід виступає, з одного боку, результатом соціальної та культурної діяльності, а з іншого – необхідною умовою для подальшої взаємодії з соціумом. Високий рівень соціальної культури забезпечується засвоєнням соціокультурних знань через набуття соціокультурного досвіду, формування якого розпочинається тоді, коли дитина виконує самостійні вольові дії, будує взаємодію з іншими суб'єктами соціальної дійсності та на цій основі засвоює певні знання й опановує вміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/mon-uzgodylo-ostatochnu-versiyu-proektu-derzhstandartu-pochatkovoyi-osvity/>
2. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей у взаємодії сім'ї і школи. – К.: Фенікс, 2009. – 416 с.
3. Навчальні програми для 1–4 класів <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
4. Ніколаску І.О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-методичний посібник. – Черкаси: ОІПОПП, 2014. – 76 с.
5. Овчарук О.В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2014. – 112 с.
6. Проценко О.В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 35 (88). – С. 451–457.

*Наталія КАЛИТА, Ірина ФІТЕЛЬ
(Дрогобич, Україна)*

ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Формування ціннісних орієнтацій школярів є важливим чинником їхнього духовного розвитку. У зв'язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набуває світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій. Формування ціннісних орієнтацій тісно пов'язані з цінностями суспільства. Сьогодні важливим і актуальним є осмислення процесу формування учнів засобами мистецтва, яке перетворює суспільні цінності в їхнє внутрішнє надбання, особистісне ставлення до них. Якраз мистецтво забезпечує інтеріоризацію, привласнення ціннісних аспектів художніх образів в індивідуальні, особистісні утворення.

Ціннісну проблематику широко подано і проаналізовано у науковій літературі: від дослідження сутності понять «цінність» та «ціннісні орієнтації» В. Болгаріною, Б. Братусем, М. Вебером, А. Здравомисловим, Г. Ділігенським, Д. Леонтєвим, В. Радулом, В. Ядовим та іншими й аналізу динаміки ціннісних орієнтацій І. Коном до сучасних досліджень структури ціннісних орієнтацій, здійснених А. Бітуєвою, О. Вишневським, А. Іващенко, Н. Фроловою та ін.

У науковій літературі існує велика кількість тлумачень понять та класифікацій цінностей. І. Попова зазначала, що під цінностями «доцільно розуміти узагальнені уявлення (ціннісні уявлення), які виступають як суспільні ідеали, стереотипи суспільної та індивідуальної свідомості, що функціонують як ідеальні критерії оцінки й орієнтації особистості та суспільства.

Існують різні класифікації цінностей, зокрема: за об'єктом засвоєння – матеріальні, матеріально-духовні; за метою засвоєння – егоїстичні, альтруїстичні; за способом вияву – ситуативні, стійкі; за роллю у діяльності людини – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.); за належністю – особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні (також демократичні), національні, цінності віри, загальнолюдські тощо. Свідомі особистісні цінності віддзеркалюються у формі ціннісних орієнтацій та виявляються в ідеалах, інтересах, переконаннях із метою регулювання поведінки людей у соціумі.

В Енциклопедії освіти зазначено, що термін «цінності» започаткований ще Арістотелем, був введений у філософський обіг у 60-х роках XIX століття німцями В. Віндельбантом та Г. Ріккертом. Цінності вивчає «аксіологія» або теорія цінностей введена на початку XX століття. У педагогіці дослідження проблеми цінностей здійснюється в єдності з іншими важливими напрямками навчання та виховання; в системі громадянського, національного, морального, естетичного і трудового виховання; цінності родинного виховання; особливостями формування цінностей у різні вікові періоди життя людини – підлітків і старшокласників, студентів [4].

О.І. Вишневський зазначає, що ідеальна природа цінностей зумовлює те, що вони є найперше предметом визнання і віри. І це, очевидно, – одна з їхніх головних примет: цінності стосуються також тих найпоетаємніших глибин людської душі, які не можна досягнути раціоналістичним мисленням... Природа цінностей передбачає також їх опредмечення, тобто певне матеріальне втілення, що робить їх доступними для сприйняття, служить засобом їх передачі від людини до людини, засобом їх поширення... [3].

О.Я. Савченко підкреслює, що існують різні кваліфікації цінностей, залежно від логічної основи їх поділу. Зокрема, розрізняють загальнолюдські, національні, колективні, індивідуальні цінності; цінності віри, родинні, вітальні, пізнавальні, життєсмислові, матеріальні, духовні, етнічні тощо. цінності мають етнічний характер тому вони можуть змінюватися як у суспільстві, так і в свідомості людей [6].

Розкриємо сутність цінностей: ставлення до себе – ми цінуємо кожному особистість як унікальну сутність, яка є важливою для нас сама по собі і має потенціал духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку; взаємини з іншими людьми – ми цінуємо інших людей як таких, а не зате, що вони мають чи можуть зробити для нас, ми цінуємо ці стосунки як такі, що мають важливе значення для нашого розвитку та для блага суспільства; ставлення до суспільства – ми цінуємо правду, права людини, закон, справедливість і колективні зусилля для спільного блага. Особливо ми цінуємо сім'ю як джерело любові і підтримки для всіх її членів, як основу суспільства, в якому люди турбуються одне про одного; ставлення до довкілля – ми цінуємо світ природи як вмістилище дива і джерело натхнення, ми визнаємо своїм обов'язком збереження довкілля у належному стані для наступних поколінь [2].

Серед провідних слід зазначити такі цінності: – милосердя (співчутливе, сердечне ставлення до інших; вияв жалості, помилування); – увічливість (дотримання правил пристойності, виявлення уважності, люб'язності, чемності); – відповідальність (взятий на себе обов'язок відповідати за певний об'єм роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, сло-

ва; за здійснення соціально значимої справи в позаурочний час); – добротність (створити добро на користь інших).

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні було визначено, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави. Це визначення не лише мети, а й стратегії наших дій на шляху модернізації сучасної освіти [5].

Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини великою мірою залежить від гуманістичної спрямованості особистості вчителя, який ставиться до дитини як до найвищої цінності, визнає її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Учитель покликаний не лише дати освіту, а й підтримати людське в людині, володіти високими моральними якостями, ґрунтовними знаннями, педагогічними технологіями, а також постійно підвищувати свій фаховий рівень, який необхідний в практичній діяльності.

Найважливішою цінністю сьогодення є вміння орієнтуватися у ситуації вибору, робити правильний вибір за умов невизначеності й неоднозначності. Цінності спрямовують, організують, орієнтують поведінку людини на визначені цілі. Людина пізнає світ через призму цінностей. Вони регулюють соціальну поведінку людей [1].

Виховання на основі засвоєних певних цінностей – головний напрям у формуванні особистості, її духовного світу та духовної культури у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник / Крижко В.В., Мамасва І.О. – К.: Освіта України, 2005. – 224 с.
2. Бех І. Виховання особистості. – К.: ІЗМН, 2003. – 204 с.
3. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Видання третє, доопрацьоване: доповнене. – К.: «Знання», – 2008. – 568 с.
4. Киричок В.А. Цінності / Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040. – С. 992–993.
5. Національна доктрина розвитку освіти // [https:// yegorivkaschool.e-schools.info/.../ nationalna-doktrina](https://yegorivkaschool.e-schools.info/.../nationalna-doktrina)
6. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226 с.

Олена КАН
(Херсон, Україна)

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Базою будь-якого історико-педагогічного дослідження є його джерельна база. Дослідження вітчизняної історіографії не містять праць, які повно та всебічно розкривали питання, присвячене проблемі організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів, що дозволило б охарактеризувати історичні традиції та провідні тенденції в системі підготовки майбутніх філологів. Але окремі аспекти цієї проблеми знайш-

ли своє висвітлення у вітчизняних дослідженнях таких як О.В.Барібіна «Формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століття)» (2007) [1], Ю.М.Шелест «Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок XX століття)» (2014) [5], Н.В.Дороніна «Історія становлення та розвитку філологічних дисциплін в Імператорському університеті Св. Володимира (1834–1919 рр.)» (2016) [2], І.В. Журжа «Становлення та розвиток слов'янознавства в університеті Св. Володимира (1834–1919 рр.)» (2006) [3], О.Є.Місечко «Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.)» (2011) [4].

Джерельна база дослідження підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти України містить широке коло оприлюднених та архівних джерел, які можна розподілити на шість груп.

1. Офіційні документи загальнодержавного та регіонального значення, які видавалися протягом досліджуваного періоду: розпорядження, постанови, законодавчі акти Міністерства народної освіти, університетські статuti, циркуляри щодо питань вищої освіти.

Значна частина офіційних документів міститься в багатотомних виданнях «Полное собрание законов Российской империи» (1825–1881), «Свод законов Российской Империи» (1876), «Сборник постановлений Министерства народного просвещения» (1875–1876), «Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования императора Александра III» (с 2 марта 1881 г. по 20 октября 1894 г.) (1901); «Сборник постановлений и распоряжений начальства по университету Св. Владимира и др. русским университетам с 1892 по 1911» (1912), «Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835, 1904 г.г.» (1901), інші збірники постанови та розпоряджень по Міністерству народної освіти.

2. Праці, які містять інформацію щодо підготовки філологів, надруковані протягом другої половини XIX – початку XX століття: нариси, монографії, огляди, матеріали нарад та з'їздів тощо.

Друга група джерел представлена працями, які містять інформацію щодо процесу викладання філологічних дисциплін, курсів лекцій, матеріали для практичних занять, новітніх методик того часу. Серед них виділимо наступні: статтю В. Гумбольдта «Физиология членораздельного звука и фонетические формы языков» (1851), доповідь Штеймана «Значение древней филологии и место которое она занимает в кругу наук, преподаваемых в университетах» (1851), «Краткий исторический очерк украинской литературы» за підписом Н.М. (1862), «Обзоры украинской словестности» П. Куліша (1861) тощо.

3. Звіти про діяльність вищих навчальних закладів та історико-філологічних факультетів у хронологічних межах дослідження.

До третьої групи відносимо періодичні звіти про діяльність університетів та історико-філологічних факультетів вищих навчальних закладів. Такі звіти містять інформацію про зміст, форми та методи навчання, організацію навчання, кадровий склад, розклад занять, розподіл годин тощо, що дає можливість комплексно вивчити діяльність історико-філологічних факультетів та охарактеризувати стан підготовки майбутніх філологів.

Прикладами документів цієї групи можуть бути «Отчет о состоянии и деятельности Императорского университета Св. Владимира в 1901 г.» (1902); «Записки Императорского Харьковского университета» (1898), «Обозрение преподавания в университете Св.Владимира в 1-м полугодии 1885–1886 учебного года, с приложением 4-х таблиц лекций» (1886); «Общие учебные планы и правила Историко-филологического факультета

Університета Св.Владимира» (1907); «Правила для студентів и сторонних слушателей императорских Российских университетов» (1885).

4. Періодичні видання, що виходили у другій половині XIX – початку XX ст. й розкривали окремі питання розвитку вищої освіти, діяльності вищих навчальних закладів, історико-філологічних факультетів, зміст, форми та методи навчання щодо підготовки майбутніх філологів.

Публікації періодичного педагогічного друку досліджуваного періоду надруковані у таких журналах та часописах, як: «Вестник Европы», «Журнал Министерства народного просвещения», «Киевская старина», «Педагогический сборник», «Университетские известия», «Основа», «Филологические записки», «Вестник знания», «Вестник и библиотека самообразования», «Вестник иностранной литературы», «Вестник литературы», «Вестник народного образования», «Всеобщий журнал литературы, искусства, науки и общественной жизни», «Знание», «Критическое обозрение», «Литературно-научный вестник».

5. Вітчизняні та зарубіжні історичні та історико-педагогічні праці радянського періоду та сучасності, що окреслюють окремі аспекти розвитку вищої філологічної освіти та підготовки майбутніх філологів на сучасній території України у 1850–1917 роках: дисертації, монографії, енциклопедичні та довідникові видання, публікації фахової спрямованості.

6. Архівні джерела, які висвітлюють діяльність вищих навчальних закладів України, організаційно-методичні засади підготовки майбутніх філологів в досліджуваній період: звіти університетів та факультетів, офіційне листування, програми підготовки, розклади занять, матеріали інспектувань тощо.

Зокрема, це документи і матеріали другої половини XIX – початку XX століття (звіти про заняття зі студентами та наукову роботу професорів університету за певні академічні роки, курси лекцій з різних предметів гуманітарного циклу, документи з організації закордонних відряджень, інструкції стипендіатам про організацію навчання, звіти про діяльність наукових товариств тощо), що містяться у Центральному державному історичному архіві України (ф. 274, 275, 347, 442, 707, 711, 2162); Центральному державному історичному архіві у м. Львові (ф. 319); Державному архіві Львівської області (ф. 26); Національній бібліотеці архівів України (ф. XVIII-6-16, О-21, О-28); Державному архіві м. Києва (ф. 16, 18); Державному архіві Київської області (ф. 2); Інституті рукописів Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського (ІР НБУВ), який зберігає документи про діяльність Київського університету (Ф. III, VIII); Державному архіві Одеської області (ф. 1, 45, 334); Державному архіві Харківської області (ф. 667).

Як бачимо, джерельна база дослідження підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти України у другій половині XIX – на початку XX століття досить різноманітна. Ретельне її опрацювання надасть можливість отримати достовірну інформацію з досліджуваної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барибіна О.В. Формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століття) [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2007. – 22 с.
2. Дороніна Н.В. Історія становлення та розвитку філологічних дисциплін в Імператорському університеті Св. Володимира (1834–1919 рр.) [Текст]: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2016. – 232 с.
3. Журжа І.В. Становлення та розвиток слов'янознавства в Університеті св. Володимира (1834–1919 рр.) [Текст]: дис... канд. іст. наук: 07.00.06 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2006. – 237 арк.

4. Місечко О.С. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 43 с.

5. Шелест Ю.М. Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок XX століття) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2014. – 20 с.

*Олександра КАНЮК
(Ужгород, Україна)*

СИТУАТИВНІСТЬ ЯК ОДИН З НАЙВАЖЛИВІШИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сьогодні, коли спостерігається тенденція до розширення міжнародних зв'язків у різних сферах науки, техніки, мистецтва і виробництва, інтеграції України в світову спільноту, оволодіння вміннями іншомовного спілкування набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю, оскільки сприяє більш ефективному формуванню їх професійної компетентності.

Мета навчання іншомовному спілкуванню студентів досягається шляхом створення відповідних умов, для того, щоб при засвоєнні всіх компонентів змісту навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі у майбутніх фахівців сформувались уміння іншомовного спілкування. Потрібно відмітити, що інтенсивне навчання іншомовному спілкуванню студентів немовних спеціальностей базується на деяких важливих принципах – індивідуалізації, самостійності, новизни, зв'язку теорії з практикою, емоційності, мовленнєво-мислительної діяльності, культурно-прагматичної спрямованості навчання – серед яких одним із найважливіших є принцип ситуативності, який означає, що ситуація – основна одиниця організації процесу навчання іншомовному спілкуванню. Вона є постійним фактором навчання незалежно від виду мовленнєвої діяльності. Ситуація визначається системою відносин тих, які спілкуються.

Ситуативність означає, що формування вмінь і навичок іншомовного спілкування майбутніх фахівців зумовлено ситуацією. В комунікативному навчанні вона забезпечує презентацію відповідного мовленнєвого матеріалу, на основі якого формуються іншомовні мовленнєві уміння і навички. Оскільки спілкування тісно пов'язано з діяльністю, то можна стверджувати, що суть справи не стільки в ситуації, скільки у відповідній діяльності в даній ситуації.

Підкреслимо, що в реальних умовах усне мовлення завжди зв'язано з конкретною ситуацією спілкування. Моделювання іншомовного спілкування з навчальною метою – це, по суті, відповідь на питання: хто, з ким, де, коли про що розмовляє.

На думку Є. Пасова, основна відмінність між ситуацією і темою полягає не в обсязі охоплення діяльності: тема є змістовим компонентом ситуації, яка «живиться» темою, часто не одною, а кількома. Ситуація, таким чином, може тлумачитися як міжтема [1].

Поняття «ситуація» широко розглядається в науковій літературі: як обстановка, сукупність обставин дійсності [2, 154]; просторово-часова характеристика буття суб'єкта [3, 88]; сукупність умов, необхідних для здійснення мовленнєвих дій [4, 155].

Раніше відзначалося, що ділове спілкування є різновидом соціальної комунікації, тому цілком правомірно мова може йти про соціальну ситуацію. Британський учений М. Аргайл вважає, що соціальна ситуація є природним фрагментом соціального життя, який включає людей, місце, час, характер діяльності, події тощо. Згідно з його концепцією, ситуація зумовлена наступними факторами: цілями; правилами стосовно допустимих і недопустимих дій; ролями, характерними для даної культури; набором елементарних поведінкових актів та їх послідовністю; концептами – знаннями, які забезпечують розуміння ситуації; фізичним середовищем (приміщення, вулиця); мовою і мовленням (соціально зумовлена лексика, стиль, інтонація); емоційною атмосферою [5, 35].

Виходячи з ознаки дотримання соціальних норм, соціальні ситуації є санкціонованими, де спілкування відбувається з дотриманням всіх етичних норм і правил. Узагальненою формою прояву етичних правил поведінки можна вважати тональність спілкування, яка й зумовлює вибір конкретних мовленнєвих засобів.

Для європейської культурно-історичної спільноти тональності соціальних ситуацій можуть бути представлені, як урочиста, нейтральна, побутова, фамільярна. Діловому спілкуванню найбільш властива нейтральна тональність – це тональність основної маси стандартних, нормативних, санкціонованих соціальних ситуацій. В окремих випадках (ритуальні акти, прийом високих зарубіжних гостей) в офіційно-ділових структурах використовується урочиста тональність соціальної ситуації. Отже, відповідна соціальна ситуація передбачає адекватну комунікативну реакцію, породжує конкретну комунікативну ситуацію.

Зауважимо, що не будь-яка ситуація дійсності може слугувати стимулом для спілкування (наприклад, відсутні умови для мовленнєвої реакції на ситуацію: немає співбесідника). Очевидно, мовленнєвою ситуацією можна назвати тільки таку ситуацію дійсності, яка повинна викликати певну мовленнєву реакцію. Ми приєднуємося до думки Є. Пасова стосовно розуміння мовленнєвої (комунікативної) ситуації як динамічної системи взаємовідносин партнерів по спілкуванню, яка породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності.

Комунікативна ситуація включає чотири групи факторів: 1) обставини дійсності, в яких здійснюється комунікативна взаємодія; 2) відносини між партнерами по спілкуванню; 3) мовленнєві стимули; 4) реалізацію самого акту спілкування. Кожна з груп факторів певним чином впливає на мовлення співбесідників (вибір теми і її розвиток, використання мовленнєвих засобів, емоційність). Водночас, для нашого дослідження мають значення не комунікативні ситуації взагалі, які є настільки різноманітними, що їх важко всі передбачити, а тільки найбільш типові, стандартні ситуації іншомовного спілкування, які найбільш часто зустрічаються у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Отже, під стандартною ситуацією іншомовного спілкування ми розуміємо модель реального контакту між діловими партнерами, в якому реалізується мовленнєва поведінка співбесідників у їх найбільш типових соціально-комунікативних ролях.

Підкреслимо, що основною передумовою активізації усного іншомовного спілкування є створення діяльнісних ситуацій, тому що реальна комунікація з'являється й підтримується тільки відповідно до відносин, які виникають в процесі діяльності.

Особливістю моделювання комунікативних ситуацій під час професійно орієнтованого навчання є те, що викладач повинен створювати такі навчальні ситуації, які, з одного боку, мають професійну значимість для студентів, задовольняють їхній пізна-

вальний інтерес з фахового спрямування підготовки у ВНЗ, а з іншого – дають змогу розкрити і реалізувати іншомовні комунікативні здібності, необхідні в діяльності фахівців певної галузі, тобто їх вміння розпочати й вести бесіду, правильно висловлювати та аргументувати свої погляди на ту чи іншу проблему, дізнатися про думку співрозмовника, поцікавитися інформацією, уточнити факти чи дані, попросити в чомусь допомогти чи запропонувати свою допомогу тощо. Тобто, з огляду на вищесказане, ми стверджуємо, що навчальні комунікативні ситуації повинні бути в рівній мірі як стандартними, так і нестандартними, тим самим максимально наближуючи аудиторний акт діалогічного мовлення до природного процесу комунікації. Щоб спонукати студентів до професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності та використання необхідного іншомовного навчального матеріалу під час такої діяльності, їм потрібно створювати і пропонувати такі мовленнєві та немовленнєві обставини й умови, в яких вони могли б реально опинитися і вчинити так чи інакше.

Мета комунікативного моделювання полягає в тому, щоб сприяти оптимальному оволодінню іншомовним спілкуванням як ефективним інструментом професійно мотивованої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Скалкин В.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматія / Сост. А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – 180 с.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Смысл, 1997. – 211 с.
5. Argyle M. Social interaction. – London, 1999. – 453 p.

Надія КІШ
(Ужгород, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Особливість підготовки фахівців інженерних спеціальностей полягає в тому, що, безумовно, на першому місці стоїть формування професійних компетентностей у галузі фундаментальних наук, інженерного аналізу, інженерного проектування, досліджень, інженерної практики, а потім уже формування універсальних і особистісних компетентностей. Підготовка сучасного інженера спрямована на розвиток пізнавальних здібностей особистості, її світогляду, моральності, професійної культури.

Розглянемо специфіку формування культури іншомовного професійного спілкування (*надалі – КІПС*) майбутніх фахівців, зокрема, засобами вивчення дисципліни «Іноземна мова» на інженерних факультетах вітчизняних ВНЗ. *Перша особливість* полягає в тому, що вивчення цього предмета у вищому навчальному закладі є впродовженням програми середньої школи на новому рівні, тобто вдосконалюється практична діяльність студентів як в усній, так і в письмовій формі. *Друга особли-*

вість дисципліни полягає в комунікативній спрямованості навчально-виховного процесу, в результаті чого часто використовується інформація, не пов'язана з вивченням самої іноземної мови, тобто відбувається пізнання інших галузей знань. Третя особливість зумовлена професійною спрямованістю змісту навчання іноземної мови [1; 2].

Узагальнення практичного досвіду викладання іноземних мов на інженерних факультетах ВНЗ дало можливість виокремити *основні проблеми цього процесу* [1; 3; 4; 2]:

- недостатня розробленість науково-методичного забезпечення професійно-спрямованого навчання;
- слабо виражена мотивація студентів до вивчення іноземних мов;
- нераціональна організація процесу навчання та самостійної роботи;
- відсутність іншомовного середовища професійно-спрямованого навчання;
- недостатній рівень використання активних форм і методів навчання, орієнтованих на підвищення знань іноземної мови.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема формування КПС майбутніх інженерів розглядається в тісному взаємозв'язку з питанням їх професійної підготовки. З огляду на це необхідно розглянути функції та компоненти процесу формування КПС майбутніх інженерів.

Відповідно до державного освітнього стандарту вищої професійної освіти в Україні навчальні плани підготовки фахівців, у тому числі інженерного профілю, включають такі цикли дисциплін: гуманітарні та соціально-економічні, математичні та загально-природничі, загальнопрофесійні (для певного напрямку підготовки або спеціальності), професійно-практичні.

Основними компонентами професійної підготовки є: *загальнокультурна, загальнопрофесійна та спеціально-наукова, предметна підготовка фахівців*. Кожен компонент загальної системи виконує специфічні завдання.

Основними функціями, які уможливають інтеграцію елементів системи професійної підготовки студентів, дослідниця Н. Іпполітова вважає *трансляційну, аксіологічну, діяльну, освітню, виховну і розвивальну* [5].

Отже, виділення функціональних компонентів професійної підготовки майбутніх інженерів пов'язане з розкриттям процесуального аспекту підготовки та врахуванням структури і специфіки інженерної діяльності. Реалізація виділених функцій у взаємозв'язку і єдності забезпечує ефективність професійної підготовки, а також дозволяє визначити компоненти змісту формування КПС майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров В.М. Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 2009. – 20 с.
2. Алексеева М.І. Взаємозалежність викладання іноземних мов і міжкультурної комунікації // Вісник ЛДУ БЖД. Серія: Педагогічні науки. Випуск 4. – Львів, 2010. – С. 9–13.
3. Гайсина Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование [Текст]. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 113 с.
4. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2009. – 32 с.
5. Ипполитова Н.В., Колесников М.Н., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект. – Шадринск.: Издательство ПО «Исеть», 2006. – 236 с.

ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Основою будь-якого історико-педагогічного наукового дослідження є історіографія, яка надає можливість правильно сформулювати його мету, завдання та наукову новизну, практичну значущість. Саме тому спробуємо проаналізувати історіографію проблеми підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в навчальних закладах України другої половини XIX – початку XXI століття на прикладі дисертаційних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених.

Насамперед маємо констатувати, що серед дисертацій бракує праць, які детально та всебічно розкривають питання підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту у досліджуваній нами період, що дозволило б виокремити певний історико-педагогічний досвід та окреслити провідні тенденції в системі підготовки відповідних фахівців. Разом із тим окремі аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення у деяких вітчизняних дисертаційних дослідженнях. Це дисертації В.К. Ларіна «Підготовка фахівців середньої ланки та кваліфікованих робітників для залізничного транспорту Росії в кінці XIX–XX ст.», І.Л. Лікарчука «Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки)», А.С. Нестерова «Історія професійно-технічної освіти в Ставропіллі та Кубані», І.В. Федосова «Розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні (кінець XIX – 30-ті роки XX століття)», М.В. Гончара «Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у II половині XIX – початку XX століття», О.С. Микитенко «Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості у технічних училищах України (1954–1984 рр.)».

Як бачимо, деякі дослідники присвятили свої наукові пошуки системам професійно-технічної або вищої освіти в цілому.

Так, дисертація І.Л. Лікарчука присвячена історії розвитку управління системами підготовки робітничих кадрів в Україні у 1888–1998 рр. Науковець в своєму дослідженні проаналізував конкретно-історичні обставини та науково обґрунтував періоди в розвитку управління ними. Він дослідив систему підготовки робітничих кадрів як педагогічну систему з виробничими функціями та здійснив класифікацію типів закладів освіти. І.Л. Лікарчук визначив систему підготовки робітничих кадрів як сукупність освітніх програм і державних освітніх стандартів для підготовки кваліфікованих робітників будь-якої галузі [3].

І.В. Федосова уперше розкрила теоретико-практичні засади розвитку вищої інженерно-технічної освіти України наприкінці XIX – у 30-ті роки XX століття та визначила передумови її становлення. Проаналізувавши провідні тенденції розвитку вищої інженерно-технічної освіти, дослідниця виокремила певні, на її думку, значущі періоди: 80-ті роки XIX – 1916 рік, 1917–1929 роки, 1930–1939 роки. Згідно з ними І.В. Федосова також здійснив порівняльний історико-педагогічний аналіз змісту, форм і методів розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – 30-ті роки XX століття [6].

Не зважаючи на те, що робота А.С. Нестерова висвітлює історію професійно-технічної освіти в Ставропіллі та Кубані, вона містить інформацію щодо розвитку системи

професійно-технічної освіти СРСР у 1940–1980 роках, до складу якого входила того часу й Україна [5]. Крім того в дисертації представлено досить потужний історіографічний опис літературних джерел радянського періоду, який становить значний інтерес для нашого дослідження.

Ще більший інтерес для нашого дослідження становить дисертація О.В. Микитенко. Її наукова праця присвячена становленню і розвитку підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості у технічних училищах України в 1954–1984 роках. Дослідниця вперше розробила періодизацію історії розвитку професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на базі повної загальної середньої освіти у технічних училищах України в 1954–1984 рр., а також в першому розділі свого дослідження схарактеризувала особливості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у технічних училищах [4]. У цьому розділі містяться й загальні відомості про залізничні навчальні заклади.

Більш-менш детальну інформацію про підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту містять дисертації М.В. Гончара та В.К. Ларіна.

Наприклад, М.В. Гончар комплексно дослідив вітчизняний досвід підготовки кваліфікованих робітників у нижчих професійних навчальних закладах Півдня України у II половині XIX – початку XX століття, обґрунтував періодизацію розвитку системи нижчої професійної освіти на Півдні України у визначених хронологічних межах та виокремив три періоди: становлення (1851–1871 рр.), інтенсифікації (1872–1901 рр.) та модернізації (1902–1920 рр.). У процесі дослідження М.В. Гончар дослідив зміст, форми, методи та засоби навчання і виховання. Дослідник виділяє такі форми навчання як практичне навчання у майстернях, у господарствах, проходження практики на виробництві. У якості методів, на думку автора, використовувалися розповідь, пояснення, бесіда, заучування, метод прикладу, ілюстрування та демонстрування, вправи в умовах, наближених до виробничих, написання рефератів і звітів про проведені роботи та екскурсії [1].

В.К. Ларін розкриває сутність становлення і розвитку системи підготовки кадрів середньої ланки і кваліфікованих робітників для залізничного транспорту Росії кінця XIX–XX століття та проводить аналіз організації та змісту навчально-виховної роботи в залізничних професійних навчальних закладах в історико-педагогічному аспекті, що надає більш повну картину історії вітчизняної підготовки фахівців середньої ланки і кваліфікованих робітників. Науковець виявив специфіку співвідношення змісту та технологій загальної, загальнотехнічної, спеціальної освіти в навчально-виховному процесі підготовки фахівців середньої ланки і кваліфікованих робітників залізничного транспорту [2].

Проте, як уже зазначалося, зазначені вище дисертаційні дослідження лише частково розкривають проблему підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в навчальних закладах України другої половини XIX – початку XXI століття. Науковці вивчали систему професійно-технічної або вищої освіти в цілому, не виокремлюючи з неї підготовку фахівців залізничного транспорту (І.Л. Лікарчук, О.С. Микитенко, А.С. Несетерев, І.В. Федосова) або приділили увагу підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту в чітко окреслені часові періоди, які не збігаються або частково збігаються з обраними нами хронологічними межами дослідження (М.В. Гончар, В.К. Ларін). Ураховуючи вищезазначене, вважаємо доцільним подальше вивчення історіографії проблеми підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в навчальних закладах України другої половини XIX – початку XXI століття, зокрема шляхом аналізу монографічних досліджень учених, архівних матеріалів, періодичних видань тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончар М.В. Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у II половині XIX – початку XX століття [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти». – Х., 2015. – 301 с.
2. Ларин В.К. Подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для железнодорожного транспорта России в конце XIX–XX вв. [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Курский государственный педагогический университет. – К., 1998. – 37 с.
3. Лікарчук І.Л. «Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки)» [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.
4. Микитенко О.С. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості у технічних училищах України (1954–1984 рр.) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2016. – 296 с.
5. Нестеров А.С. История профессионально-технического образования на Ставрополье и Кубани [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 07.00.02 / Ставропольский государственный университет. – С., 2006. – 28 с.
6. Федосова І.В. «Розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні (кінець XIX – 30-ті роки XX століття)» автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – У., 2014. – 40 с.

Володимир КОВАЛЬЧУК, Галина ГРИЦАЙ
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Самореалізація як складова життєвого успіху пов'язана зі свідомим прагненням розкрити свої сили та здібності в суспільному застосуванні, тому сучасний випускник має бути здатний до саморозвитку та неперервної самоосвіти.

На жаль, сучасний випускник загальноосвітньої школи не завжди відповідає вимогам життя, зокрема, в таких сферах, як уміння організувати свою освіту, розвивати компетентності, діяти самостійно в різноманітних критичних ситуаціях. Лише готуючи особистість, здатну до самоосвіти, сучасна школа може реалізувати модель випускника, спроможного самостійно розв'язувати власні та глобальні проблеми, здібного до творчості, саморозвитку, самореалізації та самоконтролю [3].

Отже, нагальною потребою сучасної школи є створення умов, за яких кожен учень мав би змогу навчатися самостійно здобувати необхідну інформацію, використовуючи її для власного розвитку, самореалізації, для розв'язання існуючих проблем.

Питанню формування навичок самоконтролю в учнів розглядають у своїх працях психологи Н. Менчинська, Д. Богоявленський, Т. Щукіна, дидакти М. Данилов, І. Лернер, М. Скагін, М. Ганелін та інші.

Одним з найважливіших компонентів саморегуляції є самоконтроль. Однак розуміння учнями необхідності самоконтролю не знімає завдання педагогічного управління цим процесом. Проблема управління різними видами діяльності є однією з найактуальніших. Від того, наскільки система управління пробудить саму особистість і спрямує її рушійні сили в потрібне русло, наскільки вагомим буде свідомий вплив на процес формування самоконтролю учнів, залежить рівень самовдосконалення й самореалізації особистості. Таким чином, управління розвитком самоконтролю учнів є внутрішнім джерелом зовнішньої ефективності їх освіти.

Рівень сформованості самоконтролю здатний суттєво впливати на емоційно-ціннісне ставлення особистості до своєї діяльності, до навколишнього середовища, сприяє успішній участі в сучасному суспільному середовищі, житті [2].

Добре відлагоджений механізм самоконтролю сприяє зростанню впевненості учня у своїх силах, створює можливість змагання із самим собою, допомагає знаходити причини невдачі в самому собі, знімає можливість конфлікту між учителем і учнями.

У процесі формування самоконтролю учні набувають досвіду подолання інтелектуальних труднощів, визначають різницю між результатами своєї праці і своїм особистісним потенціалом, розвивають потребу і мотиви до самовдосконалення й самоосвіти.

Пошук сприятливих умов для досягнення висунутої мети призвів до розробки організаційної моделі оперативного управління розвитком самоконтролю учнів, яка виводить на шлях оптимального включення кожної особистості у процес спільної творчої діяльності, удосконалення міжособистісних і групових відносин, що виникають у колективі, створення ситуацій, що збуджують до рефлексії, самопізнання, самореалізації.

Модель оперативного управління розвитком самоконтролю учнів складається на час вивчення теми і використовується на кожному уроці.

На першому уроці вивчення теми вчитель повідомляє назву теми, кількість часу відведеного для її вивчення, дату тематичного оцінювання. Ці дані учні самостійно заносять у свою карту. Кожного уроку виставляють у свої карти поточні оцінки за домашні і самостійні роботи.

Учителю слід організувати ретельну перевірку домашніх завдань різними способами (самоконтроль, взаємоконтроль або перевірка самим вчителем). Але кожна домашня робота, виконана учнем, повинна бути перевірена й оцінена. Це свідчитиме про значущість і важливість самостійної домашньої роботи для учнів, а вчитель буде отримувати постійно інформацію про якість засвоєння навчального матеріалу. Учнів необхідно на уроці залучати до самостійної діяльності, тобто так організувати навчання, щоб дати змогу учням зробити самооцінку своїх досягнень при вивченні матеріалу кожного уроку. Педагогічна сутність такої роботи полягає в загальновідомій закономірності – особистий досвід кожного набувається тільки в практичній діяльності.

Після кожного уроку учні здають свої індивідуальні карти, в яких вказують свої особисті проблеми стосовно розуміння матеріалу, прогалини, сигналізують про допомогу. До наступного уроку вчитель, проаналізувавши труднощі учнів, продумує можливість оптимальної допомоги, доцільність формування груп за рівнями засвоєння, підбирає додаткові індивідуальні завдання. Учень безперервно сам фіксує дані, бачить необхідні й актуальні на даний момент проблеми.

Використовуючи інформацію про хід особистого просування, які учень здобуває із цієї карти, він вчиться будувати свою пізнавальну діяльність і діяльність взагалі. За допомогою самоаналізу й самоконтролю учень може виявити причини й необхідні шляхи виправлення недоліків і невдач, які виникають на шляху пізнання.

Учитель бачить, який вплив на особистість учнів мають його дії, а тому може передбачати їхні наслідки. Управління повинно бути гнучким, має реагувати на індивідуальні інтереси учнів і за необхідності вносити відповідні зміни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варзачка Л.О., Ярош Г.О., Гончаренко К.Ф. Прийоми активізації пізнавальної діяльності // Початкова школа. – 1995. – № 5. – С. 64–67.
2. Друзь Б.Г. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 126.

3. Тухман І.В. Розвиток самоконтролю в навчальній діяльності молодших школярів // Початкова школа. – 2005. – № 2. – С. 20–27.
4. Слєпкань З. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручник і посібник, 2004. – 240 с.

*Володимир КОВАЛЬЧУК, Ольга КОСТЮК
(Дрогобич, Україна)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна шкільна математична освіта покликана виховати грамотну та компетентну особистість, здатну реалізувати свій потенціал у виробничій та творчій діяльності у дорослому житті.

Формування математичної культури, до складових якої належать термінологічна грамотність, обчислювальна та графічна культура, є одним із засобів реалізації цієї мети шкільної освіти.

Новий Стандарт освіти покликаний радикально змінити традиційний підхід, а саме: посилити прикладний аспект вивчення математики, значно більше уваги приділяти гуманітаризації математичної освіти, розширити використання історичного і культурного аспектів розвитку математики як науки, посилити інтеграцію математики з іншими предметами [2].

Ключовою цільовою установкою Стандарту є математична грамотність. Метою формування математичної грамотності у школярів є [5]:

1. Навчити учнів цінувати математику як науку та навчальну дисципліну.
2. Виховати в учнях впевненість у власних математичних силах.
3. Сформувати у школярів вміння розв'язувати математичні задачі та проблеми.
4. Розвинути в учнях комунікативні математичні вміння.
5. Навчити школярів міркувати.

За замислом авторів стандарту молодший школяр має не лише навчитися вправно розв'язувати складні задачі, а й повинен почати грамотно спілкуватися (слухати, читати, писати і говорити) мовою математики. І подекуди ці вміння важливіші, ніж просто знання правильної відповіді.

Процес формування математичної культури учнів дуже складний та різноплановий; існує багато шляхів та методів для розвитку термінологічної, обчислювальної та графічної грамотності [3].

Дуже часто ми зустрічаємо у розмовах вчителів та методистів поняття «культура» та «математична культура».

Математична культура є складовою частиною загальнолюдської культури. *Культура* (лат. *colere* – «населяти», «вирощувати», «сприяти», «успадковувати») – сукупність матеріальних і духовних, нематеріальних цінностей, створених людством протягом його історії. Це поняття може вживатися в таких значеннях:

- рівень розвитку суспільства у певну епоху;
- те, що створюється для задоволення духовних потреб людини;
- освіченість, вихованість;
- рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності;

– алгоритми людської поведінки і символічних структур, які надають цій поведінці сенсу і значимості.

Поняття культура об'єднує у собі науку і освіту, мистецтво, мораль, уклад життя та світогляд.

Термін «математична культура» використовується для того, щоб відмітити, яким чином особа взаємодіє з математичними знаннями та як математика може впливати на структуру та внутрішній світ особистості. Поняття математичної культури значно ширше, ніж просто система математичних знань, вмінь та навичок [6].

Математична культура (індивідуальна) – це інтегральна характеристика особистості, яка у всій повноті на даний момент часу фіксує здатність цієї особистості адекватно сприймати доступну їй розумінню математичну складову наукової картини світу і вибудувати у відповідності з цим сприйняттям свою освітню, професійну, суспільну діяльність, творити свої морально-етичний та естетичний ідеали.

Отже, до поняття математичної культури відносять математичну грамотність (термінологічна грамотність, обчислювальна культура, графічна культура) та навички математичного моделювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М.В., Савченко О.Я. Математична термінологія на уроках у 1–2 класах // Початкова школа, 1969. – №1. – С. 47–54.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/mon-uzgodylo-ostatochnu-versiyu-proektu-derzhstandartu-pochatkovoyi-osvity/>
3. Лляш С.Д. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів // Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред.-упор. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. – Випуск 3. – Дрогобич: Посвіт – 2012. – С. 174–181.
4. Левшин М.М. Робота над математичною термінологією в 1 класі // Початкова школа, 1977. – № 8. – С. 61–65.
5. Навчальні програми для 1–4 класів <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
6. Побірченко Н.А. Психологічні основи навчання математики. – К.: Радянська школа, 1985. – 86 с.

Юлія КОЗАК
(Тернопіль, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Професійна діяльність інженера-педагога комп'ютерного профілю здійснюється як в галузі освіти, так і в галузі комп'ютерних технологій. Система підготовки таких фахівців вимагає глибокої інтеграції і взаємодії педагогічного та інженерного компонентів під час формування як професійно-педагогічної діяльності, так і професійно-інженерної.

Діяльність такого фахівця складається з двох різнорідних, проте інтегрованих складових – психолого-педагогічної і професійно-інженерної, оскільки об'єктом діяльності фахівця є як педагогічний процес так і технічні системи. Аналіз професійно важливих якостей інженера педагога дозволив виділити наступні види діяльності: навчально-виховну, виробничо-технічну та організаційно-управлінську.

Навчально-виховна діяльність інженера-педагога в комп'ютерній галузі передбачає глибоке володіння комп'ютерними технологіями та вміння застосовувати їх у професійній діяльності, планування навчального процесу, його реалізацію та аналіз, систематичний вплив викладача на студентів з метою формування і розвитку їхньої особистості. Виробничо-технічна діяльність інженера-педагога комп'ютерного профілю пов'язана з розробкою спеціальних програмних продуктів, роботою з базами даних, інтелектуальними системами обробки інформації, адмініструванням (налаштування та захист) мереж, розробкою web-додатків навчального та спеціалізованого призначення. Організаційно-управлінська діяльність в умовах зміни концепції освіти з знаннєвої до компетентнісно-орієнтованої має особливе значення. Оскільки інженер-педагог виступає не просто реалізатором діяльності, а її організатором і управлінцем, то особливої значущості набувають форми та методи реалізації процесів. Організаційно-управлінська діяльність передбачає керівництво як педагогічним процесом так і процесом виробництва.

Функції діяльності визначаються на основі складових та видів діяльності, тому вважаємо за доцільне поділити всі функції діяльності на психолого-педагогічні (поділяємо на методичну, навчальну та виховну функції), професійно-інженерні (поділяємо на проєктувальну, технологічну та експлуатаційну функції), а також окремо виділити спільну для обох складових діяльності інженера-педагога організаційно-управлінську функцію.

Організаційно-управлінська функція полягає у проєктуванні та використанні різноманітних актуальних форм і методів управління навчально-виховною та виробничо-технічною діяльністю. Методична функція полягає в конструюванні засобів навчання, що допомагають формувати технічні знання, професійні вміння та навички. Навчальна функція полягає в передачі професійних знань, вмінь, навичок, формуванні компетентностей фахівців відповідними методами та засобами. Виховна функція забезпечує формування особистісних та професійно важливих якостей фахівців. Проєктувальна функція пов'язана з аналізом існуючих засобів, пошуком та обґрунтуванням раціональних шляхів вдосконалення технічного та програмного забезпечення, виробничого процесу. Технологічна функція пов'язана з модернізацією та допрацюванням існуючих програмних засобів та розробкою нових. Експлуатаційна функція передбачає обслуговування комп'ютерних систем, програмних засобів проєктування та виробничих комплексів, оформленні документації для організації, експлуатації та модернізації розроблених програмних засобів.

Дослідження діяльності інженера-педагога комп'ютерного профілю дозволили виділити типові завдання діяльності фахівця та погрупувати їх згідно з функціями: 1) забезпечення умов ефективної освітньої та виробничої діяльності, використання можливостей дидактичних та технічних засобів в їх комплексній взаємодії, керівництво (направлення) освітньою та виробничою діяльністю, мотивація саморозвитку, мобілізація, координація, контроль (організаційно-управлінська функція); 2) аналіз нормативних положень реалізації навчального процесу, діагностика умов та результатів навчального процесу, вивчення ринку праці та прогнозування нових професій, прогнозування навчально-виховних ситуацій та особистої професійної поведінки, конструювання змісту освіти на всіх рівнях (освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, навчального плану, навчальної програми дисципліни, окремого заняття) розробка технологій та методик професійного навчання створення дидактичного забезпечення навчального процесу (методична функція); 3) реалізація розробленої методики навчання технічним об'єктам у навчальний процес на заняттях із теоретичної підготовки, формування професійних знань, вмінь та навичок, компетентностей фахівців (на-

вчальна функція); 4) вивчення особистостей учнів, вдосконалення роботи з особистістю чи групою, робота над психічним, соціально-психологічним і психофізіологічним розвитком учнів, формування професійно значимих якостей майбутнього робітника (виховна функція); 5) аналіз та використання технічної документації, аналіз економічної вигідності, планування проектів (проектувальна функція); 6) тестування програмного забезпечення, модернізація та допрацювання програмного забезпечення, розробка програмного забезпечення, проектування баз даних, комп'ютерних мереж, здійснення діяльності в середовищах візуального проектування, програмування, Web-верстка (технологічна функція); 7) експлуатація технічних засобів, обслуговування комп'ютерних систем, програмних засобів, оформлення документації (експлуатаційна функція).

На основі аналізу професійної діяльності інженера-педагога комп'ютерного профілю можна зробити висновок про те, що особливості підготовки фахівця зумовлює інтегрована сфера його діяльності. Формування абсолютно специфічних знань необхідних такому фахівцю відбувається лише на основі інтеграції психолого-педагогічного та фахового компонентів в підготовці, що забезпечується тісними міжпредметними зв'язками, дослідження методів та засобів забезпечення яких є головним напрямком розвитку інженерно-педагогічної освіти.

*Ірина КОЗУБОВСЬКА, Сільвія ШПЕНИК
(Ужгород, Україна)*

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Розширення міжнародних зв'язків України і поглиблення євроінтеграційних процесів зумовлює підвищення вимог до професійної іншомовної компетентності вітчизняних фахівців. Для успішного розвитку економіки і забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку потрібні працівники, які мають високий рівень фахової підготовки і володіють уміннями іншомовного особистісного і ділового спілкування, міжкультурної взаємодії.

В «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» [1, 3] підкреслюється, що оволодіння вміннями іншомовного спілкування допоможе: підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури та науки, торгівлі і промисловості; сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці; підтримувати і розвивати далі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються; попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для успішного спілкування в інтерактивній Європі.

Уміння іншомовного ділового спілкування є сьогодні невід'ємним компонентом професійної компетентності фахівців будь-якого профілю, оскільки їм часто доводиться працювати в умовах міжнародного простору (створення спільних проектів, стажування, участь у ділових зустрічах, переговорах, конференціях, презентаціях).

Ділове спілкування можна визначити як комунікативну діяльність, структурними компонентами якої є: предмет спілкування; потреба у спілкуванні; комунікативні мотиви; дії спілкування; завдання спілкування; засоби спілкування (мовлення, міміка, жести

тощо); продукт спілкування – утворення матеріального і духовного характеру, які створюються в процесі спілкування.

Г. Кочміна визначає іншомовне ділове спілкування як особливий вид регламентованого спілкування в іншомовних ситуаціях встановлення і розвитку контактів, змістом яких є соціально-значима спільна діяльність, яка спрямована на вирішення проблем шляхом співставлення предметних позицій і сприяє розвитку взаємовідносин [2, 50]. Дослідниця вважає уміння іншомовне спілкування показником культурного розвитку особистості, з чим ми повністю погоджуємося. Не можна не погодитися з автором і в тому, що в процесі іншомовного ділового спілкування слід враховувати не тільки інформацію, яку необхідно донести до партнера, але і культурні цінності в контексті міжетнічної комунікації, які властиві носіям даної іноземної мови. В процесі іншомовного ділового спілкування необхідно займати позицію комунікантів, для яких – це рідна культура спілкування, в тому числі й ділового, тобто реконструювати їх традиції, норми поведінки стосовно конкретної ситуації.

Т. Назарова представляє іншомовне ділове спілкування як взаємозумовлену єдність різних реєстрів, де реєстр – функціональне використання мови (бесіда, спілкування по телефону, презентація, ділова переписка тощо [3, 5].

Основою ділового спілкування, в тому числі й іншомовного, є ділове мовлення, яке повинно відповідати таким вимогам: точність у формулюванні думки, недвозначність; логічність, послідовність; стислість; відповідність між змістом і мовними засобами; відповідність між мовними засобами та ситуацією спілкування; відповідність між мовними засобами й стилем викладу; різноманітність мовних засобів; нешаблонність у побудові висловлювання; доречність; виразність; відповідність інтонації мовленнєвій ситуації [4, 6].

Основними формами вираження усного ділового мовлення є монолог та діалог. Діалог – найпростіший і найпоширеніший вид (форма) усного мовлення. Він розгортається як розмова між двома чи кількома особами. Цей вид мовлення не планується чітко заздалегідь, оскільки кожна вимовлена фраза є відповіддю на репліку співрозмовника. Значний вплив на його зміст мають особливості ситуації (контекст). Велике значення в діалозі має характер взаємовідносин між партнерами. Діалог є так званим скороченим мовленням, оскільки предмет розмови зазвичай добре відомий співрозмовникам. В процесі діалогічного мовлення часто використовуються невербальні засоби спілкування. Монолог – мовлення однієї людини. Монологічне мовлення систематизують за функціональними критеріями (публіцистичний, виробничо-службовий тощо) і за ситуаційними ознаками (прямі контакти та опосередковані контакти).

Залежно від змісту, призначення, способу проголошення й обставин спілкування виокремлюють ділову доповідь, виступ, промову, повідомлення, які сучасний фахівець повинен уміти забезпечити іноземною мовою.

Ділова доповідь – виклад інформації і шляхів розв'язання різних окремих практичних питань життя і діяльності певного трудового колективу, організації. Промова – публічний виступ, присвячений певній актуальній проблемі, події (вітальні, інформаційні промови). Виступ – короткотривале усне мовлення з приводу одного чи кількох питань (на зборах, нарадах, засіданнях, конференціях). Поширеними є виступи за доповіддю, які називаються дебатами. Повідомлення – невелика доповідь на якусь тему.

Підкреслимо, що володіння вміннями іншомовного ділового спілкування не тільки сприяє ефективному міжнаціональному спілкуванню і співробітництву на професійному і особистісному рівнях, але відіграє позитивну роль у забезпеченні загального роз-

витку фахівців, розширенні їх світогляду, поглибленні знань про навколишній світ, про людей, які розмовляють даною іноземною мовою, їх звичаї, менталітет, особливості національної культури тощо, а також сприяє розвитку всіх психічних процесів: сприймання, уваги, уяви, мислення. У процесі оволодіння іноземною мовою відбувається виховання особистості майбутнього фахівця в цілому, а також формування окремих професійно-особистісних якостей, необхідних для професійного становлення спеціаліста.

Позитивна роль володіння сучасними фахівцями усними і письмовими уміннями іншомовного ділового спілкування полягає в тому, що ці уміння можуть бути використані як засіб: забезпечення доступу до будь-якого виду інформації, її розповсюдження, незалежно від державних кордонів; ознайомлення з дослідженнями найновіших світових досягнень; усвідомлення існування розмаїття культур і цивілізацій, способів їх взаємодії в міжкультурному світовому просторі; здійснення міжнародного співробітництва в різних галузях, що сприяє пошуку спільних шляхів вирішення загальнолюдських проблем, уникнення міжнародних конфліктів; подолання національно-культурної обмеженості в різних сферах життєдіяльності суспільства; розвитку і виховання особистісно-професійних властивостей фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кочмина Г. С. Педагогические условия организации иноязычного делового общения студентов в учебном процессе. – М.: Высшая школа, 2002. – 167 с.
3. Назарова Т. Б. Английский язык делового общения: курс лекций и практикум: учеб. пособие. – М.: Астрель, 2004. – 272 с.
4. Шевчук С. В. Ділове мовлення для державних службовців. – К.: Арії, 2008. – 424 с.

Małgorzata KONOPACKA
(Warszawa, Polska)

KILKA REFLEKSJI NA TEMAT NAUCZANIA DWUJĘZYCZNEGO W POLSKICH LICEACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

W niniejszym artykule zajmę się przedstawieniem nauczania dwujęzycznego w liceach ogólnokształcących na terenie Polski, a także postaram się zasygnalizować problemy dotyczące tej formy nauki.

Nauczanie dwujęzyczne w Polsce

Idea nauczania dwujęzycznego została wdrożona w Polsce w 1992 roku, czyli ponad 25 lat temu. Warunki organizacyjne wprowadzono po raz pierwszy w Zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 roku (Dz. Urz. MEN nr 4, poz. 18 załącznik nr 2, tabela 2), gdzie ustalone zostały zasady zakładania i prowadzenie oddziałów dwujęzycznych w szkołach ponadgimnazjalnych na terenie Polski. Rozporządzenie obejmowało licea ogólnokształcące, a program nauczania w klasach dwujęzycznych zawierał do 2015 roku klasy zerowe. Nauka w liceach z oddziałami dwujęzycznymi trwała 4 lata, czyli rok dłużej niż w innych liceach. Uczniowie w nauczaniu dwujęzycznym mieli do wyboru następujące przedmioty: matematyka, fizyka, biologia, chemia, geografia, historia i informatyka. Aby program nauczania dwujęzycznego był realizowany zgodnie z założeniami ustawodawcy, uczniowie musieli uczyć się dwóch przedmiotów dwujęzycznie. W klasie zerowej program obejmował 18-20 godzin języka obcego, język polski, matematykę, historię i wychowanie fizyczne.

Nauczanie dwujęzyczne realizowane było od klasy pierwszej. Absolwenci klas dwujęzycznych zdawali maturę z języka obcego na wybranym przez siebie poziomie: podstawowym, rozszerzonym lub dwujęzycznym oraz przedmiotu nauczanego dwujęzycznie, jeśli przedmiot wykładany był przez kolejne trzy lata.

Zgodnie z nową reformą szkolnictwa od roku 2018 nauka w klasach dwujęzycznych będzie trwała 5 lat, a oddziały dwujęzyczne będą mogły być prowadzone na wcześniejszych etapach edukacji, czyli od szkoły podstawowej.

Dzięki programowi nauczania dwujęzycznego polska młodzież ma możliwość opanowania języka obcego na bardzo wysokim poziomie, a także podniesienia własnych kompetencji kulturowych oraz zgłębiania wiedzy w zakresie konkretnych treści ujętych w podstawie programowej przedmiotów nauczanych w 18 liceach ogólnokształcących na terenie Polski.

Program nauczania dwujęzycznego, który jest realizowany w polskich liceach cieszy się ogromną popularnością zarówno wśród uczniów jak i ich rodziców.

W ciągu ostatnich dwóch lat wprowadzono szereg zmian w systemie oświaty w Polsce, jest to zatem bardzo dobry moment, aby przeanalizować przyjęty wiele lat temu model nauczania dla oddziałów dwujęzycznych.

Analizując system kształcenia dwujęzycznego w Polsce można stwierdzić, że pomimo bardzo szeroko pojętego rozwoju w dziedzinie edukacji na wszystkich etapach nauczania, cele nadrzędne sformułowane dla poszczególnych przedmiotów nauczanych dwujęzycznie nie są osiąganе w stopniu zadowalającym. Zasadnym byłoby zatem zrewidowanie obecnego modelu kształcenia i dokonania w nim zmian, które w dłuższej perspektywie czasowej mogą przynieść wymierne skutki dla całego systemu edukacji w Polsce.

Nauczanie przedmiotów dwujęzycznie

Obecnie w polskim systemie edukacji dyrektorzy szkół nauczających w modelu dwujęzycznym mają możliwość decydowania o tym, ile przedmiotów jest wykładanych w formule nauczania bilingwalnego. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 dwujęzycznie mogą być nauczane wszystkie przedmioty z wyjątkiem języka polskiego. W ustawie o systemie oświaty z roku 2017 wprowadzony został zapis o możliwości zakładania oddziałów dwujęzycznych w szkołach podstawowych, co daje możliwość zastosowania modelu nauczania dwujęzycznego z uwzględnieniem naturalnych predyspozycji człowieka do przyswajania języka.

Biorąc pod uwagę fakt, że akwizycja języka obcego nie jest taka sama jak nauka języka obcego w sztucznych warunkach, należy wykorzystać naturalne predyspozycje człowieka do nauki języka poprzez intuicyjne przyswojenie języka ojczystego. Uwzględniając przytoczone aspekty należałoby zastanowić się nad wdrożeniem takiego modelu kształcenia dwujęzycznego, który uwzględniałby obowiązkowe przygotowanie do nauczania w klasach dwujęzycznych.

Nauczanie przygotowujące do klas dwujęzycznych

Każdy człowiek posiada umiejętność przyswajania języka ojczystego w sposób intuicyjny na zasadzie powtarzania i zapamiętywania systemu języka ojczystego poprzez odtwarzanie i zapamiętywanie gotowych sformułowań, bez analizowania ich w sposób strukturalny. Tę zdolność można wykorzystać w modelu przygotowania ucznia do nauki w klasie dwujęzycznej. Zastosowanie takiego modelu już na wczesnych etapach edukacji, tj. w nauczaniu wczesnoszkolnym może w przyszłości przynieść wiele korzyści, a na pewno przyczyni się w znacznym stopniu do realizacji celów przewidzianych w podstawie programowej dla przedmiotów nauczanych dwujęzycznie. Bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na naukę języka obcego jest czas. Według badań wielu specjalistów wyniki osiągnięte przez

uczniów mających częsty i regularny kontakt z językiem obcym są dużo wyższe od osiągnięć osób, które na naukę języka obcego poświęcają tylko kilka godzin tygodniowo. Nauka języka jest dużo bardziej efektywna, jeśli prowadzona jest systematycznie. Idealnym rozwiązaniem wydaje się zatem nauka języka w wymiarze minimum 10 godzin tygodniowo w okresie 2 lat, co w perspektywie czasowej jest dużo bardziej efektywne niż nauka 3 lub 5 (w systemie rozszerzonym) godzin tygodniowo.

Według opinii wielu metodyków treści nauczane na etapie przygotowania do nauki w klasach dwujęzycznych powinny zierać: podstawową terminologię obcojęzyczną – tematycznie dostosowaną do nauczanego przedmiotu, konstrukcje gramatyczne, które są typowe dla przedmiotu wykładanego dwujęzycznie [2, 12].

Przygotowanie nauczycieli do nauczania dwujęzycznego

Zdaniem specjalistów zajmujących się rozpowszechnianiem nauczania bilingwalnego w Europie nie ma żadnych konkretnych przesłanek do tego, aby nauczyciele pracujący w klasach dwujęzycznych musieli posiadać szczególne przygotowanie metodyczne [3, 34], jednak mimo wielu lat doświadczeń w prowadzeniu klas dwujęzycznych problem braku odpowiedniej bazy metodycznej jest tematem często poruszonym w gronie nauczycieli pracujących w systemie bilingwalnym. Biorąc pod uwagę stan obecny nasuwa się kilka ważnych pytań metodyczno-dydaktycznych: jakie metody pracy powinny zostać zastosowane w nauczaniu bilingwalnym, aby nie obniżyć wartości merytorycznej przedmiotu wykładanego bilingwalnie, czy dodatkowa liczba godzin dla przedmiotu nauczanego dwujęzycznie jest wystarczającym czynnikiem do podniesienia kompetencji uczniów, z jakimi materiałami dydaktycznymi należy pracować? I wreszcie czy treści nauczanie powinny być w proporcji 1:1.

Rzeczą oczywistą jest fakt, że każdy przedmiot ma inną specyfikę nauczania, dlatego nie ma możliwości wypracowanie modelu nauczania dwujęzycznego, który byłby możliwy do zastosowania w każdej polskiej szkole dla wszystkich przedmiotów wykładanych bilingwalnie. Istnieje jednak duża potrzeba przeanalizowania dotychczasowych osiągnięć w nauczaniu dwujęzycznym oraz dostosowania materiałów dydaktycznych w taki sposób, aby zajęcia dwujęzyczne mogły być prowadzone wg ujednoliconych standardów.

Długość nauczania bilingwalnego a efekty kształcenia

Czas przeznaczony na naukę przedmiotu w modelu dwujęzycznym w polskich liceach to trzy lata, zakłada się przy tym, że uczeń opanuje materiał na poziomie rodzimego użytkownika danego języka. Chociaż wg specjalistów czas na opanowanie sprawności receptywnych na opisanym poziomie wynosi około 5 lat. Wyklucza to możliwość zrealizowania założonych celów, a co za tym idzie powodzenia nauczania dwujęzycznego. Dla porównania można przytoczyć model nauczania bilingwalnego w niemieckich szkołach, gdzie nauka w klasach dwujęzycznych trwa 6 lat, a zatem jest o 100% dłuższa niż w Polsce. Przedmiot nauczany dwujęzycznie wykładany jest obowiązkowo przez 3 lata, czyli w tzw. Sekundarstufe I z możliwością przedłużenia o kolejne 3 lata o ile będzie zdawany przez niego na maturze, a więc po 13 klasie. Dłuższy czas nauki będzie miał moim zdaniem ogromny wpływ na lepsze wyniki maturalne osiągane przez uczniów kształconych w systemie bilingwalnym.

Podsumowanie i wnioski

Nauczanie dwujęzyczne w Polsce cieszy się niesłabnącą popularnością wśród młodzieży chcącej poszerzać swoje kompetencje nie tylko językowe, ale również kulturowe i praktyczne. Zmiany ekonomiczno-gospodarcze w świecie zmuszają do zdobywania coraz to nowych kompetencji ułatwiających funkcjonowanie na współczesnym rynku pracy. Język obcy od wielu lat nie stanowi już celu samego w sobie, a jest jedynie narzędziem do osiągania innych zamierzeń, dlatego wydaje się ważnym dostosowanie nauczania bilingwalnego w Polsce do

standardów europejskich. Mimo popularności nauczania w tej formule kształcenia, istnieje wiele trudnych do rozwiązania kwestii, które moim zdaniem wymagają pracy zarówno ze stronnymi metodyków, nauczycieli pracujących w klasach dwujęzycznych, jak i dyrektorów szkół. Mimo długiej tradycji nauczania bilingwalnego w Polsce nie ma wystarczającej ilości materiałów dydaktycznych i metod pracy dla tego modelu kształcenia. Nauczyciele pracują często na skryptach opracowanych wiele lat temu. Materiały te nie są modyfikowane i dostosowane do nowej podstawy programowej, a co za tym idzie nie spełniają standardów nauczania w polskich szkołach. Aby istotne zmiany w systemie edukacji mogły zaistnieć potrzeba przede wszystkim chęci i otwartości zarówno ze strony ustawodawcy jak i nauczycieli oraz organów sprawujących nadzór nad szkołami w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

1. Ernst M. Bilingualer Unterricht in Schäfchen. Wie sich Unterrichtende darauf vorbereiten können // Praxis des neusprachlichen Unterrichts. – 1992. – H. 39. – S. 236–243.
2. Krechel H. L. Spracharbeit im Anfangsunterricht Erdkunde bilingual // Der fremdsprachliche Unterricht. – 1993. – H. 13. – S. 11–15.
3. Mäscher N. Bilingualer Sachunterricht // Handbuch Fremdsprachenunterricht; [Red. Bausch/Christ/Hüllen-Krumm]. – Tübingen: Francke, 1989. – S. 280–283.
4. Müller-Schneck E. Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzycznych w Nadrenii P.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych // Edukacja dwujęzyczna; [red. M. Dakowska, M. Olpińska]. – Warszawa: Zakład Glottodydaktyki Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, 2002. – S. 154–168.

*Анастасія КОПИЛОВА, Ганна МАРИНЧЕНКО
(Миколаїв, Україна)*

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З УЧНЯМИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НАЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Практика свідчить, що успіху у роботі досягають, як правило, ті вчителі, які не обмежуються спілкуванням з учнями лише на уроці, а й надають належну увагу позакласним заходам. Влаштовують літературні вечори, диспути, конференції, вікторини, ігри, екскурсії та ін. Бо ці заходи дають їм можливість прилучити вихованців до світу поезії, театру, музики, живопису. Учні на них не просто присутні, вони – активні учасники дійства. Кожному з них доводиться пробувати себе в ролі поета, літературознавця, критика, рецензента, бібліотекаря, дослідника, актора, художника. А це чи не найефективніший спосіб навчити їх особистісно сприймати мистецтво, розуміти його творчу сутність, специфіку.

Позакласна робота – важливий чинник морально-естетичного виховання молоді, що вчиться, надання їй повноцінної середньої літературної освіти. Основні напрямки та функції виховної роботи задекларовані у нормативно правових актах та корегують роботу вчителів та вихователів [2; 4; 5] Ставши педагогом, кожен із нас намагається розкрити творчий потенціал учнів, сформулювати їхні естетичні смаки, моральні переконання, зацікавити і захопити діяльністю у полікультурному просторі [1, 236].

Сьогодні так зване цивілізоване суспільство не може відмовитися від цих заходів, але психологія сучасного учасника цих дійств спрямована більше на пасивне сприйняття, ніж на активну співучасть. Таке сприйняття сформоване нашими вихователями, які працюють за принципом винятковості, обраності найбільш талановитих, здібних

учасників, вкорінюючи в інших, визначених глядачами, думку про їхню нездатність, неовов'язковість. Тому, порушуючи і розглядаючи це питання, варто наголосити на тому, що до роботи з підготовки позакласного заходу доцільно залучати якнайбільше учасників, щоразу надаючи їм можливість самовиражатися, реалізуватися у різних ролях.

У 60-80 роках ХХ ст. зростає кількість публікацій, присвячених розвитку, практиці та методиці організації шкільних свят [5, 105]. Більшість видань пропонують вже готові розробки сценаріїв цих свят, цікавих своєю оригінальністю, глибокою думкою, різноманітням матеріалу. Однак, у творчого вчителя часто виникає бажання створити дійство на визначену тему, у конкретних умовах, з конкретними учнями, що допоможе розв'язати якісь проблеми, залучити до спільної творчої діяльності, – і тут просто роздати слова виявляється недостатнім.

Як же створити свято самим? Що таке сценарій? У чому особливість методики його підготовки? Серед особливостей сценарію виокремимо найголовніші: документальна основа (реальна подія); синтетичний характер (об'єднання різних видів мистецтва – музики, літератури, театру, кіно, живопису, архітектури, танцю, різноманітної документалістики) [3, 27].

Як і будь-який твір, сценарій створюється у відповідній послідовності виконання дій. Ці дії підготовки тексту промови описані в теорії ораторського мистецтва ще у Давньому Римі: *інвенція* (винайдення) – задум, тема, її вибір, позиція автора, збирання матеріалу, його систематизація – робота над змістом твору; *диспозиція* (розташування) – вибір жанру, складання плану, розділів виступу, робота над композицією – побудова тексту, відповідно до задуму автора; *елокуція* (вираження у мовних формах і прикрашення) – написання твору, правильність мови, ясність, узгодженість, добір слів та їх поєднання, використання поетичних образних засобів. Послідовність структурних елементів зазначених етапів зберігається й у процесі написання сценарію позакласного заходу.

Велику увагу слід приділяти передусім задуму – внутрішньому уявленню майбутньої драматургічної розробки дійства. У книзі «Творча індивідуальність письменника і розвиток літератури» М.Храпченко, підкреслюючи вирішальне значення задуму, образно порівнює його зі значенням архітектурного проекту в будівництві: «За допомогою акуратного збору можна накопичити чимало матеріалу, але якщо не буде архітектурного проекту, що передбачає цілісність образу всієї споруди, співвіднесення всіх її частин, якщо не буде «технічного проекту» з розрахунками основних конструкцій, використовувати матеріал цей буде неможливо» [3, 27].

Формування задуму відбувається за трьома стадіями: вибір теми, конкретизація або створення сценарного плану, уточнення й збагачення.

Тема може обиратися в результаті обговорення якогось питання, бачення проблеми, вивчення святкового календаря. У процесі виношування задуму визначаються ідея, жанровий різновид заходу, конфлікт, місце проведення, кількість епізодів, головні виражальні засоби.

На сьогодні у методиці проведення позакласних заходів існує безліч форм та жанрів, які допомагають урізноманітнити роботу вчителя. Розглянемо особливості деяких із них:

Аукціон (літературний) – форма гри-змагання, спрямована на виявлення в учнів інтересу до знань, на формування вміння обґрунтовано і точно висловлювати власну думку, на розвиток здатності уважно слухати відповідь та вносити до неї свої доповнення. Сценарій конкурсно-ігрової програми містить опис дійства та правил їх проведення у викладі ведучого. Ремарки дають уявлення передбачуваної поведінки глядачів. Дух суперництва і змагання впливає на вироблення відповідних вмінь щодо поведінки учас-

ників, які мають бути шанобливими, зібраними, лаконічними у відповідях. Ведучий оголошує тему запитань (наприклад, назвати книги, в яких використовуються числівники або займенники), учасники пропонують варіанти відповідей. Коли варіанти вичерпані, ведучий рахує до трьох, супроводжуючи кожну цифру ударом молотка. Переможцем стає той, хто дав правильну відповідь. Матеріалом для літературного аукціону можуть бути приказки, прислів'я, загадки на різні теми (про працю, професії і т. ін.), літературні твори (наприклад, згадати твори, в назві яких звучить будь-який колір, або вірші, присвячені порам року, казки, в яких діють лише тварини). Захід може бути присвячений одному письменнику чи поету. Для активізації гри ведучий може використати підказки (ключові слова, нагадати деталі, прочитати епізод з твору).

Вікторина – цікава гра, у процесі котрої в логічній або хронологічній послідовності ставляться запитання, що об'єднані загальною темою. **КВК** – складається з кількох конкурсів: привітання команд, розминка, змагання на кмітливість та швидкість кількох учасників, конкурс капітанів, домашнє завдання. **Турнір** – форма пізнавальної діяльності учнів, творче змагання кількох команд-учасників, які по черзі «атакують» і «обороняються», ставлячи запитання супротивнику і колективно готуючи відповіді. **Фестиваль** – конкурсне змагання, огляд талантів учнів, у процесі якого протягом кількох днів відбуваються вікторини, екскурси, вечори. **Естафета** – гра, огляд винахідливості, фантазії, гумору, де учасники вигадують один для одного завдання на імпровізацію (вигадати і показати сценку, інсценізацію з якогось літературного твору, передати пантомімою зміст приказок, загадок, прислів'їв та ін.) і по черзі їх виконують. **Бесіда** – форма обміну думками, спостереженнями на якусь тему. Серед видів бесід найпопулярніші такі, тематика котрих пов'язана з образотворчим мистецтвом (естетичні), із нормами і принципами моралі (етичні), з проблемами світогляду (філософські). Основні умови, що сприяють дієвості бесід: розчленування складних морально-естетичних та світоглядних тем на конкретніші проблеми; розробка тематичного і змістового планів з урахуванням загального розвитку й віку учнів; емоційно позитивне ставлення учнів; використання різноманітних прийомів під час проведення бесіди, що активізують увагу і забезпечують, стійкий інтерес до колективного обговорення; авторитетність ведучого.

Дієвість сценарію бесіди залежить від всебічного знання предмета розмови, вміння організувати серед учнів активний обмін думками, добору цікавих запитань, що забезпечуватимуть колективний аналіз та відповідні висновки, від загальної структури, що визначає логіку, послідовність проведення: визначення теми та стимулювання зацікавленості до змісту, обгрунтування значимості обговорюваної теми, послідовність у розкритті питань, підбиття підсумків [1, 27].

Сценарії диспуту (суперечка з метою поглибленого розкриття проблемного питання), конференції (форма обговорення літературних творів, кінофільмів, театральних вистав), зустрічі (форма інтерв'ювання, спілкування з реальними або уявними особами), ток-шоу (дискусія з великою кількістю учасників, що в доброзичливій атмосфері обговорюють актуальну моральну проблему) створюються подібно до сценарію бесіди.

Використання подібних форм позакласної роботи з учнями стимулює інтерес до навчання в цілому, поглиблює та закріплює на практиці теоретичні знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронов В. Разнообразие форм воспитательной работы // Классному руководителю. – 2017. – № 1. – С. 26–28.
2. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі – К., 2011.
3. Методика організації виховної роботи в сучасній школі / Л.В. Кондрашова, О.О. Лавренцева, Н.І. Зеленкова. – Кривий Ріг, 2008. – 105 с.

4. Основні орієнтири виховання учнів 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України / програма, затверджена наказом МОН, молоді та спорту України №1243 від 31.10. 2011
5. Про методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році / лист МОН № 1/9-480 від 08.07.15 року

Олена КОХАНОВСЬКА
(Херсон, Україна)

ПОНЯТТЯ «ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА ДІВЧАТ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Комплекс реформ у системі освіти України спрямований в першу чергу на відтворення умов для отримання якісної освіти здобувачами освіти. У цьому контексті питання комплексного аналізу природничо-математичної освіти як педагогічного феномену в науково-методичній літературі є актуальним для сучасної педагогічної теорії і практики.

Широкий формат обговорення в науково-педагогічних кругах знайшло питання розвитку природничо-математичної освіти в Україні. У дослідженнях Д. Дорошенко, В. Корнєєв, В. Обозний, О. Плахотник, А. Сиротенко, Т. Собченко, О. Топузов та ін. окреслено процеси становлення та розвитку освіти, зокрема жіночої природничо-математичної, від її зародження до початку ХХІ ст.

Мета статті – проаналізувати та уточнити сутність дефініції «природничо-математична освіта дівчат».

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) визначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [2].

В Україні створено рівні умови доступу до освіти, ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Це право гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

Право на освіту задеклароване у ст. 53 Конституції України, Європейській конвенції про захист прав людини та основних свобод, Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права, інших національних та міжнародних нормативно-правових документах.

Право особи на освіту може реалізовуватися шляхом її здобуття на різних рівнях освіти, у різних формах і різних видів, у тому числі шляхом здобуття дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та освіти дорослих [2].

У науково-педагогічних колах дефініція «жіночої освіти» розглядається як широкоформатне поняття.

У дослідженні І. Червович, де здійснено історичний огляд жіночої освіти в Україні вказано, що освіта дівчат є збірним поняттям, яке охоплює комплекс проблем і дискусій навколо навчання дівчат і жінок від початкової до вищої школи. Воно включає в себе питання гендерної рівності й рівного доступу до освіти, проблему роздільного навчання та його релігійного спрямування як звично релевантної до жінок практики. У ширшому контексті тему «жіночої освіти» пов'язують із проблемою подолання бідності, адже освічені жінки набагато рідше вступають у ранні шлюби, виходять заміж проти своєї волі, помирають при дітонародженні, захворюють на інфекційні хвороби і взагалі мають набагато більше можливостей для повноцінного життя [5].

С. Гончаренко відмічає, що «жіноча освіта виникла як самостійна галузь освіти у зв'язку з нерівноправним соціальним становищем жінки». У виданні зазначається також, що термін втрачає своє значення в умовах набуття жінками всієї повноти громадянських і політичних прав [2, 126].

Сухенко Т. підкреслює, що питання жіночої освіти стало розглядатися урядом як наслідок усвідомлення ним великої ролі жіноцтва в житті суспільства. Слід зазначити, що бачення цієї ролі в минулих століттях зводилося до визнання того надзвичайного впливу, який жінки мають на своїх чоловіків та на процес виховання дітей. З цього випливала мета, яку ставив уряд перед дівочими інститутами – підготувати освічених матерів сімейств та турботливих дружин [4].

Варто зауважити, як окремий напрям освіти жіноча освіта проіснувала до початку ХХ століття до введення в дію «Положення про єдину трудову школу», прийняте у травні 1919 року, що передбачало запровадження безоплатного та спільного навчання дітей обох статей з 8-ми років [3].

Сьогодні жіноча освіта не існує як окремий напрямок, а розглядається в контексті складової гендерних досліджень. Переважно наукові розвідки пов'язані із горизонтальною сегрегацією в освіті (нерівномірний розподіл чоловіків і жінок в економіці та політиці, через що в окремих професіях або окремих економічних галузях чи політичній сфері переважають чоловіки або жінки), наявність якої регулярно вивчається в межах всіх країн світу. Її існування доведено зокрема такими відомими тестами, як PISA та TIMSS. Особливо яскраво вона проявляється у галузі природничо-математичних наук, які довгий час вважалися переважно чоловічою сферою життєтворчості. І не дивлячись на те, що на міжнародному рівні здійснюється багато заходів з метою подолання гендерного розриву в природничо-математичних та технічних науках, все ж він спостерігається і на сьогодні у багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні.

Підводячи підсумки зазначимо, що під природничо-математичною освітою дівчат розуміємо спеціально організований цілеспрямований педагогічний процес, результатом якого є засвоєння жінками сукупності знань у галузі природничих та математичних наук, формування відповідних умінь, навичок та компетентностей, відповідно до психологічних особливостей жінок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Енциклопедія освіти. – К., 2008. – С. 962.
2. Закон України про освіту (прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.
3. Історія педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. [Електронний ресурс]. – Київ, 2004. – 171 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html>.
4. Сухенко Т.В. Жіноча середня освіта в Україні (XIX – початок ХХ ст.): автореферат дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. – Київ, 2001. – 20 с.

5. Черчович І. Жіноча освіта в Україні: історичний огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/zhinocha-osvita-v-ukraini-istorichniy-oglyad-134122.html>.

Галина КОЧУЛАБ
(Дрогобич, Україна)

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Професія вчителя початкових класів наближена до мистецтва та містить у собі широкі можливості для творчої реалізації особистості педагога. Професійна підготовка потребує від студентів не лише потужної системи знань у галузі психолого-педагогічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін і методичних умінь, але й вияву особистісних якостей.

Учитель, що володіє високим рівнем індивідуально-творчої продуктивності, може віднайти власний стиль у розв'язанні педагогічних ситуацій, володіє унікальними методами і прийомами, підходами до кожної дитини, здатний досягати високих результатів у сфері професійної діяльності у галузі початкової освіти.

Сутністю інноваційних процесів в освіті є вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду та впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Проте проблема освітньої інноватики знаходиться у стані розробки. Цьому сприяє загострення суперечностей між фундаментальними науковими знаннями і складністю їх практичного використання, між фазою створення нового педагогічного знання і його досвідного впровадження як інноваційного [5, 28].

В умовах освітніх реформ особливе значення у професійній освіті придбала інноваційна діяльність, спрямована на введення різних педагогічних нововведень. Вони охопили всі сторони дидактичного процесу: форми його організації, зміст і технології навчання, навчально-пізнавальну діяльність.

До інноваційних технологій навчання відносять: інтерактивні технології навчання, технологію проектного навчання і комп'ютерні технології.

Технології проектного навчання

Технологія проектного навчання розглядається як гнучка модель організації навчального процесу в професійній школі, орієнтована на творчу самореалізацію особистості учня шляхом розвитку його інтелектуальних та фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей в процесі створення нових товарів і послуг. Результатом проектної діяльності є навчальні творчі проекти, виконання яких здійснюється в три етапи.

Технологія проектного навчання сприяє створенню педагогічних умов для розвитку креативних здібностей і якостей особистості учня, які потрібні йому для творчої діяльності, незалежно від майбутньої конкретної професії [3, 230].

Комп'ютерні технології

Комп'ютерні технології навчання – це процеси збору, переробки, зберігання і передачі інформації навчають за допомогою комп'ютера.

Застосування комп'ютерних технологій у системі професійної освіти сприяє реалізації наступних педагогічних цілей:

- розвиток особистості учня, підготовка до самостійної продуктивної професійної діяльності;

- реалізація соціального замовлення, обумовленого потребами сучасного суспільства;
- інтенсифікація освітнього процесу в професійній школі [3, 231].

Інтерактивні технології навчання

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де всі є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання всі вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення [4, 85].

Групові методи:

1. *Робота в парах.* Учні (студенти) працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дає змогу швидко виконати вправи, які у звичайних умовах є інколи місткими або неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, зробити підсумок уроку, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед колективом про результати.

2. *Робота в трійках.* По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи, навпаки, виокремлення несхожих думок.

3. *Змінювані трійки.* Цей метод трохи складніший: всі трійки отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде у наступну, ще один у попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї.

4. $2+2=4$. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2–3 хвилини), обов'язково доходять до спільного розв'язання, потім об'єднуються і діляться набутиим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

5. *Карусель.* Учні (студенти) розсаджуються у два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються «парні суперечки», причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

6. *Робота у малих групах.* Найсуттєвішим є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (стежить за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виокремлення експертної групи з сильніших учнів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

7. *Акваріум.* У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки [2; 70].

Фронтальні методи:

1. *Велике коло.* Учні (студенти) сидять у колі і за чергою за бажанням висловлюються з певних питань. Обговорення триває, поки є бажання висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.

2. *Мікрофон.* Це різновид великого кола. Учні швидко за чергою висловлюються з цієї проблеми, передаючи один одному уявний «мікрофон».

3. *Незакінчені речення.* Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня – це продовження незакінченого речення («Можна зробити такий висновок...», «Я зрозумів, що...»).

4. *Мозковий штурм.* Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі учні за чергою висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з цієї проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

5. *Аналіз дилеми (проблеми).* Учні у колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору.

6. *Мозаїка.* Це метод, що поєднує і групу, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми [1; 18].

Усі ці форми роботи мають місце у навчально-виховному процесі як середньої загальноосвітньої школи, так і вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних.

Таким чином, сучасна професійна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах просто неможлива без використання нових освітніх інтерактивних технологій, які допомогли зібрати воедино основні факти про самостійну роботу, індивідуальний підхід, диференціацію навчання, запропонувати деякі способи підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активні та інтерактивні методи навчання / Укладач О.С. Кравчина. – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 32 с.
2. Боровская О.Р. Використання інтерактивних форм навчання в українській школі. – 2001. – № 4. – С. 70–71.
3. Гейко І. Використання педагогічних інновацій. З досвіду роботи // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229–232.
4. Єльнікова О.В. Інтерактивне навчання – засіб модернізації освіти у сучасній школі // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя, 2002. – Вип. 24. – С. 84–88.
5. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці // Початкова школа. – 2005. – № 2. – С. 28–30.

Оксана КРАВЕЦЬ
(Ужгород, Україна)

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК МЕТОД КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Основне завдання іноземної мови як предмета у підготовці студентів немовних спеціальностей – це оволодіння студентами вміння спілкуватися мовою, яку вони вивчають. Діалогічне мовлення є найефективнішим методом формування комунікативної компетенції студентів. Навчити студентів іноземній мові можна тільки при умові спілкування, при цьому відбувається автоматичне перенесення навичок та вмінь в реальні умови.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. В межах одного мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає, як слухач, так і мовець [5, 35]. Вільне володіння іноземною мовою передбачає спонтанне реагувати на найрізноманітніші ситуації реальної дійсності.

В психологічному аспекті діалогічне мовлення зумовлене процесами сприйняття мови співрозмовника, тобто процесами мовного оформлення думки і сприйняття (декодування) реплік. Діалог як скоординована усна мовленнєва діяльність двох або більше співрозмовників – це зв'язаний текст, якому притаманні всі основні лінгвістичні характеристики над фразовою єдністю. Початковими елементами діалогу є репліки різної довжини (від однієї до декількох фраз). Сформованість вмінь діалогічного мовлення означає наявність в студентів ряду вмінь, які забезпечують виконання поставленої комунікативної задачі в типових умовах спілкування.

Стосовно проблеми діалогічного мовлення існує велика кількість різних підходів, серед яких можна виділити два основних.

Стосовно першого підходу – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а потім відтворенням власних діалогів в аналогічних мовленнєвих ситуаціях.

Другий підхід – «знизу вгору» – це від засвоєння елементів діалогу (реплік) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої структури, що не включає прослуховування діалогів-зразків.

Проте, більшість викладачів іноземної мови вважає, що другий підхід є більш раціональним. Справа полягає в тому, що вже в процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних, фонетичних) студенти виходять на рівень понад фразовою єдністю. В цьому випадку вся увага зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, студенти використовують знайомі вже їм діалогічні єдності.

Реплікування вважається нульовим або підготовчим етапом формування вмінь та навичок діалогічного мовлення студентів. На цьому етапі доцільно виконувати рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит нової інформації за зразком, повідомлення інформації тощо. Процес навчання реплікування потрібно поступово ускладнювати, тобто збільшувати обсяг реплік.

Після того, як студенти засвоїли репліку реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до першого етапу формування вмінь на навичок діалогічного мовлення, а саме – оволодіння певними діалогічними єдностями. На цьому етапі використовується рецептивно-продуктивні та умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Студенти стають безпосередніми учасниками спілкування, а викладач тільки діє їм комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація та вказуються ролі.

Другим етапом формування навичок та вмінь діалогічного мовлення є оволодіння мікродіалогом. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій (намірів). Комунікативна інтенція (комунікативне завдання, комунікативна цільова настанова) – це релевантна ознака комунікативної єдності. Мікродіалог – це невиражена структурна основа розгорнутого діалогу, що включає в себе взаємопов'язані ланцюжки, які також називають діалогічним цілим. Отже, мета другого етапу – це навчити студентів об'єднувати вже засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі доцільно використовувати рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (використання спеціально створе-

них вербальних опор). На основі навчальних комунікативних ситуацій, які можуть бути запропоновані викладачем, студенти будують власні мікродіалоги.

Останнім є третій етап, під час якого студенти повинні навчитися вести діалоги різних функціональних типів Вправи, які виконуються на заключному етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня, тобто такі, які не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор [8, 5].

Оскільки діалоги охоплюють найбільш уживані ситуації з повсякденного життя, то рекомендовано заучувати їх напам'ять, розігрувати в рольових іграх, використовувати в повсякденному житті.

Діалог сприяє активному розвитку навичок усного мовлення, привчає студентів творчо використовувати лексичний матеріал, як в монологічному, так в діалогічному мовленні, що сприяє реалізації комунікативного підходу.

Основна мета викладача – навчити студентів починати розмову, використовуючи ініціативну репліку, правильно та швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника, підтримувати бесіду, тобто використовувати не тільки реактивні, але й реактивно-ініціативні репліки з метою продовження бесіди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біленька О., Павлюк А., Чепурна О. Business English Essentials. Частина 2: Посібник з англійської мови для навчання ділового спілкування в старших класах шкіл, гімназій, ліцеїв економічного профілю. – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2003. – 236 с.
2. Богданова С.С. Логико-комунікативные программы при обучении монологическому высказыванию // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 5. – С. 35.
3. Борзова Е.В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английского языка // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 40–43.
4. Вишневський О. І. Настільна книга для вчителя іноземної мови. – Москва: Вища школа, 1992. – С. 56–66.
5. Колнер Я.М., Устинова Е.С. Практична методика навчання іноземної мови: посібник. – Воронеж: Інтерлінгва, 2002. – 120 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Baker J., Heather W. Essential Speaking Skills. – Continuum International Publishing Group, 2003. – 170 p.
9. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – McGraw-Hill, 1997. – 56 p.

*Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Олена ГОНСЬОР
(Дрогобич, Україна)*

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Проблема формування медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку стає досить актуальною: саме в перші роки навчання в школі сучасні діти отримують значну кількість інформації, яка вимагає від них вміння орієнтуватися, виокремлювати головне, оцінювати й аналізувати. Це вміння багато в чому залежить від того, наскільки розвинені у дитини вміння оцінки, інтерпретації та аналізу медіаінформації.

Питання розвитку медіаосвіти в освітніх закладах була предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. О. Баришполець, Ю. Казаков, Н. Леготіна, О. Невмержицька, Г. Онкович, В. Різун, І. Слісаренко, С. Тургай, О. Федоров, І. Чемерис, В. Шкляр розглядають поняття *медіаосвіта*, її роль у забезпеченні компетентності в сфері мас-медіа. У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні поняття *медіаосвіта* тлумачиться як частина освітнього процесу, яка спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [1].

Складовою медіаосвіти є формування медіаграмотності молодшого школяра. Розроблена у 2014 році Програма «Основи медіаграмотності: взаємодія з медіа» для учнів 1–4 класів ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння її змісту – формування системи цінностей, і спрямована на підготовку дитини на базі цієї системи цінностей до спілкування із медіа під час соціалізації, а це у свою чергу дозволить по-перше сформувати стійкий імунітет до маніпулювання з боку медіа, а, по-друге, на виховання такого споживача медіа, котрий міг би ефективно задовольняти свої інтереси, використовуючи медіа. Програма «Основи медіаграмотності: взаємодія з медіа» враховує рекомендації ЮНЕСКО з підготовки медіаграмотної особистості та є пропедевтичним курсом із формування в учнів молодших класів початкових уявлень у галузі медіа через систему практичних завдань, які сприятимуть формуванню інформаційно-освітнього, інформаційно-комунікаційного, соціально-культурного, соціально-адаптаційного, ціннісно-орієнтаційного й оздоровчого простору дитини. В ЮНЕСКО переконані, що медіаосвіта – одне з основних основних прав людини на свободу самовираження та є знаряддям сприяння демократії. Саме тому медіаосвіту рекомендовано для запровадження в національні навчальні плани усіх країн, систему додаткової, неформальної та «пожиттєвої» освіти [2, 32].

Процес отримання інформації є невід'ємною складовою нашого життя учнів початкової школи. Молодший шкільний вік – це початок усвідомленого сприйняття сучасного світу, це період, у якому закладаються основи моральних знань, норм, формується свідомо-емоційне ставлення до навколишнього середовища. Стає зрозумілим, що не лише кількість, а й якість інформації, яка надходить ззовні, має дуже важливе значення, бо саме вона й формує майбутню особистість [3].

Обсяг інформації постійно збільшується, а життя сучасної дитини вже не можна уявити без медіа. Що ж стоїть за цим поняттям? Термін «медіа» походить від латинського «medium» (засіб, посередник), «media» (засоби, посередники) – позначають технічні засоби створення, зберігання, поширення, сприйняття інформації та обміну її між автором повідомлення і масовою аудиторією. Сучасне значення «медіа» – це засіб, через який опосередковано здійснюється комунікація між людьми, групами людей. Крім того, це всі засоби масової комунікації, а також засоби масової індивідуальної комунікації й, так звані, мережні мультимедійні засоби (друковані видання, радіо, кіно, телебачення, комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) [3, 1].

Для комфортного користування медіаресурсами необхідно формувати уже з молодшого шкільного віку основи медіаграмотності, які регулюватимуть взаємодію школяра із засобами масової інформації та комунікації. Медіаграмотність включає навички пошуку інформації в друкованих засобах інформації, сприйняття екранних медіатекстів,

уміння оцінювати їх естетичну та змістову цінність і висловлювати власні відчуття та емоції через створення власних творів. Отримуючи інформацію, учні початкової школи відчувають значні труднощі, коли їм необхідно проявити пошукові навички, самостійно критично оцінити отриману інформацію, проявляючи не тільки інтелектуальну та пізнавальну активність, але й особистісну, суб'єктивну позицію, творчу індивідуальність. Однак медіаосвіта, як відомо, передбачає не тільки наявність чисто технічних знань та умінь володіння медіатехнікою, а й уміння повноцінного сприйняття творів медіакультури, аналізу, самостійного осмислення та інтерпретації медіатворів. Найважливіше в цьому аспекті є те, щоб діти вміли аналізувати, критично ставитися до змісту будь-якого медіатексту, отриманого з Інтернету, телебачення чи друкованого видання, а також могли робити усвідомлений вибір при перегляді медіапродукції.

Таким чином, медіасвіт впливає на усі сфери життя і діяльності людини. Сучасні учні початкової школи добре знайомі з цим світом: вони є активними споживачами медіаінформації. Однак медіаграмотність передбачає не тільки володіння технічними навичками і знаннями користуватись медіатехнікою, а й формування культури сприйняття й інтерпретації медіатворів, що сприятиме розвитку смаків, інтересів і переконань молодшого школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 р., протокол № 1-7/6-150 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.mediasapiens.ua
2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенко; За науковою редакцією В.В. Різуна. – Київ: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
3. Сагайдак Г.В. Медіаосвіта у навчально-виховному процесі початкової школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: iprobuk.cv.ua/images/sagaidak_стаття.doc

*Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Василина КУРАХ
(Дрогобич, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна початкова школа вимагає неформального підходу до організації і проведення уроків літературного читання, які виступають основною формою літературного розвитку молодших школярів. Як зазначає літературознавець і дослідниця дитячої літератури Віталіна Кизилова, «література для дітей зумовлена специфічною комунікативно-психологічною адресністю, особливістю рецепції, що провокує формування жанрових систем, твори яких успішно діалогізують з читачем, є маркерами «читабельності» (динамічний сюжет, композиційна довершеність, яскраві самодостатні характери персонажів) й водночас віддзеркалюють суспільно-психологічні, культурні трансформації, успішно адаптуються до реалій розгерметизованого українського соціуму» [3]. Саме тому у 2016 році оновлено програми з літературного читання, Проаналізовано та оновлено коло читання в кожному класі з використанням рекомендаційних списків дитячої літератури. Для виконання програми видано навчальні книги серії «Шкільна бібліотека» для учнів 1–2 та 3–4 класів, до якої увійшли твори нових авторів. У програмових вимогах вилучено кількісні показники темпу читання, натомість прописано якісні характеристики навички читання (наприклад, читає свідомо, правильно, виразно із дотри-

манням основних норм літературної вимови і мовчки (усвідомлено) в оптимальному для розуміння темпі) [4].

Для підготовки вчителем практико-орієнтованих завдань у програмі конкретизовані вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня (наприклад: «користується прийомами з розвитку темпу читання» замінено на «виконує вправи з...»; «має уявлення про один із способів зображення персонажа – опис його зовнішності» замінено на «знаходить в тексті опис зовнішності персонажа» тощо). Запропоновані конкретизовані вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня посилять зв'язок уроків літературного читання з життям (наприклад: називає ситуації, коли використовують лічилки, мирилки, скоромовки, загадки; використовує лічилки, мирилки, скоромовки, загадки, співаночки в іграх з ровесниками) [5].

Закон «Про освіту» передбачає формування таких ключових умінь, як: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку, здатність обґрунтовувати власну позицію, здатність конструктивно керувати емоціями [2]. На нашу думку, саме оновлений зміст уроків літературного читання сприяє розвитку цих та інших умінь. У поєднанні з новими методичними підходами учителем створюють сприятливі передумови для гнучкої, цікавої і результативної побудови уроків.

Перш ніж планувати урок, вчитель повинен проаналізувати, що представляє собою новий твір як текст, яким є його навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Звідси очевидно, що універсальної структури уроку, яка була б придатною для вивчення творів навіть одного жанру, не може бути. Кожного разу вчитель повинен продумувати таку структуру, яка відповідатиме меті уроку, його місцю в системі уроків відповідного розділу чи теми, враховуватиме змістові та художні особливості конкретного твору, а головне – передбачатиме активність і співпрацю дітей.

Сучасна школа функціонує в умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Для того, щоб наші діти комфортно почувалися в динамічному суспільстві, вони мають навчитися швидко й ефективно працювати з різномірною інформацією: здійснювати пошук у різних джерелах – паперових і електронних, вміти її диференціювати, узагальнювати, інтерпретувати, застосовувати з навчальною метою, а також у різних практичних ситуаціях. Цього школярів потрібно навчати спеціально.

У навчальній програмі посилено увагу до роботи з інформацією – як текстовою, так і позатекстовою. За вимогами її результативної частини школярі оволодівають досвідом самостійно здійснювати пошук потрібної інформації з допомогою формальних елементів тексту (підзаголовки, рубрики, виноски), дитячих видань довідкового характеру (словники, довідники, енциклопедії); окресленими педагогом параметрами, визначати орієнтовний зміст художньої, науково-пізнавальної книжки, спираючись на її довідково-ілюстративний апарат (написи на обкладинці, титульному аркуші, малюнки, зміст (перелік) творів, анотація) тощо.

Метод літературного читання, спрямований на вивчення твору як явища літератури, формування уявлення про літературу як виду мистецтва й системи, що має історико-соціальну основу, яка виявляється через особистість письменника-творця, його погляди, літературні зв'язки з письменниками-сучасниками, а також існування даного твору в часі.

Таким чином, планування сучасного уроку літературного читання сконцентроване на прогнозуванні навчальної взаємодії вчителя й учнів в організації читацької діяльності.

Отож, реформування освітньої системи в Україні не викликає заперечень. Оновлення змісту літературного читання для початкової школи, – важливий і необхідний крок, зроблений сьогодні. Але хотілося б, щоб у майбутньому цей процес відбувався у тісній співпраці науковців, учителів і громадськості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/>
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Кизилова В. Новітня література для дітей в контексті оновлення змісту навчальних програм для початкової школи – Режим доступу: <http://urccyl.com.ua/aktualno/aktualni-dumky/item/vitalina-kizilova-novitnja-literatura-dlja-ditei->
4. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/02_lit_chit.pdf
5. Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-09-6pdf.pdf.
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Наталія МАКСИМЕЦЬ
(Дрогобич, Україна)

РОЛЬ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ФОРМУВАННІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Відомо, що освіта ХХІ століття розглядається як процес освоєння людської культури. Проголошення стратегічного курсу входження України до Євросоюзу загострило питання полікультурної освіти. Її мета полягає у формуванні національної свідомості, патріотизму, розвитку інтеркультурної особистості, здатності до діалогу, толерантності, врахування ментальності народу, прагнення до інтеграції у світове та європейське співтовариство [1].

Як зазначає Л. Перетяга «формування полікультурної компетентності особистості необхідно починати в молодшому шкільному віці, оскільки він є початковим ступенем будь-якої освіти, коли відбувається інтенсивне накопичення знань про навколишній світ і взаємостосунки в поліетнічному суспільстві, а також формування емоційно-позитивного ставлення до представників інших етнічних груп, що закладають морально-культурні основи формування особистості та її громадянської спрямованості, розпочинається етап формування етнічної ідентичності, який має вирішальне значення для процесу формування полікультурної компетентності» [2]. Дослідниця доводить, що *полікультурна компетентність* молодшого школяра є складним багатокомпонентним особистісним утворенням, результатом полікультурної освіти і ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії, що, в свою чергу, сприяє ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі.

На уроках літературного читання учнів необхідно готувати до адекватного сприйняття і оцінки національних особливостей культури, традицій, звичаїв різних народів миру. Теми курсу, на яких вивчаються твори зарубіжної літератури, дають величезну можливість для формування полікультурної компетентності, тобто зміст літературного читання включає елементи полікультури. Тому актуальними в сучасній початковій школі є *уроки-діалоги* і *уроки культурологічного аналізу*, на яких твір розглядається у де-

кількох паралельних культурних сферах: як факт духовної культури народу; як свідомість певної культурної епохи та її своєрідного стилю; як дзеркало неповторного культурного світу письменника; як акумуляція й відображення знань про інші культурні сфери: філософію, історію, політику, психологію, мистецтво тощо.

Специфіка літературного читання полягає у тому, що, засвоюючи систему світових цінностей, юний читач мимоволі стає «планетарною людиною», адже жити в культурі автоматично означає бути космополітом, себто чути «у себе вдома» в усій світовій культурі одночасно. Учень підіймається сходинками світової культури, оволодіває знаками, кодами, символами різних видів мистецтва та навчається дивитися на світ очима людини усіх часів і національностей. Тому діалогічне пізнання на уроці літератури – це завжди співтворчість, співбесіда, співвідкриття, співвідчуття та багато інших спів-. І в такому сенсі художня культура існує не лише як сума певної інформації, але й починає жити у духовному світі людини як своєрідний код її життєдіяльності, програма цивілізації [3].

Щодо методології вивчення зарубіжної дитячої літератури, поширеними залишаються принципи історико-літературний та порівняльно-типологічний. Перший полягає у вивченні дитячої літератури кожної країни у процесі розвитку, спостереженні за внутрішніми структурами явища, специфічними особливостями, закономірностями розвитку і якісними змінами тощо. Враховуються також історичні, суспільні та інші зовнішні фактори епохи та суспільства, дитячу літературу яких вивчаємо. Кожна епоха поєднує в собі традиції минулої епохи і новаторство, що відповідає духові її сучасного. Типологічний підхід, що розглядає художні явища у синхронній площині, значною мірою є продуктивним при зіставленні тематико-проблематичних, жанрово-стильових та образно-нарративних характеристик дитячої літератури різних країн [4].

Література для дітей є складовою частиною світової літератури і розвивається під впливом загальнонаціональних та загальнолітературних процесів, переймаючи модерні та постмодерні тенденції, нові жанрові утворення, стильову еkleктику, змістові аспекти, які відповідають певному етапу розвитку суспільства. Особливостями дитячої літератури є її відповідність рівневі знань, життєвому досвіду, психологічному розвитку дитини, орієнтація на певне тематичне коло, жанрові характеристики та поліграфічне оформлення.

Отже, на уроках літературного читання учні пізнають культуру, побут, традиції інших народів, знайомляться із загальнолюдськими цінностями, а це сприяє вихованню дітей в контексті «діалогу культур» і розвитку полікультурної компетенції.

Полікультурна інформація має ґрунтуватися на розкритті відмінностей в культурах різних народів, пошуку того спільного, що об'єднує всіх людей. При цьому основним є виділення спільності гуманістичної спрямованості менталітету всіх народів, виявлення загальнолюдських гуманістичних цінностей, які втілюються у різноманітних етнокультурних варіантах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: / <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
2. Перетяга Л.Є. Формування полікультурної компетентності молодших школярів // Підвищення ефективності та якості підготовки фахівців педагогічної спрямованості: зб. наук. праць. – Харків: Стиль – Іздат, 2005. – С. 121–127.
3. Плахтій В.І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця: [Б. в.], 2003. – 196 с.
4. Славова М. Попелюшка літератури. Теоретичні аспекти літератури для дітей. – К.: ВПЦ «Київ. ун-т», 2002. – 81 с.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ефективність розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів у процесі читацької діяльності забезпечує сукупність певних загальнопедагогічних і дидактичних умов. Загальнопедагогічні умови розповсюджуються на весь навчально-виховний процес і можуть підвищити ефективність творчого розвитку учнів у будь-якій педагогічній системі. Дотримання дидактичних умов передбачено лише у навчальному процесі, оскільки вони є змістовою характеристикою компонентів, які утворюють локальну систему навчання, спрямовану на розвиток творчих здібностей у процесі мовленнєвої діяльності [2, 78].

Ігрові технології сприяють розширенню знання, поглиблюють читацький кругозір, розвивають і тренують читацьку пам'ять та увагу, відпрацьовують спеціальні вміння, закріплюють навички розумової, аналітичної діяльності. Використання літературних ігор з елементами інсценізацій сприяє розвитку акторських здібностей, мистецьких талантів. Ігри задовільняють різноманітні дитячі інтереси (ігрові, пізнавальні, читацькі); збагачують коло уявлень про літературу та її творців; підвищують інтерес до навчання, розвивають уважність, забезпечують краще засвоєння навчального матеріалу; не лише активізують розумову діяльність, а й розвивають читацькі уміння та навички школярів; певною мірою сприяють засвоєнню літературознавчих знань та умінь; забезпечують формування у дитини читацької культури [1, 34–35].

Серед загальнопедагогічних умов розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі читацької діяльності виокремлено наступні:

- педагогічне стимулювання розвитку творчих здібностей на основі особистісно зорієнтованого характеру взаємодії учителя з учнями;
- застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності. Такі психолого-педагогічні технології повинні враховувати особливості молодшого шкільного віку, забезпечувати оптимальні умови для самовираження учнів, спиратися на особистісно-значущий для учнів матеріал, залучати їхні емоції до процесу творчості, спонукати учнів у процесі творчої діяльності відображати свій чуттєвий досвід у повному обсязі, надавати можливість самостійно творити;
- системність мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища [2, 178–179].

Дидактичні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках читання:

- активізація творчо-мовленнєвої діяльності учнів початкових класів на основі збагачення емоційно-чуттєвого та комунікативного досвіду. Результативний творчий розвиток забезпечується лише активною, емоційно забарвленою творчою діяльністю, адже емоція – це почуття, що мотивує, організовує і спрямовує сприймання, мислення і дії;
- формування у молодших школярів навичок довільної візуалізації мисленневих образів. Візуалізація мисленневих образів – створення образів в мозку на основі попереднього досвіду, який знаходиться у нашому розумі, – важлива складова уяви, необхідна для повноцінної творчої діяльності будь-якої людини;

– забезпечення вербалізації уявлень учнів на основі мовленнєвотворчої діяльності. Вербалізовані уявлення є результатом активної творчої діяльності дітей: створення мовленнєвого повідомлення передбачає використання знайомого матеріалу у нових комбінаціях, наділення певної сукупності слів новим змістом чи навіть створення нових слів, які точніше передають те, що вкладає у поняття маленький творець [2, 186–187].

Літературно-творча діяльність молодшого школяра – складний і багатоплановий процес, який передбачає застосування ігрових технологій, які охоплюють мотиваційний і процесуальний напрямки цього процесу. Умовно їх усіх розподіляю на такі групи:

1. Технології, що сприяють емоційному сприйняттю дітьми поетичних та прозових творів. Позитивним моментом у сприйманні дитиною художнього твору є виникнення в дитини відчуття своєрідної близькості, зв'язку з його героями. Це допомагає їй краще зрозуміти бажання, думки інших людей, збагнути людську цінність і усвідомити свою унікальність.

2. Технології, в основі яких – використання прийому емпатії. Емпатія – співпереживання з героями твору, людьми, тваринами, рослинами шляхом перевтілення в ці образи. Перевтілення дає поштовх до роздумів, пережидань, оцінки, дає змогу розвивати творчі здібності учня, стимулювати його активність, збуджувати інтерес до власного емоційного стану, сприяє самоствердженню, появі віри у власні можливості.

3. Технології для розвитку творчої уяви засобами слова [4, 67–68].

Ігрові технології сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів і приводять до більш осмисленого засвоєння знань. Ігри відбираються і конструюються у відповідності до змісту досліджуваної теми, з цілями і завданнями уроків; використовуються в поєднанні з іншими формами, методами і прийомами, ефективними при вивченні нового матеріалу; чітко організуються; відповідають інтересам і пізнавальним можливостям учнів.

Зокрема, наприклад, складання загадок допомагає розвивати образне і логічне мислення, вміння виділяти суттєві ознаки і порівнювати, тренує швидкість і гнучкість розуму, кмітливість, здатність знаходити оригінальні рішення [3].

Гра «Завершення розповіді» передбачає складання учнями продовження до запропонованого початку оповідання. Діти демонструють чимало власної фантазії і літературної майстерності, створюючи яскраві й оригінальні образи, подаючи незвичний розвиток подій і кінцівку.

Рольова гра – це невеличка п'єса, яку можна поставити на уроці. В її основі лежить імпровізація. Учні інсценують запропоновані вчителем ситуації. Метою розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями є визначення учнями власного ставлення до неї, набуття ними досвіду шляхом гри, подальший розвиток уяви й навичок критичного мислення; сприяння висловленню суджень та думок; виховання здатності знаходити і розглядати альтернативні можливості дій; співчування іншим. Після завершення вправи учасники ретельно і поглиблено аналізують набутий досвід, власні думки і почуття.

Отож, переорієнтація навчально-виховного процесу початкової школи на формування творчої особистості реалізується за умов дотримання таких загальнопедагогічних умов розвитку творчих здібностей: педагогічного стимулювання розвитку творчих здібностей на основі особистісно зорієнтованого характеру взаємодії учителя з учнями; застосування ігрових технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності; системності мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Досяк І.М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1–4 класи. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 160 с.

2. Коваль Г.П., Іванова Л.І., Суржук Т.Б. Методика читання: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 274 с.
3. Нікітіна А.В. Розвиток творчих здібностей учнів // Початкова школа 2001. – № 10. – С. 18–21.
4. Скоблікова О.В. Формування літературної компетентності учнів початкових класів». – Х.: Вид. група «Основа», 2014. – 112 с.

Валентина ЛИТВИН
(Харків, Україна)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах розвитку демократичного суспільства триває модернізація системи вищої освіти, яка супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці. Необхідно повною мірою враховувати нові вимоги до виховання педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації. Такі зміни є важливим засобом інноваційного оновлення вітчизняної системи педагогічної освіти, оскільки спрямовують майбутніх учителів початкової школи на виховну діяльність у нових умовах розвитку шкільної галузі.

На виховання нової генерації педагогічних кадрів орієнтують Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Державна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепція «Нова українська школа».

Головне завдання перебудови сучасної української школи – підвищення ефективності навчально-виховного процесу з метою сприяння всебічному і гармонійному розвитку людини, її інтелектуальному і моральному зростанню. У цей час особливо актуального значення набуває проблема виховання розвинутої творчої особистості в соціально-педагогічних умовах її життєдіяльності. Інтерес до пізнання навколишнього середовища виступає своєрідним епіцентром розвитку особистості, її пізнавальної самостійності, формування позитивного ставлення до результатів власної праці. У наш час актуальним є питання теоретичної основи підготовки майбутніх вчителів початкових класів до виховної діяльності.

Майбутній учитель є реалізатором державної політики щодо розвитку і формування майбутнього покоління. Від рівня підготовки залежить його професіоналізм і якість професійної діяльності.

Л.О.Хомич, виділяє наступні чинники, що зумовлюють пошук нових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя [4]:

- соціально-економічні, пов'язані зі змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок;
- практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель із цілісним уявленням про професійну діяльність;
- теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку професійної освіти; педагогічна освіта розвивається шляхом формування в майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність.

Готовність до педагогічної діяльності в загальних рисах характеризує і готовність до виховної позакласної та позашкільної роботи, яка, однак, має і свої особливості, зумовлені специфікою виховної роботи.

Професійне становлення вчителя-вихователя в динаміці розглядається в педагогічній літературі на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому. В основі кожного рівня лежить відповідний рівень готовності випускника вищого педагогічного закладу до виконання своїх виховних функцій.

Особливий підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної діяльності представлено в дослідженні О.І.Кіліченко, яка зазначає, що підготовка до виховної діяльності, повинна відбуватися за діагностичним, операційним і транспозиційним аспектами. Діагностичний аспект дає змогу визначити наявний стан підготовки до виховної діяльності, операційний аспект – це розроблена система підготовки студентів до виховної діяльності з молодшими школярами. Транспозиційний аспект передбачає застосування студентами набутих у ЗВО знань, навичок і вмінь з організації педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі початкової школи під час практики та подальшої професійної діяльності [2].

Готовність до виховної діяльності – це сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для проведення виховної роботи у школі, це виявлення суті властивостей і стану особистості молодого спеціаліста.

Підготовка студентів до виховної діяльності повинна охоплювати в собі як формування певних компонентів психологічної структури особистості майбутнього вчителя, так і засвоєння ним належної суми теоретичних знань та формування в нього відповідних професійних умінь та навичок. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до виховної діяльності має бути органічною складовою частиною освітнього процесу педагогічного закладу вищої освіти [1].

На думку Л.О.Хомич, професійна готовність майбутнього фахівця початкової освіти до виховної діяльності охоплює такі компоненти [5]:

- психологічна готовність – сформованість певного ступеня спрямованості на виховну діяльність;
- науково-методична готовність – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для виховної діяльності;
- практична готовність – наявність сформованих на прогнозованому рівні професійних умінь і навичок стосовно виховної діяльності;
- психофізіологічна готовність – наявність відповідних передумов для виховної діяльності й оволодіння певною спеціальністю професійно значущих рис особистості;
- фізична готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності та професійної працездатності.

Готовність майбутнього вчителя до виховної діяльності у школі, за Л.В. Кондрашовою, є багатомірною системою, що охоплює у стійких едностях такі компоненти [3]: мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися виховною роботою); орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них); пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної ді-

альності); емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль); психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують майбутньому вчителю початкових класів високу працездатність у виконанні виховних функцій, впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, врівноваженість і витримка); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам).

Не менш важливим структурним компонентом готовності до виховної діяльності є педагогічні здібності. Педагогічні здібності – сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

Практична підготовленість майбутнього вчителя до виховної діяльності, означає сформованість у вихователя готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні засоби, методи, прийоми виховної діяльності. Цей параметр включає ще такі складові, як умілість вихователя та його технологічну озброєність. Останні, насамперед, пов'язані з виділеними етапами виховної діяльності. Кожен етап потребує від учителя-вихователя відповідних умінь у вигляді цілісної ієрархізованої системи та технологію їх застосування з урахуванням передбачених і непередбачених виховних завдань.

Підводячи підсумки визначаємо, що сучасні підходи в підготовці майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності передбачають єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до здійснення всіх видів виховної діяльності з учнями. У процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, які передбачено навчальним планом педагогічного ЗВО, майбутні педагоги отримують теоретичну підготовку з питань організації виховної діяльності. Студенти педагогічних вузів мають змогу ознайомитися з безцінним досвідом видатних педагогів та психологів, взяти собі на замітку певні методи та прийоми роботи, з метою їх подальшого впровадження в професійній діяльності. Різноманітність видів навчальної практики в педагогічному ЗВО та її тривалість дозволяють в повній мірі майбутнім учителям реалізувати виховну діяльність на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: [монография]. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
2. Кіліченко О.І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 1997. – 24 с.
3. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 38 с.
4. Хомич Л.О. Загальні принципи організації процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя // Полтавський державний педагогічний інститут ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць. – Полтава, 1999. – Вип. 1(5). – С. 110–119.
5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.

МЕТОД «CLIL» НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сьогодні дуже актуальним являється питання вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у морських навчальних закладах. Рівень англійської мови за професійним спрямуванням моряків визначається міжнародною конвенцією про підготовку та дипломування моряків та несення вахти (STCW) [3]. Аналіз показує, що володіння іноземною мовою, а саме англійською, повинен тісно інтегруватися з професійними предметами («Навігація і лоція», «Географія морських шляхів», «Суднові установки», «Теорія та будова судна» тощо.) для досягнення вимог міжнародної морської організації (ІМО). Одним із найефективнішим та сучасним методом навчання англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх моряків вважаємо предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL).

Специфіка цієї методики полягає в тому, що «мова стає інструментом вивчення немовного предмета, в якому і мова, і предмет відіграють спільну роль» [5, 412]. При цьому увага акцентується як на змісті спеціальних текстів, так і на необхідній предметній термінології. При цьому мова інтегрована в програму навчання, а необхідність занурення в мовне середовище для обговорення тематичного матеріалу значно підвищує мотивацію використання мови в контексті досліджуваної теми.

Викладання англійської мови за професійним спрямуванням проходить паралельно викладання спеціальних морських предметів, при цьому акцент робиться на розвиток знань і вмінь для використання мови для забезпечення розумових процесів вищого порядку. Майбутні моряки при оволодінні спеціальностями набувають вміння використовувати мову (англійську) CLIL для роботи по їх спеціальності.

Ми вважаємо, доцільним буде проводити не тільки заняття англійської мови з інтегруванням спец предметів, а також викладання професійних предметів на англійській мові. Програми навчання спеціальності розробляються з точки зору розвитку і мовних навичок. Навчання проводиться як викладачами-предметниками, так і фахівцями в галузі навчання мовам. Курсант навіть з поганим знанням англійської мови отримує підтримку протягом всього процесу навчання, що робить можливим оволодіння як предметом, так і мовою його викладання. Слідом зазначити, що модель підходить для навчання студентів з різним мовним і культурним фоном [6].

При вивченні проблеми предметно-мовного інтегрованого навчання в морських навчальних закладах нами було виявлено ряд переваг цієї методики, а саме: розвиток професійного / академічного володіння мовою; розвиток пізнавальних навичок (здатність адекватно виражати складні розумові процеси); робота в малих групах, яка сприяє кількісним і функціональним охопленням мови студентів; діяльність, заснована на завданнях, забезпечує змістовний і достовірний зв'язок, який є функціональний і актуальний для потреб майбутніх моряків.

З методичної сторони, слід підбирати автентичні, складні, важливі навчальні матеріали. Детальний вид читання, як один з видів діяльності на занятті англійської мови за професійним спрямуванням застосовується для зниження когнітивної та лінгвістичної навантаження змісту [1]. Також доцільно фокусувати увагу на ефективний перетин контенту, пізнання і мови на занятті англійської мови за професійним спрямуванням

для майбутніх моряків. Стежити за взаємодією в класі, яке врівноважує слухання і говоріння іншомовної професійної мови для курсантів морських закладів. Навчання мови слід здійснювати на основі завдань, які сприяють курсантів до взаємодії і призводять до ефективних результатів.

Для реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання в морських навчальних закладах необхідні висококваліфіковані викладачі, які повинні брати до уваги як мову, так і зміст матеріалу, що викладається. Необхідна систематичний взаємозв'язок викладачів професійних предметів та англійської мови для повного розуміння і усвідомлення досліджуваного матеріалу. Викладачам іноземних мов слід продумувати автентичні, інтерактивні завдання, задіюючи всі види мовленнєвої діяльності. При оцінюванні знань курсантів необхідно брати до уваги два аспекти: мову та зміст.

Таким чином, аналіз стану досліджуваної проблеми показує, що предметно-мовне інтегроване навчання в морських навчальних закладах як один з полілінгвальних підходів є одним з ефективних механізмів формування професійної компетенції майбутнього моряка. Ефективність процесу формування професійної компетенції майбутнього моряка багато в чому обумовлена оволодінням ними знаннями, вміннями і навичками в аспекті предметно-мовного інтегрованого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лалетина Т.А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку. – 2014. – [Электр. ресурс]. – Режим доступа: http://elib.sfukras.ru/bitstream/2311/8574/1/3_Laletina_T%5B1%5D.A.pdf.
2. Coyle D., Hood P., Marsh M. Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – P. 24–25.
3. IMO Model Course 3.17. Maritime English. – London: International Maritime Organization, 2015.
4. Lasagabaster D. Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses // The Open Applied Linguistics Journal. – 2008. – No. 1. – P. 31–42.
5. Lorenzo F., Casal S., Moore P. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project // Applied Linguistics. – 2009. – No. 31. – P. 418–442.
6. Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe submitted to European Commission DG EAC in September 2002 [Electronic resource]. – Access mode: <http://userpage.fuberlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>.

*Наталія ЛІСНА-МІСЬКІВ
(Львів, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ІМІТАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР-БАКАЛАВРІВ

Протягом останніх десятиліть сестринській справі не приділялося належної уваги. Цей факт став причиною певного відставання галузі охорони здоров'я від розвитку сучасної науки і медичних технологій та викликав масове вибування кваліфікованого сестринського персоналу з медичних установ. На засадах праксеологічного підходу з метою вдосконалення стану сформованості показників особистісно-рефлексивного компоненту готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності було запропоновано активно використовувати ігрові імітаційні методи.

Проаналізувавши навчальний підручник з педагогіки вищої медичної освіти під авторством С. Максименко та М. Філоненко [2] було встановлено, що у практиці вищих медичних навчальних закладів (ВМНЗ), які готують сестер-бакалаврів, виокремлюють такі методи професійної підготовки майбутніх фахівців, як: інформаційні, структурно-логічні, особистісно-орієнтовні, інтеграційні, ігрові (симуляційні), тренінгові, діалогові, інформаційно-комп'ютерні. Погоджуємося, що усі ці методи виступають невід'ємною складовою фахової підготовки сестринського персоналу в Україні, однак вагомою перспективою наділені саме активні методи навчання, які наближають студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності.

На основі вивчення дослідження Н. Вішневської, І. Бахтіної, Л. Каспрук, С. Мухіної та А. Хуторського було проаналізовано потенціал активних методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців у цілому та медичних сестер зокрема. Так серед цих методів у контексті праксеологічного підходу було обрано *імітаційні ігрові методи*. У нашому розумінні саме такими є *ділові ігри, розігрування ролей та ігрове проектування*. Обґрунтуємо свою позицію. Сьогодні імітаційні ділові ігри та ігрове імітаційне проектування набувають поширення в освітній діяльності, їх використовують у процесі професійної підготовки фахівців, прогнозуванні, апробуванні педагогічних інновацій. Вони сприяють опануванню студентами досвіду майбутньої професійної діяльності та забезпечують перенесення отриманих навичок у реальну професійну діяльність. Ці методи мають вагомий вплив і на формування важливих особистісних рис (ініціативності, толерантності, прийняття автономних рішень, співробітництва, відповідальності).

У нашому розумінні імітаційні ігрові методи доцільно розглядати у якості активного способу відтворення контексту майбутньої спеціальності у її предметному і соціальному аспектах. Як стверджує Л. Іваненко [1] під час імітаційних ігор активно засвоюються норми професійних та соціальних дій, а також вона передбачає отримання на вході певних сигналів стосовно дій (рішень) гравця – послідовності символів, цифр і реакції на них [1, 58]. До прикладу імітаційна ділова гра – це метод навчання професійної діяльності за допомогою її моделювання, близького до реальних умов, з обов'язковим розгалуженим динамічним розвитком розв'язуваної ситуації, завдання або проблеми в суворій відповідності наступних подій з характером дій. Саме ділові ігри занурюють студентів в модель практичної ситуації, близької до майбутньої професійної діяльності, і вміння або невміння діяти кваліфіковано та ефективно в даній ситуації, в повній відповідності з реальністю, обумовлюють або поліпшення стану пацієнта, або одужання, або появу ускладнень «моделі пацієнта».

Отже, із загальнопедагогічної точки зору, імітаційні методи активного навчання дозволять максимально повно занурити студентів у штучно змодельоване середовище їх майбутньої професійної діяльності на основі створення різноманітних виробничих ситуацій. Творчим потенціалом володіє як ділова гра, так і розігрування ролей, а також ігрове проектування. Усі вони використовуються для формування у студентів професійних умінь і ціннісних пріоритетів та особистісних якостей. Причому, як засвідчує наш власний досвід у центрі навчальної роботи знаходиться ситуаційна задача, яка включає в себе умови (опис ситуації) і запитання (завдання), поставлені перед майбутніми медичними сестрами.

В основі усіх імітаційних методів активного навчання лежать конкретні професійно значимі професійні завдання, а також специфіка відносин у професійній медичній сфері та спонукування студентів до розв'язування проблемних ситуацій. Вони допомагають реалізувати імітаційну діяльність, в ході якої майбутні медичні сестри, імітуючи

професійні дії, на основі аналізу пред'явленої ситуації, приймають виважені рішення та розвивають такі професійно важливі риси та якості, як милосердя та толерантність. Медичні сестри повинні вміти самостійно мислити, для того щоб правильно вирішити проблему, крім знань і здібностей необхідно вміти аналізувати причинно-наслідкові зв'язки. Вирішуючи ситуаційні завдання на основі ділових ігор, розігрування ролей, студенти закріплюють теоретичні знання, вчаться правильно знаходити причини виникла патології. Через використання проектної діяльності можна показати практичне застосування отриманих знань.

Зокрема, ділова гра, як правило, носить міжпредметний характер і може вплинути на ціннісний вибір студентів та формує рефлексію. На основі розігрування ролей можна спонукати студентів до прийняття рішення декількох професійно значущих завдань. Розігрування ролей сприяє розкриттю і вдосконалення особистісного потенціалу, коректуванню засобів взаємодії під час вербального та невербального спілкування, розвитку рефлексивної складової. У свою чергу ігрове проектування засноване на актуалізації професійних знань і умінь, рефлексуванні особистих здібностей, воно впливає на формування почуттів, розвиток емоцій, підвищенні компетенцій в сфері ділового та міжособистісного спілкування медичних сестер під час виконання своїх професійних обов'язків.

Підтримуємо позицію Г. Олеської [3] у тому, що мінімізувати кількість медичних помилок сестринського персоналу допомагають стимуляційні технології, передусім на заняттях з клінічних дисциплін. Науковець відзначає, що «важко назвати повноцінним навчальний процес фахової підготовки сестринського персоналу в сучасних умовах без відпрацювання первинних навичок на тренажерах та фантомах, за допомогою яких можна імітувати як елементарні клінічні ситуації, так і здійснити реанімаційні заходи» [3, 111].

Отже, у процесі підготовки майбутніх медичних сестер використовувалися саме тренувальні імітаційні моделі. Ігрове імітаційне проектування виявилось ефективним у процесі викладання навчальної дисципліни професійно-практичної підготовки: «Клінічне медсестринство у педіатрії». Відзначимо, що нині у практиці організації освітнього процесу активно використовуються такі види імітаційних ділових ігор, як: навчальні, тренувальні, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі. Саме такий арсенал ігрових вправ ми пропонуємо викладачам для того, щоб суттєво змінити сформованість показників особистісно-рефлексивного компоненти готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності. Передбачаємо, що цілеспрямоване та системне впровадження ігрових імітаційних методів активного навчання в такі традиційні форми занять, як лекції, лабораторні та практичні роботи сприятливо впливатиме на формування показників особистісно-рефлексивного компоненту готовності майбутніх медичних сестер до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іваненко Л.М. Імітаційні ігри – ракурси й перспективи // Вісник НАН України. – 2007. – № 5. – С. 58–67.
2. Максименко С.Д., Філоненко М.М. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2014. – 288 с.
3. Олеськова Г.Г. Застосування сучасних технологій фахової підготовки сестринського персоналу в Україні // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. С.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький: ХНУ, 2017. – С. 111–112.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗА ПРОФІЛЕМ ПІДГОТОВКИ (СТУДІЙНИЙ АСПЕКТ)

Розвиток сучасних освітніх технологій в національному та світовому контекстах зумовлює певні зміни в освіті. Тенденції розвитку національної системи освіти потребують теоретичного осмислення і спонукають до практичного оновлення змісту професійної підготовки. потреба підвищення ефективності навчально-виховного процесу в системі професійної освіти, необхідність впровадження сучасних технологій комп'ютерно-орієнтованого дидактичного проектування, інноваційних методик щодо удосконалення навчально-виховного процесу у закладах професійної освіти.

Перетворення у професійній освіті спрямовані на забезпечення умов для творчого зростання особистості майбутнього педагога професійного навчання формування національних, культурно-естетичних цінностей, високоякісної професійної підготовки фахівців, їхньої здатності до самореалізації в індивідуальній і колективній виробничій; володіння відповідними кваліфікаціями і компетенціями, необхідними для професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці, а також для соціального визнання кожного учня професійно-педагогічного навчального закладу професіоналом у галузі виробничої діяльності.

Підготовка майбутніх професійного навчання тісно пов'язана пов'язана з розробкою обґрунтування змісту засобів навчання (наочності), що зумовлює необхідність чуттєвого сприйняття навколишньої дійсності.

Студійне виробниче навчання є невід'ємною складовою професійної підготовки і проводиться у формі майстер-класів.

У дослідженні визначальним є принцип відповідності змісту професійної педагогічної освіти за означеними напрямками.

Запропонована нами форма майстер-класів у безпосередню передачу змісту, творчого досвіду безпосередньо від педагога професійного навчання до учнів-студентів.

На практиці доведено що студійне навчання є невід'ємною складовою апробації і розробки змісту професійної освіти.

У процесі дослідження опрацьовано зміст регіонального компонента у професійній підготовці

- перелік предметів і курсів державного компонента змісту освіти;
- структура змісту спеціальних дисциплін передбачає формування окремої частини на регіональному рівні;
- спеціально створені навчальні курси виробничого студійного навчання, що вивчаються за рахунок годин, передбачених варіативною частиною базового навчального плану;

Проаналізований педагогічний досвід базових навчальних закладів забезпечує впровадження Концепції студійного виробничого навчання в процес професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання за професіями відповідного профілю.

Практична цінність експериментальної роботи полягає в тому, що спільними зусиллями ініціативної групи вдалося досягти високого рівня підготовки майбутніх фахівців, які вже розпочали успішну професійну роботу.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ФЕХТУВАЛЬНИКІВ З УРАЖЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Спортсмени цієї нозологічної групи є найбільш динамічною ланкою Паралімпійського спорту. Розширюють коло змагань, зростає конкурентна боротьба, з'являються нові види спорту, у змаганнях з яких беруть участь інваліди з пошкодженнями опорно-рухового апарату (спортивні танці, фехтування тощо). В програмі літніх паралімпійських ігор переважна більшість (понад 80%) видів змагань – це змагання для спортсменів-опорників. В Паралімпійських Іграх беруть участь спортсмени з такими видами опорно-рухового апарату як пошкодження хребта і спинного мозку, церебральним паралічем, ампутанти, спортсмени з іншими пошкодженнями опорно-рухового апарату. В межах кожної підгрупи проводяться класифікації інвалідів з ПОРА для участі у змаганнях. Складність процесу класифікації зумовлюється великою кількістю варіантів захворювань та їх перебігу. Крім того, будь-який вид спорту становить свої вимоги до функціональних та рухових можливостей спортсмена-інваліда, а спортивний результат залежить не тільки від його підготованості, але й від ступеню збереження моторних функцій.

Управління тренувальним процесом серед даної ланки спортсменів має суттєві особливості. В першу чергу, через обмеженість рівнів їх фізичної та психічної підготовленості. Саме вони визначають можливості для освоєння багатьох розділів фехтування, необхідних для участі в змагальній діяльності. Управління підготовкою фехтувальників з ураженням опорно-рухового апарату вимагає всебічних знань про закономірності побудови навчально-тренувального процесу, про специфіку сучасних тенденцій розвитку паралімпійського фехтування.

Команда українських фехтувальників приєдналася до світового паралімпійського руху з 2000 року. І за цей короткий термін українці змогли досягти високих спортивних результатів. Про це свідчать здобутки Паралімпійських ігор у Афінах (2004 р.) – золото та бронза; Пекіні (2008 р.) – дві бронзи; Лондоні (2012 р.) – срібло, Ріо-де-Жанейро (2016 р.) – два золота і дві бронзи. Це доводить, що фехтування на візках є унікальним засобом соціалізації людей з особливими потребами, які мають різні ступені ураження опорно-рухового апарату та різні функціональні можливості.

У галузі спорту інвалідів можна виділити деякі напрямки: спортивна травматологія, біомеханіка, класифікаційна система спортсменів-інвалідів, психологія і соціологія спорту, розробка спеціалізованих інвалідних колясок, вплив тренувальних навантажень на організм спортсменів-інвалідів, підготовка педагогів і тренерів.

Кількість спортсменів, що беруть участь в нашому дослідженні невелика. Всі вони мають різні захворювання: ампутація кінцівок, травми спинного мозку, церебральний параліч. Тому результати, представлені в цій статті, необхідно інтерпретувати лише в контексті даного дослідження і для даної групи спортсменів. Тим не менше вони є науковою основою для системного аналізу в галузі спортивної підготовки спортсменів з обмеженими можливостями.

Спортивна підготовка будується на основі системи змагань. Відмінною особливістю системи змагань у фехтуванні на інвалідних візках від системи змагань в спортивному фехтуванні є лише те, що попередньо проводиться медична та спортивно-функціональ-

на класифікація. Після неї спортсменів розподіляють на класи, тим самим зрівнюються їх можливості. Далі повністю використовують традиційну модель з визначенням переможців і відповідної соціальної оцінкою спортивних результатів.

Спортсмени з ураженням опорно-рухового апарату проводять поєдинок в статичному положенні. Візки за допомогою спеціальних металевих конструкцій фіксуються на місці. Спортсмен може виступати в двох видах зброї. Це єдина відмінність із олімпійським фехтуванням. В іншому все однаково: апаратура для суддівства, захисне екіпірування і суддівство відповідають правилам із олімпійського фехтування на шаблях, рапірах і шпагах і т. д.

Незважаючи на те, що в паралімпійському фехтуванні використовують традиційну модель змагань, необхідно відзначити, що саме такий вид вимагає особливі вимоги до управління тренувальним процесом. Для ефективного управління тренуваннями фехтувальників з ураженням опорно-рухового апарату слід врахувати адаптаційні ресурси спортсмена, специфіку впливу на його організм окремих вправ. Необхідно контролювати динаміку підготовки спортсменів, функціональним станом опорно-рухового апарату під впливом навантажень і окремих завдань.

Система спортивної підготовки в паралімпійському фехтуванні є складовою частиною сучасної системи спортивної підготовки, розвивається по загальним для спорту законам та індивідуальним для адаптивного спорту.

Процес підготовки в фехтуванні на візках надзвичайно різноманітний і складний. Все це в зв'язку зі специфічними особливостями: змінна інтенсивність навчально-тренувальних навантажень; складна ациклічна структура техніко-тактичних дій; специфічна структура фізичної підготовки; високі навантаження на кістково-м'язову систему.

Необхідно відзначити, що теоретична підготовка спортсмена з ураженням опорно-рухового апарату забезпечує і соціальну адаптацію, розвиває мислення і загальну культуру, а також сприяє формуванню знань у галузях фізіології, спортивної медицини, гігієни та психології. Все це дуже необхідно для максимальної самореалізації в спортивній діяльності.

Психологічна підготовка фехтувальника з ураженням опорно-рухового апарату формується в процесі тренувальних занять та змагань через усунення виникаючих труднощів і багато в чому обумовлених індивідуальних особливостей, типом вищої нервової діяльності.

Спеціальна та загальна фізична підготовка спортсменів з ураженням опорно-рухового апарату є основою для виконання інтенсивних спортивних навантажень. В процесі підготовки покращуються фізичні здібності і паралельно розвиваються функціональні можливості організму. Для фехтування на інвалідних візках пріоритетними є швидкість і координація. Величезне значення в процесі фізичної підготовки відіграють силові якості.

Процес спортивної підготовки у паралімпійському фехтуванні можна розглядати як багатофакторну систему, яка є єдиним цілим з величезним числом взаємозв'язків між окремими компонентами і різним рівнем взаємозалежності між ними.

Таким чином, можна говорити про те, що спортивна підготовка фехтувальників з ураженням опорно-рухового апарату склалася у відповідності до основних положень підготовки здорових спортсменів, однак використання основних її положень має здійснюватися з урахуванням особливостей осіб, що займаються цим спортом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Келлер В.С., Тишлер Д.А. Тренування фехтувальників. – М.: Фізкультура і спорт, 1992. – 217 с.
2. Платонов В. Н. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Загальна теорія і її практичні положення. – К.: Олімпійська література, 2004. – 808 с.

3. Сладкова Н. А. Досвід роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл та фізкультурно-спортивних клубів інвалідів і осіб з відхиленнями у розвитку. – М.: Радянський спорт, 2003. – 184 с.
4. Тишлер Д., Мовшович А., Тишлер Г. Багаторічне тренування юних фехтувальників: Навч. посібник. – М.: Ділова Ліга, 2002. – 254 с.

Любов МАЛЯР, Марія КУХТА
(Ужгород, Україна)

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Проблема підготовки майбутнього педагога має не тільки освітньо-культурне, а й соціально-політичне значення, оскільки професія вчителя відіграє дуже важливу роль у суспільстві, у зміцненні інтелектуального та духовного потенціалу нації. У Концепції «Нова українська школа» визначено мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року, зокрема зазначено, що «виховний процес буде невід’ємною складовою усього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Нова школа буде плекати українську ідентичність. Нова школа буде виховувати не лише відповідальність за себе, але й за розвиток і добробут країни та всього людства» [1].

Реалізація окреслених завдань зумовлює необхідність формування суспільно активної особистості майбутнього педагога, який усвідомлює свій громадянський обов’язок і здатний своїм прикладом, діяльністю утверджувати ідеї гуманізму, патріотизму та виховувати на таких засадах підростаюче покоління.

Особливу увагу варто приділяти формуванню етичної свідомості студентів на заняттях з дисциплін загальнопедагогічного блоку, завдання яких – не лише збагатити майбутніх педагогів теоретичними знаннями про моральність, етику і етикет, але й створити ситуації етичного вибору, етичної оцінки вчинків і виконання морально, етично схвалених дій, тобто підготувати їх до професійної діяльності за принципами гуманістичної педагогіки.

Студенти усвідомлюють, що, окрім професійних знань та умінь, визначальними є й такі особистісні якості вчителя, як доброзичливість, чуйність, щирість, толерантність, правдивість, вимогливість, справедливість, відповідальність, принциповість, почуття гідності, педагогічний оптимізм та ін. З цією метою використовують етико-педагогічні погляди та факти з життя видатних педагогів, які в практичній педагогічній діяльності втілювали пропаговані в теоретичних працях ідеї добра та гуманізму.

Основою гуманістично орієнтованого мислення педагога є його психолого-педагогічна підготовленість, зокрема знання методологічних засад та наукових категорій психології, педагогіки; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку людини, закономірностей, суті, цілей, технологій навчання та виховання, принципів управління педагогічним колективом, наукової організації педагогічної праці тощо.

Важливим завданням є виявлення та розвиток педагогічних здібностей студентів. З цією метою використовуються спеціальні завдання та методики, зокрема «Діагностика

педагогічної спрямованості студентів», «Діагностика рівня сформованості в студентів комунікативності», «Діагностика рівня емпатії», «Методика для виявлення домінуючої емоційної модальності у педагогів», «Діагностика рівня емоційної стабільності та здатності до керування психологічним самопочуттям», «Діагностика комунікативної толерантності», «Діагностика організаторських здібностей», «Діагностика рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності», «Методика мотивації до успіху» тощо. Виявлення студентами рівня власних дидактичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, сугестивних та інших педагогічних здібностей спонукає до усвідомлення необхідності подальшого особистісного самопізнання та професійного самовдосконалення у виробленні індивідуального стилю педагогічної діяльності [2, 184].

Практика показує, що, формуючи професійну компетентність студента, необхідно акцентувати увагу на стимулюванні його професійного самовивчення як цілеспрямованого, свідомого розвитку власних позитивних рис та подолання негативних, ініціативності як особистісної якості, потреби реалізації здібностей, що сприятиме утвердженню відчуття задоволеності обраною професією, впевненості в подоланні труднощів. В цьому зв'язку варто наголосити на важливості такої складової професійності вчителя, як його автономній компетентності, що виражається в здатності та потребі саморозвитку, самовдосконалення, самоствердження, самореалізації у творчій педагогічній діяльності, у конкурентноспроможності. Набуття професійної компетентності майбутнього вчителя розпочинається у вищому навчальному закладі, а вдосконалюється в безпосередній практичній діяльності, на чому свого часу наголошував В. Сухомлинський: «Фундамент, на якому стоїть школа і буде усього все, що робиться в школі, – всебічні знання, широта кругозору, постійне інтелектуальне зростання кожного вчителя. Через три, п'ять років після закінчення вузу вчитель повинен знати в три, в п'ять, в десять разів більше, ніж знав він у перший рік своєї роботи. Якщо це не так, то учні будуть приречені на нудне зубріння й отупіння, тому що викладання, не зігріте і не осяяне прагненням учителя до знань, перетворюється для нього у важку повинність, у тягар, а в дитини відбиває прагнення до знань, і губить її інтелектуальні задатки й здібності» [3, 51].

Таким чином, сучасна школа потребує не просто вчителя високої кваліфікації, а соціально зрілого, самодостатнього наставника. Реалізація цього завдання на етапі професійного навчання вимагає активного включення мотиваційної, пізнавальної, емоційно-вольової сфер особистості студента, набуття й закріплення базових професійних компетентностей та індивідуального стилю педагогічної діяльності. З-поміж важливих умов формування соціальної компетентності як важливої складової професійності майбутніх учителів акцент ставиться на особистісному спрямуванні навчально-виховного процесу вищої школи, орієнтуванні його на об'єкт майбутньої професійної діяльності – цілісний педагогічний процес загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/forms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Маляр Л. В., Кухта М. І. Формування професійності студентів – майбутніх учителів – у контексті вивчення педагогічних дисциплін // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2010. – № 18–19. – С. 184–187.
3. Сухомлинський В. О. Павліська середня школа // Вибрані твори в п'яти томах. – К., 1977. – Т. 4. – 638 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ НАВЧАННЯ ЖУРНАЛІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Нові тенденції в житті суспільства США стосуються навчального процесу майбутніх журналістів і зокрема його операційного компоненту.

Операційний компонент є відображенням процесуальної сторони навчання і реалізовується під час операцій, які студенти виконують у процесі розв'язання різноманітних навчально-пізнавальних завдань. Основними складовими цього компоненту є методи, форми та засоби організації навчання [1, 39–43].

Дослідивши систему професійної підготовки фахівців у галузі журналістики у США, можна стверджувати, що викладачі застосовують як пасивні(традиційні) так й активні (інноваційні) методи навчання. Розглянемо детально інноваційні методи навчання-журналістів.

Дослідивши освітні програми із журналістики у коледжі Емерсон, Інституті журналістики Артура Картера, Університеті Вісконсин-Медісон, Університет штату Арізона, Муді коледж комунікацій при Техаському університеті в Остіні, Університету Південної Каліфорнії, Південно-західної школи комунікації, Коледжу з журналістики Філіпа Мерілла при університеті Меріленд, Бостонського університету, Школи журналістики при Університеті Міссурі тощо, виділимо такі активні методи навчання: метод проекту (англ. – *carstone project*), метод «польового навчання» (англ. – *field research*), метод кейсів (англ. – *case study*), практичні курси навчання (англ. – *experiential learning*) та навчання з елементами громадського служіння (англ. – *service learning*) тощо.

Метод проекту (англ. – *carstone project*) передбачає виконання студентами-журналістами дипломної роботи. Цей метод застосовується у ЗВО США, які здійснюють підготовку журналістів. Викладачі виступають як консультанти (англ. – *carstone advisor*) і надають допомогу студентам у виконанні проекту. Наприклад, в Національному університеті (англ. – *National University*) на кафедрі Професійних досліджень (англ. – *Professional Studies*) студенти-журналісти працюють над дипломним проектом, в основі якого є: написання новин; збирання матеріалу для проведення репортажу, відеозапису програм, які висвітлюють громадські проблеми; проведення інтерв'ю; зустріч з видавцями, авторами програми тощо [4].

Методи, які вимагають від студентів вмінь самостійного вирішення проблем відповідно до ситуації належать до методів кейсу (англ. – *case study*), який використовується в ЗВО США: в Університеті штату Пенсильванія при вивченні дисципліни «Медіа етики», у коледжі Емерсон, Університеті Вісконсин – Медісон, Національному Університеті, Університеті Південна Флорида тощо. Професійна діяльність журналіста пов'язана із пошуком інформації, саме тому йому досить часто доводиться проводити самостійні журналістські розслідування та експерименти. Студенти-журналісти навчаються не лише приймати самостійно рішення у складних ситуаціях, але й набувають навичок за допомогою прикладів із професійної діяльності. Саме ці методи спрямовані на розвиток творчого мислення журналіста та пізнавальної діяльності, навчають майбутніх фахівців усвідомлювати та вирішувати проблем. Для успішного використання кейс-методу необхідно обрати матеріал, який би відображав проблему, з якою журналіст може стикнутися у своїй професійній діяльності. Іншою необхідною умовою використання цього методу має бути ситуація, яка

містить декілька варіантів вирішення, що покаже складність професійної діяльності та повинна адаптуватися до тих знань, які необхідно активізувати студентам. Метод вирішення ділових завдань може використовуватися як в аудиторії, так і для самостійної дослідницької роботи студента. Таким чином, у процесі вирішення запропонованого завдання журналісти навчаються збирати, обробляти та оцінювати інформацію [2, 10–12].

Інноваційним методом у навчанні журналістів в університетах США є метод «польового навчання», (англ. – field research) який застосовується під час проходження практики (capstone experience): студенти об'єднуються у групи від 3 до 10 осіб і виконують завдання упродовж академічного року. Результати проекту студенти оформляють письмово, беручи до уваги практичні рекомендації. Практика є основним критерієм оцінки практичних навичок студентів за спеціалізацією, а також ефективності освітньої програми. Отже, практика – це кінцевий курс, який синтезує знання, цінності та навички студента-журналіста [5, 219–221].

Зауважимо, що науково діяльність студенти-журналісти в університетах США мають можливість реалізувати через різноманітні стипендіальні програми. Наприклад, школа Журналістики та Комунікації цілий спектр стипендіальних програм, а саме: стипендіальний фонд Бербі – Волша (англ. – Berbee Walsh Journalism Scholarship Fund), Крістіни Томсон Матіас (англ. – Christina Thompson Matthias Journalism Scholarship Fund), Герберта Розофа (англ. – Herbert H. Rozoff Scholarship Fund in Journalism and Communication), Кен Перді (англ. – Ken W. Purdy Journalism Scholarship Fund) тощо [6].

Беручи до уваги досвід Канади, можемо ствердити, що професійна підготовка журналістів в університетах США передбачає активну участь у роботі з громадою. Ця мета реалізовується за допомогою використання інноваційних методів: служіння громадськості (англ. – service learning) та практичні курси навчання (англ. – experiential learning). Метод служіння громадськості зазвичай реалізовується під час роботи студентів-журналістів у громадських спільнотах (англ. – PR agencies) [3, 1–5].

Підсумовуючи, слід зазначити, що останні три десятиліття у вищій школі США йде багато експериментів, пов'язаних зі зміною форм і методів навчання журналістів. Спрямованість цих експериментів в основному зводиться до спроби змінити традиційну модель: професор, що говорить, – студент, що слухає. Акцент зміщується із традиційних пасивних форм навчання журналістів (лекція, семінар) на більш активні види самостійної індивідуальної роботи. Поява комп'ютерів, доступ до численних джерел призвели до того, що використання традиційної лекції як домінуючої форми навчання перестало влаштовувати як студентів, так і викладачів. У зв'язку з цим, серйозно змінився характер і спрямованість аудиторних занять. Тому головним завданням викладача є визначення напряму студента для самостійної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максименко В.П. Дидактика: курс лекцій: Навч. посіб. – Хмельницький: ХмЦНП, 2013. – 222 с.
2. Kelley B. Teaching Journalism. – Santa Clara University. – 2007. – № 26 (2). – P. 31.
3. Moody M., Burleson C. Teaching journalism & Mass Communication: Using service-based, collaborative teaching in journalism courses. – Small Programs Interest Group of AEJMC. – 2013. – P. 1–17.
4. National University, Journalism, Film, Entertainment Arts [Electronic resource]. – <https://www.nu.edu/OurPrograms/School-of-Professional-Studies/Journalism-Film-and-Entertainment-Arts.html>
5. Tanner A., Forde K. Broadcast Journalism education and the Capstone Experience. – Columbia: University of South Carolina. – 2012. – P. 219–233.
6. University of Wisconsin Madison, School of Journalism and Mass Communication [Electronic resource]. – URL: <https://journalism.wisc.edu/careers/internship-credit/>

ЗАСОБИ КОНТРОЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Засобами контролю виступають навички і вміння мовлення, рівень володіння якими дозволяє студенту здійснити іншомовну мовленнєву діяльність. Отже, засобами контролю є:

- 1) слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція) та
- 2) вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням соціокультурних особливостей цих видів мовленнєвої діяльності (комунікативна компетенція).

Залежно від ступеня навчання студент повинен оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетенції у межах засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу.

Якісні та кількісні показники володіння студентами іншомовним спілкуванням в різних видах мовленнєвої діяльності служать **критеріями оцінки** їх відповідей, отриманих під час проведення контролю.

Так, у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) основними якісними показниками є:

- ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою, ситуацією;
- повнота відображення ситуації;
- рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань;
- правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань;
- різноманітність використання мовних засобів.

Кількісні показники складають: обсяг (кількість слів, речень) і швидкість (наявність пауз, повторень) усного або письмового висловлювання.

В рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне).

Кількісними показниками є тривалість звучання тексту і темп мовлення – в аудіюванні, обсяг тексту – в читанні.

Одним із ефективних засобів організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

Тестовий контроль або тестування як термін означає використання і проведення тесту, а також сукупність етапів складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту.

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які попередньо випробувались з метою встановлення їх якості і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх лінгвістичної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за задалегідь виведеними критеріями. Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є:

1. Валідність, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями.

2. Надійність. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при кожному застосуванні.

3. Диференційна здатність, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іноземними навичками і вміннями.

4. Практичність, яка визначає доступність змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест, простоту організації проведення тестування в різних умовах і перевірки відповідей, визначення результатів та оцінки.

5. Економічність, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані. Стандартизований тест є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Підготовка такого тесту потребує клопіткої роботи і тривалого часу. Серед стандартизованих тестів, які вимірюють ступінь володіння, наприклад, англійською мовою, відомі такі як TOEFL [2, 12].

На стандартизовані тести розробляються самим викладачем для своїх студентів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певних навичок або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час проміжного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у навчанні іноземної мови. Нестандартизовані тести потребують визначення всіх кількісних показників якості. Але доцільно виявити в такому тесті дуже важкі і занадто легкі питання (завдання) і замінити їх більш прийнятними. Для визначення важких або легких завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток тестованих які виконали завдання. Якщо лише 15% і менше тестованих правильно виконали завдання, воно може вважатися важким. Якщо 85% справились із завданням, воно вважається легким [2, 13].

Залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на тести навчальних досягнень, тести загального володіння іноземною мовою, діагностичні тести, тести на виявлення здібності до вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – К.: Ленвіт, 2009. – 213 с.
2. Симкин В.М. Осторожно: тест // ИЯШ. – 1996. – № 5. – С. 10–14.

Маріанна МИРОШНИКОВА
(Херсон, Україна)

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ОСОБИСТІСНЕ ДУХОВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНЕ УТВОРЕННЯ

Недостатня увага ряду вищих юридичних навчальних закладів до формування естетичної культури майбутніх офіцерів поліції негативно впливає на їх гуманітарно-професійну підготовку, особливо на механізми формування професійної творчості, що у наступному призводить до недосконалої діяльності. Одночасно, у системі вищої юридичної освіти поліцейських кадрів актуалізуються нові вимоги щодо гармонійного поєднання професійної підготовки з формуванням естетичної культури майбутніх офіцерів поліції. Саме на цих засадах мають викладатись навчальні дисципліни у вищих навчальних закладах, щоб фахова освіта змогла виконувати сучасні соціальні замовлення суспільства й формувати особистість з високою гуманітарною культурою і творчими

здібностями. Такий стан потребує аналізу проблеми формування естетичної культури майбутніх офіцерів поліції як особистісного духовно-функціонального утворення.

Значний внесок у розробку культурологічних аспектів формування естетичної культури у молоді зроблено сучасними вченими В.Г. Бутенком [1], Н.Б. Криловою [2], Н.С. Мамчур [3], Л.П. Печко [4], А.С. Романовою [5], В. Томашевським [6] та ін. Але сьогодні системно не розкрито, як можна ці моделі використовувати у вищих юридичних закладах для формування естетично сформованої особистості майбутнього офіцера поліції, яким чином розвинути його естетичну культуру до рівня, необхідного для творчої професійної діяльності.

Естетична культура майбутніх офіцерів поліції є особливим духовно-функціональним утворенням особистості. Ми розглядаємо її як інтеграційний комплекс змісту і форм активності розвинутої естетичної свідомості особистості, що спрямований на професійне сприйняття, оцінку, перетворення компонентів професійної діяльності. Естетична культура майбутніх офіцерів поліції має формуватись у гармонії з розвитком їх професійної культури і створювати основу для майбутньої етико-професійної діяльності та творчості.

Загальноприйнятими формами виявлення естетичної культури офіцером поліції є його естетична свідомість, ставлення, діяльність, які знаходяться у тісному зв'язку. Науково-теоретична, емоційно-психологічна і практично-діяльна підсистеми органічно взаємодіють у структурі естетичної культури особистості майбутнього офіцера поліції, а сформована підсистема почуттів, емоцій, сприйняття, смаків, поглядів, ідеалів, потреб та інтересів утворює платформу для формування здібностей до естетичної діяльності, поведінки, особистості розвитку професійної творчості, майстерності. Емоційно-чуттєва сфера має надзвичайне значення для офіцера поліції, бо виконує функцію розуміння складності внутрішнього світу іншої людини, дозволяє знайти в її душевному стані причини, мотиви, які приводять людину до дій небезпечних для суспільства. Естетична культура офіцера поліції виконує й інші надзвичайно важливі функції – дозволяє управляти собою, контролювати власні емоції, наділяє чуттєвим досвідом суспільних ставлень, сприяє можливості уявити життя людини іншого соціального статусу, навчитися цінувати й поважати людську долю, діяти адекватно до соціокультурної ситуації тощо. Стійка потреба у продуктивній професійній діяльності, яка відбувається за законами доцільності та краси, може з'явитись у майбутнього працівника поліції, якщо у системі його професійної освіти й самовиховання приділити увагу формуванню культурно-естетичної зрілості. Мислення офіцера поліції активніше формується, якщо в навчально-виховному процесі є звернення до мистецтва.

Наголошуючи на особливій ролі естетичної культури в професійній культурі майбутнього офіцера поліції, ми, крім цього, розглядаємо естетичну культуру у тісному взаємозв'язку з моральною, бо ці два компонента є фундаментом формування гуманітарно-професійної культури. Формування цілісної естетико-моральної культури офіцера поліції в ході його професійної підготовки – це це ще одна функція вищих навчальних закладів.

У світогляді майбутнього офіцера поліції естетичні погляди знаходяться у зв'язку з моральними принципами і нормами правової регуляції взаємовідношень і поведінки людей, що впливає на відношення до світу, людини у цьому світі, а також на форми, цілі і результати професійної діяльності. Від естетичних поглядів майбутнього офіцера поліції залежить розуміння його естетичного відношення до світу, до самого себе, свого місця у світі. У структурі естетичної свідомості майбутнього офіцера поліції особливе місце належить естетичному ідеалу, який під час професійної освіти повинен набути образного та раціонально-мотиваційного забарвлення.

Естетична потреба майбутніх офіцера поліції за своєю природою суспільна, здатна інтегрувати досвід естетичного сприйняття, переживання, смаків. Ця якісна характеристика естетичної свідомості особистості також розвивається на базі професійної освіти. Естетичні потреби особистості можна розглядати як ставлення, що вже здійснилося. Розвиток естетичних потреб у майбутніх офіцерів поліції пов'язаний з підвищенням рівня естетичних знань і оціночних уявлень. Естетичні потреби служать показником рівня естетичної культури майбутнього офіцера поліції.

Формування естетичної культури майбутніх офіцерів поліції є актуальним завданням вищої школи, тому що естетична культура є багатомірним духовно-функціональним утворенням, яке містить зміст та форми активності естетичної свідомості; підсистеми якостей поведінки та діяльності, що можуть прискорювати процес соціально – професійної завершеності особистості, створювати передумови її професійної творчості, а також виступати засобом гуманітаризації особистості та її діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко В.Г. Культурологічні аспекти формування естетичної свідомості учнівської і студентської молоді // Зб. наук.пр. Пед. науки. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. – Вип. 34. – С. 17–20.
2. Крылова Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. – М.: ИПИ РАО, 2000. – Вып. 10. – С. 76–77.
3. Мамчур Н.С. Теоретико-методологічні засади поняття «естетична культура особистості» // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додат. I до Вип. 7, Том V (60): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2016. – С. 136–144. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_3_38 (Дата звернення 28. 01. 2018).
4. Печко Л.П. Культура человека и ее становление в филогенезе и онтогенезе // Педагогическое образование. – Раздел «Теоретические основы образования». – 2009. – № 2. – С. 62–72. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/v/kultura-cheloveka-i-ee-stanovlenie-v-filogeneze-i-ontogeneze> (Дата звернення 28. 01. 2018).
5. Романова А.С. Естетична культура юриста як поліструктурне явище // Митна справа. – 2011. – № 5. – С. 448–456.

Тетяна МОЧАН
(Мукачеве, Україна)

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Одним із найважливіших завдань вищої школи є відродження нації, демократизація й гуманізація суспільства, а це, в свою чергу, нерозривно пов'язане з формуванням професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема формування професійної культури майбутнього вчителя є в центрі уваги багатьох науковців (О. Абдуліна, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, Т. Іванова, О. Кліщенко, Н. Кузьміна, І. Надольний, В. Огнев'юк, О. Савченко, О. Сердюк та ін.).

Значенню професійної культури вчителя в різних її проявах присвячені наукові дослідження В. Андрущенко, Є. Барбіної, В. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Попенко, Т. Саломатової, О. Сухомлинської, Г. Товканець, Л. Хомич, В. Чайки та інших дослідників.

Розглядаючи проблему педагогічної культури у професійній підготовці майбутнього вчителя, ми насамперед звернулися до з'ясування ключового поняття.

О. Попенко, зазначає, що професійна культура вчителя є одним із головних компонентів загальної педагогічної культури майбутнього фахівця, найважливішим показником його професійної майстерності та відповідності світовим стандартам у сфері вищої освіти. На думку автора, учитель повинен володіти високим рівнем професійної культури, щоб майбутній учитель нетрадиційно, по-новому в реальному середовищі початкової освіти міг професійно виконувати свою педагогічну діяльність. Тому завдання вищого навчального закладу на сучасному етапі розвитку національної освіти – формувати творчу особистість, оскільки сьогодні важливим є особистісне спрямування навчально-виховного процесу, орієнтування його на розвиток професійної майстерності та ключових компетентностей, забезпечення умов для поглиблення мотивації навчальної діяльності особистості, розвитку її зацікавленості та відповідальності за результати навчання [2, 48].

На думку О. Кіліченко, «професійна педагогічна культура майбутнього вчителя початкових класів детермінується істотними характеристиками особистості та взаємодії педагога, його системою педагогічних цінностей, способів діяльності і спілкування, професійною поведінкою» [1, 72].

З точки зору О. Халабузар, педагогічна культура як якісна характеристика особистості педагога, постає як індикатор розвитку суспільства в цілому. Він підкреслював, що вона безпосередньо пов'язана з економічною, духовною, естетичною, політичною культурою самого суспільства. Автор наголошував на тому, що як явище суспільного життя, педагогічна культура охоплює все розмаїття виявів педагогічної дійсності, є складною ієрархизованою динамічною системою. Показниками педагогічної культури є гуманістична позиція вчителя стосовно дитини, психолого-педагогічна компетентність, розвинене педагогічне мислення, обізнаність у змісті та технологіях викладання предмета, досвід творчої діяльності, загальна культура, професійна поведінка [3, 258].

Виходячи з досліджень О. Кіліченко, формування та розвиток у майбутніх педагогів початкової школи професійно-педагогічної культури найбільш успішно здійснюється за певних умов: організація навчального процесу у ВНЗ, зокрема при викладанні педагогіки, основ педагогічної майстерності, на принципах співробітництва, співтворчості викладача та студентів; акцентування уваги на розвитку професійно важливих якостей особистості майбутніх учителів початкової школи; систематичного поглиблення теоретичних знань з педагогіки, філософії, культурології, етики, психології; актуалізація особистісного саморозвитку студентів; удосконалення змісту самостійної роботи студентів, яка повинна реалізуватися в творчій співпраці, співтворчості викладачів і студентів; широке застосування методів, прийомів, спрямованих на стимулювання творчої активності студентів; створення атмосфери схвалення активності, самостійності студентів, оригінальності пропонувананих ними ситуативних рішень; здійснення педагогічного моніторингу, який полягає в систематичному одержанні викладачем об'єктивної інформації про хід навчальної діяльності студентів; залучення студентів до активної педагогічної діяльності з подальшим її аналізом; створення належних умов і відповідних стимулів для самостійної роботи студентів, самоосвіти, самовиховання, рефлексії; розвитку викладачами своєї професійної культури [1, 73].

На підставі усього вищевикладеного можливо зазначити, що певна сукупність педагогічних і психологічних складових (педагогічні цінності, способи творчої педагогічної діяльності, досвід, інтелект і ерудиція, науковий світогляд, професійно-педагогічне мислення, індивідуальні особливості психіки) у певному поєднанні можуть бути коор-

динатами, на основі яких і викреслюється модель професійно-педагогічної культури педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кіліченко О. Шляхи формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів шкіл гірського регіону // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 71–73.
2. Попенко О.М. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 44–49.
3. Халабузар О.А. Педагогічна культура як інтегративний концепт професійної підготовки майбутнього вчителя // Наукові записки. Бердянського державного педагогічного університету. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://bdpu.org/pedagogy/ua/files/2014/1/42.pdf>

Ірина НАВРОЦЬКА
(Дрогобич, Україна)

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Актуальність проблеми підготовки професійно компетентних фахівців вищої школи на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти зростає, і в останні роки їй приділяється посилена увага. Адже від рівня їхньої професійної компетентності залежить якою буде нова генерація наставників нашого молодого покоління.

Під професійною компетентністю майбутнього викладача розуміємо результат загальної і професійної освіти, який демонструє такий рівень підготовленості майбутнього спеціаліста, що дозволяє йому прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення і самозбагачення, допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму.

Професійна компетентність як явище має складну структуру та розглядається на основі структурних компонентів особистості (К. Платонов), компонентів педагогічної діяльності (Н. Кузьміна) та відповідно до загального змісту педагогічної діяльності конкретного педагога [3, 38].

У роботі викладача структуру професійної компетентності визначено як сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме: особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного.

Розглянемо їх детальніше.

Стрижневим є *особистісний компонент*, який узагальнює такі фактори, як мотиваційна сфера, особистісні якості та педагогічні здібності особистості, відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб, що виражаються в усвідомленні суспільної значущості своєї діяльності, прагненні займатися улюбленою справою (ядром такої спрямованості є гуманістичне ставлення, здатності до емпатії), розумінні ціннісних орієнтацій професії педагога, позитивному ставленні до себе як до професіонала, спрямованості на досягнення більш високого рівня професіоналізму.

Змістово-процесуальний компонент професійної компетентності передбачає наявність науково-теоретичних знань про особливості педагогічної діяльності, професійну компетентність, професіоналізм, педагогічне проектування; спеціальних знань про влас-

ні можливості й можливості студента, способи оволодіння педагогічною діяльністю, досягнення більш високого рівня професійної компетентності засобами педагогічного проектування; умінь формувати і підвищувати рівень професійної компетентності (уміння розпізнавати можливості, проектувати розвиток і саморозвиток власних можливостей і потенціалу, організувати процес формування професійної компетентності, закріплювати особистісно-професійні самозміни в процесі самовдосконалення); професійно-педагогічних умінь (діагностичних, конструктивних, гностичних, прогностичних, проєктивних, організаторських, комунікативних) для різнобічного розвитку студента.

Рефлексивно-оцінювальний компонент має передбачати прагнення до самовдосконалення шляхом самоаналізу і самооцінки педагогічної діяльності, що пов'язано з прогнозуванням позитивних самозмін у процесі формування професійної компетентності, виявленням і актуалізацією педагогічних здібностей, вибором оптимальних способів досягнення більш високих щаблів професійної компетентності й позитивного впливу на довколишню дійсність. Самоконтроль, самоаналіз і самооцінка підводять студентів до виявлення своїх досягнень, помилок, невдач, співвідношення завдань і результатів своєї діяльності з педагогічним зразком; урахування оцінки оточуючих, визначення причин недоліків своєї роботи; пошук важливих варіантів покращення власної діяльності, прагнення до самовдосконалення.

Креативний компонент об'єднує особистісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний компоненти і свідчить про здатність педагога до саморозвитку і творчого перетворення дійсності в процесі навчально-виховної роботи. Креативний компонент є одним з найважливіших складників професійної компетентності майбутнього педагога, який визначає готовність до саморозвитку, робить проєкцію на досягнення професіоналізму, ініціативу у прийнятті рішень щодо переосмислення власних можливостей, вирішення творчих завдань, побудову нового власного досвіду [2, 28].

Отже, на основі проведеного теоретичного дослідження ми визначаємо *професійну компетентність викладача* як багатоаспектне утворення, представлене єдністю особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального і креативного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну професійну діяльність і творчу реалізацію педагога у прагненні до професіоналізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Володько В.Ф. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи. – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с.
2. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: навч. посіб. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 155 с.
3. Дубасенюк О.А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

Марія НАВРОЦЬКА
(Херсон, Україна)

ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНІНГУ ЩОДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА

Педагогам розвивати імідж необхідно значно більше, ніж спеціалістам інших професій, тому що саме вони допомагають учням формувати і розвивати власний імідж. Вчитель для учнів – еталонна модель. Саме тому ще М. Добролюбов писав, що учите-

лями мають бути кращі люди в суспільстві [3, 26]. Тобто кожен педагог повинен бути яскравою особистістю, завдяки чому він зможе, наприклад, зацікавити учнів, розвивати у них інтерес до свого предмета.

Вагомий внесок у вирішення проблем іміджу зробили О. Горovenko, Н. Гузій, А.Клюжний, В. Маценко, О. Козлова, Н.Олійник, С. Павлова, О. Чебикін та ін. Сутність професійного іміджу педагога знайшла своє відображення в дослідженнях О.Ковальнової, А.Кононенко, І.Ніколаєску, І. Размолодчикової та ін.

Нагадаємо, що розвиток іміджу педагога, на думку Ю. Палехі, – це цілеспрямований організований процес зі створення реальності, що має символічну природу. Іміджу педагога є своєрідним уявленням, маркером навчального процесу [5].

Досить успішно можна організувати такий цілеспрямований процес у післядипломній освіті, якщо поєднати при цьому можливості курсової та міжкурсової підготовки, а також самоосвітньої діяльності педагогів.

Мета цієї публікації – проаналізувати можливості тренінгу щодо розвитку професійного іміджу сучасного педагога у післядипломній освіті.

Замітимо, що Р.Баклі та Дж.Кейпл визначають тренінг як сплановані та систематичні зусилля щодо модифікації чи розвитку знань, умінь, установок людини засобами навчання, завдяки яким можна досягнути ефективного виконання одного чи декількох видів діяльності [1]. О. Оніщенко вважає, що тренінг – це форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [4].

Досвід доводить, що досить ефективним для розвитку професійного іміджу педагога може бути тренінг «Самопрезентація педагога». Він може бути організований як під час курсової підготовки, так і в міжкурсовий період.

Мета тренінгу – поглибити знання педагогів про себе, сформувати вміння та навички самопізнання, самооцінки та самовизначення, проаналізувати свої цінності, ідеї, погляди, переконання, поведінку з метою зміни та оновлення.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі завдання:

- розвивати у педагогів уміння самопрезентації;
- сприяти формуванню у них позитивної самооцінки й усвідомлення унікальності особистості кожної людини;
- формувати вміння працювати в команді;
- розвивати рефлексивні навички.

Тренінг доцільно розпочинати з вправи «Привітання», мета якої – знайомство учасників. Під час виконання цієї вправи педагоги повинні по черзі підійматися, вітатися з іншими учасниками тренінгу та називати свої імена. Після цього проводять вправу «Скарбничка правил», в ході якої напрацьовуються правила роботи в групах, що діють протягом всього тренінгу. Серед них можуть бути такі правила: «піднята рука», «вільна нога», «вислухай не перебиваючи» та «правило обмеження часу».

Наступна вправа «Не хочу хвалитися, але я ...». Її мета – створити доброзичливу атмосферу та розвинути вміння короткої самопрезентації. При проведенні цієї вправи вчителі зазвичай дають такі відповіді: «Не хочу хвалитися, але я розумний»; «Не хочу хвалитися, але я гарна»; «Не хочу хвалитися, але я маю дружню сім'ю»; «Не хочу хвалитися, але я відпочивав цього літа у Празі» та ін.

Вправу «Це чудово!» проводять задля підвищення рівня самооцінки педагогів, їх життєвого тону, вироблення впевненості в собі. Кожен учасник називає одну свою

рису характеру, особливості педагогічної діяльності, за які, на його думку, його можна поважати. Реакцією на його висловлювання мають бути слова «Це чудово!», які проголошують всі учасники разом.

Звісно у процесі самопрезентації, як зазначає О. Горovenко, у кожного учасника виникає бажання показати себе з кращого боку, щоб бути позитивно сприйнятим оточенням. Саме це прагнення людини зумовлює вибір та актуалізацію чітко скоординованих стратегій поведінки в процесі побудови власного іміджу. Самопрезентація належить до прагнення людини показати бажаний образ, свій імідж як для інших юдей, так і для себе [2].

Важливо, що учасники тренінгу поміж іншого мають змогу створити власну комп'ютерну презентацію за допомогою програми Microsoft Power Point. На слайдах педагоги повинні представити свої сильні сторони, життєве кредо, мрії, хобі та досягнення.

На завершення тренінгу педагогам пропонують взяти участь у вправі «Берег здійснення мрій», щоб з'ясувати наскільки справдилися сподівання учасників та з яким настроєм вони закінчують тренінг. При виконанні цієї вправи педагоги на стенд наклеюють кольорові сердечка, на яких вони написали свої враження від семінару, слова подяки, побажання та ін.

Проведене дослідження показало, що проведення тренінгу «Самопрезентація педагога» допомагає учасникам розкрити свої найсильніші сторони, підвищити самооцінку, вдосконалити особисті якості, тим самим створюючи власний неповторний позитивний імідж.

Отже, потенціал вищеназваного тренінгу щодо розвитку професійного іміджу педагогів досить значний. Успішна й ефективна самопрезентація допомагає кожному педагогу ефективно представити результати своєї професійної діяльності, проявити свої знання, вміння та навички, долучитися до спілкування з колегами як носій певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості, зробити певні висновки та внести корективи у розвиток власного професійного іміджу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О.В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 22–28.
2. Горovenко О.А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя засобами самопрезентації. – Х.: Вид. група «Основа», 2013. – 112 с.
3. Добролюбов Н. Чтобы в воспитании господствовала разумность // Избранные педагогические высказывания. – М., 1936. – С. 26.
4. Оніщенко О.В. Тренінг як інноваційна методика навчання в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2416.
5. Палеха Ю.І. Іміджологія: навчальний посібник / за ред. З.І. Тимошенко. – К. Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 324 с.

*Олена НАГАЙЧУК
(Умань, Україна)*

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК МЕТОДУ ТА ЗАСОБУ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Проектно-технологічною діяльністю – це обґрунтована і спланована діяльність, що передбачає розроблення конструкції, технології виготовлення і реалізацію об'єкта проектування, й спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань і вмінь [4, 25].

У проектно-технологічній діяльності, як цілісному процесі, спостерігається переплетення та взаємодія багатьох функцій. *Перетворююча* функція проектно-технологічної діяльності полягає у розвитку конструкторського образу і його використання для розробки об'єкту, його виготовлення і наступне застосування. Учень в процесі розробки конкретного проекту переструктурує та усвідомлює в системі нових предметних сенсів отримані раніше знання, уміння, навички.

Використання наявних образів і формування в процесі діяльності нових об'єктів представляє *відтворюючу* функцію діяльності, яка проявляється у віддзеркаленні об'єктивно існуючих законів і закономірностей навколишнього світу, об'єктивних зв'язків між його предметами і явищами, а через них, за А.Н. Леонтьєвим, «психічні особливості людей, втілені в продуктах діяльності» [1, 195].

Технологічна функція – володіння прийомами технологічної діяльності, що включає елементи моделювання, конструювання, знання основних технологічних процесів й закономірностей.

Програмно-цільова функція, включає цілепокладання, прогнозування, планування, організацію, реалізуючи стратегію проектно-технологічної діяльності, і *контрольно-регулятивна*, яка передбачає акти прийняття рішень, контролю і корекції, що реалізують тактику проектно-технологічної діяльності. Алгоритмічний характер проектно-технологічної діяльності та можливість багаторазового повторення її етапів забезпечує покроковий характер їх інтеріоризації та можливості ретельного зовнішнього контролю. При цьому контроль здійснюється не лише вчителем, але і самим учнем, адже такий взаємний контроль закладено в саму суть проектно-технологічної діяльності і включено в кожну стадію виконання проекту. Тому вчитель виконує роль консультанта та партнера спільної діяльності.

Ці функції по суті присутні в усіх видах людської діяльності. Разом з ними, специфічними для проектно-технологічної діяльності є такі, як дослідницька, креативна та розвиваюча.

Процес створення образу творчого проекту, вирішення проблеми вимагає дослідження, аналізу існуючих аналогів, узагальнення існуючої ситуації. *Дослідницька функція* проектно-технологічної діяльності орієнтує учня на аналіз процесуальної, динамічної сторони навколишнього світу. Виконання власних проектів примушує відмовитися від підходу до знань, умінь, навичок як застиглих, готових форм навчальної діяльності, оскільки стандартних готових способів рішення проектних ситуацій не існує тому проектно-технологічна діяльність завжди виступає як засіб формування інтелекту школярів.

З цією тісно пов'язана *креативна функція* проектно-технологічної діяльності, яка полягає в генеруванні нових ідей на основі узагальненого аналізу суми отриманих знань як в соціальному контексті, так і в навчальній діяльності. Креативність проектно-технологічної діяльності визначає усі сторони психічного розвитку школяра, піднімаючи його на вищий рівень усвідомлення самого себе як суб'єкта діяльності.

Розвиваюча функція проектно-технологічного навчання орієнтована на зону найближчого розвитку означає, що учень самостійно може виконувати проекти, доступні йому в даний момент. Але під керівництвом і за допомогою учителя та батьків він може виконувати і складніші проекти, які рекомендуються учням наступних класів. Наприклад, школярі 5-х класів можуть виконувати проекти, рекомендовані для учнів 6-х класів і так далі. Таким чином, проектно-технологічна діяльність вестиме за собою розвиток школярів. Можливість варіювати зміст проектного навчання дозволяє конструювати найближчі «внутрішні лінії» (за Л.С. Виготським) розвитку дитини.

Тому проектно-технологічна діяльність дозволяє подолати одне з істотних протиріч навчання, яке полягає у тому, що «навчити усіх однаково успішно одному і тому ж неможливо» [2, 96]. Тобто, проектно-технологічна діяльність – це спосіб засвоєння знань, що призводить до високих результатів.

Зміст проектно-технологічної діяльності школярів передбачає виконання наступних етапів: генерування проектних ідей і ідеальне перетворення об'єкту (суб'єктивізація), матеріалізація ідеальних побудов в знаковому матеріалі проекту (об'єктивування), розгортання знакової структури проекту в екстеріорізовані дії, матеріальне втілення задуму (реалізація) і його презентація. Основним продуктом проектною діяльності школярів є готовий виріб, тобто реальна річ, що має суб'єктивну, а не суспільну цінність. Як засіб навчання проектна діяльність школярів дозволяє управляти як змістом проекту, так і рівнем його складності і трудності для учня. Алгоритм проектно-технологічної діяльності відповідає з основними етапами організації наукової роботи. Це привчає учнів у ситуаціях, які необхідно вирішити, бачити не лише кінцевий результат, а також її проблему, мету, гіпотезу та завдання [3].

Таким чином, проектно-технологічна діяльність учнів виступає одночасно і як засіб пізнання, об'єкт застосування знань та як критерій їх необхідності, оскільки в учня під керівництвом вчителя з'являється можливість набувати нові знання дослідницькими методами (пошук джерел інформації, збір та аналіз даних, обґрунтування отриманих результатів) а також самостійно інтегрувати набуті знання з різних навчальних предметів; виробляються та формуються нові уміння та навички; розвиваються форми самоконтролю; формуються звички поведінки у практичній трудовій діяльності. Учням доводиться створювати нові об'єкти праці за допомогою таких процедур, як: створення нового виробу шляхом аналогії, ускладнення виробу або зведення до простого, роз'єднання об'єктів та їх функцій, об'єднання об'єктів або їх функцій, заміна одного вузла іншим і тому подібне.

Сутність викладеного дає підстави стверджувати, що проектно-технологічну діяльність можна розглядати як навчально-виробничий експеримент, що пов'язує дві сторони процесу пізнання. З одного боку, воно є методом навчання, а з іншої – засобом інтелектуального розвитку та практичного застосування засвоєних знань й умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Проблемы развития психики. М, 1981. – 584 с.
2. Леонтьева О. Как сделать современное образование продуктивным? // Школьные технологии. – № 4. – 1999. – С. 91–96.
3. Нагайчук О. Проектно-технологічна діяльність як продуктивний засіб інтелектуального розвитку учнів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 1 (70). – С. 6–10.
4. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / В.Бербец, Т.Бербец, Н.Дубова та інші; за заг. ред. О. Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – 172 с.

Інна ОБІХОД
(Тернопіль, Україна)

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ

Нові тенденції у визначенні ролі і характеру розвитку системи іншомовної освіти мають глобальний, філософський характер, адже ця освіта є важливим засобом, котрий формує здатність особистості швидко адаптовуватись в полікультурній і мульт-

тилінгвальній спільноті людей, бути гнучкою в суспільстві, яке весь час змінюється, вести діалог культур у світі, що глобалізується навколо вирішення важливих проблем. В умовах трансформаційних процесів світового виміру (глобалізація, культурна дифузія, міграційні хвилі, зростання мобільності, посилення транснаціональної взаємозалежності, інновації в науково-технічній галузі, швидкість і частота комунікацій у різних сферах) існує необхідність володіння компетентністю, пов'язаною із спілкуванням хоча б однією іноземною мовою на рівні B1 або B2.

Процес навчання іноземною мовою – складна система із власними структурними елементами і тісними взаємозв'язками між ними. Аудіювання є органічною складовою навчального процесу і невід'ємним компонентом усного мовлення, який відображає комунікативні потреби в оволодінні новою інформацією у відповідних соціальних та культурних контекстах, можливість аналізувати, відбирати та оцінювати її відповідно до інтересів слухача чи поставлених завдань [2; 3, 283]. Успішність перебігу аудіювання залежить від певних об'єктивних труднощів, пов'язаних насамперед із *умовами сприймання аудіоповідомлення* (темپ мовленнєвого повідомлення; особливості голосових даних диктора – дикція, гучність, тембральний окрас голосу, висота основного тону, мелодика та ритміка звукових сигналів, виразність та якість вимови окремих звуків тощо; кількість пред'явлень аудіоповідомлення, його обсяг і тривалість звучання; вид аудитивної мови – живе мовлення чи мовлення на основі механічного запису, ситуативне діалогічне мовлення чи контекстне монологічне мовлення, мова знайомої чи незнайомої людини, джерело мовлення тощо); *індивідуально-психологічними особливостями реципієнта* (рівень розвитку його уваги, аудитивної пам'яті, фонематичного слуху, вимовних навичок, акустико-артикуляційних образів, механізму його вірного прогнозування, вміння встановлення логіки смислового повідомлення тощо); *мовними характеристиками аудіоповідомлення* (фонетичні, лексичні і граматичні труднощі).

Доведено, що фонетичні труднощі є основними труднощами аудіювання [3, 286; 4]. *Фонетичні труднощі* в процесі аудіювання, німецької мови зокрема, пов'язані насамперед з правильним розумінням звуків та інтонації. Як відомо, легко змішуються звуки, що близькі за місцем і способом утворення, наприклад: e-i, o-u, a-ai, b-d, d-g, p-k, t-k, b-p, b-w та ін. Важко розпізнати в процесі сприймання аудіоповідомлення короткі та довгі, відкриті і закриті фонemi, омофони (наприклад, er legt (він кладе)–er leckt (він облизує), säen (сіяти) – sehen (бачити), Ähre (колос) – Ehre (честь), Bären (ведмеді) – Beeren (ягоди), Säle (зали) – Seele (душа), Reeder (судновласник) – Räder (коlesa) – Retter (рятувальник), Väter (батьки) – Feder (перо) – Vetter (кузен), bieten (пропонувати) – bitten (просити), Bienen (бджоли) – binnen (всередині, у межах), wir (ми) – wirr (заплутаний, розпатланий), wegen (через, внаслідок) – wägen (зважувати), Stadt (місто) – statt (замість), Mann (чоловік) – man (неозначений займенник), weiß (3 особа однини від дієслова wissen: знати) – weiß (білий) тощо. Ускладнює сприймання на слух також логічна інтонація, яка членує повідомлення на закінчені смислові відрізки, зумовлює виділення основної думки та визначає комунікативний тип фрази [3, 286]. Перше враження при сприйманні на слух має цілісний, синтетичний характер. Ця цілісність зумовлена саме логічним наголосом, який значною мірою допомагає розумінню, оскільки несе основне смислове навантаження, уточнюючи та окреслюючи думку мовця.

Лексичні труднощі в процесі аудіювання пов'язані передусім із незнайомими словами, яких не повинно бути більше 3% усіх слів тексту. Незнайоме слово стає для слухача своєрідним «психологічним бар'єром», що уповільнює подальше сприймання

аудіо повідомлення і який більшість реципієнтів не може подолати. «Психологічний бар'єр» створюється на основі умовного рефлексу на подразник: незнайоме слово і його сприйняття → нерозуміння його значення → зупинка → спроба зрозуміти його значення → порушення смислового зв'язку → неповне або недостатньо глибоке розуміння. Ми вважаємо, що у текстах для аудіювання варто підкреслювати групи слів, які зумовлюють труднощі в процесі сприймання мовлення. Це пароніми (Ohr – Uhr, Freude – Freunde, Tier – Tür, Biene – Bühne, Ziege – Züge, braun – grau тощо); омоніми (arm – Arm, der Band – das Band, der Erbe – das Erbe, der Leiter – die Leiter, der See – die See, der Kunde – die Kunde, der Tor – das Tor, der Bauer – das Bauer тощо); парні поняття (Westen – Osten, links – rechts, oben – unten тощо); дні тижня (Sonntag – Sonnabend, Dienstag – Donnerstag) тощо. Лексичні труднощі виникають також при кількісному збільшенні лексичних одиниць (максимальна кількість ЛО у фразі, яка сприймається на слух, складає 13 [1]), вживанні лексичних одиниць в переносному значенні, фразеологічних зворотів та прецизійних слів (власні назви, географічні назви, назви національних реалій тощо) [2].

Глибина розуміння прослуханого аудіоповідомлення залежить від оволодіння слухачами базового граматичного матеріалу. *Граматичні труднощі* в процесі аудіювання пов'язані з такими граматичними явищами в німецькій мові, як множина іменників з нульовим суфіксом (das Mädchen – die Mädchen, das Mittel – die Mittel, das Gemälde – die Gemälde, der Lehrer – die Lehrer, der Fehler – die Fehler тощо), відмінки (auf dem Tisch – auf den Tisch, an der Wand – an die Wand, ihn – ihm), наказовий спосіб дієслів в однині та множині (komm – kommt), порядок слів у підрядному реченні, вживання інфінітиву з часткою «zu», рамкова конструкція з дієсловами в відокремлюваними префіксами у формах Präsens, Imperfekt, Imperativ. Щоб унеможливити граматичні труднощі в процесі аудіювання, треба вчити слухачів долати їх в процесі виконання граматичних вправ різної складності, акцентуючи увагу при цьому на складних синтаксичних структурах та аналітичних формах, відсутніх у рідній мові.

Основним способом подолання труднощів, пов'язаних з особливостями діяльності слухача, є, на нашу думку, систематичне, регулярне та цілеспрямоване тренування всіх компонентів цієї діяльності (сприймання на слух, короткочасна та довгочасна пам'ять, ймовірне прогнозування та осмислення) шляхом виконання відповідних вправ, побудованих з урахуванням функціонування мовних механізмів аудіювання, структурної організації цього виду мовленнєвої діяльності, а також домінуючих репрезентативних систем слухачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления: хрестоматия; сост. А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – С. 226–237.
2. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: автореф. дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови. – К., 2012. – 44 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник [для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / [за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Практикум з методики викладання німецької мови у середніх навчальних закладах: посібник / [коло авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2007. – Вид. 2-е, доп. і перероб. – 288 с.

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

На сьогодні важливою проблемою вищої освіти є розвиток у майбутніх фахівців самостійності в навчально-пізнавальній діяльності. Актуальність її зумовлена необхідністю забезпечення безперервної освіти та самоосвіти майбутніх учителів упродовж усього життя.

Дана проблема піднімалася і педагогами минулого. Принцип самостійності в навчанні розглядається в педагогічній літературі з кінця XVII ст. Так, німецький педагог Ф.Дістервег називав самодіяльність засобом і водночас результатом освіти [2, 804]. Під самодіяльністю педагог розумів активність, ініціативу як важливу рису особистості. Мета виховання за Ф.Дістервегом полягає в тому, щоб розвинути в підростаючого покоління «самодіяльність в служінні істині, красоті і добру» [3, 69]. Питанню розвитку самостійності та активності учнів приділяв увагу К. Ушинський [2, 804].

Сучасні науковці В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн та ін. досліджували проблему самовдосконалення, самореалізації особистості засобами навчання. Питання вміння педагога пробуджувати самостійність думки учнів розкривається в працях сучасних дидактів В. Лозової, О. Савченко та ін. Обґрунтуванню загальнодидактичних основ самоосвіти присвячені праці С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Сластьоніна, Г. Щукоїної та ін.

Дослідження науковців переконливо довели, що самостійна робота дозволяє успішно розв'язувати такі завдання: формувати усвідомлений процес засвоєння знань; удосконалювати вміння й навички, визначені програмою кожного навчального предмета; готувати майбутніх фахівців до усвідомленого застосування знань у практичній діяльності; розвивати пізнавальні здібності; виховувати культуру розумової праці; виробляти потребу ефективно підвищувати свою готовність до самостійної діяльності.

Самостійна робота студентів – це «планова індивідуальна або колективна робота студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі» [2, 804]. У наш час самостійна навчальна робота студента у вищому навчальному закладі «нарівні з аудиторною є однією з форм навчального процесу, істотною його частиною, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять» [2, 804]. Вона призначена як для оволодіння кожною дисципліною, так і для формування навичок самостійної роботи взагалі.

У процесі навчання самостійна робота студентів виступає засобом закріплення знань, вироблення вмінь та навичок, способом формування самостійності та активності особистості, її репродуктивних і творчих здібностей, професійного мислення. Л.Хомич у монографії «Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів» зазначає, що самостійна робота забезпечує саморозвиток майбутнього вчителя як складової становлення творчої особистості. Через вивчення навчальних дисциплін у студентів формуються такі компоненти саморозвитку, як самовизначення, самореалізація, самоорганізація [4].

Для успішного виконання студентом самостійної роботи викладачу необхідно створити відповідні умови, підвищити рівень мотивації виконання і т. ін. [2, 804]. Науковці Н.Гавриш, Т.Лопухіна виділяють такі соціально-педагогічні характеристики готовності

майбутнього вчителя до самостійної навчальної діяльності: спрямованість на безперервну самостійну освітню діяльність, перспективність, постійний пошук, осмислення нових знань та застосування їх у педагогічній діяльності; адаптація до змін у педагогічній діяльності, мобільність у застосуванні новітніх програм та технологій; готовність до свідомої корекції власної професійної діяльності, поведінки та ставлення; відкритість новому досвіду, професійна активність, творча індивідуальність, готовність до розв'язання креативних завдань; самокритичність, відповідальність, доцільність; перспективність у стосунках, постійне підвищення рівня спілкування, комунікації з іншими суб'єктами взаємодії [1].

Уже на першому курсі в процесі вивчення навчальних дисциплін педагогічного циклу, студенти мають ознайомитися із особливостями і головними проблемами навчальної та професійної самостійної навчальної діяльності, оволодіти основами продуктивної навчальної діяльності, зокрема основними методами, а також у них має виробитися позитивна мотивація щодо самостійної пізнавальної діяльності.

Вивчення курсу «Загальні основи педагогіки» на педагогічному факультеті передбачає забезпечення засвоєння студентами теоретичних основ педагогіки, розвиток у майбутніх учителів закладів початкової освіти критичного педагогічного мислення, виховання професійно значущих рис особистості. Дана дисципліна вивчається на першому курсі і має фундаментальне значення для подальшого вивчення всіх розділів педагогіки, виступає основою професійної підготовки майбутніх фахівців.

У процесі вивчення «Загальних основ педагогіки» у студентів формуються уявлення про педагогіку як науку та її методологію; розкривається державна політика щодо формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості; відбувається ознайомлення із сутністю процесів розвитку і формування особистості; розкриваються особливості вікового та індивідуального розвитку дітей та учнів; аналізується цілісний педагогічний процес як основна функція навчальних закладів; характеризується система освіти в Україні.

Навчальний курс «Історія педагогіки» синтезує ретроспективне становлення та розвиток освітніх і виховних систем від найдавніших часів і до сьогодення. Дисципліна висвітлює процес виникнення, становлення і розвитку основних педагогічних категорій: «навчання», «освіта», «виховання», педагогічних систем і концепцій, а також досвід освітньо-виховної практики. Вона розглядає історико-педагогічні процеси як Європи, так і України в різні періоди, починаючи від первісно родового ладу.

Майбутні вчителі, вивчаючи «Історію педагогіки», знайомляться з особливостями виховання та навчання підростаючого покоління в окремих історичний період, з ідеями визначних зарубіжних та українських педагогів. Таким чином, ця дисципліна «покликає глибше пізнати минуле й наблизити майбутнє».

З навчальних дисциплін нами розроблена тематика завдань для самостійної роботи таким чином, щоб вони сприяли розвитку інтересу в студентів до педагогічних знань, що врешті-решт поступово стимулюватиме утвердження їх педагогічного мислення і формуватиме педагогічну культуру.

Отже, оволодівши досвідом самостійної діяльності в процесі навчання, майбутній учитель закладів початкової освіти зможе постійно поглиблювати свої знання, розвивати здібності розв'язувати професійні завдання, у нього виробиться позитивна мотивація до самостійної навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш Н.В., Лопухіна Т.В. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 8–14.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В.Г. Кремень]. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
4. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: [монографія]. – Київ: «Магістр-S», 1998. – 200 с.

Оксана ОСІДАЧ
(Дрогобич, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ В ПРИЙОМНИХ СІМ'ЯХ

На сьогоднішній день в Україні в умовах економічної кризи, політичної і соціальної нестабільності, радикальної соціально-культурної трансформації постає проблема щодо необхідності розробки нових форм утримання та виховання дітей, які перебувають у особливих складних і дискомфортних умовах. Перш за все це стосується дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Дитина в державних закладах отримує комплекс освітніх, медичних, соціальних послуг, але спостерігаються значні відхилення у процесі її соціалізації, які проявляються у відсутності навичок самостійного життя, невмінні самостійно будувати стосунки у сім'ї та відкритому колективі.

Вивчення проблем влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, довело, що сімейне виховання, безперечно, виступає пріоритетною формою в Україні.

Проблеми сирітства, причини зростання соціального сирітства та соціальні наслідки позбавлення дітей батьківської опіки досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: С. Воскобойнікова, Б. Кобзар, А. Ліханов, Н. Міщенко, А. Нечаєва, В. Яковенко та ін. Зміст, завдання та основні напрями соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу вивчали О. Яременко, А. Капська, Н. Комарова, Г. Бевз, Л. Волинець, Г. Лактіонова, Ж. Петрочко, І. Трубавіна та ін.

Перебування в прийомній сім'ї відкриває нові можливості для соціалізації й ресоціалізації дитини через її інтеграцію в різні сфери сімейної життєдіяльності. Задоволення потреб в афіліації (потреба у спілкуванні, в емоційному контакті, дружбі, любові) є обов'язковою умовою відродження почуття базової довіри дитини до навколишніх, встановлення гармонійних взаємин як з прийомними батьками, так і з їхніми рідними дітьми. Депривовані діти схильні виявляти надмірну афектацію (штучна піднесеність і збудженість, перебільшений і підкреслений вияв якого-небудь почуття, настрою) навіть за найменшого незадоволення, обмеження будь-яких їхніх потреб чи регламентацій їхньої поведінки, що пояснюється тривалою залежністю від інших та несформованістю власних засобів досягнення бажаного, хронічною фрустрованістю різного виду потреб, зокрема й життєво важливих, а також браком саморефлексії [2, 66].

Соціально-психологічний супровід, який здійснює соціальний педагог, дає змогу збільшити значення соціально адекватних мотиваційних настанов прийомного батьківства, а також узгодити соціальні питання з ресоціалізації дітей-сиріт різного соціального статусу: організувати навчання, медичний огляд та лікування, визначити доцільність зустрічей з біологічними родичами прийомних дітей, узгодити роботу всіх служб і організацій, причетних до розв'язання проблем дітей, що потребують державної опіки, забезпечити їхні права на сімейне оточення, адаптацію в суспільстві [5, 12].

Приймозна сім'я забезпечує індивідуальний підхід до виховання біологічно нерідної дитини, наповнює спілкування з нею новим розвивальним змістом, створює оптимальні можливості для її адаптації до сімейного життя і соціального оточення.

На початкових етапах створення прийомної сім'ї дитина приймає спрямовуючу роль батьків щодо неї тільки тоді, коли ті зможуть звільнити її (дитину) від відчуття тривоги, дискомфорту, поділяючи її інтереси, розширюючи сферу її можливостей і волевиявлення в межах родини. Аналіз малюнків дітей засвідчив залежність рівня тривожності від їхнього віку й терміну перебування в прийомній сім'ї: чим вони менші, тим вищий рівень тривожності, напруженості. Такі діти потребують посиленої уваги прийомних батьків до їхнього внутрішнього світу, важлива спрямованість батьківських зусиль на їхню інтеграцію в родинне життя. Проте поквалітивно вводити дитину з перших днів її перебування в макросоціум прийомної сім'ї недоцільно [1, 30].

Мотивація поведінки прийомних дітей розвивається на тлі формування більш зрілих особистісних спонук морально-психічного характеру і проходить шлях від орієнтації на задоволення вузько ситуативних, імпульсивно зумовлених потреб та інтересів (прикладом, купити щось яскраве, велике, незвичне) до появи потреби у спільних заняттях, грі, здобутті успіхів в освіті, набутті навичок, статусу «рідні». Чим ширше коло занять, що інтегрують дитину в нову родину через спілкування, тим більші можливості сім'ї в її соціалізації й ресоціалізації. На відміну від звичайних сімей, в яких зміст вимог до синів та дочок зазвичай визначають зовнішні або ситуативні фактори, у прийомних сім'ях домінує свідомо вольовий, ціннісно-смысловий рівень активізації поведінки дитини.

Отже, запровадження сімейних форм утримання дітей-сиріт ґрунтується на гуманістичних засадах педагогічної науки, психології та соціології і дозволяє вирішувати таку важливу проблему, як соціалізація особистості, позбавленої сімейного оточення та виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз Г., Вакулєнко О., Шперєнко Л. Питання соціального супроводу та соціальної підтримки прийомної сім'ї. – К.: Державний ін-т сім'ї та молоді, 2002. – Кн. 2. – 68 с.
2. Бевз Г., Дорошенко О. Вплив деприваційних чинників на психічний розвиток дитини // Проблеми загальної та педагогічної психології / Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максимєнка. – К.: ГНОЗІС. – Т. 5. – Ч. 5. – 112 с.
3. Волинєць, Л. Соціальні проблеми дитинства в сучасній Україні // Національна безпека і оборона. – 2001. – № 3 – С. 34–38.
4. Карпенко О.М. Сімейні форми утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлєних батьківського піклування: проблеми правового регулювання // Право України. – 2001. – № 3. – С. 18–20.
5. Приймозна сім'я: методика створєння і соціального супроводу: наук. метод. посіб. / Під ред. Г.М. Бєвз, В.О. Кузмінський, О.І. Нескучасєва та ін. – К.: Центр стратегічної підтримки, 2003. – 92 с.

Тєтяна ОСОБА
(Дрогобич, Україна)

ПАТРІОТИЗМ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасне розуміння патріотичного виховання зумовлєне соціальним замовлєнням української держави. Зокрема, в нормативних освітніх докумєнтах під патріотизмом розумієтьєся любов до свого народу, до України. Також зазначаєтьєся, що «важливою

якістю українського патріотизму повинна бути турбота про благо народу, сприяння становленню і утвердженню України як правової демократичної соціальної держави, готовності відстояти незалежність Батьківщини» [4, 3].

Результати досліджень [6] свідчать, що виховання патріотизму найбільш доцільне на основі співчуття, доброти, любові до рідних і близьких. Відтак патріотичні почуття дітей дошкільного віку ґрунтуються на їхньому інтересі до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним з ними [7].

О.М. Лещенко пропонує включити в *зміст патріотичного виховання дошкільників* наступні складові [5]:

по-перше, шанування місця власного народження і місця постійного мешкання як своєї батьківщини, любові і турбота про дане територіальне формування, поважання місцевих традицій, відданість до кінця життя цьому місцю. Залежно від особистого сприйняття, від інтелектуального розвитку і глибини самосвідомості, межі батьківщини особистості можуть поширюватись від власного будинку до обласних масштабів;

по-друге, повагу до своїх предків, любові і терпимість до своїх земляків, бажання допомагати їм і утримувати від поганих вчинків. Вищим показником патріотичних відносин є бажання добробуту всім співвітчизникам, тобто усвідомлення буття суспільства, яке можна назвати «громадянською нацією»;

по-третє, орієнтування суб'єкта патріотичних відносин і діяльності на конкретні щоденні справи щодо покращення стану своєї малої батьківщини, її благоустрою, допомоги своїм землякам співвітчизникам (починаючи від підтримання в охайному стані жител, під'їздів і добрих стосунків із сусідами до розвитку свого міста і країни в цілому) [5, 13].

Складність вирішення завдань патріотичного виховання пов'язане, перш за все, з віком дітей. У дошкільному віці жодна якість не може бути сформована остаточно і знаходяться на стадії початкового становлення.

Проте, як орієнтує Базовий компонент дошкільної освіти України діти дошкільного віку мають опанувати знання про нашу державу, поважати державні символи [2]. Про це йдеться також у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Зокрема, старші дошкільники повинні знати назву своєї країни, її столиці, своєї вулиці та державну символіку (*Герб, Гімн, Прапор*); усвідомлювати, що в світі багато різних країн, називати кілька з них, особливості місцевості, рослинного і тваринного світу, клімату однієї з них; орієнтуватись у загальних ознаках населення Землі (*планета, країни, народи, люди*) та у відмінностях зовнішніх ознак людей (*колір шкіри, волосся, очей; зріст, форма очей...*); культурі, мові, національності; з допомогою дорослого називати кілька спільних ознак представників різних народів та відмінностей між ними; володіти словами-ознаками прихильного ставлення до людей різної національності (*віра, єдність, спільні інтереси, терпимість, миролюбність, інтерес до несхожого...*) [1, 214–230].

У цьому контексті Т. Поніманська називає основні *напрями патріотичного виховання* дітей дошкільного віку [7]:

- формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід;
- краєзнавство;
- ознайомлення з явищами суспільного життя;
- формування знань про історію держави, державні символи;
- ознайомлення з традиціями і культурою свого народу;
- формування знань про людство [7, 53].

Науковець наголошує також і на тому, що формування патріотичних почуттів дітей дошкільного віку має поєднуватися з вихованням їх у душі миру. Адже глобалізація, зростання відкритості суспільств актуалізує ідею планетарності, вселяє багатьом людям відчуття того, що вони є жителями Землі. За даними Всесвітньої організації з дошкільного виховання (ОМЕР), представники різних країн змістом мирних відносин між людьми вважають: любов і повагу до ближнього, щирість, співпереживання, привітність, розуміння, вміння допомагати тим, хто потребує допомоги; дотримання прийнятих у суспільстві моральних норм, протидію злу без виявлення агресивності; почуття солідарності та відповідальності стосовно інших [7, 48].

Зміст та завдання національно-патріотичного виховання реалізується через конкретні *засоби* та передбачає їхнє різноманітне використання з дотриманням вимог щодо задоволення умов реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні, забезпечення свободи вибору, активності у виробленні особистісних цінностей, формування умінь самостійно регулювати свою поведінку і обмежувати свою свободу.

Враховуючи дошкільний вік вихованців, можемо виокремити такі *засоби патріотичного виховання*:

- надбання матеріальної та духовної культури: краєзнавство, фольклор (казки, легенди, прислів'я, приказки, пісні), художня література, засоби масової інформації, твори образотворчого, театрального, декоративно-ужиткового мистецтва тощо;

- форми і види виховної роботи: гра, праця, спілкування, спортивна діяльність, традиції (звичаї, обряди) тощо.

Важливе значення у патріотичному вихованні дітей має *рідна мова*, яка перша забезпечує людині можливість освоєння вартостей. Сам розвиток дитини відразу зорієнтований на певну мову, яка має специфічну структуру, і відповідає потребам структури духовного життя людини і нації. Через мову набувається впевненість, віра в свої сили, стійкість, самоповага. Вона є засобом пристосування, самоутвердження і виживання.

Як зазначає О. Вишнеський: «мала дитина повинна «купатися» лише у своїй національній культурі і мові» [3, 461]. Все, що засвоюється в ранньому дитинстві, лягає в душу особливо глибоко. Розвиток мовних можливостей дитини, збагачення рідної мови є надійним шляхом її духовного розвитку та виховання патріотизму.

Очевидним джерелом патріотизму є *природа*, яка здавна ставила до людини певні вимоги – своїм кліматом, рельєфом, погодою, оточенням. З нею людина змушена рахуватися і пристосовуватися до неї. Впливаючи на форми соціального буття, на звички, природа визначає процес становлення національного характеру. Перші сприймання дитини і перша прихильність до Батьківщини має два джерела: етнічне (мова, пісня, мистецтво, звичаї) і рідна природа – «територія», що пов'язана з обставинами зовнішнього життя: рідна хата, вулиця, околиця, флора і фауна рідного краю, краєвиди тощо [3, 378–379].

На основі аналізу наукової літератури, доходимо висновку, що засоби патріотичного виховання дуже різноманітні, а ефективність виховного процесу забезпечується їхньою нерозривною єдністю. Дієвість виховання залежить від використання і збагачення рідної мови та від того, наскільки у виховному процесі задіяна праця, природа, мистецтво, творчість, поведінка, побут людини, надбання національної культури (казки, легенди, коліскові пісні, обряди, звичаї та ін.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція): науковий керівник: А.М. Богущ / [Богущ А.М., Бельська Г.В. та ін.] // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.

3. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3–8.
5. Лещенко О. Патріотичне виховання дітей дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 2003. – № 9. – С. 12–16.
6. Побірченко Н.С., Рогальська Н.В. Використання української етнопедагогіки в дошкільно-у навч. закладі: навч. посіб. – К.: Наук. світ, 2003. – 52 с.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.

Юлія ПЕТРУНЯК
(Дрогобич, Україна)

ПРИРОДНИЧІ УЯВЛЕННЯ ТА ПОНЯТТЯ В СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Процес пізнавальної діяльності розпочинається із сприймання окремих явищ, предметів, подій, які відбуваються через відчуття окремих ознак або властивостей, що діють на аналізатори суб'єкта. Так, наприклад, під час першого знайомства з квіткою у дітей утворюються різні відчуття: це колір, форма, запах та ін. Всі ці ознаки самі по собі не існують, а належать конкретному об'єктові – квітці. Тому у свідомості дитини виникає її образ. Він складається із сукупності відчуттів, які не зводяться до простої їх суми. Це пояснюється тим, що наочний образ сприймання відображає об'єкт, який характеризується цілісністю, зв'язками, взаємовідношеннями між якостями, властивостями або його частинами. Всі відчуття синтезуються, в цілісний образ, який має свою структуру. При цьому кожна ознака зіставляється з цілим і ним визначається, а цілісний образ залежить від особливостей його частин.

Сприймання тісно пов'язане з образним мисленням і мовою, тобто усвідомленням суті предмету [2, 25].

Свідомо сприйняти предмет – означає впізнати і назвати його. Впізнання здійснюється на основі попереднього досвіду. Сприйнятий образ ніби накладається на образи попередніх сприймань, які зберігаються і відтворюються у пам'яті. Якщо ці образи співпадають, то об'єкт не тільки впізнається, але й відноситься суб'єктом до певної групи чи класу предметів.

Відображення будь-якого одиничного випадку як особливого прояву загального є певним рівнем узагальненості сприймання. Узагальненість присутня навіть у тих випадках, коли сприймається абсолютно новий об'єкт, оскільки відбувається пошук подібності його із знайомими об'єктами, зіставлення з різними їх групами.

Психологічні закономірності сприймання зумовлюють необхідність цілеспрямованого керівництва утворенням чуттєвих образів у молодших школярів для того, щоб вони були об'єктивним відображенням предметів навколишнього світу [3, 78].

Відчуття відбуваються через аналізатори конкретної особистості. Тому сприймання залежить від її психічних особливостей. Так, потреби, інтереси, установки, почуття і воля проявляються у вибірковості сприймання. Вибірковість передбачає виділення одних предметів як об'єктів сприймання у порівнянні з іншими, які виступають його фоном. Наприклад, молодші школярі краще помічають яскраві і рухомі предмети на

фоні менш яскравих і нерухомих. Вони повніше і глибше сприймають малюнок, який створюється поступово, поелементно, ніж уже готовий. Також швидше і повніше сприймають усе те, що включається у різні види діяльності, викликає активність та інтерес.

Отже, результат *сприймання* – це створення цілісного образу об'єкта на основі безпосередніх відчуттів з участю образного мислення і пам'яті. Такий образ виникає та існує тільки при наявності об'єкта. Однак він може згадуватися і відтворюватися в пам'яті, якщо буде сформоване уявлення про нього [4, 37].

Уявляти – це не просто знати, а мисленно бачити, чути, відображати наочно. В уявленнях, як і в сприйманнях, дійсність відображається в наочних образах, але вони відрізняються між собою.

Уявлення – це чуттєво-наочний, узагальнений образ, в якому відображені зовнішні ознаки, властивості, зв'язки раніше сприйнятого об'єкта чи групи об'єктів. Уявлення виникає на основі відчуттів і сприймання як результат усвідомлення, запам'ятовування і відтворення. На відміну від сприймання, уявлення є більш узагальненим образом, оскільки запам'ятовуються не всі ознаки, а найхарактерніша [5, 164].

Сприймання та уявлення забезпечують чуттєве пізнання предметів і явищ, але не дозволяють проникнути в їх сутність, розкрити внутрішні зв'язки і взаємозалежності між ними, а також закономірності об'єктивної реальності. Це відбувається на рівні абстрактного, логічного мислення, результатом якого є поняття.

Щоб зрозуміти сутність понять як форми знань, особливості їх засвоєння школярами і значимість для організації усього процесу навчання, розглянемо їхню об'єктивну характеристику.

Поняття – це узагальнена форма відображення у свідомості людини навколишньої дійсності. В цьому розкривається сутність речей, істотні ознаки, властивості предметів і явищ, внутрішні зв'язки і відношення між ними та їхні внутрішні протиріччя. Особливість поняття як форми відображення полягає насамперед у його загальності. Однак поняття відображає не просто загальні ознаки, тобто їх властивості, сторони та зв'язки, а істотні ознаки, які складають сутність окремих об'єктів або їх груп. Треба наголосити, що поняття відображає загальне, істотне у зв'язку з конкретним, яке завжди існує в генезисі будь-якого поняття. Адже реальна дійсність завжди є онтологічною основою всіх понять і навіть з високим рівнем абстракції, у яких зв'язок з нею складний і опосередкований.

У понятті як логічній категорії виділяються дві його взаємопов'язані і взаємопротилежні сторони: зміст і обсяг. Обсяг характеризує кількість предметів і явищ, які відображаються поняттям, а зміст – сукупність істотних ознак, взаємозв'язки між якими утворюють структуру поняття.

За змістом поняття поділяються на **прості і складні**. А за обсягом розрізняються: **одиничні і загальні поняття та категорії**. Одиничні: обсяг дорівнює одиниці («річка Дніпро», «ромашка лікарська» і т. ін.), загальні – більше одиниці («річка», «місто», «звір», «дерево» і т. ін.), а категорії – це поняття найвищого рівня узагальнення («тварина», «рослина», «природа», причина» та ін.) [1, 126].

Поняття нерозривно пов'язані з мовою. Вони закріплюються в термінах, символах, дефініціях, які є їх матеріальними носіями. Зміст понять розкривається в судженнях, які завжди виражаються в словесній формі.

Судження відображає зв'язки між предметами і явищами навколишнього світу або між властивостями й ознаками одного об'єкта. Щодо характеристики суджень, то

необхідно спочатку виділити їхні види і способи утворення. Так, вони можуть стосуватися всієї групи об'єктів – це загальні судження («всі дерева мають один дерев'янистий стовбур»); якоїсь частини – часткові («деякі дерева мають листки у вигляді хвої») або одного предмета – одиничні судження («ялина має листя у вигляді хвої»).

Отже, уявлення, поняття відображають у кожній конкретній ситуації зміст знань про об'єкт чи групу, а також об'єктивний хід діяльності, в результаті якої вони здобуваються.

Курс «Природознавство» передбачає засвоєння молодшими школярами системи уявлень та елементарних понять, які визначаються у програмі та у підручниках. Між ними існує ієрархічна залежність, зумовлена різним рівнем їх узагальнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. – 2-ге видання. – К.: Веселка, 1998. – 334 с.
2. Байбара Т. Спостереження у процесі навчання природознавства // Початкова школа. – 2000. – № 6. – С. 24–26.
3. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. – 400 с.
4. Колток Л., Стахів Л. Методика викладання природознавства: курс лекцій. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – 170 с.
5. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В., Гончарова К.Д. Методика Викладання природознавства. – К.: Вища школа, 1990. –302 с.

*Małgorzata PIOTROWSKA-SKRZYPEK
(Warszawa, Polska)*

KSZTAŁCENIE UCZNIĄ ZDOLNEGO – W POSZUKIWANIU ROZWIĄZAŃ SYSTEMOWYCH

Dzisiaj wiemy, że nie ma jednego określonego typu, jednego wzorca ucznia zdolnego. Jako pewną sprawdzoną i zarazem przekonującą cechę, którą można uznać za wspólną dla uczniów utalentowanych jest umiejętność rozumienia pojęć i odnajdowania powiązań. Poza tym różnią się od siebie tak jak uczniowie w innych grupach. Próbuując w istniejącej różnorodności usystematyzować dane na temat profili uczniów zdolnych, warto z pewnością sięgnąć po zestawienie sporządzone przez kanadyjskich naukowców i nauczycieli – praktyków z prowincji Alberta. Dyrekcja ds. edukacji w j. francuskim zleciła opracowanie «Ram odniesienia dla polityki w zakresie uzdolnionych i utalentowanych uczniów» (Cadre de référence de la politique des élèves doués et talentueux).

Tabela 1. Profile uczniów zdolnych. Opracowanie własne.

Uczeń zdolny: odnoszący sukcesy Uczy się dobrze, jest perfekcjonistą, rzadko doświadcza problemów behawioralnych.
Uczeń zdolny: hardy dywergent Jest bardzo twórczy, może być sarkastyczny, nie dostosowuje się.
Uczeń zdolny: autonomiczny Jest samoukiem, ma dobrą samoocenę, jest w stanie podjąć ryzyko.
Uczeń zdolny: wycofany Woli odmawiać zaprzeczać, że jest uzdolniony, aby nie ryzykować odrzucenia; ma niską samoocenę.

Uczeń zdolny: odpuszczający

Ma niską samoocenę, jego wydajność sugeruje, że ma średnie lub niskie umiejętności.

Uczeń zdolny: podwójnie wyjątkowy

Ma zaburzenia w nauce, problemy z zachowaniem lub zaburzenia emocjonalne; dla niego porażką jest źródłem niepokoju.

Według kanadyjskich nauczycieli, którzy mają duże doświadczenie w nauczaniu uzdolnionych uczniów, uczenie tych dzieci jest zarazem przyjemnością i wyzwaniem. Pomimo swej brawury, wielu utalentowanych uczniów o profilu hardego dywergera ma większe wymagania wobec siebie niż jakikolwiek nauczyciel. Słowo perfekcjonista często wraca do listy atrybutów tych, którzy odczuwają ciągłą potrzebę odnoszenia sukcesów i są tak do tego przyzwyczajeni, że obawiają się niepowodzenia lub popełnienia błędów. Niektórzy nawet wątpią w swe zdolności i martwią się najdrobniejszą pomyłką. Z kolei uzdolnieni o profilu wycofanym lub odpuszczającym, którzy siedzą w klasie cichutko, stanowią jeszcze większe wyzwanie. To nauczyciel powinien wyszukać ich w grupie, zapytać o zainteresowania i plany, wyjść «poza dostarczone informacje» [1], a więc patrzeć dalej, odczytywać i widzieć to, co zdiagnozować można jedynie poprzez szczególną uwagę i wyczuwanie. Bez dostępu do odpowiednich zasobów, uczniowie narażają się na ryzyko, że szkoła ich zniechęci. W celu uniknięcia tego stanu, proponowane są dobre i sprawdzone rozwiązania systemowe proponujące programy dedykowane uczniom zdolnym. We wspomnianej prowincji Alberta, a także w Ontario, planuje się strategie edukacyjne na trzech poziomach, które pomagają uczniom utalentowanym i zdolnym w:

1. wzmacnianiu i podtrzymywaniu ich motywacji,
2. rozwoju poczucia kompetencji i satysfakcji,
3. konstruowaniu tożsamości i rozwoju poczucia własnej wartości.

Wdrażane przez kanadyjskich nauczycieli i naukowców skuteczne programy nauczania i uczenia zostały docenione przez ponad połowę uczniów zdolnych i ich rodziców. Już na etapie szkoły podstawowej zaproponowano pięć różnych rozwiązań: przyspieszenie, wzbogacenie, kompresję, grupowanie oraz program wspólnych wyjazdów. Przyspieszenie oznacza przeskoczenie jednego roku z niektórych przedmiotów lub przeskoczenie całości jednego roku albo nawet więcej lat. Według Nicka Colangelo, przyspieszenie edukacji to najlepsza udokumentowana naukowo i w praktyce strategia edukacyjna dla utalentowanych uczniów. *«To nie pasuje do wszystkich»*, ale, jak podkreśla Colangelo, *«kiedy uczeń poczuje się gotowy, nic nie zyskujemy na trzymaniu go w tyle»*. Jeśli nie można pominąć całego roku, uczniowie mogą być robić awansem dziedziny, które są dla nich najprostsze.

Wzbogacone programy umożliwiają z kolei dokładniejszą eksplorację tematów nauczania. Istnieją różne rodzaje wzbogacania [4]. Zagęszczanie, zwane również wzbogacaniem teleskopowym lub kompaktowym to zmniejszenie czasu potrzebnego na osiągnięcie celów programu nauczania. Wzbogacenie w trudności polega na prezentacji pojęć bardziej zaawansowanych lub złożonych niż te z programu regularnego. Cechą charakterystyczną głębokiego wzbogacenia jest pogłębienie tematu we wszystkich jego szczegółach w dłuższym okresie czasu. Wzbogacenie w różnorodność to nic innego jak urozmaicenie: dodatek do programu regularnego, dzięki któremu uczeń ma dostęp do większej ilości informacji, które są różne lub uzupełniające dane przedmiot.

Proponowana kompresja zwana też kondensacją polega na ocenie wstępnego testu wiedzy i umiejętności ucznia w danym przedmiocie, na przykład w języku obcym. Jeśli uczeń uzyska stopień wyższy, może pracować nad niezależnymi projektami, zamiast odpowiadać na wszystkie zadania w podręczniku. Kompresja programu jest sposobem na ułożenie

codziennych zajęć dla całej klasy poprzez zapewnienie uzupełnień dla uczniów, których wyniki poprzednich testów wykazały, że opanowali ustalone elementy. Kompresja to zmiana tego, czego uczy się uczeń, jak się uczy, tempa nauczania i sposobu uczenia się.

Kolejnym rozwiązaniem jest grupowanie w jednym miejscu uczniów o podobnych umiejętnościach. Strategia ta polega na umieszczeniu uczniów w małych grupach w zależności od ich zdolności w danej dziedzinie, nie ograniczając się do ich wieku. Zespół, w którym uczniowie są zebrani według poziomu umiejętności, może być najlepszym sposobem na zaspokojenie ich potrzeb. Nie należy jednakże zapominać przy tym, że niektórzy uczą się lepiej w samotności i indywidualnie niż w grupie.

Ostatnia kanadyjska propozycja systemowa to programy pobytu w grupie zdolnej młodzieży, podczas których uczeń opuszcza na część tygodnia swoją stałą klasę. Tego typu podejście przynosi niezmierzone korzyści: pozwala spędzać czas z uczniami o podobnych zainteresowaniach i o podobnym potencjale intelektualnym. Kiedy uczniowie są otoczeni przez inne dzieci podobne do siebie, widać jak ich rozwój rozkwita.

W tak zwanym idealnym świecie szkoły mogłyby oferować wiele opcji programowych dla utalentowanych uczniów, ale ta sama najlepsza oferta dla jednego ucznia może okazać się najgorszą dla drugiego. Pewne studium przypadku ukazuje sprawę dwóch uczennic, które spotkały się w tej samej grupie dla utalentowanych dzieci w Toronto (czasopismo dla nauczycieli w Ontario pt. *Pour parler profession*). Jedna twierdzi, że wspólny program z koleżankami i kolegami o podobnym profilu uzdolnień *«uratował ją z nędzy społecznej»*. Dotychczas starała się nawiązać znajomości z uczniami ze swojej regularnej klasy, ale okazywało się, że nie miała z nimi nic wspólnego. Ze swojej strony druga uczennica miała bardzo odmienne zdanie. *«Nie czuję się na swoim miejscu w klasie uzdolnionych uczniów»*, stwierdziła po swoim doświadczeniu. Nie podobało jej się *«licytowanie zdolności i konkurencja»* i była znacznie szczęśliwsza po powrocie do swej regularnej klasy.

Próbując odnieść zaproponowane rozwiązania systemowe do polskiej rzeczywistości edukacyjnej można zauważyć pewne podobieństwa. Jeśli chodzi o przyspieszenie, to należy do niego stosowane aktualnie przez niektóre licea rozwiązanie w formie grupy międzyklasowej, do której uczęszczają uczniowie z różnych klas: pierwszej, drugiej lub trzeciej. Liczy się poziom zaawansowania językowego, a nie wiek ucznia. Ponadto, uczniowie mają, według polskich przepisów, możliwość ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie (ustawa o systemie oświaty z 1991 z późn. zmianami), na przykład poprzez podwójną promocję, dzięki której przeskakują jedną klasę.

Z kolei za pewien rodzaj wzbogacenia można uznać proponowane uczniom zajęcia pozalekcyjne czy też międzynarodowe projekty typu e-Twinning. Trudno natomiast znaleźć konkretne przykłady zastosowania w skali makro w polskich szkołach rozwiązań w formie kompresji. Lepszy rezultat można zaobserwować w grupowaniu uczniów o podobnych umiejętnościach. W skali makro utworzono w 1998 roku pierwszą w Polsce szkołę dla wybitnie uzdolnionych uczniów: Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu. Szkoła jest placówką eksperymentalną, kierowaną przez UMK w Toruniu, pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Przez pierwszych dziesięć lat istnienia szkoły cykl kształcenia był skrócony o rok – uczniowie stawali się absolwentami i zdawali maturę już po pięciu latach nauki. Aktualnie jest to szkoła sześćioletnia. W 2017 roku liceum akademickie zajęło trzecie miejsce w Rankingu Szkół Ponadgimnazjalnych Perspektywy.

Ostatnia systemowa propozycja dotyczy programów wspólnych wyjazdów dla uzdolnionej młodzieży. Można do nich z pewnością zaliczyć spotkania pozaklasowe dzieci i młodzieży

в групі заінтересованих даным предметом szkolnym i wspólnе przygotowywanie się, często przy udziale nauczyciela, do konkursów i olimpiad przedmiotowych.

Niezależnie od wybranego rozwiązania, bardzo ważne jest trzymanie się zasady, że w podejściu do ucznia zdolnego należy postawić przede wszystkim na inny rodzaj pracy, a nie na więcej pracy: zadawanie zbyt wielu dodatkowych zadań jest uznawane za zasypywanie ucznia ilościowo, a nie jakościowo i może doprowadzić do efektu zniechęcenia i obniżenia motywacji. Skuteczność wybranego podejścia zależy w dużej mierze od nauczyciela, który wprowadza je w szkole lub poza szkołą i potrafi właściwie je zastosować. W kontekście edukacji obowiązkowej, to nauczyciel jest główną zmienną i może mieć największy wpływ na osiągnięcia ucznia: sukcesy i niepowodzenia uczniów zależą od tego, co nauczyciel robi lub czego nie robi (to jedna ze «złotych zasad nauczyciela» zdefiniowanych przez J. Hattie'go – John Hattie's Golden Rules for Teachers). Zakładając więc, że nauczyciel rozpoznaje drżące w uczniu zdolności, staje jako mistrz wobec pewnego wyzwania edukacyjnego w doborze skutecznych sposobów podsycań, dbania i rozwijania tego szczególnego potencjału uczniów. Czerpiąc inspirację z zaproponowanych powyżej rozwiązań, powinien pamiętać, że wyjątkowe dzieci, potrzebują wyjątków w stosowanych programach nauczania.

BIBLIOGRAFIA

1. Bruner J.S. Poza dostarczone informacje. – Warszawa: PWN, 1978. – 806 s.
2. Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J. Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. – Warszawa: ORE, 2013. – Available from: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1239/uczen%20zdolny%20brozura%20repozytorium.pdf?sequence=1>
3. Hattie J. Visible Learning for teachers: Maximizing impact on learning. – New York & London: Routledge, 2012. – 296 p.
4. Renzulli J. S. The positive side of pull-out programs // Journal for the Education of the Gifted. – 1987. – 10/4. – P. 245–254.
5. Sobańska-Jędrzych J., Karpeta-Peć B., Torenc M. Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego. – Warszawa: ORE, 2013. – Available from: http://static.scholaris.pl/89/20150506_554a26027a899/ore_jezyki_obce_internet.pdf

*Оксана ПОВІДАЙЧИК
(Ужгород, Україна)*

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

Професійна діяльність фахівців соціальної роботи вимагає від них наявності вмінь пізнавати, проектувати, моделювати і, на основі цього, визначати найбільш доцільні способи вирішення проблем у соціальній сфері. Очевидно, що соціальні працівники повинні володіти дослідницькими вміннями, які виражаються в ціннісному ставленні до професії та дослідницької діяльності, готовності до наукового пізнання, здібностей будувати власну систему дослідження. Проте низка дослідників (Г. Адамс, Г. Бернгард, М. Букач, Х. Графф, Т. Дьячек, Т. Лейн, К. Марлоу, Є. Холостова та ін.) відзначають недостатній рівень готовності майбутніх фахівців до творчого виконання професійних функцій, нестандартного вирішення виробничих питань. Недооцінка наукового підходу до вирішення професійних завдань зумовлює необхідність формування готовності соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності (НДД) у вищому навчальному закладі.

Необхідно відзначити, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до НДД є складним процесом, результативність якого визначається системним підходом до його організації.

Досліджуючи педагогічні системи, В. Краєвський зазначає, що система володіє певною структурою, яка припускає вибудовування певної ієрархії елементів; взаємодіючи з середовищем, вона може розглядатися як складова вищої, по відношенню до неї, більш широкої системи [2]. Головний принцип системності – це домінування «цілого» над елементами; він припускає виокремлення компонентів процесу професійної підготовки студентів до НДД і вивчення їх з позиції ієрархічних відносин, структурних характеристик. Змістовим аспектом принципу системності є субординація цілей, зв'язків елементів і відношень. Принцип системності пов'язаний з гносеологічними функціями, із загальною методологією пізнання, ціннісними орієнтаціями в пізнанні, комплексним підходом до дослідження.

У педагогіці відомі різні підходи щодо використання загальної теорії систем до аналізу педагогічної діяльності. Так, виокремлюють низку структурних складових педагогічної системи: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їхньої спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. При цьому під педагогічною системою розуміють сукупність взаємопов'язаних факторів, які сприяють досягненню поставлених цілей навчання, виховання і розвитку людини. Педагогічна система передбачає наявність низки взаємопов'язаних компонентів, які спрямовані на досягнення мети, а також провідної ланки (ідеї), необхідної для поєднання компонентів та вироблення в них спільних якостей [1].

Система професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до НДД є різновидом педагогічної системи, оскільки їй притаманні всі необхідні ознаки: вона забезпечує підґрунтя для теоретичного осмислення і побудови педагогічної діяльності; містить сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого і цілеспрямованого педагогічного впливу на формування готовності фахівця до НДД; забезпечує виконання ціннісно-сміслових, нормативних, технологічних та процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини.

В якості системоутворюючого компонента процесу професійної підготовки соціальних працівників до НДД виокремлюють принципи загальної методології, які необхідні для дослідження не тільки певного стану системи, але й процесів переходу з одного стану в інший.

Принцип цілісності в сприйнятті явищ дійсності, зокрема педагогічних явищ, проявляється в чіткому визначенні співвідношення між методами пізнання (дедукцією і індукцією), в розумінні професійної діяльності як цілісного феномена, існуючого в реальному світі в різноманітті його проявів. Даний принцип в процесі професійної підготовки соціальних працівників до НДД продукує певну спрямованість на пізнання цілого, забезпечує взаємозв'язок цілого і його частин, психолого-педагогічних теорій і практики навчання. Основними засобами реалізації зазначеного принципу виступають міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки.

Принцип розвитку передбачає, що в основі навчання лежить фундаментальний закон розвитку вищих психічних функцій людини. Під розвитком розуміється універсальна властивість матерії і загальний принцип буття. Розвиток забезпечує поступальність руху, що визначає спрямованість якісних змін.

Принцип гуманізму реалізується шляхом спрямованості навчального процесу на особистість студента, забезпечення пріоритетності гуманістичних традицій, загальнолюдських цінностей.

Принцип фундаментальності передбачає цілісність, глибину і взаємопроникнення соціально-філософських, загально-професійних та спеціальних знань при підготовці фахівців. Фундаментальність забезпечує високий загальнокультурний рівень освіти, органічне поєднання теоретичної і практичної підготовки кадрів.

Принцип універсальності та альтернативності реалізується через задоволення запитів суспільства на певних фахівців і забезпечує можливість вибору спеціальностей, затребуваних на ринку праці. Принцип наступності реалізується через освітні програми різних ступенів і рівнів освіти, різні типи навчальних закладів.

Прогностичний принцип забезпечує поліфункціональну, всебічну підготовку фахівців з урахуванням потреби конкретного регіону для вирішення визначених проблем.

Таким чином, дані принципи зумовлюють функціонування будь-якої системи, в тому числі, системи підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності.

Зауважимо, що алгоритм системного підходу передбачає дослідження системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до НДД із застосуванням різноманітних методів аналізу (компонентного, структурного, функціонального, параметричного).

Компонентний аналіз дозволяє виокремити в системі підготовки студентів до НДД її основні складові: ціль і принципи, фактори, які впливають на становлення готовності соціальних працівників до НДД, умови, необхідні для її формування тощо. Структурний аналіз забезпечує виявлення співвідношення між компонентами системи. Параметричний аналіз необхідний для визначення якісних характеристик системи.

Таким чином, під системним підходом розуміється така організація професійної підготовки фахівців, при якій всі її компоненти знаходяться у певній взаємозумовленості, постійній рефлексії і корекції результатів; створення умов, що забезпечують досягнення результативності навчання, формування якостей особистості майбутнього фахівця, що дозволяють йому нестандартно вирішувати професійні завдання, володіти інноваційними технологіями та методикою професійної діяльності.

Системний підхід передбачає визначення цілей і завдань професійної підготовки соціальних працівників до НДД, створення концепції (основних напрямків, стратегії їх реалізації, програм і методик), визначення структурних компонентів системи, встановлення характеру взаємозв'язку між ними, виявлення рівнів і критеріїв оцінки результативності означеної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук В.А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 279–296.
2. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический аспект) / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

ASPEKTY MORALNO-ETYCZNE PRACY PIEŁĘGNIARKI NAD CZŁOWIEKIEM CHORYM

Wstęp

Podając się opracowania tego tematu, kierowałem się przede wszystkim potrzebą ukazania jakże istotnej i nie zastąpionej pracy średniego personelu medycznego w stosunku do osoby potrzebującej pomocy. Opiekę nad chorym spełnia nie tylko personel lekarski, ale również personel pielęgniarski. Jego funkcja jest niezastąpiona i niezmiernie ważna, wówczas, gdy posiada wysokie kwalifikacje moralno-etyczne i do wypełnienia obowiązków jest profesjonalnie przygotowany [9, 51].

Jak pisze pani prof. Irena Wrońska istotą pracy personelu pielęgniarskiego jest wzmacnianie sił psychicznych i energii życiowej podopiecznych poprzez wzajemne współuczestnictwo w procesie specjalnego rodzaju stosunków i współdziałań dla osiągnięcia zmian w sytuacjach choroby i zdrowia jednostek oraz grup społecznych [12]. Według Wrońskiej opieka pielęgniarki nad człowiekiem chorym to nie przebywanie przy osobie potrzebującej, ale stałe «bycie» z nią w jej troskach i nadziejach, w dodawaniu wiary i otuchy. Dobrze sprawowana opieka pielęgniarska winna uwzględniać holistyczną perspektywę życia i zdrowia człowieka. Zatem niezbędna jest znajomość zasad etycznego postępowania pielęgniarek w odniesieniu do osób objętych opieką, z uwzględnieniem ich praw [12].

1. Morale i kwalifikacje personelu pielęgniarskiego

Waga funkcji jest miarą odpowiedzialności tego, kto ją spełnia. Otóż personel pielęgniarski winien odpowiedzieć na zapotrzebowanie człowieka żyjącego, mniej lub więcej dotkniętego w swoim ciele, a tym samym i w duchu, który zależy czasem całkowicie od wiedzy, zręczności, delikatności i cierpliwości człowieka [9, 51]. Należy podkreślić, że za podstawowe prawo moralne, wynikające z prawa naturalnego, uznaje się zasadę afirmacji godności osobowej to znaczy, że osoba ludzka jako autonomiczny twórca własnej doskonałości i jej ostatecznych przeznaczeń przedstawia autoteliczną wartość moralną, a więc wartość, która sama w sobie kryje tajemnicę własnego dostojeństwa i godności. Zasługuje zatem na szacunek i afirmację ze względu na samą siebie [12, 35]. Potwierdzają to słowa papieża Jana Pawła II: «Każdy byt ludzki posiada godność, która niezależnie od tego, że osoba istnieje zawsze w konkretnym kontekście społecznym i historycznym nigdy nie może być umiejscawiana, okaleczana lub zniszczona, lecz przeciwnie powinna być uszanowana i chroniona (...) Wszelako zawsze i wszędzie człowiek jest zawsze człowiekiem w pełni swojego ludzkiego wymiaru». Jak pisze Emilio Giuppini to właśnie ci najbardziej bezbronni, ze względu na chorobę są oddani personelowi pielęgniarskiemu poprzez ogromną większość dnia i nocy. To oni spełniają opiekę nad operowanymi. Dzięki ich skromnemu i skutecznemu działaniu wiele sytuacji niewątpliwie niełatwych się rozwiązuje, a jednocześnie przyczynia się często do sukcesu lekarza [1, 251]. Od pielęgniarki jak pisze Maria Korczak oczekuje się nie tylko poważnego i pogodnego spojrzenia na życie, ale i zinternalizowanych wartości i norm moralnych oraz poczucia odpowiedzialności za swoje postępowanie [4, 93; 12, 84]. Pielęgniarstwo według autorki, to nie tylko zawód, ale także powołanie, wymagające od jej przedstawicieli przyjęcia i prezentowania specyficznej postawy zawodowej. Coraz większe są oczekiwania i wymagania społeczeństwa odnoszące się zarówno do kompetencji, jak i postępowania zgodnego z normami etycznymi [4, 94]. Normy te nie wątpliwie będą rzutować

na jakość pracy pielęgniarki. Do najważniejszych elementów niezbędnych w podejmowaniu decyzji etycznych należą osobiste wartości, obszar światopoglądowy i standardy zachowań etycznych. Dysponując tak bogatym wachlarzem instrumentalnym, ostateczna decyzja jest pewnego rodzaju czynnością intelektualną, jaką człowiek podejmuje dla wyboru właściwego w danej sytuacji celu działania i sposobów jego realizacji [12, 85]. Do czynników warunkujących procesy decyzyjne pielęgniarki niewątpliwie należą czynniki merytoryczne związane ze stanem zdrowotnym podopiecznych, oraz czynniki osobowe związane z orientacją moralną, która kieruje życiem osobistym i zawodowym pielęgniarki i wpływa na jej postawy oraz podejmowanie decyzji, które równoznacznie są dążeniem do świadczenia określonego dobra – zapobieganiem chorobom, leczeniem, pielęgnacją, łagodzeniem bólu i cierpienia. W świadczeniu tego dobra personel pielęgniarski, świadom holistycznej natury człowieka, winien wziąć pod uwagę nie tylko aspekty prakseologiczne uwzględniające jakość opieki w odniesieniu do struktury fizyczno-biologicznej pacjenta, lecz również wymiar psychiczno – duchowy jego osobowości. Zdaniem pani prof. Ireny Wrońskiej tylko wysoka jakość opieki może zapewnić system działania uwzględniający wyżej wymienione wymiary w decyzjach pielęgniarskich [12, 85]. Tak wypracowane, świadczone dobro pielęgniarki w stosunku do chorego staje się przejawem urzeczywistnienia afirmacji osobowej godności poszczególnych podopiecznych. Troska pielęgniarki o zachowanie tej godności jest moim zdaniem troską o zachowanie własnego poziomu życia duchowego, moralnego i społecznego. Godząc w godność innej osoby, godzi się w godność samego siebie [11, 5]. Według p. Mari Korczak stawanie się pielęgniarką nie jest tylko sprawą nabycia określonych umiejętności i przyswajania form zachowania właściwych dla określonych sytuacji zawodowych. Jest także sprawą poznania przez nią wartości moralnych zawodu w taki sposób, który wywrze głęboki wpływ na jej intelekt, osobowość i styl życia [4, 94]. Do szczególnie ważnych zasad etycznych w praktyce pielęgniarskiej zaliczyć należy: dobroć, niezależność, sprawiedliwość, prawdomówność, etykę troski. Realizując te powinności moralne jest ona również narażona na wiele trudności i przeszkód, jakie niesie codzienne życie a więc przemęczenie czy zbyt wielka liczba pacjentów przypadających na jedną pielęgniarkę. Jak pisze p. Roman Łuszkiewicz-Kostro najważniejsze jest bycie z drugim człowiekiem, nie tylko stanie obok, ale autentyczne odbieranie na tych samych falach, by go zrozumieć [7, 115].

2. Dylematy etyczne pielęgniarek

Dylematy etyczne pielęgniarek to szczególnie złożone problemy w ich działalności zawodowej, wymagające właściwego wyboru w świetle uznawanych wartości i powinności moralnych. Muszą one często wybierać między dwiema wartościami lub normami moralnymi, uznanymi za równie cenne, a których nie można zrealizować jednocześnie, więc często wybór jednej z nich musi dokonać się kosztem drugiej. Powstawanie dylematów wiąże się z trudnością jednoznacznego ustalenia hierarchii ważności trzech podstawowych powinności moralnych pracowników służby zdrowia, które mogą wchodzić ze sobą w konflikt:

- a). czynienia tego, co jest najlepsze dla danego pacjenta,
- b). uwzględnianie potrzeb pozostałych pacjentów,
- c). poszanowanie ich autonomii.

Rodzaj i nasilenie dylematów etycznych pielęgniarek uzależnione jest często od sytuacji zdrowotno-chorobowej pacjenta, warunków materialno-organizacyjnych placówek służby zdrowia i ich specjalności klinicznej. Umiejętność ich rozwiązywania zależy od wrażliwości moralnej i wiedzy etycznej pielęgniarek oraz łączy się z ponoszeniem osobistej odpowiedzialności za decyzję. Przykładowy, pozornie błahy problem, któremu pacjentowi dać poduszkę pod głowę, jeżeli w szpitalu ich brakuje, urasta do poważnego dylematu w

przypadku braku środków bądź kadry dla świadczenia potrzeb opiekuńczo-pielęgnacyjnych na oddziałach intensywnej terapii. Jako przykład podobnego dylematu wymienia się sytuację, w której pielęgniarka przebywa przez dłuższy czas swego dyżuru przy umierającym, nie realizując w tym okresie swych rutynowych czynności przy pozostałych pacjentach, względnie obciążając zadaniem ich wykonania swe koleżanki, co wywołuje ich niezadowolenie i oburzenie. Dla niej, jej sumienia, okazało się bardziej sprawiedliwe towarzyszyć ostatniej drodze życia umierającemu niż zajmować się pacjentami rokującymi na wyleczenie [12, 94]. Jak pisze Maria Korczak każda z pielęgniarek ma własną hierarchię wartości ukształtowaną przez wiele czynników, np. religię, kulturę czy doświadczenie życiowe. Pracując na różnych oddziałach napotykają na wiele trudności natury etycznej. Często rodzą się w nich pytania po skończonym dyżurze: Czy postąpiłam słusznie? Może powinnam zachować się inaczej? Jak dalej zaznacza autorka: «Etyka jest jedna, sytuacji w życiu zawodowym i prywatnym bardzo wiele i w tej mnogości postaw, oczekiwań czy praw i sposobów różnych osób i grup społecznych nie może zatracić się zasadnicza idea zawodu pielęgniarki: Dobro człowieka stanowi wartość najważniejszą [4, 94–95]. To szczytne założenie mówiące o dobru człowieka, będzie miało swe przełożenie w realistyce życiowej pracy pielęgniarki, kiedy ta wzajemna interakcja, będzie przynosiła obopólne korzyści natury moralnej.

3. Tworzenie właściwego klimatu psychicznego przez personel pielęgniarski

Zajmując się badaniami nad procesem choroby i umierania od dawna kładzie się nacisk na obowiązek niesienia takiemu człowiekowi pomocy psychicznej [10, 3]. Bowiern na łóżu śmierci człowiek czuje się bardzo samotny [8, 59–63].

Tymczasem dość powszechne jest maksymalne ograniczenie kontaktu z pacjentem ze złym rokowaniem, milczące godzenie się na jego śmierć. Stosunkowo najlepiej zorganizowana jest walka z cierpieniem, najskromniejsze jest natomiast oddziaływanie psychoterapeutyczne [3, 17–18].

Niekiedy daje się zauważyć pewne odsuwanie lub zautomatyzowanie zachowawcze tych czynności personelu pielęgniarskiego, które wymagają większej koncentracji i cierpliwości w stosunku do osoby chorej lub umierającej. Brak emocjonalnej pomocy prowadzi często do izolacji chorego, zamknięcia się w sobie, lęków, depresji, silnego uczucia samotności. Aby móc przeciwdziałać takim sytuacją potrzebne jest pewne wyczulenie polegające na wypracowaniu takich postaw personelu pielęgnującego w ramach systematycznej psychoterapii od momentu, w którym przewiduje się, że stan chorego będzie ulegał pogorszeniu. Treść i forma oddziaływania zależą w wysokim stopniu od indywidualnych cech pacjenta, od jego wykształcenia, inteligencji, wieku, wyobrażeń o życiu, od przekonań religijnych [6, 8]. Nie istnieje i nie może istnieć żadna schematyczna psychoterapia, nadająca się do stosowania u każdego pacjenta. Nie powinno się też mówić o jednej obranej raz na zawsze metodzie. Psychoterapia nie jest bowiem zwykłym pocieszeniem [5, 8]. Jest natomiast, a przynajmniej powinna być czymś znacznie więcej. Chodzi o wzbudzenie w chorym jakiejś nadziei, najczęściej nadziei na poprawę stanu zdrowia, lub też na godną śmierć. W psychoterapii terminalnej ważne jest dopuszczenie pacjenta do głosu i cierpliwe, uważne wysłuchanie tego co ma do powiedzenia [2, 14–18]. Chory pragnie, aby wierzyć w jego odwagę i dojrzałość, zaufać mu i wierzyć w jego godność. Stąd też można powiedzieć, że istotą pomocy psychicznej udzielanej człowiekowi choremu przez personel pielęgniarski jest w pierwszym rzędzie możliwie dogłębne poznanie osobowości pacjenta jego aktualnych potrzeb duchowych i pragnień, na drodze empatii, tzn. pewnego rodzaju wczuwanie się w jego osobowość. Chodzi o stworzenie atmosfery psychicznej pełnej optymizmu, nadziei i mocy, a jednocześnie pozbawionej objawów sentymentalizmu [10, 15]. Chory nie pragnie zewnętrznego okazywania mu litości, łączącej się często w jego odczuciu z czymś

upokarzającym, czy wręcz lekceważącym lub zdawkowo uprzejmym, ale przede wszystkim oczekuje równorzędnego partnerstwa, szacunku dla jego osoby, uważnego i życzliwego ustosunkowania się do jego myśli, uczuć, choroby, przyjęcia go takim, jakim jest. Za Tadeuszem Kielanowskim należy wyraźnie podkreślić, że pomoc personelu pielęgniarskiego w stosunku do chorego potrzebującego opieki i pomocy jest nieodzowna i potrzebna, trzeba zatem wszystko czynić by relacje między chorym a personelem pielęgniarskim tworzyły dobry klimat szacunku i miłości [2, 14–18].

Zakończenie

Podsumowując całość omawianego tematu, należy podkreślić, że zadaniem służby zdrowia jest nieść pomoc cielesnej sferze człowieka, którą zresztą nie można odłączyć od sfery duchowej. Jest to niewątpliwie praca samarytańska ponieważ dotyka ona istoty etosu lekarza i pielęgniarki jakim jest dobro, szacunek i miłość w stosunku do osoby potrzebującej pomocy. To oddziaływanie na chorego winno mieć pełną świadomość, że ta doświadczona osoba w pełni darzy zaufaniem personel medyczny który w profesjonalny sposób pomoże jej w trudnych doświadczeniach życia jakie ją spotkały.

BIBLIOGRAFIA

1. Giuppini E. Il chirurgo allo specchio. – Roma, 1938. – P. 250–253.
2. Kielanowski T. Eutanologia, czyli nauka o dobrej śmierci // Problemy. – 1974. – Nr 6. – S. 14–18.
3. Kieras K. Opieka nad ciężko chorym i umierającym // Pielęgniarka i położna. – 1975. – Nr 9. – S. 17–18.
4. Korczak M. Refleksje na temat kodeksu etyki zawodowej polskiej pielęgniarki // Studia Medyczne. – 2008. – S. 93–95.
5. Kryński A. Pedagogika grupy – poszukiwanie nowych metod w procesie kształcenia nauczycieli. – Częstochowa, 2000. – 172 s.
6. Kryński A. Projekt edukacyjny szkoły katolickiej. – Częstochowa, 2001. – 96 s.
7. Luskiewicz-Kostro R. Edukacja holistyczna-kaprys znużonej cywilizacji, czy szansa na rozwój człowieka XXI w. // Zdrowie Publiczne. – 2005. – S. 115; 359-364.
8. Morison R. Umieranie // Problemy. – 1974. – Nr. 6. – S. 59–63.
9. Podlecki W. Opieka nad człowiekiem ciężko chorym. – Częstochowa, 2009. – S. 50–54.
10. Szyszko-Bohusz A. Pomoc psychiczna ciężko choremu i umierającemu. – Kraków, 1977. – 26 s.
11. Wrońska I. Podstawy etyki pielęgniarskiej. – Warszawa: PTP, 1993. – S. 4–6.
12. Wrońska I., Mariański J. Etyka w pracy pielęgniarskiej. – Lublin, 2002. – 256 s.

*Ольга ПОТАПЧУК
(Тернопіль, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

На сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу та інформатизації суспільства, що зумовлюють розвиток інформаційного забезпечення в усіх сферах діяльності людства, освіта в Україні дуже стрімко розвивається. Щодня освітні технології набувають нових форм та методів навчання, одним із яких є впровадження в навчальний процес інтернет-технологій, які відкривають нові можливості у поданні студентам навчальних матеріалів та забезпечують доступність і ефективність отримання необхідної інформації.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) сприяв активізації комунікативних аспектів навчальної діяльності студентів. Сьогодні наявна низка

технологій, за допомогою яких здійснюється спілкування між учасниками навчального процесу, здійснюється обмін досвідом та інформацією. Тому, людство все більше заглиблюється в інформаційну епоху, де основою процесу створення, розповсюдження, збереження та управління інформацією стали саме інтернет-ресурси.

Протягом лютого 2017 року Київський міжнародний інститут соціології (КМІС) провів всеукраїнське дослідження щодо використання інтернет-ресурсів дорослим населенням України. Згідно з даними дослідження у 2016 році 61,6 % дорослого населення України користувалися цими ресурсами, проте кількість користувачів продовжує стрімко зростати. Темп приросту протягом 2015–2016 років склав 8%, а за період з 2014–2016 років кількість користувачів зросла на 7 відсоткових пунктів, а темп приросту становив 13 %.

Порівняно з іншими країнами світу за широтою розповсюдження інтернет-технологій Україна входить до першої десятки країн Європи за кількістю його користувачів (рис. 2).

Internet Top 10 Countries in Europe June 2010

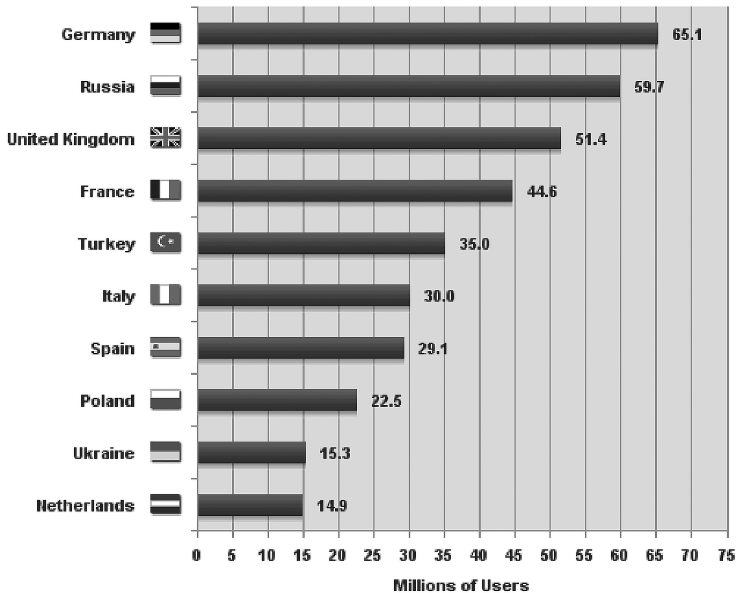


Рисунок 2 – Використання інтернет-технологій в країнах Європи.

У той самий час доступність інтернет-технологій розповсюджується і в освітній галузі суспільства. Такі технології надають можливість студентам у виборі індивідуального підходу до навчального процесу та дослідницької діяльності. Перевагою Web-технологій є можливість індивідуалізації навчального процесу шляхом складання завдань та розширення діапазону знань зі спеціальності та загального розвитку особистості.

Отже, на основі аналізу вище згаданого виділимо такі основні переваги застосування інтернет-технологій в навчальному процесі:

- можливість отримати найсучаснішу навчальну інформацію з певної тематики;

- можливість використання джерел інформації, їх аналізу та використання найбільш необхідної;
- студенти стають суб'єктами навчання, оскільки процес навчання потребує активного керування ними;
- розвиток професійних компетентностей, експериментально-дослідницької та пізнавальної діяльності;
- можливість виходити за рамки даного йому на лекції змісту навчального матеріалу, форм навчального розкладу, традиційної структури заняття;
- отримання інформацію з мінімальними витратами часу та енергії.

В провідних університетах світу студентам забезпечено вільний доступ до Web-ресурсів. В США 2000-й рік став роком «загальної Інтернетизації» всіх навчальних закладів за рахунок державної підтримки [3]. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів України регулюється наступними документами: Законами України «Про вищу освіту», «Про національну програму інформатизації», Указом Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [1].

З кожним роком в Україні в межах національних програм все більше закладів впроваджують Web-технології в навчальний процес. У більш ніж 100 вищих навчальних закладах України дистанційна форма навчання використовується як навчальна технологія. Проте державна підтримка розвитку Web-технологій, їх інформаційного насичення та методичного забезпечення все ще знаходиться на недостатньому рівні, а відповідно і не відповідає сучасним вимогам суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Процес впровадження Web-технологій в навчальний процес пов'язаний з такими основними проблемами: необхідність створення сприятливих технічних умов для забезпечення широкого доступу студентів, навчальних закладів та наукових організацій до Web-ресурсів; подання об'єктивної інформації, достовірність якої можна перевірити; розвиток освітніх та навчальних програм на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; удосконалення відповідних нормативів, навчальних програм та планів, сприяння формування у студентів знань, умінь і навичок, необхідних для користування Web-технологіями.

Отже, загалом якісне функціонування сучасної освіти неможливе без використання інформаційно-телекомунікаційних засобів, в тому числі Web-технологій, адже саме сучасні технології забезпечують ефективні умови для підготовки спеціалістів на рівні, що відповідає вимогам сучасного ринку праці. Такі зміни в освіті дозволять реалізувати ідеї диференціації та індивідуалізації навчання, що є основними завданнями сучасної системи освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мокін Б.І., Грабко В.В., Месюра В.І., Юхимчук С.В. Досвід використання інтернет-технологій у Вінницькому державному технічному університеті // Вінницький державний технічний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vntu.edu.ua/ies2000/doclad/a/a03.htm>
2. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/265/9-%D0B2%D1%80>
3. Світова статистика Інтернету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=621>

ПРОБЛЕМИ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ

Актуальність даного дослідження виникає внаслідок суперечності між потребами ринку праці та недостатньої ефективності формування професійної компетентності в навчальних закладах професійно-технічної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати графічну компетентність, здійснити експертну оцінку комп'ютерних програм 3D моделювання під час вивчення двигунів внутрішнього згоряння.

З метою дослідження підготовки молодших бакалаврів автотранспортного профілю розглянуто нормативні документи. У відповідності до закону України «Про вищу освіту»: молодший бакалавр – це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 120-150 кредитів ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня молодшого бакалавра на основі ступеня молодшого спеціаліста визначається закладом освіти.

В навчальних закладах професійної підготовки молодших бакалаврів автотранспортного профілю передбачено дисципліни графічної підготовки, а саме: «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка». Згідно робочої програми навчальної дисципліни метою вивчення є формування у майбутніх фахівців умінь і знань з формування геометричних об'єктів, виконання та читання технічних креслень, виконання ескізів і робочої документації за допомогою систем автоматизованого проектування (САПР).

Основним завданням вивчення дисципліни є формування у студентів практичних навичок роботи з кожної по призначенню і виду графічної інформації, перехід від традиційного креслення і текстового документа до креслення, виконаного засобами комп'ютерної графіки.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен володіти графічною компетентністю, оскільки фахівець автотранспортного профілю має вміти читати і виконувати креслення, вирішувати різноманітні конструктивні розрахунки механізмів та деталей, зокрема двигуна внутрішнього згоряння, засобами комп'ютерного моделювання.

Визначимо, що компетентність – це здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних і якісних результатів праці на основі наявних у нього професійних знань, умінь і навичок [4]. Широке визначення поняття «компетентності» дає і вчений І. Зязюн, розкриваючи його в соціально-педагогічному контексті, вважаючи, що «компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [1].

У загальному можна стверджувати, що графічна компетентність – інтелектуальна діяльність, яка передбачає просторову уяву та технічне мислення, знання та вміння використовувати їх на практиці за допомогою графічних програм 3D моделювання.

Основні складові графічної компетентності включають: графічна грамотність, графічна інформація, графічні знання, графічні вміння та графічні навички (рис. 1).

З огляду на те, що професійна компетентність – комплексний інтегрований показник, що характеризує професійний рівень фахівця, то можна стверджувати, що графічна компетентність формує професійну компетентність.

Під час підготовки молодших бакалаврів необхідно створити умови для належного рівня викладання лекцій, практичних, семінарських, лабораторних занять, самостійної роботи, забезпечення сучасною літературою, навчально-методичними розробками, а також створити сучасну матеріально-технічну базу. З економічних причин у навчальних закладах професійно-технічної освіти вагомим проблемою постає матеріально-технічна база, яка б задовольняла науково-технічний прогрес. У навчальних лабораторіях під час вивчення конструкції та принципу роботи двигуна внутрішнього згоряння використовуються навчальні стенди, плакати, установки, макети. Однак такі засоби не надають студенту яву та розуміння про процеси, що протікають у двигуні.

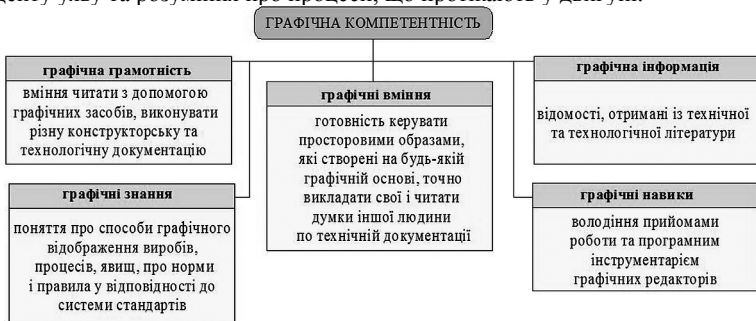


Рис. 1. Складові графічної компетентності

Одним із способів вирішення даних проблем під час вивчення дисципліни «Двигуни внутрішнього згоряння», яка є базовою дисципліною майбутнього фахівця автотранспортного профілю, є інтеграція САПР в дану дисципліну. Тобто формування професійної компетентності пропонується за допомогою графічної компетентності шляхом взаємодії теоретичних знань та практичних вмінь. В процесі підготовки спеціалістів автотранспортного профілю за допомогою Компас 3D формуються навички над створенням окремих деталей, вузлів, механізмів та агрегатів автомобіля. Крім цього є можливість удосконалення конструкції будь-якої системи, що сприяє розвитку пізнавального інтересу у студентів. Виникає можливість максимального розкриття творчого та аналітичного потенціалу майбутнього фахівця даної галузі [3, 2].

Крім цього проведено аналіз експертних оцінок [5] у групі викладачів спеціальних дисциплін автомобільного та дорожньо-механічного відділення коледжу, Національного університету «Львівська політехніка», Львівського національного аграрного університету та експертів у складі роботодавців, які беруть участь у засіданні Державної кваліфікаційної комісії і мають практичний та науковий досвід у автотранспортній галузі, а саме: філії концерну «Техвоєнсервіс» Львівського автомобільно-ремонтного заводу, ТзОВ «Самбірське АТП 14608», ПрАТ «Управління механізації №1», організація роботодавців автомобільного транспорту «УкрАвтотранс-Львів», Львівський державний обласний навчально-курсний комбінат, а також провідні станції технічного обслуговування м. Львова. Експерти позитивно враховують запропоновані інновації, щодо підготовки майбутніх фахівців автотранспортного профілю. Проте опитування проведено у визначенні найдоступнішого програм-

ного забезпечення, а саме: Компас 3D, AutoCad, SolidWork та Inventor. Оцінку запропонованих програм проведемо за допомогою ранжування, тобто кожній програмі присвоюється номер за принципом від найбільш вагомої до найменш вагомої.

Результати опитування показали, що доцільно використовувати програмне моделювання Компас 3D під час вивчення двигуна внутрішнього згоряння.

Таким чином, у змісті професійної компетентності виділена графічна компетентність, яка передбачає володіння спеціальними знаннями, графічними вміннями та практичними навичками необхідними для подальшої діяльності конкурентоспроможного фахівця.

Експерти позитивно враховують запропоновані інновації, щодо підготовки майбутніх фахівців автотранспортного профілю. Аналіз експертних оцінок проводилось за методом Дельфи. Встановили, що пріоритетним для моделювання є використання системи автоматизованого проектування Компас 3D.

Перспективи подальшого наукового пошуку спрямовані на формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців засобами інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Язюн І.А. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. К.-Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
2. Козловський Ю., Носкова М., Пукало М. Аналіз функціональних можливостей САПР при підготовці молодших спеціалістів транспортної галузі. Молодий вчений. – 2017. – № 7. – С. 293–297.
3. Козловський Ю., Носкова М., Пукало М. Використання Компас-3D у професійній підготовці спеціаліста автотранспортного профілю. Молодий вчений. – 2017. – № 7. – С. 289–293.
4. Красильникова В.Г. Професійна педагогіка – наука і навчальний предмет // Професійна педагогіка: дистанційне навчання. URL: http://lubbook.org/book_303_glava_3_Tema_1. (дата звернення: 24.01.2018)
5. Обґрунтування господарських рішень та оцінювання ризиків. URL: <http://pidruchniki.com> (дата звернення: 4.02.2018)
6. Мироненко В.В. Компетентність в комп'ютерній графіці // Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст., матеріали міжнар. наук.-практ.конф., м. Харків, 23–24 жовт. 2013 р. – Харків: Академія внутрішніх військ МВС України, 2013. – 386 с.
7. Tillmann, Anneliese, «What We See and Why It Matters: How Competency in Visual Literacy can Enhance Student Learning» (2012). Honors Projects. Paper 9. URL: http://digitalcommons.iwu.edu/education_honproj/9 (Last accessed 11.01.2018)

Інна РАДЗІВЛОВА
(Київ, Україна)

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БОРТПРОВІДНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Реалізація основних ідей системного підходу в процесі підготовки авіаційного персоналу державної авіації України дає науково-педагогічним працівникам змогу досліджувати сутність і закономірності всебічного гармонійного розвитку майбутніх бортопроводників в авіаційних навчальних центрах з метою формування їхньої готовності до професійної діяльності. Вагомий внесок у розроблення теоретико-методологічних положень застосування системного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти здійснили В. Бахрушин, Т. Герлянд, С. Гончаренко, О. Горбань, Т. Ільїна, О. Іонова, Н. Кузьміна, О. Кустовська, О. Новіков, Т. Шамова, Є. Яковлев, Н. Яковлева.

У сучасній психолого-педагогічній науці є численні приклади тлумачення системного підходу, а саме:

- певний напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем [6, 305];
- один із способів побудови педагогічної діяльності як цілісного процесу, що забезпечує ефективну взаємодію всіх його складових [5, 57].
- сукупність методів пізнання, дослідження і конструювання дійсності, спосіб описування і пояснення природи об'єктів, що аналізують або штучно створюють або моделюють цих об'єктів [8].

На думку багатьох учених, системний підхід розглядається як спосіб дослідження складних об'єктів, зважаючи на його «можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки і відношення, системотвірні фактори та умови функціонування у статистичному і динамічному аспектах» [14, 10]. Цілісність розуміють як взаємопов'язану сукупність елементів системи, яка має такі характеристики, що відрізняються від простої суми характеристик окремих елементів [11, 179].

В основу системного підходу покладено різні принципи. Так, В. Сластьонін розглядає принципи історизму, конкретності, обліку всебічних зв'язків, розвитку і єдності педагогічної теорії, експерименту і практики, необхідність застосування якого пояснюється прагненням науковців зрозуміти наявність певних циклічних зв'язків між практикою і наукою [13].

Іншої думки дотримують О. Новиков [12] й О. Іонова, які вважають, що системний підхід передбачає реалізацію таких принципів навчання як цілісності, структурованості, взаємозалежності системи й середовища, ієрархічності і множинності опису [10, 26–27]. На думку вчених, принцип цілісності дає змогу розкрити залежність кожного елементу системи від його місця й функції всередині цілого; наявність у системи інтегративних якостей, властивостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів, і якими не володіє жоден з окремо взятих елементів. Сутність принципу структурованості полягає в можливості опису системи через установлення її структури, що сприяє розумінню зв'язків між визначеними елементами системи. Реалізація принципу взаємозалежності системи й середовища дає змогу системам формувати й виявляти власні властивості у процесі взаємодії з оточуючим середовищем, принципу ієрархічності – розглядати досліджувану систему як певну структуру, що має ієрархічний характер. Принцип множинності спрямований на пояснення поведінки складної системи через побудову різних моделей, кожна з яких описує лише її одну властивість.

Варто зазначити, що з погляду системного підходу об'єкти дослідження розглядаються як компоненти, які не тільки пов'язані між собою, а і представляють певну систему, що здійснює зворотній зв'язок із оточуючим середовищем. Під системою у багатьох випадках розуміють «об'єкт, багаторівневе утворення, яке складається з великої кількості елементів, що знаходяться у взаємодії та зв'язках один з одним» [5, 57]. У свою чергу, педагогічну систему розглядають як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів та процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з означеними якостями [4].

Отже, визначені положення надають можливість розглядати процес формування готовності майбутніх бортпровідників до професійної діяльності як усталену систему, чії структурні компоненти взаємодіють із зовнішнім середовищем як єдине ціле [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14]. Функціонування цієї системи, забезпечується в рамках

більш комплексної системи, якою виступає професійна підготовка авіаційного персоналу державної авіації України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Н.О. Методологічні аспекти формування професійної суб'єктності майбутніх філологів [Електронний ресурс] // Матеріали XXVI Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – Вип. 26. – С. 99–104. – Режим доступу: <http://confscience.webnode.ru/uk/> – Дата звернення (02.12.2016).
2. Арістова Н.О. Методологічні підходи щодо формування професійної суб'єктності філологів у процесі фахової підготовки // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. 19 березня 2015 р. / за заг. ред. Е.В. Лузік, О.М. Акмалдінової. – Київ: НАУ, 2015. – С. 10.
3. Арістова Н.О. Системний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів / Н.О. Арістова // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25–26 лютого 2016 р. – Київ: Міленіум, 2016. – С. 101–102.
4. Безпалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 204 с.
5. Герлянд Т.М. Системний підхід до моделювання загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграріїв // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч. 3. – С. 56–61.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Горбань О.М., Бахрушин В. Є. Основы теории систем і системного аналізу: навч. посіб. – Запоріжжя: ЗІДМУ, 2004. – 204 с.
8. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования [Электронный ресурс] // Человек и образование – 2007. – № 1/2. – С. 15–20. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologiya-pedagogicheskogo-issledovaniya> – Название с экрана.
9. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – Москва: Знание, 1972. – 72 с.
10. Іонова О.М. Системний та синергетичний підходи [Текст] / Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – С. 22–80.
11. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
12. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. – Москва: Либроком, 2013. – 208 с.
13. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – Москва: Академия, 2001. – 480 с.
14. Чайка В.М. Основы дидактики: навч. посіб. – Київ: Академвидав, 2011. – 240 с.

*Олеся РАЦЮК
(Ужгород, Україна)*

ПОНЯТТЯ «ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ» ТА «МІЖКУЛЬТУРНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ІНШОМОВНОЇ ДИДАКТИКИ

У галузі літератури, історії, філософії іноземні мови сьогодні посідають привілейовані позиції відповідно до вимог часу, спричинених міжнародними зв'язками та відносинами у глобалізованому суспільстві. Оволодіння іноземними мовами означає доступ до невідомого світу, відкриття інших ментальностей, зосередження на власній ідентичності, а також усвідомлення універсальності систем інтерпретації дійсності.

В свою чергу, нерівномірний розподіл людських та матеріальних ресурсів спровокував величезні міграційні потоки із півдня на північ та зі сходу на захід планети, унаслідок чого феномен поняття полікультурності став надзвичайно актуальним у найрозвиненіших країнах світу.

Такі зміни мають великий вплив на роль освіти у розбудові глобального суспільства, коли збереження окремих ідентичностей зіставляється зі зростаючим космополітизмом. Отже, етична частка у вивченні/викладанні мов і культур досягає у цьому контексті важливого значення, завдяки чому вона стає необхідним елементом у будь-якій галузі (спеціалізації) підготовки вчителів/викладачів.

Сучасна освітня установа покликана до виконання важливої місії не тільки з етичної точки зору (боротьба з етноцентризмом, дискримінацією, упередженістю), чи юридичної (повага до прав людини), а і в пізнавальному та психологічному планах.

Модель створення культурологічної складової знань має спіралевидну форму, тобто знання ідуть від індивідуума, проектуються на носія іншої культури і повертаються уже зміненими. Проте цей рух можливий тільки за умови аналізу бачення нами нас самих, а також бачення нами інших. Ця модель повинна би враховувати і той факт, що існують складні зв'язки між діяльними та пізнавальними складовими у формуванні нашого ставлення до інших, між інформацією та способами її інтерпретації, між загальним психологічним розвитком і сприйняттями, що стосуються рідної та іншої культур.

Основними є такі поняття, як «культура», «автентичність», «стереотип», «ідентичність», а також практична робота з аудиторією з акцентом на понятті «міжкультурність».

У контексті вивчення французької мови варто зосередитися на еволюції поняття «civilisation» – «лінгвокраїнознавство», щоб прослідкувати подвійну ідентичність між лінгвокраїнознавством Франції та загальним країнознавством з одного боку і між країнознавством та французькою мовою з іншого.

Окрему увагу слід приділити програмам, що прослідковуються у підручниках з французької мови як іноземної на предмет підходу до взаємодії культурних аспектів мови і, як наслідок, до трансформацій спричинених дисципліною через проектування лінгвістики на дидактику мов і культур.

Історія поняття «лінгвокраїнознавство» доводить, що його початкова роль полягала в тому, щоб підкреслити відмінність «розвинених» народів і культур від інших. Отже, лінгвокраїнознавство – це сукупність характеристик народів, що послуговуються цим терміном і, як наслідок, формують на його основі цілу теорію. Так, наприклад, країни західної Європи у своєму колоніальному контексті визначили власну культуру, як таку, що є домінуючою над іншими. Попри таке спільне ставлення до інших країн концептуальна складова терміну тісно пов'язана з історією мови кожної країни. У різних мовах слово «лінгвокраїнознавство» набув власного забарвлення, що ускладнює переклад терміну.

У той час, коли дидактика мов стає дидактикою мов-культур, кількість труднощів збільшується відповідно до полісемічності терміну «культура». Постають такі незворотні питання як: «Що означає викладати іноземну культуру?», «Яких цілей варто досягати при вивченні культури?», «Які наші очікування?». Як свідчить досвід останніх десятиліть, відповідь слід шукати у міжкультурному підході до навчального-виховного процесу. Бути відкритим для представників інших культур, сприймати їх такими, як вони є і водночас зберігати власну приналежність до етнічної культури – ось та мета, якої слід досягати у комплексному навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Conseil de l'Europe, L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Strasbourg, 1998. – 123 p.
3. De Carlo M. Lexique, culture et motivation à l'école. – E.L.A., 1998. – 100 p.
4. Febre L. Civilisation: évolution d'un mot et d'un groupe d'idées // Pour une histoire à part entière. – Paris: Sepven, 2010. – 194 p.
5. Galisson R. D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. – Paris: Cle international, 2006. – 75 p.
6. Le français dans le monde, «Cultures, culture», n° spécial, janvier 1996. – P. 42–46.

*Олеся РІДКОУС
(Херсон, Україна)*

ПЕДАГОГІКИ УСПІХУ: СУТНІСТЬ, КЛЮЧОВІ ІДЕЇ

Удосконалення підготовки педагогів і підвищення їхньої кваліфікації пов'язано з усвідомленим розвитком особистості, її компетентності та майстерності. Для цього необхідні знання про «механізм успішності» і створення педагогічних умов для формування спрямованості особистості на успіх. Саме ці завдання постають у межах перспективної науки – педагогіки успіху – як інтегрального особистісно орієнтованого підходу, що намагається дати відповіді на питання, пов'язані з пошуками оптимальних виховних систем, підвалиною чого є принцип досягнення людиною успіху. Це наука про способи активізації внутрішнього світу людини, який характеризується необмеженими психічними можливостями, що використовує людина протягом усього свого життя.

Основні концептуальні позиції педагогіки успіху пов'язані із гуманістичною педагогікою і психологією, які передбачають використання індивідуального підходу у взаємодії з учнями (О.В. Бондаревська, І.Д. Бех, І.А. Зязюн, Н.А. Бордовська, В.І. Євдокимов, В.В. Луценко, О.М. Пехота, В.В. Серіков, В.О. Сухомлинський, І.С. Якиманська та ін.). Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей. Учені стверджують, що освітній процес необхідно будувати так, щоб кожна людина мала змогу реалізувати свій потенціал, який обумовлює перспективу її успішності.

Проблема успішності навчання є однією з центральних проблем у педагогіці шкільної й вищої освіти. У науковій літературі пропонуються різні способи нівелювання впливу негативних чинників на процес навчання. Однак у сучасних підходах, спрямованих на підвищення якості освіти, не знаходять необхідного науково-теоретичного осмислення і практичного розв'язання проблеми внутрішнього світу того, хто навчається, усвідомлення ним образу свого Я, який сприяє адекватній самооцінці, саморозвитку і самовдосконаленню особистості, отже, і її успішності.

Основи вітчизняної педагогіки успіху закладені К.Д. Ушинським, який писав, що розумова праця учня, успіхи й невдачі в навчанні – це його духовне життя, внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумних результатів. Дитина не тільки дізнається про щось, засвоює матеріал, але і переживає за свою працю, виражає особисте ставлення до того, що їй вдається і не вдається. К.Д. Ушинський дійшов висновку, що

тільки успіх підтримує інтерес учня до навчання. Проте інтерес виявляється лише тоді, коли є натхнення, що з'являється від успіху в процесі оволодіння знаннями. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не відчула гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання й інтерес навчатись [3, 150]. Тому першим правилом виховання К.Д.Ушинський вважав необхідність дати дітям можливість відчувати радість від своєї праці, досягти успіху у навчанні, пробудити в їх серцях почуття гордості за свої досягнення.

Як стверджує В.О.Сухомлинський, методи, що використовуються в навчальній діяльності, повинні викликати інтерес до пізнання оточуючого світу, а навчальний заклад має стати школою радості – радості пізнання, радості творчості, радості спілкування [4, 23]. В.О.Сухомлинський зауважив, що моральні сили для подолання своїх слабких сторін (у тому числі й неуспішності з того чи іншого предмета) дитина дістає у своїх успіхах. Тому головний сенс діяльності вчителя – створити для кожного учня ситуацію успіху.

А.С.Макаренко свого часу висунув ідею «завтрашньої радості», в якій втілювались перспективи розвитку колективу й особистості. Великий інтерес має виховна система «Школа життя», створена Ш.А.Амонашвілі. Її автор розробив і втілює у експериментальній школі гуманно-особистісну технологію, одним з елементів якої було створення ситуацій успіху.

Цікавою з цієї точки зору є міжнародна виховна система «SELF – ESTEEM». Основна суть цієї системи – це виховання особистості, позитивної самооцінки, почуття власної гідності та соціальної відповідальності.

Ця програма виникла в США. Очолив її Р. Різонер, який працював директором школи 40 років. Апробація цієї системи проходила близько 25 років у 45 різних країнах світу. Основні напрями програми: Формування: почуття безпеки, впевненості в людях, що оточують, обстановці; почуття приналежності до групи, родини, колективу, народу, нації, людства, своєї країни, своєї Планети; почуття мети, сенсу життя, вміння чітко оцінювати мету і шляхи її досягнення, оцінка себе і того, що ти можеш зробити, щоб досягти мети; почуття компетентності – вміння знаходити в собі риси, навички, вміння, де ти справжній «ас»; Зрозуміло, що виховувати позитивну самооцінку та почуття власної гідності у дитини, необхідно і ефективніше з раннього віку [2].

Дуже цікавою думкою з цієї ж точки зору є виховна система Лінди Ллойд. Вона працювала у початковій школі 30 років, тільки після цього спробувала ознайомити всіх зі своєю виховною системою. Ось ідеї, які містить система Л.Ллойд: навчати «цілу» дитину; успіх породжує успіх; вчити дітей, використовуючи всі почуття: зір, слух, відчуття; діти навчаються швидше, коли грають; допоможіть батькам зрозуміти свою дитину; діти пізнають те, що ми піднімаємо до рівня їх усвідомлення; добивайтесь, щоб учні вели себе як «+» (успішні) учні; дайте дітям надію на те, ким вони можуть стати; використовуйте позитивні фрази; мета викладання – розвиток мислення; добивайтесь, щоб діти якомога скоріше почали використовувати те, що ви їх навчили; навчіть дітей відрізняти випадки коли вони пізнають щось нове.

Ось, які прала роботи, що допомагають у успішній роботі пропонує Л. Ллойд: дозволяйте тільки компліменти, похвальбу, забороняйте приниження та прізвиська; хваліть учнів, коли вони хвалять інших; використовуйте час для похвальби, щоб чесно признати їх досягнення; створюйте пари, щоб діти навчали один одного, щиро допомагаючи один одному, заохочуючи партнера, хвалячи за виконане завдання; роздавайте нагороди за всякі досягнення, а не тільки за найкращі. Але в цьому випадку також треба знати міру; надавайте можливість робити письмові компліменти, признання чужого рос-

ту. Адже усвідомлення чужої сили допоможе дітям побачити і їх власні здібності; при оцінюванні роботи підкреслюйте, що було зроблено правильно, а не скільки зроблено помилок. А помилки – це майбутня мета, над якою необхідно працювати; вести з дітьми особисті блокноти успіхів [1].

Скільки б не було виховних систем, кожний педагог може запозичити з кожної з них ті стратегії, які підходять йому у його педагогічній діяльності, допоможуть працювати ефективно. Провідним принципом педагогіки успіху є гуманістична спрямованість навчального процесу. Цей принцип передбачає створення педагогічних умов, спрямованих на розкриття і розвиток здібностей того, хто навчається, його позитивну самореалізацію. Вирішення проблеми успішності навчання – довготривалий і багатоаспектний процес, який полягає у формуванні самосвідомості особистості в умовах розробленої методології і за допомогою особистісно орієнтованого навчання. Результатом функціонування такої навчально-виховної системи є досягнення учнями і вчителем успіху і задоволеності, які активізують їх подальший всебічний особистісний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриндер Майкл, Ллойд Линда. Исправление школьного конвейера. [Школьная магия]. – Минск, 1995. – 195 с.
2. Доній В.М. Мистецтво життєтворчості особистості. – Т. 2. – К., 1997. – С. 89–100.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. Т.1. – М. – Л., 1950. – 775 с.
4. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність. Вибрані твори: у 5 т. – Т. 2. // В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – 634 с.

Ірина САДОВА, Інна МАЦОЛА
(Дрогобич, Україна)

КОЛЕКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

В умовах демократизації виховання, дотримання прав і свобод людини питання про взаємини колективу й особистості набуває особливої гостроти. Протягом багатьох десятиліть вважалося, що особистість повинна безумовно підкорятися колективу. Тотальна колективізація особистості спричинила втрату нею індивідуальності, набуття положення «гвинтика». Але ж повноцінне існування людини поза людським колективом, поза певною групою, спільнотою людей неможливе. У народних прислів'ях знаходимо думки, які підтверджують колективістську психологію українців: «Де дружно, там і хлібно», «Добре там живеться, де гуртом сіється і жнеться», «Громада – це рада, що рішила – так і буде», «У товаристві лад – усяк тому рад» та ін.

В умовах демократичної держави, а Україна є такою державою, створюються умови для розвитку кожного індивіда, кожної особистості. Але треба пам'ятати і те, що діти об'єднуються у відповідні осередки, групи, колективи. Водночас у цьому контексті набувають значення ідеї про нові поняття колективізму, коли індивід як вільна особистість є частиною соціальної системи, що складається з індивідів. Уся система – єдине ціле, що об'єднує компоненти в процесі взаємодії. Це зовсім не означає підпорядкування інтересів особистості і колективу. Кожна особистість у колективі повинна бути вільною, незалежною, неповторною, вона має право на вибір. Тому проблеми особистості і колективу є непростими.

Конституція України декларує і гарантує громадянам широкі права і свободи з головних сфер життєдіяльності – від вільного розвитку особистості й задоволення насущних матеріальних та духовних потреб до свободи думки і слова, вільного вираження своїх поглядів і переконань. З цього випливає, що освіта має бути орієнтована на модель особистісно-освітнього процесу, спрямована на формування освіченої людини, котра активно, творчо діє в умовах демократичного суспільства, побудованого на основі ринкових відносин. Слід враховувати, що дитина прагне до свободи, справедливості, діяльності, участі у всьому, що відбувається навколо. Враховуючи це, організатори навчально-виховного процесу тим самим утверджують в системі освіти принципи гуманізму.

Отже, виховання має формувати доброзичливу, чуйну, благородну, мудру, розкріпачену особистість зі своїми поглядами і переконаннями. У центрі уваги має бути турбота про дитину, увага до неї, до її розвитку, запитів, свободи. Такий підхід передбачає визнання кожного вихованця унікальною особистістю, повагу його прав, ставлення до нього як суб'єкта власного розвитку, опору в його вихованні на сукупність знань про людину. Гуманний зміст національного виховання, який узгоджується з кращими надбаннями українського шкільництва і цивілізації, повинен бути орієнтований на соціалізацію, безпосередній розвиток людини і потреби її самореалізації та актуальні завдання виховання вільного громадянина України.

Водночас у цьому контексті набувають значення ідеї про нові поняття колективізму (або колізму у термінології деяких дослідників на Заході), коли індивід як вільна особистість є частиною соціальної системи, що складається з індивідів. Уся система – єдине ціле, що об'єднує компоненти в процесі взаємодії. Це зовсім не означає підпорядкування інтересів особистості інтересам колективу, гармонії інтересів особистості і колективу. Кожна особистість у колективі повинна бути вільною, незалежною, неповторною, вона має право на вибір. Допомогати дитині шукати смисл свого життя, створювати сприятливі й оптимальні умови для самореалізації, самовизначення, творчої діяльності – на такі процеси слід акцентувати увагу діяльності колективу. Але в цьому питанні не варто універсалізувати діяльність колективу, його виховних функцій, адже дитячий колектив не єдиний фактор зв'язку з кожною особистістю, тут треба розумно поєднувати співвідношення індивідуального й колективного. Адже «колектив, – як відзначав В. Сухомлинський, – складна духовна спільність людей, що стоять на різних ступенях інтелектуального, ідейного, морального, громадського, трудового, естетичного розвитку» [3, 436].

Під час навчального процесу в учнів виникає потреба спілкуватись з однокласниками, ділитися з ними своїми думками, прагненнями, ідеями, зароджується необхідність спільної праці (розумової і фізичної), проявляється інтерес, бажання до колективної діяльності при збереженні свободи особистості, її автономної самореалізації. З цього випливає нове розуміння колективу як вільного об'єднання автономних особистостей. Процес формування колективу повинен проходити так, щоб він став інструментом придушення особистості, а був інструментом виявлення її індивідуальності, самореалізації і саморозвитку.

Діяльність колективу повинна сприяти розвитку кожного індивіда. Це можливе при розвитку первинних дитячих колективів у школі: піклування про дитину, турботи про інших є великою духовною силою, що об'єднує дітей. А «для цього треба вчити дітей відчувати людину, – писав В. Сухомлинський, – пізнавати не тільки розумом, а й серцем усе, що відбувається в її душі. Без цієї здатності не може

бути й мови про багатство колективістських взаємовідносин, про духовне життя колективу» [3, 438].

У процесі розвитку дитячий колектив трансформується від об'єкта виховання до суб'єкта. До першого класу приходять учні з різним інтелектуальним розвитком, з різним розумінням норм і правил моральної поведінки. Колективу як такого немає. Отже, перша стадія формування колективу полягає в тому, що класовод особисто ставить вимоги до учнів, розподіляє доручення між ними призначає чергових на кожний день тощо.

На другій стадії розвитку колективу класовод поступово формує актив, у класі з'являються лідери, перші помічники учителя, через яких він реалізує свої задуми у всіх сферах життєдіяльності колективу: на третій стадії мета діяльності класовода й активу стає спільною, підвищуються вимоги колективу до своїх членів. На четвертій стадії підвищуються вимоги кожного члена колективу до себе на фоні вимог колективу. У колективі проявляються почуття турботи, взаємного піклування про своїх учнів, готовність йти на допомогу тим, хто її потребує; треба дбати про те, щоб жоден учень не потрапив у тенета зла. «Почуття турботи про інших, – писав В.Сухомлинський, – є великою духовною силою, яка об'єднує дітей... Дуже важливо, щоб ця сила діяла протягом усіх років навчання в початковій школі. Отже, дитинство є періодом найглибшого впливу слова вихователя, його особистого прикладу на духовний світ майбутнього громадянина і трудівника, мислителя і сім'янина» [3, 439].

Колектив виконує ряд важливих соціальних функцій. Це насамперед організаторська функція – колектив стає суб'єктом управління своєю суспільно корисною діяльністю. Це – виховна функція, яка несе в собі національні, патріотичні, моральні, естетичні й інші цінності.

І, нарешті, – стимулювальна функція – колектив морально, а подекуди й матеріально стимулює дітей за особливі успіхи в навчанні і праці. Виховання належності до української нації, до її величі, героїчної української історії, відданості Україні – одна з найважливіших виховних функцій колективу.

У колективі мають створюватись умови для розвитку самодіяльності, творчого пошуку. Але слід пам'ятати і про те, що «самодіяльність лише тоді набуває виховної сили, – наголошував В.Сухомлинський, – коли вона одухотворяється мудрістю педагогічного задуму. Без мудрості вихователя, без незримой присутності його скрізь, де є діти, самодіяльності такої не бути» [3, 440].

Виховання особистості в колективі є втіленням закономірностей розвитку суспільства. Кожна людина більшою чи меншою мірою прагне самоствердитися в колективі, посісти в ньому найзручніше місце. Проте процес включення її в систему колективних взаємин складний, неоднозначний і глибоко індивідуальний. Суттєво залежить входження особистості в колектив від її індивідуального соціального досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Л.І. Колективна робота з учнями в педагогічній спадщині Сухомлинського // Початкова школа. – 1997. – № 11. – С. 40–47.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Педагогіка: хрестоматія / Уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К., 2003. – С. 436–451.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / редкол. М.И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]. – М.: Педагогика, 1983–1986. – Т. 4: [Педагогические произведения 1936–1939 гг.] / сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – 1984. – 396 с.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

Професійна діяльність вчителів початкової школи реалізується насамперед у сфері педагогічного спілкування. Практика показує, що більшість майбутніх вчителів, що прийдуть в школу, мають проблеми в спілкуванні з дітьми, важкості в роботі з батьками, складності входження в шкільний учительський колектив. Спілкування людей один з одним – дуже складний і тонкий процес. Результати спостережень за навчально-виховним процесом в школах, спілкування з досвідченими вчителями й тими, які лише починають свою професійну діяльність, виявили, що проблема сформованості здатностей спілкування в майбутнього учителя сьогодні, без сумніву, – одна з найактуальніших для закладів освіти.

Ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від підготовки майбутніх педагогів до його здійснення. Водночас підкреслюємо, що підходи у підготовці майбутніх учителів до навчального спілкування часто відстають від вимог часу. З огляду на це назвемо деякі з основних недоліків, які сьогодні, як відзначають вчителі, що керують педпрактикою, характеризують професійне спілкування деяких майбутніх вчителів. Так, 60–65 % студентів, як свідчать матеріали досліджень, відчували труднощі в налагодженні взаємин з учнями, у вивченні та розумінні дітей, у управлінні спілкуванням. Для деяких студентів-випускників характерна нечітка дикція, невиразність мовлення під час спілкування, скутість у руках, невміння впливати на особистість, нерозуміння дітей.

Сьогодні відчувається потреба в такій людській взаємодії, яка при всьому розходженні поглядів, позицій, установок ґрунтується на принципах діалогічного спілкування, співробітництва і співтворчості. Однак учитель не завжди готовий будувати свої стосунки з учнями на діалогічній основі, використовуючи навчальний діалог як форму спілкування, навчання і засіб творчого розвитку їхньої особистості. Якщо на заняттях має місце діалог, то він частіше виступає організаційною формою, а не педагогічною цінністю, принципом, умовою творчої роботи вчителя й учня, самовдосконалення їхньої особистості. Тому проблема побудови навчального процесу на принципах діалогічного спілкування, співпраці й співтворчості є особливо актуальною. У таких умовах необхідно переглянути ідеї та зміст, що покладені в основу вищої школи, створювати якісно нові концепції, технології навчання, що здатні забезпечити повноцінну підготовку студентів до педагогічного спілкування з учнівською молоддю. Надання студентам свободи творчого вибору активних форм, видів діяльності, методів навчання принципово змінює підходи до організації системи їх підготовки у вузі. Ефективною у цьому плані є система організації навчально-виховного процесу у вузі, яка розкриває творчий потенціал майбутнього фахівця, впливає на всебічний розвиток його загальних, професійних та психолого-педагогічних здібностей. Вона передбачає пріоритетність індивідуальних та групових «активних», «інтерактивних» форм навчання; мотиваційно-ціннісні методи, що ґрунтуються на вірі у творчу активність кожного студента, повазі до його творчої індивідуальності. Лекційні, практичні та семінарські заняття забезпечують діяльність студентів, спрямовану на творчий пошук у процесі підготовки до педагогічного спілкування у загальноосвітньому навчальному закладі.

На законодавчому рівні нові підходи до професійної підготовки майбутніх освітян знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), законах

України «Про освіту» (1999 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), Державній програмі «Вчитель» (2002 р.).

В методологічному аспекті робота ґрунтується на положеннях концепції Л.С.Виготського, теорії учбової діяльності Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, а також положеннях теорії особистісного опосередкування учбової діяльності С.Д.Максименка. Дослідження також спирається на праці та ідеї вітчизняних та зарубіжних психологів та філософів (О.М.Леонтєв, Г.А.Балл, Н.В.Кузьміна, Е.И.Машбиц, Л.А.Петровська, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко та ін.).

Аналіз наявної літератури дає підставу для висновку, що в педагогічній літературі означена проблема ще не освоєна належним чином. Існує низка питань, що потребують невідкладного розгляду.

Слово «діалог» грецького походження (dialogos), утворилось від грецького слова – «logos» – слово, поняття, думка – в результаті приєднання префікса «di» – два. Значення слова «діалог» пов'язано з існуванням та взаємодією двох слів, двох думок, двох точок зору, як правило під час бесіди. За своїм значенням слово «діалог» дуже близьке до грецького – dialogomai, що означає вест бесіду, розміркову.

Різноманітні джерела по-різному тлумачать поняття «діалог»: розмова, бесіда двох або декількох людей [1], поперемінний обмін репліками двох або декількох людей [2].

За Сократом, діалог – це пошук, який неможливий без спілкування, у процесі якого кожен із співрозмовників виступав як рівний. На думку філософа, немає «вчителя, котрий вчить», тобто передає учневі потрібну суму знань, і немає учня, що має в своїй голові цей набір знань, як у порожній «посудині».

Формально-лінгвістичний підхід до вивчення діалогу базується на принциповій відмінності понять «мова» і «мовлення». Основним об'єктом вивчення представників цього підходу (Т. Винокур, М. Міхліна, О. Шаройко, К. Шведова) є мова як система з притаманними їй властивостями. Діалог розглядається як певна сукупність текстів, що детермінована дією мовних знаків.

Узагальнюючи психологічні підходи до вивчення діалогу, його місця і ролі в навчально-виховному процесі, робимо висновок про те, що на зміст і характер діалогічного спілкування впливає: сприймання мовлення співрозмовника і орієнтація в ситуації; змістовний бік висловлювання; мовленнєве оформлення думки і сприймання реплік партнера по спілкуванню.

Необхідно зазначити, що місце діалогу на уроці знаходиться у прямій залежності від професійних позицій вчителя, моделі яких розробив Г. Троцько [5, 44–52].

Модель I – «Сократ» – педагог, що надає перевагу дискусії, створює її в групі. Учні постійно приймають у ній участь, учаться відстоювати свої погляди і позиції.

Модель II – «Керівник групової дискусії» – головне для педагога – установка злагоди і співпраці між учнями навчальної групи, собі він відводить роль посередника.

Модель III – «Майстер» – педагог – зразок для наслідування.

Модель IV – «Генерал» – вимогливий, всілякими засобами намагається встановити дисципліну, бо завжди і у всьому вважає себе правим, а учень повинен йому підкорятися.

Модель V – «Менеджер» – стиль, пов'язаний із атмосферою ефективної діяльності учнів, індивідуальним підходом до них, ініціативою та самостійністю.

Модель VI – «Тренер» – учні для педагога – члени однієї команди, кожен окремо не важливий як індивідуальність. Роль учителя – роль надихателя групових умінь, для нього головне – кінцевий результат, блискучий успіх, перемога.

Модель VII – «Гід» – точний і стриманий, йому заздалегідь відомі всі відповіді на будь-які запитання.

Отже, професійна підготовка студентів до організації навчального діалогу в професійній діяльності передбачає оволодіння ними процесом організації діалогічної взаємодії. Основою технології діалогічного навчання є цілеспрямована, організована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що будується на принципах співпраці, співтворчості та співпереживання, передбачає наявність проблеми, що має різні варіанти вирішення, бажання студентів у процесі взаємного обміну думками знайти з різних відповідей найбільш оптимальну. У процесі навчання, побудованого за принципами педагогічної взаємодії, співробітництва, співтворчості, майбутні вчителі оволодівають прийомами контакту, ознайомлюються з оптимальними комунікативними нормами і зразками діалогу з учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К., 1999. – С. 335–337.
2. Бурман Л.В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2000. – 19 с.
3. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. / В.Сухомлинський; ред. кол. О.Г. Дзевєрін, В.З.Смаль, М.М.Грищенко та ін. – К.: Рад. шк. – Т. 4: Палиська середня школа. – 1977. – С. 7–390.
4. Тодорова І.С., Штепа О.Г. Система підготовки вчителя до педагогічного спілкування // Вища і середня педаг. освіта: Республіканський наук.-метод. збірник. – К.: Вища шк., 1989. – Вип. 14. – С. 51–56.
5. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... докт. пед. н.:13.00.04. – К.: Інститут ПППО, 1997. – 54 с.

*Ірина САДОВА, Маріанна РІШКО,
(Дрогобич, Україна)*

РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Естетичне виховання учнів – складова частина виховного процесу, спрямована на виховання в учнів духовно-естетичної культури, процес формування цілісного сприймання і розуміння прекрасного в науці, праці, мистецтві, в довіллі, суспільному житті, взаєминах між людьми. Естетичне виховання охоплює всі сторони життя учнів, у свою чергу вони реалізуються через всі складові частини національного виховання. Завдання естетичного виховання полягає у тому, щоб формувати в учнів потребу у художньому слові, музиці, живопису, сприяти духовному росту, формувати почуття, уявлення, погляди, ідеали [2].

«Естетичні почуття, – писав В. Сухомлинський, – мають своїм джерелом культуру естетичних сприймань. Переживання несправедливості притуплює чутливість, властиву високій естетичній культурі» [4].

Прилучення учнів до світу прекрасного буде ефективним лише за умови належної організації цього процесу, вдумливого і педагогічно доцільного використання таких джерел естетичного виховання, як мистецтво, природа, наука, навколишній світ і суспільне життя.

Уже в молодшому шкільному віці естетичне виховання дітей засобами мистецтва забезпечується на уроках читання, музики, образотворчого мистецтва, хореографії. Під час позакласної роботи – шляхом умілої організації самостійного читання, ігор, дитя-

чих ранків, діяльності позакласної роботи гуртків художньої самодіяльності, проведення конкурсів.

Ознайомлення з естетикою праці починається з акуратного, бережливого користування підручниками, продовжується на уроках трудового навчання, цьому сприяє участь у гуртках «Умілі руки». Важливо використовувати відповідні літературні твори, в яких йдеться про красу праці, про людей праці. Залучення учнів до творчої праці сприяє розвитку спеціальних здібностей – художніх, музикальних, літературознавчих тощо залежно від того, до якої праці учні залучаються.

Поряд з працею, естетичне виховання школярів здійснюється, як ми вже згадували, у процесі гри, яка для дитини є формою активного відображення дійсності. «Гра, – писав А. Макаренко, – дає дитині радість. Це буде або радість творчості, або радість перемоги, або радість естетична – радість якості» [3].

Вічним джерелом естетичного виховання є природа. Формування почуттів прекрасного під впливом природи під час екскурсій і прогулянок, безпосередньої участі у вирощенні квітів та інших рослин на пришкольній ділянці, організації свят зустрічі птахів, квітів, врожаю, осіннього листя, у результаті участі в гуртках «Юний натураліст», «Зелений патруль», «Друзі природи» й інших.

Природа є джерелом збудження і розвитку естетичних почуттів. К. Ушинський писав, що логіка природи є найбільш доступною дитині, що живі картини природи сприяють облагородженню людських помислів та переживань, що чудовий ландшафт справляє на молоду душу такий великий виховний вплив, з яким важко змагатися навіть впливу педагога [5].

Про роль природи у вихованні естетичних почуттів, духовного благородства писав В. Сухомлинський: «Природа є джерелом добра – її краса впливає на духовний світ людини тільки тоді, коли юне серце облагороджується вищою людською красою – добром, правдою, людяністю, співчутливістю, непримиренністю до зла... Краса природи виховує витонченість почуттів, допомагає відчувати красу людини» [4].

Звісно, мистецтво в естетичному вихованні учнів має першорядне значення. Якщо йдеться про літературу, то учні з початкових класів пізнають красу рідного слова, специфіку художньої мови.

В естетичному вихованні учнів важлива роль відводиться музиці. «Музика й співи в школах, – писав В. Сухомлинський, – не тільки навчальний предмет, а й могутній засіб виховання, який міг надати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини» [4].

Навчальна програма в початкових класах передбачає вивчення музичної грамоти, формування музичних умінь, навичок читати ноти, розвивати слухові і вокальні дані учнів. Сьогодні повернувся в Україну або легалізувався великий пласт української народної та авторської пісні, що дає можливість виховувати в учнів національні почуття, формувати національну свідомість. У нинішніх програмах з музики для початкової школи значна увага приділена українській музиці: народній пісні, обробці її композиторами, творам композиторів для дітей, великим музичним формам (симфонія, опера, балет, концерт).

Передбачено ознайомлення дітей з окремими творами композиторів – вітчизняних і зарубіжних класиків. Музичне виховання школярів на уроках музики і співів поєднується з різними формами позакласної роботи: хорові колективи, музичні лекторії, вокальні групи, сольний спів, свята пісні, конкурси пісні (патріотичні, побутові), ансамблі народних інструментів, вокально-хореографічні колективи і т. д.

Усе це веде до розвитку цілеспрямованого сприйняття учнями музичних творів, розуміння й естетичної оцінки ними музичного образу. Система знань, умінь і навичок в учнів активізує музичні асоціації, сприяє осмисленому сприйманню музики.

Важливе місце в естетичному вихованні посідає образотворче мистецтво. На уроках та в позаурочний час учні засвоюють основи теоретичних знань з образотворчого мистецтва, дістають практичні навички «читання» картин, малювання, знайомляться з різними видами художнього відображення дійсності, що сприймається за допомогою зору (живопис, скульптура, графіка, декоративне мистецтво тощо), з творчістю видатних художників.

«Твори образотворчого мистецтва, – писав В. Сухомлинський, – утверджують в юній душі почуття величі й краси людини, підносять особистість в її власних очах» [4].

Театр, кіно, телебачення є також дієвим засобом естетичного виховання, але вони, на жаль, не завжди належно виконують свою місію. Тому дуже важливо допомогти учням знайти у кінокартинах, виставах, телепередачах те цінне, що сприяє естетичному зростанню, естетичній культурі [2].

Естетичне виховання в процесі вивчення наук, у праці, у сприйнятті і осмисленні суспільних процесів дає змогу формувати в учнів естетичні почуття, погляди, переконання, смакові оцінки судження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриценко І. Естетичний досвід молодших школярів як наукова проблема // Збірник наукових праць. – Херсон, 2000. – Вип. 13: Пед. науки. – С. 28–37.
2. Луцик Д.В. Теорія національного виховання. – Дрогобич: Посвіт, 2007. – 134 с.
3. Макаренко А.С. Избранные педагогические произведения: в 3 т. / А.С. Макаренко; ред. кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К.: Рад. шк., 1985. – Т. 3: Общие проблемы педагогики. – 1985. – 592 с.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. / В. Сухомлинський; ред. кол. О.Г. Дзевєрін, В.З. Смаль, М.М. Грищенко та ін. – К.: Рад. шк., Т. 4: Палиська середня школа. – 1977. – С. 7–390.
5. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / К.Д.Ушинський; редкол.: В.М. Столєтов та ін. – К.: Рад. шк., Т. 2. – 1983. – 488 с.

*Наталія САЛАНЬ, Тетяна ОЛЕКСЮК
(Дрогобич, Україна)*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВПРАВ НА РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

*Зробіть усе, що можете, застосувавши
те, що знаєте, знаходячись там де ви є.*

Теодор Рузвельт

Логічне мислення і життєві реалії не є двома відокремленими сферами, оскільки логіка для людини – єдиний засіб опанувати побутові проблеми.

Логічне мислення – це вибіркове емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності. Тут в єдності виступають уміння щось побачити, здивуватися, захопитися, захотіти негайно зрозуміти, що, чому і як відбувається, знайти в собі сили, щоб відшукати відповіді на ці запитання, не відступити перед труднощами, а, діставши відповідь, знову прагнути вперед, у незвідане.

Саме молодший шкільний вік є продуктивним у розвитку логічного мислення. Успішне оволодіння основами логічного мислення розвиває насамперед мисленнєві операції та якості, вміння абстрагуватися від конкретного змісту і зосередитись на структурі власної думки. А однією з найбільш практичних наук, з усіх досліджуваних у школі, є інформатика. У ній високий рівень абстракції і у ній найбільш природним способом викладу знань є спосіб сходження від абстрактного до конкретного. Дитина років 7–8 зазвичай мислить конкретними категоріями. Необхідно показати дитині диференційований підхід до ознак предмета (істотним і неістотним), навчити його давати обґрунтовані докази, розуміти причинно-наслідкові зв'язки [1, 3]. Тому з метою розвитку логічного мислення учня, вчителю необхідно на кожний урок підбирати пізнавальні завдання. Це дасть можливість сформулювати і розвинути всю різноманітність інтелектуальної і творчої діяльності учнів і забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих. Важливими умовами формування логічного мислення у молодших школярів є [3, 4]:

- забезпечення мотивації учнів до освоєння логічних операцій в навчанні;
- реалізація діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів у розвитку логічного мислення;
- врахування особливостей психічного розвитку дітей даного віку.

Основна робота для розвитку логічного мислення повинна здійснюватися одночасно із роботою над завданням. Нестандартні логічні вправи – прекрасний інструмент для такого розвитку. Логічні вправи залучають пасивних учнів до систематичної розумової праці, дають змогу дитині відчувати успіх, повірити в свої сили. Щоб розвинути гнучкість логічного мислення й підтримувати у дітей інтерес до знань, бажано якомога частіше використовувати ігрову форму проведення занять, чергувати індивідуальну роботу дітей з колективною роботою в групах [2, 5]. Доцільно заохочувати дітей самостійно створювати аналогічні завдання та ігри, оскільки це допомагає краще сприйняти матеріал і використати його на практиці.

Існує багато різних комп'ютерних програм, які при проведенні регулярних розвиваючих занять, систематично організованих цікавих завдань створюються сприятливі умови для формування у дітей логічного мислення, сприяють розвитку таких якостей як самостійність, що виявляється в активному і ініціативному пошуку вирішення завдань, в глибокому і всебічному аналізі їх умов, в критичному обговоренні та обґрунтуванні шляхів вирішення, в попередньому плануванні та програванні різних варіантів здійснення рішення.

«Сходинки до інформатики» – єдиний в Україні пропедевтичний курс інформатики для молодших школярів. Завданням курсу «Сходинки до інформатики» є формування в учнів молодшого шкільного віку алгоритмічного, логічного та критичного мислення; початкових уявлень та навичок роботи з різними програмними засобами для розв'язування практичних завдань з інших предметів початкової школи [1, 5].

Отже, систематичне використання спеціальних задач і завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення, дозволяє упевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях життя, а також активніше використовувати отримані знання в повсякденному житті. Тому логічне мислення є важливою складовою подальшого життя дитини. А вміння аналізувати та передбачувати допоможе у багатьох життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.

2. Лихва А.В., Фастова Н.В. Логіка. 2, 3, 4 класи. Розробки занять. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 268 с.
3. Болотіна Л.Р. Розвиток мислення учнів // Початкова школа. – 1994. – № 11.
4. Алексеева А.В., Бокуть Є.Л., Сиделева Т.М. Викладання в початкових класах: Психолого-педагогічна практика. Навчально-методичний посібник. – М.: ЦГЛ, 2003. – 208 с.
5. Сківорчеська О.В. Ігрові методики роботи з учнями 1–4 класів. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 208 с.

Наталія САЛАНЬ, Мар'яна ПРОЦЬ
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

«Життя доводить, що в складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до використання нових ідей, задумів, нових підходів та рішень. Завдання вчителя – допомогти учневі знайти себе в житті; пробудити чи розвинути в дитині те творче зернятко, яке є в кожному, бо закладене там природою. Щоб не перетворити дитину в склад знань, комору правил та істин, треба вчити її мислити».

В.О. Сухомлинський

Важливим періодом розвитку і формування особистості є навчання в початковій школі.

Державним стандартом початкової загальної освіти передбачається одна з найголовніших задач школи – підготовка всесторонньо розвиненої, активної особистості, здійної до самостійних досліджень і відкриттів [3].

У молодшому віці діти краще запам'ятовують інформацію. Коли дитина приходять в школу вона вивчає для себе багато нового та цікавого. Саме тому молодший вік є ефективним у розвитку логічного мислення. Це пов'язано з тим, що нові види діяльності та міжособистісні відносини потребують від них нових психологічних та розумових якостей.

Під час навчання в початковій школі закладаються основи розумових здібностей дітей, формуються вміння і навички, які сприятимуть самостійності, творчості, самокритичності. Вміння, набуті в ранньому шкільному віці, створюють передумови для підготовки учня, здатного узагальнювати, порівнювати, знаходити кілька способів вирішення задач, оцінювати їх і вибирати найбільш раціональний, виділяти головне і робити висновки, застосовувати отримані знання на практиці. Необхідною умовою досягнення таких результатів виступає формування у дитини логічних умінь як найважливішого чинника, що забезпечує ефективність його подальшого навчання в школі, успішність в професійній сфері [1, 178].

Адже все більше професій потребують застосування логічних знань, умінь і практичних навичок. Мислення дитини в тій чи іншій мірі розвиває кожен загальноосвітній предмет, що викладається в початковій школі. Це такі предмети як математика, інформатика, природознавство, мова та література тощо. Особливе місце навчанню логічної грамоти хочеться відвести математиці, оскільки логічні форми і відношення у цій науці виступають у чіткому незауваженому вигляді.

Саме послідовне ознайомлення учнів з основами математики та інформатики розв'язування задач різної складності сприяє поступовому формуванню нових понять, розвитку логічних умінь, сприяє різноманітності мислення.

Формування логічного мислення молодших школярів – важлива складова частина педагогічного процесу. Допомогти учням повною мірою проявити свої здібності, розвинути ініціативу, самостійність, творчий потенціал – одне з основних завдань сучасної школи.

Логічне мисленням молодших школярів – це такий вид мислення, який формується у процесі спеціально організованої пізнавальної діяльності і передбачає уміння особистості аналізувати, класифікувати, знаходити схоже і відмінне. Уже в початковій школі діти повинні оволодіти елементами логічних дій (порівняння, класифікації, узагальнення, аналізу та ін.). Тому одним з найважливіших завдань, що стоять перед вчителем початкових класів, є розвиток самостійної логіки мислення, яка дозволила б дітям будувати умовиводи, наводити докази, висловлювання, логічно пов'язані між собою, робити висновки, обґрунтовуючи свої судження, і, в кінцевому підсумку, самостійно здобувати знання.

Окреме місце також слід відвести урокам інформатики.

Адже, у наш час діти не можуть існувати без комп'ютера, тому, вони повинні мати загальне уявлення та вміння працювати з ним. Тому доцільне було введення інформатики з 1 класу. Це дало змогу дітям більш загально вивчити початки інформатики. Роль інформатики у розвитку логічного мислення дуже велика.

Інформатика – одна з фундаментальних галузей наукового знання, що формує системно-інформаційний підхід до аналізу навколишнього світу, яка вивчає інформаційні процеси, методи та засоби отримання, перетворення, передачі, зберігання і використання інформації.

Інформатика найбільше спонукає до методик розвитку логічного мислення.

Логічні вправи в ігровій формі на уроках надзвичайно корисні. Вони сприяють розвитку, розвивають мислення, навчають мислити правильно, розвивають пам'ять, виховують у дітей спостережливість, вчать порівнювати, аналізувати, робити висновки, узагальнювати. Саме завдяки логічним вправам вчитель може естетично оформити навчальний матеріал, а учень емоційно сприймати його. Наприклад, розгадуванням загадок або судженням про прислів'я, придумуванням закінчення казки, розповіді, тощо.

Одним із засобів розвитку логічного мислення дитини являються інформаційні технології. Вони ставлять перед дитиною реальну, зрозумілу, цілком досяжну мету: розв'язати правильно приклади – відкриєш картинку, вставиш правильно всі букви – просунеш ближче до мети казкового героя.

Таким чином, у процесі гри в дитини виникає позитивна мотивація засвоєння знань. Водночас дуже важливо навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезні масиви інформації.

Для того, щоб розвивати логічне мислення молодших школярів, учителю необхідні знання структури і закономірностей логічного розвитку учнів початкових класів, їхніх вікових фізіологічних особливостей та особливостей мислення.

Логічне мислення це:

1. Уміння дізнаватися про предмет по даних ознаках.
2. Уміння порівнювати.
3. Уміння розподіляти предмети по певних ознаках на групи.
4. Уміння встановлювати співвідношення загального і одиничного.
5. Розуміння сенсу слів: і, або, все, кожен, деякі.
6. Уміння робити висновок.
7. Уміння обґрунтовувати висновок [2]

Успішне оволодіння основами логічного мислення допомагає кожній дитині досягти творчого рівня при опануванні основ усіх шкільних дисциплін; розвиває насамперед мисленнєві операції та якості, а також уміння висловлювати свою думку чітко і переконливо; вміння абстрагуватися від конкретного змісту і зосередитись на структурі власної думки.

Все викладене вище говорить, про те, що формування логічного мислення є однією з актуальних проблем. Процес виховання культури мислення досить тривалий. Тому й починається він повинен з перших років навчання дитини в школі на рівні, відповідному його віку, так як формується не тільки математична культура учнів, а й розвиваються вміння вирішувати життєво важливих і необхідних завдань.

Логічне мислення є основою здібностей учнів, є умовою навчання та здобуття знань, формування умінь і навичок. Без мислення не можливе нормальне життя, ні особистості ні суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арделян О.В. Дидактичні умови формування загально пізнавальних умінь і навичок у молодших школярів (на матеріалі вивчення англійської мови: дис. канд. пед. наук: 13.00.09. – Кіровоград, 2002. – 227, [3]
2. Григор'єва Г.І. Логіка. Цікаві матеріали у розвитку логічного мислення. 2 клас. – Учитель – АСТ, 2004. – 112 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – Січень. – С. 1–18.

*Людмила СИЛЮГА, Марія СІЧАК
(Дрогобич, Україна)*

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У РОЗВ'ЯЗУВАННІ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ В 4-ОМУ І 5-ОМУ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти зазначено, що відбір змісту предметів 11-річної школи ґрунтується на принципі наступності між початковою й основною, основною та старшою школою. Проблема наступності між початковою й основною школою є складовою загальної проблеми наступності в навчально-виховному процесі [1, 3].

Більшість питань математичної освіти має бути засвоєна в початкових класах на такому рівні, щоб стати надбанням учнів на все життя. Решта питань програми з математики для початкових класів опрацьовується з метою підготовки до ґрунтовного вивчення відповідного матеріалу в наступних класах. Насамперед курс математики 4-ого класу забезпечує подальше вивчення математики у 5-ому класі [2, 4].

Одним із завдань навчання математики є формування в учнів здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів. У зв'язку з цим особливо значуща роль відведена змістовій лінії «Сюжетні задачі». Сюжетні задачі виступають важливим засобом ілюстрації і конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів, оволодіння прийомами розумової діяльності; виховання вольових якостей, естетичних почуттів; розвитку вміння будувати судження, робити висновки; формування в учнів мотивації їхньої навчальної діяльності, інтересу та здатності до цієї діяльності [3, 4].

Проведемо порівняльний аналіз змісту навчального матеріалу та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів 4-ого і 5-ого класів, відповідно до змістової лінії «Сюжетні задачі» [3; 4]:

Зміст навчального матеріалу та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів	
Змістова лінія «Сюжетні задачі»	
4 клас	5 клас
Зміст навчального матеріалу	
<p>Прості й складені сюжетні задачі</p> <p>Задачі на знаходження дробу від числа та числа за величиною його дробу.</p> <p>Задачі на встановлення залежності між швидкістю, часом і шляхом при рівномірному прямолінійному русі двох тіл в різних напрямках.</p> <p>Прості задачі на обчислення тривалості події, дати її початку, дати закінчення події.</p> <p>Задачі на знаходження четвертого пропорційного. Задачі на подвійне зведення до одиниці.</p> <p>Задачі на пропорційне ділення.</p> <p>Задачі на знаходження невідомих за двома різницями.</p> <p>Задачі на знаходження середнього арифметичного.</p> <p>Задачі на спільну роботу.</p> <p>Задачі з буквеними даними.</p> <p>Задачі міжпредметного змісту на роботу з даними.</p>	<p>Складені сюжетні задачі</p> <p>Задачі на знаходження дробу від числа та числа за значенням його дробу.</p> <p>Задачі на прямолінійний рівномірний та нерівномірний рух двох тіл в різних напрямках. Використання формул знаходження часу, швидкості, відстані.</p> <p>Задачі на обчислення тривалості події, дати її початку, дати закінчення події.</p> <p>Задачі на знаходження четвертого пропорційного. Задачі на подвійне зведення до одиниці.</p> <p>Задачі на пропорційне ділення.</p> <p>Задачі на знаходження невідомих за двома різницями.</p> <p>Задачі на знаходження середнього арифметичного.</p> <p>Задачі на спільну роботу.</p> <p>Задачі з буквеними даними.</p> <p>Задачі на складання рівняння.</p> <p>Задачі на складання виразу.</p>
Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів	
<p>Учень/учениця:</p> <p><i>розв'язує прості задачі вивчених видів</i></p> <p>та складені задачі (на знаходження суми, різниці та кратне порівняння двох добутоків або часток);</p> <p><i>розпізнає</i> типові задачі за їх ознаками;</p> <p><i>розв'язує</i> задачі з буквеними даними складання виразу, пізнавальні та практично-зорієнтовані задачі, опираючись на таблиці, стовпчикові діаграми;</p> <p><i>здійснює</i> аналіз змісту задачі;</p> <p><i>моделює</i> описану в задачі ситуацію у вигляді короткого запису і/або за допомогою схеми;</p> <p><i>складає</i> усно план розв'язування задачі;</p> <p><i>використовує</i> різні форми запису розв'язання задачі (діями з поясненням, або виразом);</p> <p><i>розв'язує</i> задачі різними способами: знаходженням однакової величини; способом відношень; перевіряє правильність розв'язку задачі способом складання і розв'язування обернених задач, іншим способом розв'язування задачі;</p> <p><i>прогнозує</i> очікуваний результат;</p> <p><i>складає</i> задачі за виразом, малюнком, схемою, аналогічні до розв'язаної;</p> <p><i>виконує</i> аналітичні, синтетичні міркування при розв'язуванні задач.</p>	<p>Учень/учениця:</p> <p><i>розв'язує та складає задачі на дробі;</i></p> <p><i>використовує</i> навички та уміння складати математичні моделі сюжетних задач;</p> <p><i>розв'язує</i> задачі арифметичним та алгебраїчним способами;</p> <p><i>застосовує</i> властивості пропорції при розв'язуванні задач;</p> <p><i>розв'язує</i> задачі, в яких описано процеси спільної праці, одночасного руху в одному та різних напрямках;</p> <p><i>розв'язує</i> задачі складанням рівнянь;</p> <p><i>використовує</i> алгоритми розв'язування основних сюжетних задач;</p> <p><i>розпізнає</i> типи сюжетних задач та методи їх розв'язування;</p> <p><i>розв'язує</i> задачі, що вимагають використання залежностей між величинами (швидкість, час і відстань; ціна, кількість і вартість тощо), на відсотки, пропорційні величини;</p> <p><i>моделює</i> описану в задачі ситуацію для спрощення пошуку розв'язку задачі та планування послідовності розв'язування задачі;</p> <p><i>прогнозує</i> очікуваний результат;</p> <p><i>використовує</i> різні форми запису розв'язання задачі (по діях, виразом або рівнянням);</p> <p><i>складає</i> задачі за виразом, таблицею, схемою.</p>

Як засвідчує таблиця, навчання розв'язувати сюжетні задачі в 4-ому класі створює значне підґрунтя для продовження отримання учнями математичної освіти в 5-ому класі. У програмі з математики для 5-ого класу узагальнюються, систематизуються й поглиблюються знання, отримані учнями в початковій школі.

Метою навчання розв'язування задач у початковій та основній школі є формування у школярів умінь (загального і окремих), що виявляється у можливості учнів успішно розв'язувати задачу будь-якої математичної структури [5, 5]:

- формування в учнів загального підходу, загальних вмінь і здібностей розв'язання будь-яких задач;

- пізнання і більш глибоке оволодіння математичними поняттями, що вивчаються, і деякими загальнонауковими і загальножиттєвими поняттями;

- оволодіння поняттями моделі і моделювання і власно математичним моделюванням.

У процесі розв'язування сюжетних задач в учнів формується особливий стиль мислення: повноцінність аргументації, дотримання логічної схеми міркувань, лаконічність вираження думок, чіткість і точність у вживанні термінів та символічних позначень. Процес розв'язування задач має бути системним і неперервним, лише тоді він забезпечуватиме цілісність знань учнів та ширше їх використання у повсякденному житті.

Основним методом навчання учнів 4-ого і 5-ого класів розв'язувати сюжетні задачі є частково-пошуковий метод або евристична бесіда, який полягає в тому, що вчитель заздалегідь готує систему запитань, відповідаючи на які учні самостійно знаходять спосіб розв'язування задачі. Таким чином, методом навчання є особливі системи взаємопов'язаних навчальних задач, які побудовані із застосуванням сюжетних задач різних математичних структур, що пропонуються у чинних підручниках математики. В них передбачено розкриття зв'язків між задачами різних видів і типів, з їх допомогою учні вчаться пов'язувати кожен нову задачу з раніше вже розв'язаною [5, 5].

Основний метод розв'язування сюжетних задач як у 4-ому так і у 5-ому класах □ арифметичний. Саме він сприяє усвідомленню залежності між величинами, розвитку логічного мислення учнів та готує їх до розв'язування задач алгебраїчним методом. Впродовж 5-ого класу слід розширювати та поглиблювати знання учнів про арифметичні способи розв'язування сюжетних задач, а також формувати загальні підходи із розв'язування будь-яких сюжетних задач.

Основним засобом навчання школярів 4-ого і 5-ого класів розв'язувати сюжетні задачі є репрезентативні та розв'язуючі моделі [5, 7]:

- репрезентативні моделі у вигляді короткого запису задачі (схема або таблиця) або у вигляді схематичного рисунка;

- розв'язуючі моделі у вигляді «дерева міркувань».

Таким чином, найважливішим для вчителів початкової і основної школи при розв'язуванні простих і складених задач є навчити учня мислити, ставити питання, пояснювати дії, які передують обчисленням, тобто основною функцією сюжетних задач є функція вироблення вмінь у їх розв'язуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти освітньої галузі «Математика». – 2011. – С. 2–13.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
3. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класів (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2016/ukr/04_matem.pdf

4. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класів (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/navchalni_programu/2016/ukr/05_matem.pdf

5. Скворцова С.О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: навч. пос. – Ч. I. – Одеса: ООО «Абрикос-Компани», 2011. – 268 с.

*Тетяна СЛОВАК
(Дрогобич, Україна)*

ДОСЛІД ЯК МЕТОД ПІЗНАННЯ ПРИРОДИ

На сучасному етапі життя велика увага приділяється вивченню і вихованню у молодших класах любові до навколишнього світу і цей напрям є провідним для всього курсу вивчення природознавства у початковій ланці освіти. Учні повинні усвідомити, що їхнє життя тісно пов'язане з природою, що природу потрібно оберігати. Перед вчителем стоїть важливе завдання донести до свідомості маленьких школярів те, що у природі все взаємопов'язане, що загибель одного природного компонента може призвести до загибелі інших.

У період шкільного дитинства при сприятливих умовах життя інтенсивно розвивається інтелектуальна й емоційно-вольова сфери дитини, закладаються основи правильного відношення до предметів і явищ навколишнього середовища. Важливий фактор впливу на дітей – систематична, цілеспрямована навчально-виховна робота, у якій особливе місце займає процес ознайомлення із природою. Теорія й практика навчання доводить, що основним фактором розвитку дитини є її практична діяльність. Ефективність процесу навчання полягає не тільки в тому, щоб дати учням глибокі й міцні знання, але й в організації самостійного їх набуття, творчого підходу до навчання й практичного застосування знань. Особлива увага приділяється розвитку навичок у школярів самостійної розумової діяльності в процесі засвоєння знань. В таких випадках учитель при вивченні курсу природознавства застосовує практичні методи навчання [3, 107].

До методів дослідження, з якими школярі ознайомлюються у початкових класах, належить дослід.

Дослід – це спосіб вивчення об'єктів або процесів природи в спеціально створених штучних умовах і виділення із різноманітного комплексу зовнішніх впливів на об'єкт або процес лише одного, наперед визначеного фактора.

Досліди є більш складною формою вивчення природи, оскільки передбачають: визначення у штучних умовах особливості об'єктів; створення спеціально підготовлених умов для їх проведення; формування вміння зіставляти явища і процеси, за якими спостерігають під час дослідів, з тим, що відбувається у природних умовах, робити висновки і узагальнення [4, 74].

Дослідницька діяльність має велике значення для розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів, вона дає можливість побачити різноманітні процеси, властивості природних об'єктів, зрозуміти сутність природних явищ. Дослід сприяє формуванню матеріалістичного усвідомлення фактів і явищ природи, вихованню спостережливості, мисленню, мовленню молодших школярів. Учень, який отримує знання про природу, сидячи в класі за партою, і учень, який засвоює знання про природу, спостерігаючи та досліджуючи об'єкти довкілля, розвиваються по-різному.

Т.М. Байбара розглядає дослід як метод пізнання, вид пізнавальної діяльності суб'єкта, яка включає такі структурні компоненти:

1. Осмислення власне предметних цілей досліді. Актуалізація знань про об'єкт, з яким проводиться дослід.

2. Планування досліді: виконання практичних дій, їх послідовності; вибір обладнання.

3. Виконання досліді: виконання практичних дій у необхідній послідовності; цілеспрямоване спостереження за об'єктом (змiнами, які відбуваються, результатами змін) під час досліді; усвідомлення результатів спостереження; самоконтроль за процесом досліді.

4. Осмислення результатів досліді: узагальнення фактів; встановлення взаємозв'язків; фіксація наслідків досліді (усно, письмово, графічно).

5. Закріплення результатів проведення досліді: знання цілей, власне предметних результатів, способів практичних і перцептивних дій в їх необхідній послідовності, приладів і матеріалів для виконання досліді та відповідних умінь [1, 14].

Досліди за рівнем пізнавальної самостійності учнів поділяються на репродуктивні і творчі. *Репродуктивними* називаються досліді, спосіб виконання і результати яких відомі учням. Вони виконуються за зразком під безпосереднім чи опосередкованим керівництвом учителя (самостійно) з використанням усних і письмових інструкцій.

Творчим називається дослід, який виступає способом розв'язання навчальної проблеми. Суть її полягає у тому, що для школярів будуть невідомими: а) власне предметний результат досліді; б) спосіб виконання досліді; в) результат і спосіб виконання досліді.

У природознавстві використовуються короткочасні і довготривалі досліді. *Короткочасними* є досліді, які виконуються в межах одного етапу уроку: засвоєння нових знань, умінь і навичок; їх застосування; перевірка. Результати довготривалих дослідів отримують через 1-2 тижні або навіть через 1-2 місяці. *Довготривалі* досліді, як правило, носять випереджувальний характер і необхідні для засвоєння учнями фактичного матеріалу, який є основою теоретичних узагальнень. Ці досліді застосовуються також з метою конкретизації теоретичних положень, пояснення і доведення їх правильності [5, 122].

Згідно з дослідженнями Т.Байбари, дослід як метод пізнання, вид пізнавальної діяльності суб'єкта охоплює такі структурні компоненти:

1. *Осмислення власне предметних цілей досліді.* Актуалізація знань про об'єкт, з яким проводиться дослід.

2. *Планування досліді:*

а) визначення практичних дій, їх послідовності;

б) вибір обладнання (приладів і матеріалів).

3. *Виконання досліді:*

а) виконання практичних дій у необхідній послідовності;

б) цілеспрямоване спостереження за об'єктом (змiнами, які відбуваються, результатами змін) під час досліді;

в) усвідомлення результатів спостереження;

г) самоконтроль за процесом досліді.

4. *Осмислення результатів досліді:*

а) узагальнення фактів;

б) устанавлення взаємозв'язків;

в) фіксація наслідків досліду (усно, письмово, графічно).

5. *Закріплення результатів проведення досліду*: знання цілей, власне предметних результатів, способів практичних і перцептивних дій та їх необхідної послідовності, приладів і матеріалів для виконання досліду та відповідних умінь [1, 114].

Зазначимо, що *мета досліду* досягається у результаті спостереження і осмислення наслідків практичних дій з об'єктом. Отже, практичні дії виступають необхідною умовою отримання знань про об'єкт. Без оволодіння ними суб'єкт не може виконати дослід.

Отже, за допомогою дослідів учні визначають наслідки, роблять висновки. Досліди мають велике значення у навчальному процесі, розвивають дослідницькі навички у школярів, їх творчі здібності, самостійність, дають змогу відтворити явище або процес у спеціально створених умовах, простежити за його ходом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. – 2-ге видання. – К.: Веселка, 1998. – 334 с.
2. Байбара Т. Спостереження у процесі навчання природознавства // Початкова школа. – 2000. – № 6. – 231 с.
3. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. – 400 с.
4. Колток Л., Стахів Л. Методика викладання природознавства: курс лекцій. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – С. 74–102.
5. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В., Гончарова К.Д. Методика Викладання природознавства. – К.: Вища школа, 1990. – С. 122–125.

Ніна СЛЮСАРЕНКО, Юля КУЗЬМЕНКО
(Херсон, Україна)

КІЛЬКІСНА ТА ЯКІСНА ОЦІНКА ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ ПЕДІНСТИТУТІВ (60-ті рр. ХХ ст.)

У контексті процесу реформування освітнього простору в Україні все більш актуальними стають дослідження історичного ракурсу. Виокремлення конструктивного досвіду минулого, з'ясування помилкових шляхів попередніх реформ, порівняння освітніх вітчизняних і зарубіжних моделей управління персоналом ВНЗ та ін. – необхідні кроки на шляху пошуку найкращих варіантів інтеграції українського ринку освітніх послуг на світовий рівень.

Одним із критеріїв оцінки якості освітнього процесу є якісний склад викладацького корпусу навчального закладу. Тому дослідження кола питань щодо забезпечення кваліфікованим професорсько-викладацьким персоналом інститутів в різні історичні проміжки має як теоретичне так і практичне значення для розвитку педагогічної науки.

Питання підготовки та атестації наукових кадрів розглядала низка вчених, проте наукові пошуки вчених не вичерпали проблеми дослідження. Зокрема залишилися маловідомими архівні документи, статистичні дані щодо кількісних та якісних показників викладацького персоналу українських ВНЗ у радянський період, що підтверджує актуальність даної розвідки.

Мета статті полягає у розкритті історичних фактів щодо висвітлення кількісних та якісних показників викладацького персоналу педагогічних інститутів на теренах радянської України у 60-х роках ХХ століття.

Вивчення історико-педагогічної літератури, архівних джерел, Інтернет ресурсів дає підстави стверджувати, що питання забезпечення кваліфікованими професорсько-викладацькими кадрами освітніх установ, а також їх якісної оцінки у радянську добу вирішувалося цілеспрямовано та перебувало на постійному контролі керівництва країни. В СРСР здійснювалася цілеспрямована освітня політика в контексті підготовки фахівців вищої кваліфікації, що дозволило значно наростити темпи формування наукового потенціалу в країні. Вона вирізнялася постійним контролем та моніторингом якісних та кількісних показників професорсько-викладацького складу вишів, а також безкоштовною основою.

Як свідчать статистичні дані 60-х років ХХ століття загальна кількість наукових працівників складала 46657 осіб, а частка штатних працівників та сумісників працюючих в педагогічних освітніх установах УРСР – 1899 осіб [2, 98]. Викладацький корпус педагогічних інститутів був укомплектований педагогами, більшість яких не мали наукових ступенів і вчених звань. Вивчення зведених звітів педагогічних інститутів 1961–1969 років дало можливість з'ясувати таку особливість – доцентів і професорів в педінститутах було менше ніж 30 % [1, 255]. За цими архівними документами у 1961–1962 навчальному році загальна кількість штатного персоналу в українських педагогічних інститутах становила 2841 викладачів (16 докторів наук, 788 кандидатів наук); 1963–1964 навчального року – всього 4013 (22 докторів наук, 913 кандидатів наук); 1964–1965 навчального року – всього 4204 (26 докторів наук, 953 кандидатів наук), 1965–1966 навчального року – всього 4516 (29 докторів наук, 1053 кандидатів наук); 1966–1967 навчального року – всього 4476 (28 докторів наук, 1101 кандидатів наук); 1967–1968 навчального року – всього 4598 (35 докторів наук, 1193 кандидатів наук); 1968–1969 навчального року – всього 4547 (40 докторів наук, 1229 кандидатів наук).

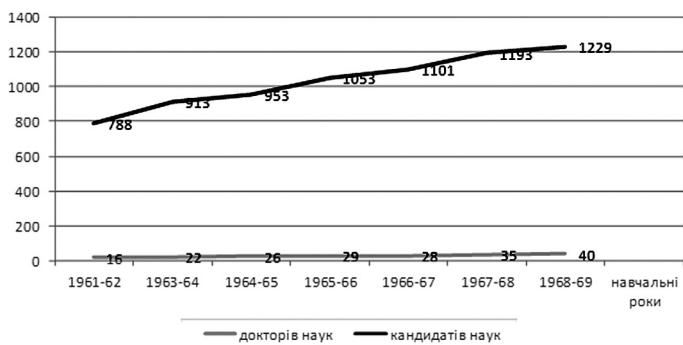


Рис. 1. Зміни якісного складу викладацького персоналу в педінститутах за період 1961–1969 рр.

На графіку (див. рис. 1) представлено зміни якісного складу викладацького персоналу в педінститутах у 1961–1969 роках.

Аналіз статистичних даних показує, що у порівнянні з 1961 роком загальна чисельність наукового персоналу у 1969 році зросла на 38 %. Щодо якісної оцінки, то якщо у 1961–1962 навчальному році кількість докторів наук складала 0,56 %, а кандидатів наук – 27,7 % від загальної кількості педагогічних кадрів, то у 1968–1969 навчальному році – 0,87 % та 27 % відповідно.

Щодо кількісної та якісної оцінки професорсько-викладацького складу по вишам, то, наприклад, станом на 1 листопада 1965 року найкращі показники мали Київський та Кримський педінститути, а найгірші Глухівський педінститут і Горлівський педінститут іноземних мов. У таблиці 1 наведено статистичні дані чисельності викладацького корпусу усіх 32 педагогічних інститутів на території УРСР в 1965 р. [3, 14].

Таблиця 1

Якісний склад викладачів педагогічних інститутів 1965 р.

ВНЗ	Всього викладачів	З них	
		Докторів наук	Кандидатів наук
Бердичівський педінститут	63	-	12
Бердянський педінститут	102	2	18
Вінницький педінститут	217	-	56
Глухівський педінститут	53	-	4
Горлівський педінститут іноземних мов	114	-	4
Дрогобицький педінститут	228	2	45
Житомирський педінститут	148	-	31
Запорізький педінститут	149	2	34
Івано-Франківський педінститут	142	-	28
Ізмаїльський педінститут	66	-	12
Кам'янець-Подільський педінститут	144	-	28
Київський педінститут	328	11	140
Київський педінститут іноземних мов	195	-	42
Кіровоградський педінститут	182	-	37
Кременецький педінститут	129	-	21
Криворізький педінститут	78	-	23
Кримський педінститут	254	5	93
Луганський педінститут	214	2	56
Луцький педінститут	122	-	31
Мелітопольський педінститут	90	-	26
Миколаївський педінститут	124	-	22
Ніжинський педінститут	164	1	38
Одеський педінститут	138	1	45
Полтавський педінститут	142	1	38
Ровенський педінститут	118	-	21
Слов'янський педінститут	83	-	12
Сумський педінститут	141	-	26
Уманський педінститут	99	-	18
Харківський педінститут	177	3	51
Херсонський педінститут	126	-	33
Черкаський педінститут	194	3	53
Чернігівський педінститут	115	-	23

Аналіз наведених статистичних даних показав, що кількісний та якісний склад професорсько-викладацького персоналу педінститутів у досліджуваній період значно покращився по всім педагогічним інститутам УРСР.

Порівнюючи якісні та кількісні показники викладацького складу в 60-х роках ХХ століття, ми дійшли висновку, що завдяки цілеспрямованій освітньої політики відбувалося нарощення кваліфікованих наукових кадрів в основному за рахунок кандидатів наук. Низький відсоток росту в якісному складі був докторів наук. По суті в досліджуваній період вагома частина науково-педагогічного персоналу була підготовлена через аспірантуру в інститутах Міністерства освіти УРСР відповідно до «Положення про аспірантуру при вищих навчальних та навчально-дослідних установах» (1962 р.). Така ситуація була результатом державної політики радянської влади у галузі освіти, а

same: заборона відкриття докторантури в українських освітніх установах з 1956 року; обмеження видачі цільових направлень у докторантуру провідних радянських вузів у Москві; присудження учених ступенів через ВАК РССР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьменко Ю.В. Професорсько-викладацький склад педагогічних інститутів України (друга половина ХХ ст.) // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; редкол.: В.В. Кузьменко (голова) [та ін.]. – Херсон, 2017. – Вип. 35. – С. 253–259.
2. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології: наук. посіб. / авт. кол. Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхощкий [та ін.] // за наук. ред. Є.Р. Чернишової. – К.: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. – 318 с.
3. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ. Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15. Спр. 5071. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу педінститутів УРСР за 1965-1966 н/рік. – 98 арк.

Наталія СОЙМА
(Ужгород, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ В ДИТЯЧИХ ТАБОРАХ США

В Україні зростає кількість неповнолітніх з девіантними проявами у поведінці. Часто таких дітей і підлітків вчені відносять до групи ризику (Н. Максимова, Л. Олифіренко, Л. Шипіцина).

Слово «ризик» означає можливість, більшу ймовірність чого-небудь, як правило, негативного, небажаного, що може трапитися. Через це, коли говорять про «дітей групи ризику», мають на увазі, що вони перебувають під впливом певних небажаних факторів, які можуть спрацювати або не спрацювати. Беруться до уваги два аспекти. Перший аспект – це ризик для суспільства, який створюють діти даної категорії. Другий аспект – і саме під цим кутом зору проблема постає останнім часом найбільш гостро – той ризик, якого самі діти постійно зазнають в суспільстві: ризик втратити життя, здоров'я, нормальні умови для повноцінного розвитку тощо.

Діти групи ризику – категорія дітей, яка через певні обставини у своєму житті більше ніж інші категорії схильна до негативних зовнішніх суспільних впливів, які стають причиною їхньої дезадаптації.

Діти групи ризику вимагають посиленої уваги і відповідної корекційної роботи. З ними працюють різні фахівці (педагоги, психологи, медики, соціальні працівники), використовуючи різні форми і методи роботи.

Цікавий досвід в цьому плані мають деякі зарубіжні країни, зокрема США. Це, насамперед, стосується виховної роботи з дітьми групи ризику в спеціальних замських таборах.

Замські табори існують в США досить давно. Зародження табірної руху в США розпочалося в 1840 році і було спочатку зумовлено природним бажанням людей дати можливість дітям проводити більше часу за містом, подалі від індустріальних центрів. Пізніше відбулося переосмислення ролі замських дитячих таборів в системі освіти, внаслідок чого акцент із завдань оздоровлення дітей змістився на освітньо-пізнаваль-

ні, морально-етичні, духовні аспекти. Сьогодні заміські табори в США є повноцінною складовою системи освіти. Вони розглядаються як місце, де діти можуть не тільки зміцнити своє здоров'я, але й долучитися до цінного соціального досвіду, оволодіти навичками життя в колективі, здійснити повноцінну самореалізацію.

В США існують різні типи таборів для дітей і підлітків: державні і недержавні, комерційні і некомерційні, табори, які працюють впродовж року або тільки влітку, але всі вони виконують функції оздоровчих і освітньо-виховних закладів [1].

Слід також відзначити, що більшість таборів, незалежно від того, до якого типу вони відносяться, намагаються створити власні програми діяльності концептуального характеру, власну педагогічну стратегію, проте ці програми в цілому відображають загальну національну стратегію освіти і виховання підростаючого покоління.

Аналіз праць американських учених (B. Mason, E. Ells E.C. Reynold, A. Ball, H. Dimock) дає підстави стверджувати, що в останні десятиріччя в США успішно функціонують дитячі заміські табори, які призначені спеціально для корекції поведінки дітей групи ризику.

Зауважимо, що в кінці 70-х на початку 80-х років XX століття в США відбувається суттєве зростання девіантних проявів серед неповнолітніх, зокрема учнівської молоді. Саме в цей період в американській психолого-педагогічній науці з'являється термін «діти групи ризику» (children at risk).

У американській педагогічній літературі для опису групи ризику вживається багато різних термінів: «знедолені», «культурно депривовані», «дезадаптовані», «з низьким рівнем здібностей», «занедбані», «позбавлені громадянських прав», «з низькою продуктивністю» тощо. Педагоги найчастіше використовують термін «група ризику» для характеристики учнів, яким загрожує виключення зі школи, які не набувають навичок, необхідних для переходу до складу трудових ресурсів, мають труднощі з навчанням, що обмежують їх у виборі майбутньої професії. На відміну від цього психологи, соціальні працівники та консультанти часто використовують цей термін в описі дітей та молоді, у яких можливо очікувати розвиток емоційних та біхевіоральних проблем [2].

Поява широкої мережі дитячих заміських таборів, орієнтованих на інтенсивну цілеспрямовану корекційну, профілактичну виховну роботу, дає можливість вирішити низку проблем, пов'язаних з формуванням у даній категорії дітей позитивної мотивації життєдіяльності, професійно-особистісним самовизначенням, підвищенням загальної культури і стимулюванням розвитку соціально і морально значимих цінностей. Слід підкреслити, що існуюча система дитячих таборів покликана виконувати також функцію додаткової освіти, нейтралізуючи недоліки і проблеми шкільного навчання.

В процесі нашого дослідження виявлено низку психолого-педагогічних умов діяльності заміських дитячих таборів, реалізація яких сприяє ефективності корекції поведінки дітей групи ризику:

1. Матеріально-технологічні умови забезпечення основних корекційно-виховних програм. Зазвичай всі табори, в яких реалізуються подібні програми, представляють педагогічне цілеспрямоване організоване середовище, яке дає можливість підлітку відчувати себе в новому більш високо організованому просторі життєдіяльності, оволодіти навичками сучасної культури поведінки.
2. Важливою умовою є наявність в таборах широкого спектру видів діяльності і спілкування, зорієнтованих на особливості дітей групи ризику, які відкривають їм можливість засвоєння соціально значимих типів поведінки і діяльності.
3. Позитивне значення має використання технологій міжособистісної взаємодії (між ровесниками, дітьми різного віку, дітьми і дорослими).

4. Для дитячих таборів характерною є інтенсивність, яскраве емоційне забарвлення виховної роботи, яка там здійснюється, і має значний вплив на дітей і підлітків, дає можливість проявитися їх кращим рисам, викликає позитивні переживання через усвідомлення своїх досягнень, визнання себе як особистості.

5. Безперечною умовою, яка сприяє ефективній роботі дитячих таборів і забезпеченню позитивного впливу на вихованців, є потужне матеріально-технічне і методичне забезпечення, висока майстерність персоналу.

Всі ці умови проявляються у встановленні взаємовідносин продуктивного співробітництва, взаємній допомозі і підтримці з перших днів перебування дитини в таборі, в організації цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку кожного вихованця, опорі на позитивні якості в подоланні негативних

Ефективність діяльності заміських таборів для дітей групи ризику в США підтверджена стабільним збільшенням кількості дітей, які бажать брати участь в корекційних програмах на базі таборів, позитивними відгуками батьків, учителів, вихователів щодо суттєвих змін у поведінці дітей, зростанням кількості спонсорів і волонтерів, готових надати посильну фінансову допомогу і взяти участь в роботі таборів.

Вважаємо, що американський досвід роботи з дітьми групи ризику в заміських таборах потребує подальшого вивчення і використання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козлова Е.В. Загородные лагеря США как фактор коррекции поведения детей группы риска: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Козлова Елена Владимировна. – Москва, 2002. – 172 с.
2. Drufoos J.G. Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention. – New York: Oxford University Press, 1990. – 438 p.

*Анастасія СОЛОДОВНИК
(Херсон, Україна)*

КЛАСИФІКАЦІЙНА СХЕМА ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ РОЗВИТКУ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1944–2012 рр.)

Для сучасного світу характерні поняття «інформаційний вибух», «інформаційний стрес», «інформаційна криза» тощо. Всі вони пов'язані з невинним процесом зростання масивів інформації у будь-якій галузі людської діяльності. Цьому сприяють високі темпи науково-технічного прогресу людства. Погоджуємося з думкою О.Ю. Єфремова, що для періоду четвертої науково-технічної революції характерне виникнення постнекласичної науки, «об'єктами вивчення якої стають системи, що історично розвиваються» [4, 175]. Все це пливає і на розвиток педагогічної науки, адже освіта – відкрита система, яка історично еволюціонує. Починаючи з 90-х рр. XX століття, як стверджує професор О.В. Адаменко, в Україні суттєво зросла кількість історико-педагогічних досліджень [1, 10].

Зміна положення гуманітарних наук у структурі загального наукового знання, трансформація методологічних засад педагогіки та розширення доступу до раніше невідомих чи заборонених архівних джерел актуалізують проблему формування історіографічної бази для конкретного історико-педагогічного дослідження. На цьому акцентують

увагу відомі дослідники-педагоги О.В. Адаменко, С.В. Бобришов, М.В. Богуславський, Є.П. Голобородько, І.Я. Жорова, В.В. Кузьменко, Ю.В. Кузьменко, Н.В. Слюсаренко, О. В. Сухомлинська. Важливість історіографічних пошуків у межах конкретного історико-педагогічного дослідження вчені вбачають у розкритті характеру еволюції знань про педагогічні явища та процеси, розгортанні їх у часі з подальшою розробкою періодизації досліджуваної проблеми, можливості визначення їх тенденцій та закономірностей, а також впливу на сучасний стан педагогічної науки.

Метою статті є розробка класифікаційної схеми джерельної бази розвитку фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України (1944–2012 рр.).

Широке коло науково-педагогічної інформації та архівних документів з досліджуваної тематики ставить перед науковцем завдання відбору відповідної джерельної бази як за змістом, так і за обсягом. З огляду на це, весь спектр джерел провідні науковці-педагоги рекомендують розділяти на групи, кількість та структура яких залежить від особливостей предмета науково-педагогічного дослідження. Зауважимо, що існуючі, так звані традиційні, класифікаційні схеми наявного джерельного масиву не розкривають досліджуване питання у повній мірі. З огляду на це виникає необхідність розробки специфічної класифікації джерельної бази розвитку фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України (1944–2012 рр.).

З метою розробки класифікації джерельної бази досліджуваного питання скористаємося технікою майндмепінгу (mind mapping). Вона була розроблена і представлена широкій аудиторії у 1974 році Тоні Бьюзеном – англійським психологом, лектором, консультантом урядових установ, бізнес-компаній, професійних агенств і закладів освіти з питань інтелекту, психології навчання та проблем мислення. Він зауважує, що майндмепінг – «це ефективна графічна техніка, яка є універсальним ключем для розгадки потенціалу мозку» [3]. Результатом майндмепінгу є ментальна карта (майндмеп, карта знань, концепт-карта тощо) – комплекс спеціальних фігур для графічного зображення основних ідей, понять та теорій із зазначенням характеру зв'язків між ними [5, 201]. Як стверджує автор вищезазначеної техніки, ментальна карта (mind map) – це «прояв радіантного мислення, яке, в свою чергу, є функцією людського мозку» [3]. У своїх працях «Супермислення» та «Інтелект-карти. Практичне керівництво» Тоні Бьюзен наводить чотири основні характеристики ментальних карт: «1. Об'єкт уваги/вивчення кристалізований у центральному образі. 2. Основні теми, пов'язані з об'єктом уваги/вивчення, розходяться від центрального образу у вигляді гілок. 3. Гілки, які мають вигляд плавних ліній, позначаються та пояснюються ключовими словами та образами. Вторинні ідеї також мають вигляд гілок, які відокремлюються від гілок вищого рівня. 4. Гілки утворюють зв'язану вузлову структуру» [2, 3]. Отже, за допомогою техніки майндмепінгу можна поетапно спостерігати процес розгортання думки щодо конкретної наукової проблеми.

Центральним об'єктом ментальної карти є джерельна база проблеми розвитку фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України у досліджуваній період. Аналіз наявного спектру джерел дозволив виділити їх два основних види – опубліковані та архівні. На концепт-карті вони зображені у вигляді гілок першого порядку. Далі від кожного виду побудовані гілки другого порядку, які позначають перелік конкретних джерел з тематики дослідження (рис. 1).

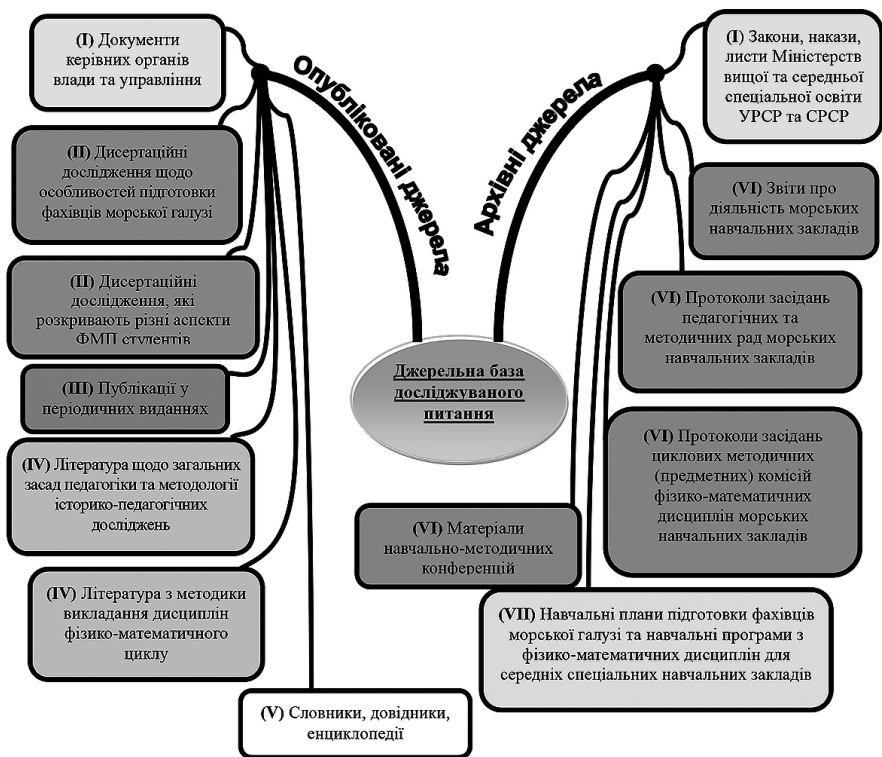


Рис. 1 Ментальна карта «Джерельна база розвитку фізико-математичної підготовки студентів морських навчальних закладів України 1944–2012 рр.»

Серед опублікованих джерел вивченню підлягали документи керівних органів влади та управління; дисертаційні дослідження щодо особливостей підготовки фахівців морської галузі; дисертаційні дослідження, які розкривають різні аспекти фізико-математичної підготовки студентів; публікації у періодичних виданнях; література щодо загальних засад педагогіки та методології історико-педагогічних досліджень; література з методики викладання дисциплін фізико-математичного циклу; словники, довідники, енциклопедії. Архівні джерела дисертаційного дослідження: закони, накази, листи Міністерств вищої та середньої спеціальної освіти УРСР та СРСР; звіти про діяльність морських навчальних закладів; протоколи засідань педагогічних та методичних рад морських навчальних закладів; протоколи засідань циклових методичних (предметних) комісій фізико-математичних дисциплін морських навчальних закладів; навчальні плани підготовки фахівців морської галузі; навчальні програми з фізико-математичних дисциплін для середніх спеціальних навчальних закладів; матеріали навчально-методичних конференцій працівників морських навчальних закладів.

Споріднені джерела на концепт-карті позначені однаковими кольорами. Отже, така розгортка джерельної бази у вигляді ментальної карти дозволила встановити зв'язки між джерелами й об'єднати їх у кілька груп:

I – нормативно-правові акти керівних органів влади та управління;

II – дисертаційні дослідження, присвячені різним аспектам розвитку морської освіти та фізико-математичної підготовки студентів;

III – періодичні видання, що розкривали окремі питання розвитку освіти у досліджуваній період;

IV – наукові праці щодо загальних засад педагогіки, методології історико-педагогічних досліджень та окремих питань методики викладання фізико-математичних дисциплін;

V – видання довідкового характеру;

VI – звітна документація морських навчальних закладів;

VII – документація, що регламентує навчально-виховний процес у морських навчальних закладах.

У подальшому вивченню підлягає зарубіжний досвід організації фізико-математичної підготовки судноводів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О.В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 10–13.
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Интеллект-карты. Практическое руководство. – Минск: «Попурри», 2010. – С. 187.
3. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. – Минск: «Попурри», 2007. – С. 214.
4. Ефремов О.Ю. Философия. Учебник для военных вузов. – СПб.: Питер, 2015. – 464 с.
5. Солодовник А.О. Mind-mapping як інструмент організації самостійної роботи курсантів з фізики // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 12. – С. 201–205.

Наталія СТАСІВ, Віта ДУСИН
(Дрогобич, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МНОГОКУТНИКІВ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Концепцією сучасної математичної освіти передбачено врахування змін, які постійно відбуваються в науці, суспільстві, та впровадження світового інноваційного досвіду, найновіших технологій навчання.

Формування геометричних уявлень є одним із найважливіших завдань під час вивчення всіх шкільних предметів, оскільки є не лише метою та основою вироблення загально навчальних та загально трудових умінь і навичок, а й підґрунтям для розвитку уяви, фантазії, мислення [2].

Геометричні уявлення доцільно розпочинати формувати послідовно, цілеспрямовано з 1 класу. Важливо розвивати в учня здатність просторового бачення та тренувати просторову орієнтацію як на всіх уроках, так і в процесі ігрової діяльності. Просторові уявлення допомагають дітям впевненіше оперувати набутими знаннями у будь-яких задачних та життєвих ситуаціях.

Ознайомлення з геометричними фігурами починається ще у до числовий період [1]. Спочатку здійснюється ознайомлення з лініями: прямими, кривими. Окремі вчителі застосовують елементи випереджувального навчання і подають учням для порівняння ще й ламану лінію: дітям пропонують рисунки, на яких зображені прямі, криві та ламані лінії, що розташовані довільно на площині. Учні серед них обирають прямі та криві, а потім розглядають, аналізують лінії, що залишилися.

Вивчення геометричних фігур пов'язується з вивчення чисел: при вивченні числа 3 учні знайомляться з трикутником та його елементами; чотирикутник та його елементи розглядається після вивчення числа 4; дослідження п'ятикутника та ознайомлення з його елементами здійснюється після вивчення числа 5; при вивченні числа 6 повторюються характерні особливості шестикутника, числа 7 – розглядається ділення чотирикутника на частини; далі – дві прями, що перетинаються й точка їх перетину, поняття про точку, відрізок; після вивчення числа 8 – вимірювання довжини відрізків у сантиметрах; числа 9 – порівняння відрізків за довжиною на підставі вимірювання; при вивченні числа 10 розглядаються всі фігури – крива та пряма лінії, відрізок, точка, трикутник, чотирикутник, п'ятикутник, шестикутник [1].

Геометричні фігури: пряма, крива та ламана лінія, відрізок, кут вивчаються за планом:

- отримання геометричної фігури;
- ілюстрація;
- властивості;
- виділення фігури, що вивчається із множини інших фігур;
- побудова геометричної фігури.

Первинними поняттями у геометрії є – точка, пряма площина. Вони вводяться без визначення (про них кажуть, що це не означувані поняття), лише спираючись на досвід дитини.

Всі інші поняття визначаються через первинні або ті, що були визначені раніше. Поняття про многокутники формуються у дітей поступово, протягом усього початкового навчання і в наступних класах.

У процесі виконання практичних вправ діти навчаються правильно показувати елементи трикутника: вершини (показують точки), сторони (показують відрізки, проводячи указкою від одного кінця відрізка до другого), кути (показують кут разом з його внутрішньою частиною віялоподібним рухом указки від однієї сторони кута до другої, встановлюючи один кінець її у вершині кута).

Далі в такому самому плані розглядають чотирикутники, п'ятикутники і т.д., пов'язуючи цю роботу з вивченням відповідних чисел у межах першого десятка. Виділяючи елементи многокутників, учні підмічають зв'язок між числом елементів і назвою фігури (три сторони, три вершини, три кути – трикутник; чотири сторони, чотири вершини, чотири кути – чотирикутник і т.д.). Крім того, діти усвідомлюють, що многокутник, має однакоvu кількість кутів, вершин і сторін.

Усі ці відомості діти засвоюють практично під час виконання вправ з готовими моделями, під час вирізування креслення і моделювання многокутників. Для моделювання краще використати набір паличок або паперових смужок різної довжини, щоб спостереження не обмежувались рівносторонніми многокутниками. Крім того, учні матимуть такі випадки, коли з будь-яких 3 (4, 5 і т.д.) паличок не можна побудувати відповідний многокутник.

Поняття многокутника можна ввести як узагальнення розглянутих видів многокутників.

Геометричні знання, набуті у початкових класах, стають основою, фундаментом, на яких пізніше будується вивчення систематичного курсу геометрії. Необхідно, щоб засвоєні молодшими школярами поняття, терміни, сформовані уявлення не суперечили новим, а стали основою для їх розширення і поглиблення [2]. Внаслідок органічного взаємозв'язку між новим і раніше набутих знання стають міцними і перспективними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Король Я.А., Чайка Н.М. Вдосконалення методики роботи над задачами геометричного змісту // Початкова школа. – 1995. – № 10–11. – С. 19–22.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник [для студентів педагогічних факультетів]. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ ПРИЙОМІВ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Формування обчислювальних умінь і навичок в учнів початкових класів у процесі вивчення арифметичних дій – одне з головних завдань математики. Будь-яка обчислювальна навичка формується на основі свідомого використання прийомів обчислень.

Процес оволодіння обчислювальними навичками дуже складний: спочатку учні повинні засвоїти обчислювальний прийом, а потім, внаслідок тренування, навчитись швидко виконувати обчислення. До того ж протягом 4 років навчання в початкових класах вивчається досить велика кількість обчислювальних прийомів (перелічування суми, остачі, прилічування одиниць другого доданка, відлічування одиниць від'ємника, додавання і віднімання частинами, прийом додавання, який базується на переставній властивості додавання і віднімання, прийоми послідовного додавання і віднімання). Тому не дивно, що не всі учні одразу засвоюють їх, часто допускають помилки. У такому разі важливо здійснити пошуки шляхів підвищення ефективності вивчення арифметичних дій та їх властивостей учнями початкових класів.

Завдання підвищення теоретичного рівня навчання в початкових класах, яке знайшло відображення в діючих навчальних програмах, повинно постійно поєднуватися з досконалістю практичної підготовки, про рівень якої можна говорити, аналізуючи, в якій мірі свої знання діти вміють застосовувати в конкретних практичних умовах [1].

Формування обчислювальних умінь і навичок в учнів 1–4 класів – одне із головних завдань математики. Будь-яке обчислювальне вміння чи навичка формуються на основі свідомого використання прийомів обчислень.

Обчислювальний прийом – це система операцій, виконання яких зводить до знаходження числового значення виразу.

У науково-методичній літературі з даної проблеми існують різні способи класифікації обчислювальних прийомів, в залежності від використаних критеріїв відбору [1; 2]. Ми виділяємо такі групи обчислювальних прийомів відповідно до теоретичної основи кожної з них:

1) *Прийоми, теоретичну базу яких складає конкретний зміст арифметичних дій.*

Вони розкриваються на основі виконання арифметичних дій за допомогою наочних посібників і широко використовуються у першому класі.

2) *Прийоми, теоретичною базою яких є знання нумерації чисел: $\dot{a} \pm 1$; $10+7$; $4+30$; $78-70$; $59-9$; 9×10 ; $80: 10$ і відповідні прийоми виконання арифметичних дій у межах мільйона, які зводяться до прийомів цих дій в межах сотні.*

3) *Прийоми, теоретичну основу яких складають властивості чотирьох арифметичних дій.*

Наприклад: $42+53$; $37+20$; $40+39$; $64+3$; $5+73$; $89-72$; $54-30$; $54-3$; $49+35$; $56+9$; $8+37$; $86+4$; $72+18$; $90-7$; $97-49$; $70-32$; 24×3 ; 4×23 ; $96: 3$; $50: 2$; 12×30 ; $360: 9$; 340×20 і відповідні прийоми додавання, віднімання, множення і ділення чисел у межах мільйона, які зводяться до прийомів обчислень в межах сотні, та письмові прийоми над числами в межах мільйона.

4) *Прийоми, теоретичною основою яких є зв'язки між компонентами і результатом арифметичних дій.*

Це прийоми для випадків виду 80: 40; 94: 47; 17: 1; 0: 5.

5) *Прийоми, теоретичною основою яких є правила, пов'язані з виконанням множення числа на 1 і 0.*

Спільність підходів до розкриття обчислювальних прийомів кожної групи – надійна основа оволодіння учнями узагальненими обчислювальними навичками.

У чинній системі формування обчислювальних умінь і навичок передбачається такий порядок розгляду прийомів, коли поступово вводяться прийоми, які містять велику кількість операцій, і раніше засвоєні прийоми включаються як основні операції в нові прийоми [2].

В основі утворення навичок лежать багаторазові повторення, систематичні тренувальні вправи. Проте у правильно організованому навчанні навички формуються не механічно, а свідомо, осмислено, що сприяє розвиткові розумових сил і здібностей.

При ознайомленні учнів з новими обчислювальними прийомами програма з математики передбачає виконання операцій за зразком або на основі відповідних теоретичних знань. Операції за зразком виконуються в тих випадках, коли учні ще не володіють теоретичними знаннями, які лежать у їх основі. У другому випадку учень використовує відповідні теоретичні знання для обґрунтування операцій, які він виконує, тобто він створює передумови для вироблення усвідомлених умінь і навичок та забезпечує сферу застосування теоретичних знань, що є необхідною умовою формування обчислювальних навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М.В. Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в початковій школі. – К.: Освіта, 1991. – 284 с.
2. Фадеева Т.О. Прийоми раціоналізації обчислювальної діяльності молодших школярів // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 25–28.

Надія СТЕФІНА
(Суми, Україна)

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Постановка проблеми. У Національній Доктрині розвитку освіти України передбачається, що система має забезпечувати розвиток у дітей творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації [4, 4–6]. Головна мета вітчизняної системи освіти полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Майже двадцять років предметом обговорень у вітчизняній педагогічній пресі є проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти. В сьогоденні у навчальних закладах України все більше уваги приділяється пошукам перспективних підходів як до гуманізації освіти, так і до стимулювання розвитку пізнавальної і творчої активності особистості. Ці проблеми притаманні педагогічній науці одвічно, оскільки освіта й виховання дитини є гуманними і гуманістичними – чому і служить педагогіка. Музичне мистецтво серед багатьох шкільних предметів має потужний освітньо-виховний і творчий потенціал, що здатен ефективно впливати на підсвідомість і свідомість особистості, на її інтелектуальну і емоційну сферу, на моральне і навіть на фізичне здоров'я.

Музичне мистецтво є своєрідним камертоном цивілізації, універсальним засобом, що синтезує істину, добро і красу, а також допомагає особистості глибше пізнавати свій внутрішній світ, себе та спонукає її до самовдосконалення, формує людину – творця.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема творчої активності особистості завжди була у полі зору вчених різних галузей. Педагогічний аспект даної проблеми досліджували: Ш. Амонашвілі, В. Андрєєв, Л. Арістова, М. Лазарєв, І. Лернер, О. Лобова, Л. Мамот, В. Паламарчук, М. Скаткін, Н. Стефіна, В. Сухомлинський. Дослідники Д. Богоявленська, Г.Редьковець, Г.Шукіна вважають творчу активність найвищим рівнем пізнавальної активності школярів, розглядають як мету та зміст її досягнення. Треба зазначити, що багатогранність проблеми формування творчої активності особистості знайшла своє відображення у різноманітних підходах до її визначення: як специфічної потреби особистості (Л. Божович); як якості особистості (Ш. Генелін, В. Кузін, В. Максакова); як творчої діяльності (М. Данілов, М. Махмутов та інші).

Мета статті полягає у обґрунтуванні теоретичних аспектів сутності та структури означеного феномену, педагогічних умов його формування у дітей молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку творчої активності школярів досліджується філософами, психологами, музикознавцями, мистецтвознавцями, педагогами – музикантами. Спроби філософського осмислення людських здібностей можна знайти як в працях філософів початку нашої ери (Аврелія, Галена, Августіна, Фарабі, Ібн Сіні, Аквінського), так і у дисертаційних дослідженнях сучасних науковців (Г. Батішева, В. Босенка, Г. Давидової, М. Злотиної, В. Іванова, П. Крамора, В. Межуєва, Б. Новакова та інших).

Загальні питання формування творчої особистості, процесу творчості, сутності творчої діяльності, її етапи, методи вивчення у психолога – педагогічній науці досліджували: Г. Альтшулер, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, М. Лазарєв, О. Леонтєв, О. Лук, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, В. Шубинський. Сутність творчої активності особистості вивчали Л. Божович, С. Діденко, В. Кузін.

Проблеми ефективного розвитку творчої активності особистості цікавила музикознавців: Л. Бочкарьова, Г. Когана, В. Медушевського, Є. Назайкінського, І. Петрушина, Г. Ципіна та інших.

Одне з чисельних місць проблема розвитку творчої активності дітей молодшого шкільного віку займає у музичній педагогіці (О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, О. Гумінська, О. Лобова, С. Ферус, О. Шинкаренко). Це обумовлено тим, що саме в молодшому шкільному віці закладаються основи майбутньої музичної культури особистості.

Розглянемо етимологію понять «активність», «творчість», «творча активність».

У словнику – довіднику поняття «активність» розглядається як діяльність, енергійність, ініціативність [5, 9]. Н.А. Ветлугіна доповнює визначення активності: «Активний, діяльний, діючий, живий, життєвий, не задубілий, не мертвий» [1, 58]. Як ми бачимо, якісний рівень активності завжди визначається через діяльність, тож розглядаємо поняття «активність» як взаємодію з будь-чим, участь у тому чи іншому виді навчальної діяльності, музичної зокрема.

М.О. Лазарєв трактує поняття «творчість» як діяльність людини, що спрямована на створення нею якісно нових, невідомих їй раніше духовних або матеріальних цінностей [2]. На думку В.О. Сухомлинського, «творчість» – це не сума знань, а особлива спрямованість інтелекту, особливий взаємозв'язок між інтелектуальним життям і проявом її сил в активній діяльності [8, 43]. Ми вважаємо, що «творчість» у будь-яких виявлен-

нях – це досить складний сплав усвідомлених дій, чіткого розрахування та інтуїтивних прозрінь.

Філософське, психологічне тлумачення поняття «творча активність» ґрунтується на основі теорії діяльності суб'єкта, в результаті якої створюється нові оригінальні цінності, що мають значення як для окремого індивіда, так і для суспільства в цілому [7].

Музичний психолог С. Науменко розглядає «творчу активність як індивідуально – психологічну властивість будь-якого виду творчої діяльності (створення, виконавство, слухання), яка виявляється в творчому, художньому прочитанні й глибокому переживанні музичних образів» [3, 9].

Узагальнюючи вищесказане, ми вважаємо, що «творча активність» – це інтегративна (від лат. *Integratio* – поповнення, відновлення; об'єднання окремих частин в єдине ціле їх взаємозв'язок, взаємопроникнення [5, 211]) якість особистості, яка є найвищим рівнем активності дитини, який виявляється у здатності активізувати її природні задатки і здібності, у вмінні самостійно неординарно, нестандартно мислити, генерувати власні ідеї за умови відповідної мотивації та високого розвитку психічних процесів [6, 2].

Таким чином, основними структурними компонентами творчої активності можуть бути такі:

- пізнавально-діяльнісний (гнучкість діяльності, рухливість мислення);
- мотиваційно-вольовий (рефлексивні здібності – самоаналіз, саморегуляція, самоконтроль);
- характерологічний (самостійність, працелюбність, відповідність, цілеспрямованість, ініціативність, неординарність дій, оригінальність);
- емоційний компонент (емоційна стійкість).

Висновки. Творчість дає дитині можливість актуалізувати свої потреби, інтереси, здібності, знаходити форми прояву індивідуальної активності при забезпеченні необхідних педагогічних умов для розвитку творчої активності дітей молодшого шкільного віку:

1. цілеспрямовано сприяти розвитку морально-психологічних якостей, розвиток рефлексивних здібностей та продуктивної (творчої) сторони діяльності з репродуктивною;
2. надавати учням молодших класів право на власну думку, самостійно сприймати альтернативні рішення, творчо самовиражатись у різноманітній музичній діяльності на уроках музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугіна Н.А. Музичний розвиток дитини. – К.: Музична Україна, 1968. – 276 с.
2. Лазарев М.О. Педагогічна творчість: навч. посібник [для студентів, аспірантів педагогічних університету]. – Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. – 2-е видання, доповнене і перероблене. – 294 с.
3. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: навч. посібн. – К. КДПІ, 1993. – 160 с.
4. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2010. – № 9. – С. 4–6.
5. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – 768 с.
6. Палеха – Стефіна Н.В. Формирование творческой активности будущих учителей музыки в процессе педагогической практики: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Харьков, 1992. – 18 с.
7. Пономарев Я. Психология творчества. – Санкт-Петербург, 2012. – 611 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М., 1990. – 212 с.

СИСТЕМА ОСВІТИ США В УМОВАХ ІНСТИТУЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

Інтеграція України в світовий освітній простір передбачає вивчення зарубіжного досвіду і впровадження найбільш цінних здобутків у вітчизняну систему освіти. Одним з актуальних питань, які потребують дослідження, є управління вищим навчальним закладом. Ефективність діяльності вищого навчального закладу в значній мірі залежить від управління. Особливо це питання є актуальним сьогодні, коли в системі вищої освіти відбуваються трансформаційні процеси. В цьому плані цікавим, на нашу думку, є американський досвід, оскільки в системі вищої освіти США впродовж останніх десятиріч відбуваються суттєві інституційні перетворення, які ускладнюють управління ВНЗ. В американській науковій літературі існує низка різних точок зору про принципи і умови управління у вищих навчальних закладах. Так, з одного боку, стверджується, що думка викладачів і студентів обов'язково повинна враховуватися в процесі прийняття інституційних рішень. Водночас, вважається, що роль викладачів повинна зосереджуватися на управлінні процесом навчання, а не університетом в цілому, що є прерогативою адміністрації і, перш за все, ректора [1, 21].

Як зазначає Р. Бірнбаум [3, 68], кожен університет має свою власну специфічну систему управління, яка зазвичай розвивається так, щоб відповідати індивідуальним стилям керівництва, особистісним якостям членів колективу та організаційній культурі.

На сьогоднішній день в США існує кілька моделей управління ВНЗ в умовах інституційних перетворень.

У традиційній «адміністративній» моделі зовнішні впливи інтерпретуються через адміністративну структуру, яка визначає пріоритети, розподіляє ресурси, здійснює директиви щодо діяльності викладачів і студентів, контролює результати. Основою для контролю за інституційною діяльністю служить делегування повноважень від вищих органів влади. Комунікація в основному здійснюється «зверху вниз», частіше на основі письмових розпоряджень з належним рівнем координації. Така структура ускладнює проведення інституційних перетворень, ініційованих «знизу», через низьку якість комунікації і статусних відмінностей, що зменшують значимість рекомендацій, які подаються з нижніх рівнів ієрархічної системи. Спостерігається певний опір і тим перетворенням, які вводяться «зверху». З'являється незадоволення безпосередніх учасників навчально-виховного процесу, що стає причиною частих конфліктів і ускладнює виконання навчальним закладом своєї місії.

В моделі «співучасті» присутні ті ж складові, як і в адміністративній моделі. Однак, якщо в адміністративній моделі зовнішні впливи проходять виключно через адміністративну структуру, то в моделі співучасті вони можуть проникати у внутрішньовузівське середовище через викладачів та студентів.

Метою моделі співучасті є розвиток відносин співробітництва між усіма членами вузівської спільноти на противагу конфронтації, яка спостерігається за традиційної адміністративної моделі управління. На інституційному рівні ідентифіковані способи адаптації до впливу зовнішніх факторів, що формують оточуюче середовище і тих, хто здійснює взаємодію в умовах цього середовища. У рамках моделі співучасті передбачається існування трьох основних внутрішніх складових освітнього співтовариства – студентів, викладачів та адміністрації. При наявності робочого консенсусу який забез-

печується спільними цінностями і нормами, бюрократична адміністративна система управління використовує найбільш ефективну процедуру для здійснення координації. За відсутності такого консенсусу інституційні перетворення інформуватися в структурі управління, яка захищає інтереси всіх зазначених складових при цьому забезпечуючи їх засобами взаємодії для отримання певного компромісу цьому випадку структура управління забезпечує відносини взаємозалежності як альтернативу конфліктів, що виникають через неадекватне використання адміністрацією владних повноважень.

Встановлення пріоритетів, розподіл ресурсів, визначення функцій здійснюється за допомогою груп участі. Комунікація проводиться в усіх напрямках залежно від змісту завдань. Акцент ставиться на вирішенні проблем, хоча вимоги координації повністю не ігноруються. В деяких випадках рішення проблем здійснюється спільно адміністрацією з викладачами, викладачами зі студентами або адміністрацією зі студентами. В інших випадках коли прийняті рішення зачіпають інтереси всіх сторін, встановлюються спеціальні процедури комунікації, що передбачають їх включення в процес прийняття рішень.

Цілі навчального закладу розробляються спільно, що забезпечує відповідальність всіх членів середовища закладу і задоволеність при їх досягненні. Імовірність виникнення конфліктів теж знижується, оскільки члени вузівської спільноти самі визначають міру своєї відповідальності. Прийняття рішень представляє собою процес поділу відповідальності між усіма, хто в ньому бере участь.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти США все більшої популярності в сфері управління інституційними перетвореннями набуває концепція відкритої системи, де перетвореннями трактується як процес прийняття управлінських рішень, що зумовлені культурою, історією, географією вищого навчального закладу.

Імпульси інституційних перетворень, які здійснюються викладачами, адміністрацією, студентами, спрямовані всередину і перетинають цю відкриту систему. Реакції на ці перетворення мають протилежний напрямок і відображаються у вигляді правил, норм, політики, що спрямовані на виживання і життєстійкість освітнього закладу, проте вони можуть бути і негативними. В умовах глобалізації ринку освітніх послуг традиційне уявлення про поняття «децентралізоване управління» стає явно застарілим і потребує переосмислення.

Децентралізоване управління повинне розподілятися між усіма зацікавленими працівниками навчального закладу, а не тільки між адміністрацією, викладачами та студентами. Це має здійснюватися на основі взаємної поваги і відкритої комунікації, наприклад, шляхом організації дорадчих, консультативних комітетів і груп з чітко окресленими сферами їх діяльності. Для того щоб досягати успіху спільноті ВНЗ необхідно виробляти і використовувати ресурси з достатньою гнучкістю, при цьому орієнтуватися на становище ринку освітніх послуг.

У рамках концепції управління інституційними перетвореннями як відкритої системи можна виділити деякі принципи ефективного управління сучасними перетвореннями у вищій школі. Основним принципом такого управління можна назвати принцип удосконалення управління інституційними перетвореннями як єдиного ресурсу розвитку ВНЗ, оскільки актуальність проблем, пов'язаних з ресурсозбереженням, особливо зростає в умовах економічної кризи. Не менш важливим для ефективності управління є принцип делегування управлінської відповідальності на рівень, найближчий до місця невідкладного виконання прийнятих управлінських рішень. Це передбачає необхідність авторитетного керівництва та ефективне використання інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gale G. Governance in the Twenty-First-Century University: Approaches to Effective Leadership and Strategic Management // ASHE-ERIC Higher Education Report. – 2003. – V. 30. – No 1. – P. 154–158.
2. Nordvall R. C. The process of change in higher education institutions. – Washington, D. C.: American Higher Education, 1992. – 190 p.
3. Birnbaum R. How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 280 p.

Мар'яна ТУРЯНСЬКА
(Дрогобич, Україна)

ЦІЕСПРЯМОВАНІСТЬ І ВЗАЄМОДІЯ ФОРМ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Форми навчання – це способи організації навчання, які визначають яким чином має бути організовано процес навчання [1]. О. Савченко подає таке визначення поняттю «форми організації навчання»: це «спеціально організована навчальна діяльність, яка відбувається за встановленим порядком у певному режимі» [2].

Провідною формою організації фізичного виховання молодших, середніх та старших школярів був і є на сьогодні урок, який сприяє формуванню знань, умінь і навичок учнів про спорт та його види, зміцненню здоров'я дітей, всебічному та гармонійному розвитку (О. Бабешко [3], В. Папуша [4], Б. Шиян [5], О. Давиденко, Г. Смолюс [6]). Дослідники цієї проблеми розглядали такі форми спортивно-масової роботи: спортивні секції для учнів різного віку; заняття в гуртках фізичної культури та у групах загальної фізичної підготовки; спортивні змагання; спортивні та фізкультурні свята, конкурси, естафети, вікторини; шкільні заходи в режимі навчального дня (гімнастика до початку занять, фізкультурні хвилинки та фізпаузи на інших уроках); фізичні вправи та рухливі ігри на перервах; щоденні фізкультурні заняття в групах подовженого дня; щомісячні Дні здоров'я і спорту в школах; туристичні походи для різновікових школярів.

В. Папуша висвітлює форми роботи у режимі навчального дня і позакласні заняття фізичними вправами. До перших належать фізкультурні хвилинки на загальноосвітніх уроках та ігри, фізичні вправи на перервах, до других – гуртки фізичної культури; групи загальної фізичної підготовки; спортивні секції; спортивні змагання. Ранкову гігієнічну гімнастику автор відносить до форм самостійних занять учнів.

Б. Шиян розкриває спортивно-масову роботу через форми фізичного виховання протягом навчального дня (фізкультурні хвилинки, гімнастика перед заняттями, фізкультурні паузи, години здоров'я, спортивна година у групах подовженого дня) та позакласні заняття фізичними вправами (некласифікаційні змагання, класифікаційні змагання, змагання за шкільною програмою (конкурс; змагання з «листка»); «Веселі старт»; фізкультурно-художні свята; спортивно-художні вечори, Дні здоров'я).

Дослідники О. Давиденко, Г. Смолюс серед форм спортивно-масової роботи розглядають три види позаурочних занять: фонові заняття (зарядка, гігієнічна гімнастика, прогулянки, заняття на доріжках здоров'я, купання, плавання); заняття навчально-виховного характеру (самостійні заняття; репетиції до виступів, фізкультурних свят, парадів); заняття змішаного характеру (туристські прогулянки; туристські походи; рухливі ігри рекреаційного типу; спортивні завави рекреаційного типу). Автори О. Давиденко,

Г. Смолюс пропонують й інші форми занять. Серед них є такі, як: індивідуальні самостійні заняття (малі і великі форми тренувального і фізкультурно-оздоровчого характеру); змагальні форми занять; групові заняття.

У Бюлетені нормативних актів зазначено форми роботи за вибором учнів, однак вони організовувалися у вільний від уроків час і поза школою: позашкільна спортивно-масова робота за місцем проживання учнів; заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, дитячих туристських станціях, спортивних товариствах; самостійні заняття школярів фізичними вправами в сім'ї, на пришкольних і дворових площадках, стадіонах, парках тощо.

А. Цьось, Г. Балахнічова, Л. Заремба вважають, що для сучасної школи характерна велика різноманітність форм занять, які визначаються: складом учнів; місцем і часом проведення; змістом; характером діяльності учнів; керівною роллю вчителя фізичного виховання [7]. Розмаїття форм спортивно-масової роботи в школі зумовлюється прагненням збільшити рухову активність школярів. Проте треба пам'ятати, що кожна форма занять розв'язує як загальні, так і часткові завдання.

Ми погоджуємося з твердженням цих авторів, що в заняттях урочного й позаурочного типу є багато спільного в принципах, меті, завданнях та у їхній структурі. Науковці вважають, що основна мета позаурочних занять передбачає активний відпочинок, відновлення і зміцнення здоров'я, збереження або підвищення працездатності, розвиток рухових якостей та удосконалення у спортивних рухах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. – К.: Грамота, 2012. – 504 с. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI ст. – К., 1994. – 61 с.
3. Бабешко О.П. Структура і зміст сучасного уроку фізичної культури // Фізичне виховання в сучасній школі. – 2012. – № 2. – С. 21–24.
4. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI ст. – К., 1994. – 61 с.
5. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. – Частина 2. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2002. – 248 с.
6. Давиденко О.В., Смолюс Г.Г. Форми організації занять // Теорія і методика фізичного виховання. У 2 томах. / за ред. Т.Ю. Круцевич / Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т. I. – С. 296–313.
7. Цьось А.В., Балахнічова Г.В., Заремба Л.В. Сучасні технології викладання спортивних дисциплін: навч. посіб. – Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. – 132 с.

*Любов ФЕНЧАК
(Мукачєво, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Розвиток професійної мотивації випускників ВНЗ є важливим чинником успішного працевлаштування. Проблема працевлаштування молоді сьогодні набула досить актуального звучання. В Україні діє кілька законів і нормативних актів, що регулюють питання, які пов'язані з працевлаштуванням випускників ВНЗ.

Виділення професійного та особистісного аспектів самореалізації майбутніх фахівців представлено у працях А.А. Бодальова, А.А. Деркача, В.Г. Зазикіна, Н.В. Кузьмі-

ної, А.А. Реана та ін. Зокрема, в акмеології досить чітко розроблені моделі професійної освіти людини – Є.Н. Богданов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.А. Реан, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова, В.Г. Михайловський, Л.Е. Орбан, І.Н. Семенов, А.П. Ситніков та ін.

У підготовці майбутнього фахівця початкової освіти виділяють два аспекти: професійний та особистісний, які настільки взаємообумовлені та взаємопов'язані, що утворюють єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості спеціаліста. Серед них особливо виділялись – потреби особистості, рівень мотивації досягнення і соціальний престиж діяльності. Основний зміст даних чинників полягає у створенні передумов для пізнання зв'язків між ними.

Професійна мотивація – це сукупність чинників і процесів, які відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності. Це – внутрішній спонукаючий чинник професіоналізму фахівця, його продуктивної професійної діяльності.

Професійна мотивація студентів активно формується на 3-4 курсах навчання у ВНЗ, коли поглиблено вивчаються професійно-зорієнтовані дисципліни та відбувається реальне використання набутих знань та сформованих фахових умінь під час проходження педагогічної практики. Її структурними компонентами є: мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (вибір мети); мотивація реалізації (регулює, контролює реалізацію виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (завершує виконання дії і спонукає до іншої).

Науковці-дослідники досліджуючи формування професійної мотивації пропонують такі її різновиди:

1. Професійна мотивація, що формується через безпосередній інтерес.

Безпосередній інтерес (виникає на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності) включає: професійно-специфічний інтерес (інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, які виражаються у створених продуктах, наданих послугах тощо); загальнопрофесійний інтерес (виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії); романтичний інтерес (базується на уявленні про незвичайність даної професії); ситуативний інтерес (формується на основі випадкових, нетипових для даної професії ознак) [4].

2. Професійна мотивація, що формується через обов'язок. Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі у даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів. Можна виділити чотири основних груп мотивів обов'язку: а) відповідальність по відношенню до повсякденних професійних обов'язків і вимог; б) прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; в) новаторство у праці та організації; г) загально-альтруїстичні прагнення [2].

3. Професійна мотивація, що формується через самооцінку професійної придатності.

Студентська молодь не має необхідних знань і досвіду, а багато чого не вміє, бо має низький рівень професійної мотивації, що в результаті призводить до відсутності попиту на молодих спеціалістів. Професійна мотивація неоднорідна, вона залежить від багатьох психологічних і соціологічних факторів, співвідношення між якими визначає система ціннісних орієнтацій молодого людини. Інтенсивність розвитку професійної мотивації залежить від того, якою мірою система цінностей людини співвідноситься з системою цінностей суспільства, до якого вона належить [1].

Для забезпечення стійкої професійної мотивації студентів фахівців визначають такі соціо-психологічні умови: формування (і підтримування) прагнень студентів виявити свої можливості і ствердити себе через навчально-професійну діяльність. Із цієї метою можна застосувати: детальне ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, з сучасними вимогами, які вона висуває до знань, умінь і якостей особистості фахівця; створення уявлень про модель особистості успішного професіонала з обраного фаху, усвідомлення ближніх і перспективних цілей професійного навчання; розвиток позитивної «Я концепції» та адекватної професійної самооцінки студента; формування ціннісних орієнтацій; вироблення у студентів потреб і вмінь самостійно працювати з різними джерелами інформації, оволодівати інформаційними технологіями і творчо застосовувати знання на практиці; забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, самовдосконалення; підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі. Як наслідок, у студентів формується життєво-часова перспектива, ідентифікація з успішною професійною моделлю фахівця, уявлення про себе у майбутньому в ролі відповідального виконавця професійної діяльності [3].

Таким чином, професійне становлення майбутнього педагога в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Фактором успішності його професійного становлення є мотивація до навчально-професійної діяльності, що виявляється у сформованості та цілісності його особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вієвська М., Красовська Л. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 75–82.
2. Єрохін С., Нікітін Ю., Нікітіна І. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці // Юридична наука. – 2011. – № 1. – С. 20–28.
3. Лисовец Н. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>.
4. Несух Л. Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/nesyx.pdf>

Olena FROLOVA
(Kherson, Ukraine)

INTEGRATION IN MARITIME ENGLISH COURSE

Nowadays one of the most significant challenges in teaching Maritime English for future deck officers is to design and develop training programme and language learning activities which integrate Maritime English with the standards and requirements of the navigation profession.

In view of the foregoing, it is very important that maritime institutions play a proactive role and develop integrated training courses which prepare future deck officers for their professional career at sea. Training focused on interdisciplinary integration shall not be a simple addition to the established curriculum of maritime institutions. It is necessary to provide conditions for effective integrated teaching and learning.

The problems connected with interdisciplinary or cross-curricular teaching of Maritime English have been studied by Ukrainian (S. Barsuk, V. Kudryavtseva, N. Ogorodnyk, V. Smelikova) and foreign researchers (C. Chirea-Ungureanu, C. Cole, J. Eliasson, A. Ferreira, A. Gabrielli, J.M. Nthia, B. Pritchard, P. Trenkner and others).

But much of the focus must be on development of successive and progressive integrated training courses and teaching materials which would assist future deck officers in the field of professional training to meet challenges of a modern maritime industry. The improvement of training materials as guidelines for effective integrated Maritime English teaching shall be done dynamically and continually. Taking into consideration that the mentioned problem has not been fully dissected, it is necessary to outline specific and logical instructions as for the development of integrated programme and learning activities which would meet the requirements of the main official publication covering the problem of career training such as the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping (STCW).

The purpose of the research is to give consideration to interdisciplinary integration between Maritime English and profession-focused subjects.

Within the system of higher maritime education Maritime English overcomes subdivision of professional knowledge into different subjects based upon its integrative quality and by means of integration process [4, 143].

There are different approaches to the development of the training programme of Maritime English, taking into account interdisciplinary adaptation, design, and implementation of teaching and learning activities. However, the essential features common to all programmes and curricula are: formalized courses of study; specific planning or scheduling to determine learning outcomes and structure to facilitate learning and assessment [3, 170]. IMO Model course 3.17 [2] serves as a guideline for Maritime English teachers to develop Maritime English programme.

The main aim of Maritime English and profession-focused subjects integration through the training programme is to make students realize the whole picture of their particular professional context. J. Eliasson, A. Gabrielli mention that integrated Maritime English courses lend themselves to cross-curricular assessment which may be a higher form of formative assessment very much pursued in the maritime industry. This also means that Maritime English takes a very important place in the curriculum; that it becomes evident in its natural context [1, 68].

The Maritime English Programme for Deck Officers at Kherson State Maritime Academy (KSMA), Ukraine, has undergone fundamental changes in recent years. These changes were updated due to the implementation of the competency-based approach to learning and teaching process at our educational institution.

The Maritime English Programme for Deck Officers at KSMA leads to certain academic degree aimed to provide deck officers with the essential competencies necessary to handle seagoing vessels on international routes. Each module is developed progressively throughout the programme. Within each module, new knowledge is initially introduced, taught, applied and finally assessed. Besides, the Programme at KSMA shows that cross-curricular integration at programme level is not only possible but also appreciated while fulfilling the conditions of a contextual teaching and learning perspective.

Also, teamwork and cooperation between teachers of Navigation Science and Maritime English enable them to work effectively in an integrated course design, programme development and therefore enhance teaching, learning and assessment of future maritime officers [3, 171].

The programme structure demonstrates that the content of Maritime English and profession-focused subjects is integrated. For example, modules «Types of Cargoes» and «Types of Ships» are introduced and integrated via profession-focused course «Theory of Ship Arrangement»; modules «Underway» and «Navigation Challenges» via «Navigation» course; modules «Personal Skills and Qualities in Crew Management», «Communication and Briefings», «Human Factor» via «Maritime Resource Management» etc. (table 1).

Table 1

Integration between Profession-focused and Maritime English Courses

№	Profession-focused Course	Maritime English Course Module Content
1	Theory of Ship Arrangement	Types of Cargoes Types of Ships
2	Bridge Watchkeeping Procedures	Crew and Its Tasks Bridge Procedures Security at Sea
3	Occupational Safety	Personal Safety Aboard
4	Environmental Studies	Marine Pollution
5	Navigation	Aids to Navigation Underway
6	Ship Handling	Underway Navigation Challenges
7	Radio Navigational Devices and Systems	Bridge Equipment
8	Navigational Information Systems	Bridge Equipment
9	Cargo Transportation	Bulk Cargo Handling Liquid Cargo Handling Heavy-Lift Cargo Handling Container Cargo Handling Dangerous Cargo Handling
10	Meteorology and Oceanography	Meteorology for Safe Navigation
11	Geography of Merchant Shipping	Around the World
12	Maritime Resource Management	Personal Skills and Qualities in Crew Management Communication and Briefings Human Factor

As a result, the Maritime English Programme for Deck Officers at KSMA reveals the importance of language proficiency in a technical context, the importance of language proficiency in a safety context, and also the correlations between profession-focused subjects (Navigation Science) and Maritime English at programme level.

REFERENCES

1. Eliasson J., Gabrielli A. The Design of Maritime English and Training: Progression and Integration in Maritime English Courses for a Global Maritime Approach // Proceedings of IMEC-27. – Johor Bahru: Netherlands Maritime Institute of Technology (NMIT), 2015. – P. 62–73.
2. IMO Model Course 3.17. Maritime English. – London: International Maritime Organization (IMO), 2010. – 138 p.
3. Nthia J. M. Cross Curricular / Cross Course Adaptation, Design and Implementation of Teaching and Learning Activities of Maritime English // Proceedings of IMEC-28. – Gothenburg: Chalmers University of Technology, 2016. – P. 170–177.
4. Огородник Н.Є. Інтегрований підхід як засіб формування англійської професійної комунікативної компетентності майбутніх моряків // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: Вид-во КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Вип. 31. – С. 143–147.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Явище академічної мобільності в освітній практиці є не новим і в сучасному контексті створення зони європейської освіти набуває нового статусу. Разом з тим, аналіз наявного стану теоретичного пошуку в сфері феномена академічної мобільності демонструє велику кількість теорій і відсутність фундаментальних досліджень в освітній практиці.

Визначають чотири основні наукові підходи до визначення поняття академічної мобільності: функціональний, особистісний, культурологічний, віртуальний [1; 3; 4; 6].

Перший підхід дозволяє розглядати академічну мобільність з позиції функціональних особливостей: навчання, науково-дослідницької діяльності, практики. Цей підхід лежить в основі функціонування міжнародних організацій ЮНЕСКО, Асоціації з академічного співробітництва (АСА – Academic Cooperation Association), Європейської комісії та ін. Зокрема, ЮНЕСКО визначає термін «академічна мобільність» як певний період навчання, викладання чи дослідження в країні, відмінний від місця постійного проживання студента, викладача, вченого. Цей період обмежений у часі і передбачає повернення студента додому по завершенню процесу навчання чи викладання. Термін «академічна мобільність» не передбачає міграцію з однієї країни в іншу [6].

Мобільність європейських студентів, викладачів і вчених – ключовий принцип формування Європейського простору вищої освіти і дослідницького середовища, який передбачає різноманітні можливості для вільного переміщення студентів з метою акумулювання на особистісному рівні академічного і загальнокультурного потенціалу розвитку національних систем вищої освіти і збільшення їхнього вкладу в соціально-економічний розвиток своїх країн.

Зауважимо, що в аспекті функціонального підходу академічна мобільність розглядається тільки як механізм реалізації міжнародної освітньої політики, що звужує межі розуміння даного феномену.

Прихильники особистісного підходу вбачають у академічній мобільності інструмент розвитку особистісних якостей, спосіб самореалізації індивіда. Вчені Л. Зновенко, В. Папациба, А. Шеремет та ін. зазначають, що академічна мобільність – це інтегрована особистісна характеристика, яка сприяє культурному та академічному обміну і співробітництву, зростанню особистісного капіталу і отриманню нових знань, умінь і навичок для успішної життєдіяльності в суспільстві по завершенню навчання [1; 3; 5].

Згідно позиції А. Шеремета, академічна мобільність – це інтегрована особистісна характеристика, яка виражається в здатності долати мовні бар'єри і оперативно реагувати на постійно змінні умови оточуючого середовища для досягнення власних освітніх цілей [3].

Л. Зновенко дещо звужує визначення академічної мобільності і своїм трактуванням применшує необхідність фізичного переміщення студентів та володіння ними вміннями керувати власною освітньою діяльністю, будувати індивідуальний освітній

маршрут, прогнозувати свою професійну діяльність з урахуванням вимог нового суспільства [1].

Відзначимо, що прихильники особистісного підходу упускають значення механізмів і умов реалізації академічної мобільності, а в такому разі досліджуваний термін стає тотожним самовдосконаленню особистості.

Прибічники культурологічного підходу акцентують увагу на соціокультурній детермінованості академічної мобільності як інструменту культурного та інтелектуального обміну. Це можливість набуття міжкультурних навичок і підготовки студентів до роботи в міжнародному професійному середовищі. На думку вченого Д. Хоффмана, більшість людей, які зважено приймають рішення про проведення певного періоду часу за рубежом, керуються цікавістю і бажанням ознайомитися з культурними особливостями іншої країни [4]. Однак, не менш важливою є мотивація студентів, пов'язана з навчанням. В іншому разі академічна мобільність перетворюється в освітній туризм.

Віртуальний підхід передбачає включення в поняття академічної мобільності віртуальну мобільність і пересування студентів в рамках дистанційного навчання. Однак, у Болонських документах підкреслюється, що віртуальна мобільність не може бути замінена фізичною мобільністю студентів. Ми погоджуємося з дослідниками, представниками перших трьох наукових підходів, які більш категоричні і не розглядають віртуальну мобільність як складову академічної, а дистанційне навчання як засіб її реалізації.

На нашу думку, найбільш раціональним є визначення, яке об'єднує ідеї функціонального, особистісного і культурологічного підходів. Відповідно до цього, під академічною мобільністю будемо розуміти можливість навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому навчальному закладі на території України чи поза її межами, результатом якої виступає самореалізація особистості в навчанні і професійній діяльності.

Таким чином, сьогодні в нашій країні створюється нова педагогіка вищої школи, характерною ознакою якої є формування у молоді академічної мобільності, що у відповідності з функціональним, культурологічним і особистісним підходами передбачає здатність до сприйняття змін, відкритість новому, готовність долати внутрішні і зовнішні перешкоди на шляху до професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зновенко Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Омск, 2008. – 23 с.
2. Чистохвалов В. Н., Филиппов В. М. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования. – М.: РУДН, 2008. – 162 с.
3. Шеремет А. Н. Формирование академической мобильности будущих учителей информатики средствами информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2009. – 22 с.
4. Hoffman D. Changing Academic Mobility Patterns and International Migration // *Journal of Studies in International Education*. 2009. – Vol. 13. – No 3. – P. 347–364.
5. Papatsiba V. Political and Individual Rationales of Student Mobility: a case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad // *European Journal of Education*. – 2005. – Vol. 40 – No 2. – P. 173–188.
6. World Conference on Higher Education 2009 (WCHE): the new dynamics of higher education and research for societal change and development: conference paper/UNESCO; / Ed. by S. Halimi. – Paris-UNESCO, 2009. – P. 5.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОСВІТИ

Протягом останніх років, відбувається процес переходу від традиційного навчання до навчання на базі комп'ютерних технологій. Це стало можливим здебільшого з розвитком мережі Інтернет, що дало можливість пересилати необхідну кількість динних з одного кінця світу в інший, вільно вести дискусії з іншими користувачами мережі в online режимі і розмішувати інформацію на Інтернет-сайтах, роблячи її доступною для всіх бажаючих.

За концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірнього, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [3].

Дистанційне навчання являє собою нову організацію освіти, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів отримання знань, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самоосвіти. Особливість дистанційного навчання є те що воно призначене для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання та стану здоров'я. Воно надає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладання матеріалу, здобувати повноцінну вищу освіту або підвищувати кваліфікацію і має такі переваги, як гнучкість, актуальність, зручність, модульність, економічна ефективність, інтерактивність, відсутність географічних кордонів для здобуття освіти [1, 6].

Гнучкість дистанційного навчання полягає у можливості викладання матеріалу курсу з урахуванням підготовки та здібностей учнів. Це досягається створенням альтернативних сайтів для одержання більш детальної або додаткової інформації із складних тем, або низки питань – підказок.

Дистанційне навчання передбачає просторову віддаленість суб'єктів навчання, які взаємодіють між собою за допомогою телекомунікацій. Цей вид навчання побудований на використанні комп'ютерних технологій, є ефективним в умовах глобальних освітніх телекомунікацій в єдиному відкритому освітньому просторі, що дозволяє:

1. здійснювати доступ до світових та наукових скарбниць із будь – якого місця яке має доступ до Інтернету;
2. спілкуватися з однодумцями з інших міст, консультуватися у спеціалістів;
3. обирати систему навчання, зміст, форми, методи, знаходитися одночасно в різних віртуальних класах, обирати також темп навчання, його інтенсивність у різних освітніх галузях;
4. одночасно навчатися в різних навчальних закладах;
5. мати можливість у процесі оволодіння навчальним матеріалом ставити запитання, одержувати відповіді на них;
6. брати участь у конкурсах, олімпіадах, які проводяться в різних містах і країнах;
7. демонструвати продукти своєї особистості діяльності, розмішуючи свої праці в електронних виданнях. Коли індивід розмішує свої роботи в мережі, він тим самим заявляє про своє авторство наукового, художнього чи будь – якого іншого твору, тобто має можливість для самовиявлення й самоствердження;
8. знімати психологічні бар'єри пов'язані з безпосередньою комунікацією [4, 170–171].

Дистанційне навчання має змогу надати освітні послуги шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти, проте використання дистанційного навчання має свої особливості навчального процесу.

Використання технологій дистанційного навчання зорієнтоване насамперед на такі категорії учнів (вихованців):

1. особи з особливими потребами;
2. обдаровані діти та молодь, які спроможні самостійно або прискорено опанувати навчальні програми;
3. особи, які проживають у географічно віддалених і важкодоступних до ЗНЗ населених пунктах;
4. учні вечірніх шкіл, які за умовами праці перебувають тривалий час за межами населеного пункту, де розташований ЗНЗ, та учні, які за сімейними обставинами не можуть систематично відвідувати школу;
5. особи, які бажають отримати додаткові знання паралельно з навчанням у школі;
6. особи, які готуються до вступу до вищих навчальних [1, 23].

Дистанційне навчання має багато зручностей, оскільки воно може використовуватися через мережу Інтернет під час карантину; вивченні додаткових (факультативних) предметів; навчанні учнів під час хвороби; виконанні науково-дослідницьких робіт у Малій академії наук України; участі у дистанційних олімпіадах, конкурсах; отриманні консультацій тощо.

Перелік предметів чи тем навчальних програм, видів навчальних занять, які здійснюються за технологіями дистанційного навчання, визначаються ЗНЗ за погодженням із законними представниками учня (вихованця).

Про користь та необхідність впровадження дистанційного навчання свідчать введення цього методу навчання у багатьох країнах ще у XIX–XX століттях, коли були створені перші засоби зв'язку, що дозволяли на відстані здійснювати навчальну співпрацю учня і вчителя [2, 7].

Отже, дистанційна освіта може і повинна зайняти своє місце в системі освіти, оскільки при грамотній її організації вона може забезпечити якісну освіту, що відповідає вимогам сучасного суспільства сьогодні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Львін О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. – Навчальний посібник. – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dut.edu.ua/uploads/1_786_40131752.pdf [23.02.18]
2. Дистанційне навчання (досвід впровадження педагогічного експерименту у Полтавському університеті економіки і торгівлі). – П., 2013. – 115с. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://el.puet.edu.ua/sites/default/files/book_el.pdf [23.02.18]
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В.Г. Кременем 20 грудня 2000р.) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> [27.02.18]
4. Прокопенко І.Ф. Педагогіка: підручник [для студ. вищ. навч. закладів III – IV рівнів акредитації]. – Х.: Фоліо, 2015. – 572 с.

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Сучасна людина як частина відкритого інформаційного простору живе в умовах постійних змін, при яких суспільство набуває нових ознак, що суттєво ускладнює взаємодію із соціумом. За таких умов актуалізується проблема соціалізації студентської молоді як найбільш активного і вразливого до змін суспільного прошарку, а сам процес соціалізації потребує компетентного педагогічного переосмислення напрямів, підходів, форм з метою запобігання можливих деформацій.

Одним із важливих чинників соціалізації молоді, адекватних до викликів сьогодення, вважаємо іншомовну комунікативну культуру, суть якої найчастіше ототожнюється з комунікативною компетентністю і розкривається через мовну, мовленнєву, соціокультурну, соціолінгвістичну, дискурсивну і стратегічну компетенції.

За визначенням І. Кухти, іншомовна комунікативна культура майбутнього фахівця туристичної сфери – інтегративна характеристика, яка визначає комунікативно-професійний статус особистості й охоплює спрямованість на комунікацію, здатність до використання іноземної мови в певному соціально-культурному середовищі, внутрішню готовність до міжкультурної взаємодії в професійній сфері [4, 14]. У структурі іншомовної комунікативної культури вона виокремлює чотири складових компоненти, які охоплюють два важливих рівні іншомовної комунікації – власне комунікативний і культурний. Інформаційний компонент співвідноситься з культурною мислення як формою пізнавальної діяльності, спрямованої на кодування, сприймання і творення інформації. Інтерактивний – з культурною міжособистісної взаємодії, необхідною для здійснення комунікації в діяльнісно-інтеракційній моделі. Перцептивний компонент співвідноситься зі здатністю сприймати, розуміти й оцінювати культурний контекст іншомовної комунікації. Мотиваційний пов'язаний зі спрямованістю особистості на міжкультурну взаємодію і прагматичним оцінним ставленням до опанування іншомовною комунікативною культурою [4].

На думку дослідників, іншомовна комунікативна культура забезпечує студентам готовність до міжкультурної комунікації в обраній сфері діяльності, доступ до міжнародного банку інформації, нові можливості працевлаштування [2; 3]. Саме тому у визначенні дидактичних цілей навчання іноземної мови найпріоритетнішою слід вважати формування вторинної мовної особистості, здатної до здійснення успішної соціальної взаємодії з носіями нерідної культури. У зв'язку з цим студенти повинні засвоїти не тільки іноземну мову, а дещо більше, що виводить їх на зміну мотиваційного ставлення до вивчення мови і розвиток таких особистісних якостей, які складають підґрунтя для становлення вторинної мовної особистості як стратегічної мети сучасної іншомовної освіти [3].

Такими якостями слід вважати інтерсоціальну свідомість, інтерсоціальне ставлення до життєдіяльності людей, відповідальне ставлення до професійної, екологічної, правової та інших видів суспільно значущої діяльності, установку на позитивне ставлення до міжкультурної співпраці. Зазначені якості забезпечують формування інтерсоціальної спрямованості особистості. Поступове їх набуття – це і є процес соціалізації, першим етапом якого завжди є адаптація до цінностей нової культури, що супроводжується не безпосереднім їх сприйманням, а через аналіз, співставлення, оцінювання, прийняття, заперечення або й відторгнення.

За таких умов процес соціалізації синхронізується з іншим процесом, який вчені називають акультурацією, тобто пізнанням і розумінням іншої культури. Найбільш точно, як нам видається, цей процес характеризує А. Василюк. Він проводить паралель між акультурацією як процесом осягнення «чужої» культури і відповідною компетентністю сучасного вчителя. Апелюючи до поглядів польського вченого Т. Левовицького, А. Василюк формулює поняття «цивілізаційна компетентність» як складний комплекс якостей, знань, умінь і навичок, адекватних до умов і вимог ХХІ ст. і необхідних для сучасного випускника і загальноосвітньої і вищої школи. На його думку, формування цивілізаційної компетентності забезпечується засвоєнням у навчальному процесі «комплексу з восьми культур: ринкової, правової, демократичної, культури діалогу, організаційної, технологічної, екологічної та культури повсякденного життя» [1, 21]. Цивілізаційна компетентність, на нашу думку, є вкрай важливою професійною якістю для цілого ряду фахівців.

У поданій класифікації культур, як бачимо, представлена культура діалогу, що вказує на готовність сучасного фахівця до комунікації в багатомовному інформаційному просторі і включає толерантність, неупередженість, знання етнічних стереотипів взаємосприйняття носіїв нерідної мови й культури, сприймання різних форм плюралізму, уміння уникати конфліктів або ж здатність розв'язувати їх.

Важливість адаптації як початкового етапу соціалізації полягає в інтеріоризації цінностей чужої культури і поступовій трансформації адаптації в індивідуалізацію та інтеграцію. У свою чергу інтеграція – це прикінцева мета міжкультурної соціалізації й готовності до міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюк А.В. Польська професійна педагогіка про компетентність учителів // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 20–23.
2. Вольфовська Т.О. Становлення інтерактивних умінь як психологічна проблема інтеграції особистості в суспільне життя // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 64–74.
3. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учащихся с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 14–18.
4. Кухта І.В. Формування іншомовної комунікативної культури студентів як майбутніх фахівців туристичної сфери: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопіль, 2010. – 22 с.

Оксана ЧЕРЕВАНЬ, Маргарита КОНОВАЛОВА
(Краматорськ, Україна)

МУЗИЧНА ГРАФІКА ЯК МЕТОД ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ ДО МЕДІА-ТВОРЧОСТІ

У початковій спеціалізованій мистецькій освіті набуває актуальності розробка методичних підходів до реалізації ідей інтеграційного, розвиваючого навчання з використанням ІТ-технологій. Новітні технічні засоби, комп'ютерні програми, графічні редактори дозволяють учням створювати власний медіа-продукт, тобто займатися медіа-творчістю. Медіа-творчість визначається науковцями, як педагогічний інструмент взаємодії з медіа-засобами на дієво-творчому рівні.

1. Аналіз попередніх досліджень. До витоків синтезу звукового та візуального мистецтва звертається В. Демешенко у статті «Від «музики кольору» до абстрактного кіно»

(2010). Вивчаючи погляди Аристотеля, Піфагора, І. Ньютона, Л. Кастеля та ін. мислителів минулого на цю проблему, В. Демещенко зазначає, що в кінці XIX – першій половині XX ст. втіленням синтезу звукового та візуального мистецтва займалися також видатні композитори, художники та кінематографісти.

Так, наприклад, О. Скрибін створив симфонічну поему «Прометей» (1910), у партитурі якої була частина «Лусе» – «партія кольорового світла». Це явище отримало назву візуально-слухової синестезії, або «кольорового» слуху (такою здатністю, окрім О. Скрибіна, володів ще композитор М. Римський-Корсаков). Прикладами синтезу музики та образотворчого мистецтва є роботи художників-абстракціоністів: В. Кандинський створював полотна беручи за основу ритми і форми музики. Художники-футуристи намагалися досягти в картинах звукових асоціацій, Л. Руссоло писав картини, надихаючись музикою І. Стравинського, К. Чюрльоніс створював «живописні сонати». Л. Сюрваж займався проблемою синтезу кольору й ритму, сконструював «кольоровий орган» і працював у напрямку з'єднання живопису та кіно. На початку XX ст., німецькі кіно-авангардисти В. Еггелінг, В. Руттман, Г. Ріхтер, О. Фішенгер знімали фільми, в яких абстрактні геометричні форми, лінії, кольорові плями, чорно-білі графічні зображення були візуалізацією музики [1, 223–232].

2. Отже, фундаментом для існування «музичної графіки» є феномен синестезії, який потребує детального розгляду.

Психологічний словник тлумачить поняття «синестезія» у перекладі з грецької «synaesthesia» як спільне почуття, одночасне відчуття [3]. В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи щодо визначення цього поняття. Так, на думку Б. Галеєва, синестезія є здібністю людини співвідносити образи різних модальностей сприйняття (слухової, зорової, дотикової та ін.) і створювати ціннісні художні асоціації – «базові елементи» нових художніх об'єктів [2, 36–43]. Отже, Б. Галеєв, І. Ванечкіна, О. Зиль, С. Камишнікова, І. Трофімова та ін. вивчають розвиток здібності дітей до синестезії. Г. Расніков, М. Карасьова, Н. Коляденко, В. Богданова досліджують психологію, психотехніку й навіть методику виховання цієї здібності.

Головним методом розвитку й діагностики синестезії вчені вважають «музичну графіку» – візуальне відображення музичного образу засобами образотворчого мистецтва. Це поняття започатковано австрійцем О. Райнером, який вважає «музичної графіки» цілним художньо-педагогічним методом.

І. Трофімова, досліджуючи «музичну графіку» теж як прояв синестезії, доводить, що в її основу покладено дидактичний принцип наочності, пов'язаний із зоровою формою сприйняття, і розглядає процес візуалізації музики, як ефективний метод в системі спеціалізованого музичного і загально-естетичного виховання. Таким чином, дослідження І. Трофімової підтверджують ефективність «музичної графіки» як методу інтегративного та поліхудожнього виховання [4, 113–119].

3. Стислий звіт про досвід застосування «музичної графіки», як методу залучення учнів до медіа-творчості. Роботу розпочали з визначення основних етапів. Перший етап – вибір матеріалу для творчості. Зупинилися на творах, побудованих на принципі повторності у будь-яких її проявах (остінато, імітація, секвенція тощо). Фрагменти такого типу знайшли в опері М. Леонтовича «На русалчин Великдень». Другий етап – ретельний аналіз обраних оперних номерів. Третій етап – художній задум, тобто створення музично-графічних «партитур» з метою «побачити» принцип створення даної музики, зрозуміти додатковий образний зміст, що відкривається слухачам в кожному фрагменті завдяки повторності. Наприклад:

1) Хор русалок «Гей, вставайте, темні сили» складається з трьох остінатних ліній: внизу – кострубаті «гілки» (низькі струнні); вгорі – грізний вигук русалок, повторюваний багато разів (жіночий хор); в середині – остінатна тема нерухомих «хвиль» та невпинно зростаючих «очеретів» (духові). Рис. 1



Рис. 1. Хор русалок (фрагмент)

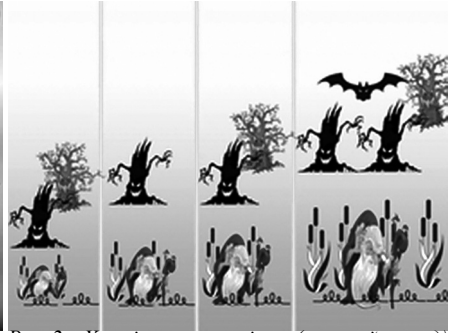


Рис. 2. «Хор лісових страхіть» (стислий вигляд)

2) Хорі лісових страхіть складається з двох «ярусів». Верхній (чоловічий хор) – це «духи лісу», «лісовики» (чорні силуети та кольорові дерева), які повторюють короткий мотив у вигляді канонічної імітації. Нижній ярус (оркестр) – це «духи води», це остінатна лінія «очеретів» і «хвиль». З неї «виринають» «водяники», які разом з «очеретами» зменшуються або зростають, в залежності від динаміки та потужності звучання оркестру. Рис. 2

3) В оркестровому вступі та Монолозі Козака. «Дійові особи» цієї сцени – це різнокольорові лінії: зелена – це русалчині луки, якими йде Козак, фіолетова – це його голос, блакитна – дніпровські хвилі (остінатна лінія), жовта – місяць-князь, рожеві квіти – барвиста гармонія і т. п. Таким чином, від остінатної лінії, ніби від чарівної стеблини, «відростають» і вільно розвиваються всі інші голоси. Рис. 3 Четвертий етап – втілення музично-графічного задуму через застосування мультимедійних можливостей ІТ-технологій, точніше, використання засобів мультиплікації.

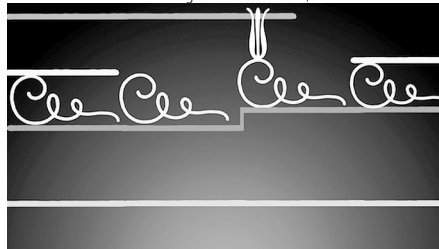


Рис. 3. Оркестровий вступ та монолог Козака (фрагмент)

Будемо сподіватися, що створення подібних музично-графічних «партитур» стане для наших майбутніх музикантів і художників лише першими кроками на шляху до великих медіа-творів, у яких різні види мистецтв будуть єднатися і «спільними зусиллями» відкривати істину, добро і красу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галеев Б.М. Синестезия и музыкальное пространство // Музыка – культура – человек: сборник. – Свердловск: УрГУ, 1991. – Вып. 2. – С. 36–43.
2. Демещенко В.В. Від «музики кольору» до абстрактного кіно // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: [зб. наук. праць; вип. XXV]. – К.: Міленіум, 2010. – 355 с.

3. Синестезия: Психологический словарь // Мир Психологии. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=890>

4. Трофимова И.А. Музыкальная графика как проявление синестезии // Проблемы комплексного изучения художественного творчества. – Казань: Изд-во КГУ, 1980. – С. 113–119. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://synesthesia.prometheus.kai.ru/mysgrTrof_r.htm

*Олександра ШАРАН, Надія АНДРУСЕЧКО
(Дрогобич, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальним є питання виховання особистості, яка буде гармонійно розвинена, соціально адаптована, здатна до критичного та логічного мислення і самоосвіти. Проте часто дошкільнятам важко звикнути до освітнього процесу, особливо це стосується формування елементарних математичних уявлень. Актуальним і важливим є питання урізноманітнення навчання наочними матеріалами, дидактичними іграми, казками та іншими засобами. На сучасному етапі однією із найважливіших проблем використання наочності є її правильний і раціональний підбір та спосіб презентації дітям у потрібний відрізок навчального процесу.

Проблему наочності та важливість її використання найперше описав чеський педагог Я. Коменський, сформулювавши всім відоме «золоте правило дидактики» [4]. Ідея наочного навчання отримала свій подальший розвиток у працях Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці та ін. Багато вчених продовжили практику великого педагога і в своїх наукових роботах досліджують роль наочності у процесі формування математичних уявлень дітей дошкільного віку, а саме – Н. Баглаєва [1], Л. Білоусько [2], Н. Лисенко [5], Т. Поніманська [6] та ін.

За сучасним визначенням наочність – це універсальний засіб навчання і виховання, який відображає різноманіття конкретних явищ, предметів навколишнього світу; підвищує якість засвоєння навчального матеріалу [2, 45]. Педагоги Н. Лисенко, Н. Кирста вважають: «Наочність – основа чуттєвого сприймання реального світу, формування чуттєвих уявлень про предмети і явища природи та суспільства» [5, 32]. Схожу думку висловлює і науковець Н. Баглаєва, розглядаючи наочність як один з основних засобів навчання, – з чим не можна не погодитись [1, 8]. Важливого значення меті та завданню наочності у процесі формування елементарних математичних уявлень надають автори В. Ковальчук, О. Жигайло, О. Шаран: «За допомогою наочного матеріалу процес навчання можна зробити цікавим, доступним і зрозумілим дітям, створити умови для формування конкретних математичних уявлень і понять» [3, 80].

Однак, як стверджує Т. Поніманська, незважаючи на великі переваги наочності, як засобу навчання, невміле її використання може замінити навчальну мету яскравою іграшкою, а тому стати перешкодою на шляху до засвоєння навчального матеріалу [6, 34].

На нашу думку, важливо використовувати навчальний матеріал обдуманно, з певною метою і в потрібний момент освітнього процесу.

Під час вступної частини заняття для активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку слід використовувати яскравий демонстраційний матеріал збільшених

розмірів. Це може бути герой казки, видуманий персонаж або ж навіть цифра, що ожила, та з якою вихователь планує ознайомити дітей. Дітям завжди буде цікаво, хто ж завітав сьогодні до них у гості. Так званий гість, наприклад, Незнайко, може попросити дітей про допомогу в дослідженні того чи іншого питання.

Під час основної частини заняття вихователю можна використовувати наочний матеріал різних видів. Дітям для кращого засвоєння навчального матеріалу можна запропонувати відомі їм об'єкти навколишнього середовища, предмети побуту, іграшки, природний матеріал, геометричні фігури та тіла. На цьому етапі заняття важливо дотримуватись принципу науковості і доступності. Для формування математичного стилю мислення дошкільників доцільно використовувати також символічні наочні посібники: розрізні картки із зображенням математичних символів, схеми, креслення. Також важливо, щоб наочність була доцільно різноманітною, сприймалася різними органами чуття (на слух, візуально, на дотик). Проте різноманітність наочності не повинна бути самоціллю для вихователя.

Значення наочного матеріалу в заключному етапі заняття не менш важливе, аніж на попередніх двох. Під час останнього етапу заняття вихователь спрямовує усю увагу і пам'ять дітей на закріплення й узагальнення навчального матеріалу. Для цього можна скористатися різними цікавими прийомами. Наприклад, на цьому етапі можна запропонувати дітям роботу із макетом дерева, «плоди» якого – засвоєні знання дітей під час заняття. Кожна дитина, приносячи своє яблуко чи інший фрукт у спільний кошик, розповідає про те, що нового дізналась на занятті й чим воно їй запам'яталося, чим це заняття відрізнялося від інших. Такий спосіб узагальнення не тільки сконцентрує увагу кожної дитини на здобуті власні знання, а й допоможе зацікавити тих, хто ту чи іншу інформацію пропустив через свою неуважність.

На сучасному етапі розвитку суспільства та освіти важливим засобом наочності є комп'ютер. Правильно підібрані комп'ютерні ігри та вправи є важливим засобом навчання та виховання, що стимулює творчу активність дітей. Відзначимо, що для дітей дошкільного віку розроблено чимало комп'ютерних програм для навчання букв, цифр, лічби, розвитку математичного мислення та різних психічних процесів: уваги, уяви, пам'яті та ін. При цьому важливо, щоб комп'ютерні ігри доповнювали звичний освітній процес, збагачували його новими методиками, спонукали дошкільнят до творчості.

Підсумовуючи, можна сказати, що наочність – надзвичайно цінний і важливий засіб процесу свідомого засвоєння дошкільниками елементів математики. Вихователю важливо правильно, доцільно та вчасно її використовувати на занятті, підбираючи доступний, різноманітний, динамічний наочний матеріал, що відповідає темі та меті заняття чи його структурного елементу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баглаєва Н.І. Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку: автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1997. – 23 с.
2. Білоусько Л. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку за допомогою засобів наочності (моделей) // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 45–48.
3. Ковальчук В.Ю., Жигайло О.О., Шаран О.В. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: курс лекцій. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – 314 с.
4. Коменский Я.А. Педагогична спадщина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm
5. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця: у 3-х ч.: навч. посіб. [для студентів ВНЗ]. Ч. 2. – К.: Слово, 2010. – 360 с.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручн. [для студентів ВНЗ]. – К.: Академвидав, 2015. – 448 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність економічного виховання стає все більш очевидною останніми роками. Не зважаючи на те, що зараз ми живемо у світі швидкозмінних економічних умов, молоді і дорослі члени суспільства мають недостатній рівень економічної грамотності та культури. На додаток до цієї нестачі знань в сфері коштів, діти і молоді люди часто стають жертвами соціальних, екологічних та економічних нестійких споживацьких зразків. Тому одним з першочергових завдань є виховання освічених дітей у сфері фінансів і їх соціальної відповідальності, що дасть змогу їм змінити власне життя та світ довкола на краще, тим самим збільшуючи шанси на успішне й щасливе майбутнє.

Найбільш сприятливим для набуття дітьми досвіду соціально-економічних відносин є саме дошкільний вік. Малюки вже тоді розпочинають розуміти поведінкові зразки, норми та правила, вони можуть визначити власну цінність у найближчому соціальному оточенні, а пізніше – і в далекому. Вже в цей період починають закладатися основи ціннісного ставлення до предметів матеріального світу, і дуже важливим є саме вміння бережливо користуватися ними, що поступово готує ґрунт для формування основ економічної культури особистості, щиро зацікавленої в розвитку й економічному розквіті своєї держави.

Українські науковці і педагоги, які практикують і поглиблено працюють над окресленою проблемою, досліджують процес економічного виховання дітей в різних аспектах. Наприклад, досліджувались загально-психологічні закономірності входження особистості в соціальне життя (І. Бех, О. Леонт'єв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.); ступінь виховного впливу праці (З. Борисова [2], Р. Буре, Г. Беленька [2], Н. Година, М. Машовець [2] та ін.); змістові і методологічні аспекти економічного виховання дітей (Г. Григоренко, Л. Дрозденко [4], О. Низковська [5], О. Шпак та ін.).

На сучасному етапі реформування вітчизняної дошкільної освіти, її інтеграції у світовий освітній простір активно здійснюється науковий пошук дієвих технологій навчання, а також активне залучення до міжнародних проектів і програм з питань економічного виховання дітей дошкільного віку.

Відповідно до Концепції дошкільного виховання і Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, сучасні заклади дошкільної освіти мають стати «інститутом соціалізації», призначення яких – забезпечувати фізичну, психологічну і соціальну компетентність малюка від народження до шести-семи років, сформувати ціннісне ставлення до світу. Одним із найважливіших завдань навчально-виховного процесу ЗДО в умовах сучасного світу являється не нагромадження навчальної інформації з певних галузей знань, а насамперед формування певних психологічно-соціальних якостей, які дозволять особистості в майбутньому бути в якості суб'єкта будь-якої діяльності [1, 3].

Отже, сучасне суспільство виставляє певні вимоги до рівня економічної соціалізованості старших дошкільників, які виявляються в системах загальноозначущих економічних цінностей, освоєння якими є обов'язковим для реалізації більш ефективного процесу економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Так, у найновішій редакції Базового компонента дошкільної освіти в освітній лінії «Дитина у світі культури» у розділі «Предметний світ» передбачається формування у

дітей старшої групи простих економічних уявлень та знань: про різні товари та послуги; про осіб, які виготовляють товари і надають послуги; про те, яким саме має бути товар (його якість, корисність, безпечність, відповідність ціні); про необхідність вдумливого підходу до підбору необхідних товарів (продовольчих і промислових); про правила бережливого безпечного використання речей; про необхідність і важливість усіх послуг, якими користується дитина, сім'я, дитячий садок; про кошти; про рекламу; про певні правила харчування, його раціональність та культурну поведінку в діяльності [1, 19].

Серед чинних програм виховання дітей дошкільного віку деякі програми, наприклад, «Українське дошкілля», «Дитина у дошкільні роки», виділять навіть окремо розділи, що стосуються економічного виховання дітей старшого дошкільного віку. Так, у програмі «Українське дошкілля», виданій у 2013 році, вперше появився розділ «Основи економічної культури» вже в середній групі, де наголошується, що основи економічної культури легше зароджуються і проявляються в грі.

Сучасна програма «Українське дошкілля» націлює на формування компетентного відношення і використання старшим дошкільником понять «товари», «послуги», «гроші», «торгівля», «покупка», «споживач», ощадливість використання природних ресурсів; першочергові потреби сім'ї та ін. [6, 143].

Згідно з вимогами, зазначеними у розділі «Економічна освіта» програми «Дитина у дошкільні роки», дошкільники, зокрема, повинні вміти пояснити, що таке потреби та бажання; наводити приклади товарів та послуг; називати різні професії; здійснювати прості покупки у крамниці, розповідати про необхідність грошей; ощадливо і хазяйновито поводитись у дошкільному закладі, вдома, на вулиці, в оточенні природи; розбиратись в конкретній ситуації, оцінювати її та робити правильний вибір; оцінювати власні вчинки та бути ввічливим із дітьми та дорослими [3, 231].

Цікавим є досвід залучення вітчизняних освітян до міжнародних освітніх проєктів, до яких належить програма соціальної й фінансової освіти дітей «Афлатот» [7]. Вона ґрунтується на п'ятих ключових позиціях, що забезпечують соціальне та економічне розширення прав і можливостей дитини: 1) особистісне розуміння і самостійне дослідження, завдяки чому дітей спонукають до більшого самопізнання і формування впевненості в собі; 2) права і обов'язки, дотримання яких відповідає основним принципам Конвенції ООН про права дитини; 3) заощадження і витрати – дітей вчать цінувати і захищати як матеріальні, так і нематеріальні ресурси; 4) планування і бюджетування, завдяки чому діти вчать розуміти, що їхні мрії можна реалізувати завдяки заощадженням; 5) соціальна та фінансова ініціативність – дітей спонукають сприймати себе як активного учасника і члена суспільства [7].

Для успішної реалізації програмних завдань з дітьми старшого дошкільного віку доцільно використовувати такі види діяльності:

- пізнавальна діяльність (спостерігати за економічними явищами в навколишньому середовищі);
- предметно-практична діяльність (використовувати набуті знання з предметами на практиці);
- художньо-мовленнєва діяльність (презентація дітьми власних проєктів).

Як показує досвід, доцільно вивчати з дітьми фінансово-господарські реалії місцевості, у якій вони проживають. Під час прогулянок дітям можна показати ринок, банківські установи. З метою більш детального ознайомлення з їхньою діяльністю доцільно провести екскурсії, після яких запропонувати дітям виготовити колажі «Моє рідне місто/село», «Мій мікрорайон», а також оформити картограму «Осередки торгівлі мого

міста». Цікавими і корисними для дітей були б і зустрічі з відомими постатями краю, які досягли успіху у фінансовій сфері.

Ми вважаємо, ефективним є використання різноманітних активних форм та методів навчання, таких як: тематичні заняття різних видів, дидактичні ігри («Цікаві професії», «Розкладіть товар», «Чий це результати праці», «Біржа», «Монополія») та сюжетно-рольові ігри («У банку», «У торговому центрі», «У кафе», «На ринку», «У магазині», «У міні-маркеті», «В ательє» та ін.), ігрові імпровізації, ігри-стратегії («Будівництво житлового масиву»), експериментування, художньо-продуктивна діяльність тощо.

Ще однією умовою ефективного економічного виховання є співпраця з батьками, що полягає у залученні їх до економічного виховання дітей, робить їх активними учасниками цього процесу. У роботі з родинами вихованців дієвими будуть активні форми взаємодії (вікторини; круглі столи; психолого-педагогічні тренінги; майстер-класи; рольові та ділові ігри; квести), під час яких варто розглядати актуальні проблеми економічного характеру, що стосуються планування сімейного бюджету, розподілу коштів, навчання дітей заощадливості й т. ін.

Підкреслимо, що реалізація завдань економічного виховання дошкільників під силу лише творчим вихователям, з неординарним мисленням, які стимулюють дітей роздумувати, досліджувати, шукати причинно-наслідкові зв'язки. Запропоновані форми роботи активно використовувались вихователями ЗДО «Світлячок» міста Дрогобича та сприяли ефективному формуванню елементарних економічних уявлень старших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 3–23.
2. Виховання дошкільника в праці / З.Н. Борисова, Г.В. Беленька, М.А. Машовець та ін. – 2-ге вид., стер. – К., 2002. – 112 с.
3. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив; наук. керівник К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2016. – 160 с.
5. Дрозденко Л.І. Виховання економічної культури: програма // Палітра педагога. – 2007. – № 4. – С. 20–24.
6. Низковська О. Соціально-економічній освіти – новий підхід // Дошкільне виховання. – 2016. – № 3. – С. 6–8.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» / О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін. укр. – Мандрівець, 2012. – 310 с.
8. Програма соціальної і фінансової освіти дітей дошкільного віку / Електронний ресурс. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pozashkilna/Posibnyk_Tvorimo-maibutne.pdf

*Олександра ШАРАН, Іванна КОТЕЛЯК
(Дрогобич, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі освіта розглядається як процес, спрямований не стільки на передачу знань і умінь, скільки на становлення людини, отримання нею свого образу, набуття компетентностей. Стосовно точних наук відбувається переосмислення місця, ролі, цілей математичної освіти.

У математичній освіті молодших школярів виділяються два головні об'єкти вивчення: числові і просторові поняття. На сьогоднішній день початкова школа приділяє

велику увагу числовим поняттям, дещо залишаючи без належної уваги формування геометричних уявлень. В результаті навчання числових понять у учнів значно розвивається абстрактне мислення, а з іншого боку, їх просторові уявлення залишаються мало розвиненими.

Формування геометричних уявлень молодших школярів – проблема складна і багатоаспектна, яка вирішується як в методиці математики, так і в психолого-педагогічній науці.

Психолого-педагогічне осмислення цієї проблеми проводилося в роботах Л.С. Вигоцького, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Б.П. Ердієва, Н.Ф. Талізної, Н.І. Чупрікової, І.С. Якиманської; методичне осмислення – в роботах А.В. Белошистої, М.М. Волчатої, Л.В. Занкова, Н.Б. Істоміної, С.О. Скворцової, І.Ф. Шаригіна й інших.

На сучасному етапі розвитку математичної освіти існує безліч різних підходів до формування геометричних уявлень молодших школярів.

Існуючі традиційні методики навчання елементів геометрії молодших школярів часто вимагають від учнів репродуктивного запам'ятовування геометричних понять, фігур, властивостей геометричних фігур. Як показало наше дослідження, позитивні результати дає модель формування геометричних уявлень на основі використання пошукової діяльності молодших школярів.

Під пошуковою діяльністю розуміємо навчально-пізнавальну діяльність учнів із засвоєння знань і способів дій шляхом сприйняття пояснень вчителя в умовах проблемної ситуації, самостійного (або за допомогою вчителя) аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх розв'язування, за допомогою (логічного і інтуїтивного) висунення припущень, гіпотез, їх обґрунтування і доведення, а також шляхом перевірки правильності розв'язання. Вся ця розумова робота школярів проходить під керівництвом вчителя і забезпечує формування свідомої і інтелектуальної активної особистості [1].

Тобто пошукова діяльність – сукупність дій: організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання учням необхідної допомоги у розв'язуванні проблем, перевірка цих розв'язань і керівництво процесом систематизації і закріплення набутих знань. Основним елементом організації пошукової діяльності, за допомогою якої прокидаються думка, пізнавальна потреба учнів, активізується мислення, є проблемна ситуація, організований пошуковий експеримент.

Організувати пошукову діяльність у навчанні молодших школярів елементів геометрії допомагають різні її види, що враховують ступінь самостійності дітей і міру допомоги дорослого. Це можуть бути:

а) пошуковий експеримент. Наприклад, учням 1 класу видані картки, на яких намальовані точки. Запропоновано побачити геометричні фігури, зображені на картках, для цього учні повинні з'єднати по порядку групи з чотирьох точок і назвати фігуру, що вийшла (різні види чотирикутників).

б) система питань, формулювання умов завдання. Наприклад, учням 3 класу запропоновано таке завдання – розгляньте малюнок, відповідайте на питання: Що зображено на малюнку? Чим схожі фігури? Чим вони відрізняються один від одного? (потрібно розділити фігури на дві групи – плоскі і об'ємні).

в) навідні задачі або задачі-підказки.

г) ланцюжок навідних запитань. За допомогою навідних запитань діти обговорюють такі варіанти, як «замкнуті і незамкнуті лінії», «лінії з однією точкою перетину і лінії з декількома точками перетину».

д) готовий варіант розв'язання. Потрібно розглянути готові варіанти розв'язання завдання і вибрати з них правильний.

Пошукова діяльність будується на основі принципу проблемності, що реалізується через різні типи навчальних проблем і через поєднання репродуктивної, продуктивної і творчої діяльності учня [2, 347].

Наявність різних типів навчальних проблем забезпечує пошукову або частково-пошукову або конструкторсько-винахідницьку діяльність учня, організацію пошукового експерименту, або його художню творчість, або їх поєднання в ході виконання теоретичних і практичних самостійних робіт, при викладі навчального матеріалу вчителем на уроці і позаурочних заняттях.

В процесі нашого дослідження нами розроблена систем вправ з формування геометричних уявлень учнів на основі пошукової діяльності, яка включає завдання на: репродуктивне повторення; продуктивну (пошукову) діяльність, спрямовану на формування геометричних уявлень; на розширення отриманих уявлень; рефлексію, застосування отриманих уявлень в нестандартних ситуаціях.

Створена система вправ спрямована на розв'язання таких завдань: пізнання навколишньої дійсності з геометричних позицій; навчання зображенню геометричних об'єктів за допомогою моделі або іншими способами; формування вміння виділяти різні геометричні фігури на складному кресленні; формування вміння приймати участь і проводити пошуковий експеримент; розвиток математичної мови; розвиток просторового мислення; розвиток дрібної моторики.

Ефективність запропонованої системи вправ була перевірена за допомогою розроблених нами тестів. Перевірка виконаних учнями тестових завдань показала високий рівень сформованості геометричних уявлень, що свідчить про ефективність і результативність системи вправ, спрямованої на формування геометричних уявлень молодших школярів на основі пошукової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.koob.ru/matyushkin/problem_situations
2. Шаран О.В., Манько Л.В. Особливості організації навчально-пошукової діяльності молодших школярів на уроках математики // 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. – 432 с. – С. 346–348.

Олександра ШАРАН, Тетяна ЛАПКЕВИЧ
(Дрогобич, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку освіти орієнтований на створення оптимальних умов для розвитку особистості кожної дитини, зростання її самостійності і творчої активності. За результатами досліджень оптимальним для розвитку особистості є діалогічне педагогічне середовище, в якому особистість визнається цінною, вільною і шанованою. Навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтерактивне навчання, що здійснюється за допомогою відповідних методів.

Основні умови ефективного використання інтерактивних методів в освітньому процесі визначені авторами Г. Сиротенко [2], О. Пометун, Л. Пироженко [3] та ін. Цікавого

є проблема ефективності застосування інтерактивного навчання математики молодших школярів та експериментальна перевірка його впливу на математичний розвиток учнів, підвищення результативності навчання.

У нашому дослідженні за основу взято визначення: «Інтерактивна модель навчання – це спеціальна форма організації навчання, яка має конкретну, передбачувану мету – створити найсприятливіші, комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчувати-ме свою успішність, інтелектуальну спроможність» [1, 10].

На основі аналізу наукової літератури, узагальнення поглядів на сутність досліджуваного феномену можна виділити такі основні підходи до класифікації інтеракцій:

- до інтерактивних методів належать будь-які навчальні заняття або їхні фрагменти, протягом яких відбувається діалог і взаємодія між учителем та учнями, безпосередньо між учнями (коментування, бесіда, обговорення, опитування, взаємоперевірка, конкурс, диспут, «мозковий штурм», інсценування тощо);
- інтеракції визначаються як ділові (дидактичні) ігри;
- інтеракції ототожнюються з уроками (або етапом уроку) так званої нестандартної форми (урок-диспут, урок-мандрівка тощо);
- до інтерактивних методів належать не лише уроки, дидактична мета яких відповідає цілям програми викладання предмета, а й інструктивно-консультативні, тренінгові;
- ґрунтування на ознаках «імітація» – «неімітація».

Зважаючи на значну кількість відомих на сьогодні інтерактивних методів, нами були відібрані ті, що, на нашу думку, є найбільш прийнятними для навчання учнів початкових класів математики в обсязі, визначеному Державним стандартом та Програмою з математики для початкових класів.

Для результативної роботи вчителя щодо впровадження таких методів у процес навчальної діяльності та організації інтерактивного навчання, співвіднесення їх різновидів з конкретними етапами уроку ми розробили класифікацію інтерактивних методів, що ґрунтувалася на певних критеріях. У нашій роботі такими критеріями було обрано: чисельність учасників, характер завдань, методичну мету, етап уроку. Кожний з цих критеріїв включав такі типи інтерактивних методів: фронтальні та кооперативні (парні, групові) (за чисельністю учасників), єдині, диференційовані (за характером завдань), формувальні, тренувальні (за методичною метою), інформаційні, організаційні, регулятивні, пояснювальні (за етапами уроку).

Відповідно до етапу уроку, на фронтальному рівні найбільш ефективними є інформаційні (рольові ігри, «навчаючи вчуся», метод проектів); організаційні («Криголам», рольові та імітаційні ігри, «Мозковий штурм», «Асоціативний куш»); пояснювальні («Мікрофон», незакінчене речення, «Акваріум», «Займи позицію», «Коло ідей») інтерактивні методи.

У парній роботі в нагоді стануть формувальні (ігрові технології, метод проектів); тренувальні (рольові та імітаційні ігри, «Два-чотири-вісім – всі разом»); інформаційні (робота в парах, ігрові технології, метод проектів) інтерактивні методи.

Для групової роботи слід вводити тренувальні («Карусель», рольові та імітаційні ігри, «Два – чотири – всі разом»); регулятивні (робота в малих групах); формувальні («Акваріум», ігрові технології, метод проектів); інформаційні (ігрові технології, метод проектів) інтерактивні методи.

Нами досліджено, що уроки математики з використанням інтерактивних технологій можна проводити у 1–4 класах. У цьому випадку різниця може полягати у виборі методів навчання залежно від вікових особливостей учнів. У 1 і 2 класах можна засто-

совувати більше унаочнення, роздавального матеріалу, шаблонів, тоді як у 4-му класі – задавати більшу кількість самостійних завдань. Особливістю виконання вправ за інтерактивними технологіями полягає у тому, що будь-яка вправа або завдання складається з трьох елементів: 1) інструкція; 2) дія; 3) рефлексія (осмислення).

Варто зауважити, що відомий на сьогодні перелік інтерактивних методів не є сталим і суворо детермінованим. Він є відкритим для подальшого поповнення, що створює позитивні й перспективні передумови для їх використання у процесі навчання різних навчальних дисциплін, а також з метою вирішення завдань конкретних етапів різних за тематикою уроків.

З метою визначення рівня впливу застосування системи інтерактивних методів навчання на якість освітнього процесу, нами було проведено експериментальне дослідження. Досвід з використання інтерактивних методів підтверджує думку про те, що така організація уроку математики є цілком доцільною і виправданою в навчанні молодших школярів.

Проведене серед учителів анкетування показало, що збільшилася кількість тих, хто почав активно використовувати інтерактивні методи для досягнення мети та завдань уроків. Покращилося й ставлення учнів до інтерактивних видів роботи. Такий висновок було зроблено за результатами анкетування молодших школярів.

Спостереження за процесом роботи груп засвідчили, що діти добре взаємодіють, намагаються активно залучатися до виконання завдання, діяти за правилами кооперативного навчання. За результатами заключного зрізу можна сказати, що в учнів експериментального класу в порівнянні з учнями контрольного класу загальна успішність значно покращилась.

Система уроків математики, проведена за інтерактивними технологіями, дозволяє нам зробити висновки про те, що це надзвичайно цікаві для дітей уроки, які сприяють активізації навчання школярів, згуртовують їх, формують у них відповідальність за себе і за колектив, покращують як мовленнєві здібності, так і специфічні, зокрема, математичні тощо.

Підводячи підсумок, можемо стверджувати, що використання технологій інтерактивного навчання дозволить: підвищити загальний рівень знань учнів з математики; розвивати їхнє математичне мислення; формувати вміння не лише знаходити і пропонувати рішення, а й відстоювати, аргументувати свою думку як передумову подальшого її просування шляхом пізнання, створення умов для самовдосконалення та саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І.І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 180 с.
2. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Х.: Видавнича група «Основа», 2003. – 80 с.
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Піроженко; За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.

Яна ШУГАЙ
(Херсон, Україна)

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

На початку ХХІ століття згідно вимог сучасного, прогресивного та мінливого світу школяру вже стає замалою стара система освіти, яка слугує лише каналом «передачі знань» від старших до молодших. Адже зараз ми живемо в цифрову епоху колосального інформаційного об'єму, який потрібно ретельно відсортувати та вміти застосовувати в щоденному житті.

Саме ці завдання у формуванні всебічно розвиненої особистості покладені на сучасний заклад загальної середньої освіти, зокрема на початкову школу.

Згідно оновленого стандарту Нової української школи (2016 р.) були виділені основні компетентності, якими мають оволодіти учні початкової школи, а саме:

1. вміння вчитися;
2. загальнокультурна;
3. громадянська;
4. здоров'язбережувальна;
5. компетентності з ІКТ;
6. соціальна [4, 11].

Ці компетентності проходять крізь усі освітні галузі та навчальні предмети. Як зазначає вчитель-практик Г. Троценко, «кожна дитина має усвідомлені (і неусвідомлені) природні духовні потреби, які вимагають негайного або поступового задоволення, втілення в якійсь сфері переживань, почуттів чи діяльності. Але щоб духовна потреба змогла реалізуватися, доводиться вчитися, аби стати компетентним у жаданій сфері. Так виникає необхідність у формуванні певних компетентностей. Саме на успішність задоволення природних потреб учнів, що зробить їх компетентними та створення ситуації успіху породжує радість» [5].

А для того, щоб сучасна дитина щодня робила нові відкриття, йшла з радістю до школи та отримувала задоволення від навчання, потрібні креативні, нестандартні та «живі» уроки, адже звичайні, запрограмовані заняття вже давно втратили свою функцію та значимість. Для досягнення цієї мети вчителю пропонується впроваджувати у своїй педагогічній практиці інтегровані уроки та інтегровані курси.

Питання сутності інтеграції, інтеграційних процесів в освіті в різні часи досліджували багато науковців: Н. Бібік, С. Вашуленко, Л. Виготський, С. Гончаренко, В. Давидов, О. Савченко та ін.

Так, Т. Михайлюк трактує поняття «інтеграція» як процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності. Вважає, що методичними принципами об'єднання предметів є:

- опора на знання з багатьох предметів;
- взаємозв'язок в змісті окремих дисциплін;
- зближення однорідних предметів;
- розвиток загальних рис для ряду предметів [3, 11].

На думку С. Ілляш, «відмінність інтегрованого уроку від традиційного полягає в тому, що предметом вивчення на такому уроці виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах; широка палітра використання міжпредметних зв'язків; своєрідна структура, методи, прийоми і засоби, які сприяють досягненню поставлених цілей» [2, 61].

Згідно особливостей викладання, в початкових класах можна інтегрувати декілька предметів, наприклад математику й природознавство, читання й образотворче мистецтво тощо. Однак це потребує довгої та ретельної попередньої підготовки вчителя. Лише в такому випадку учні набагато легше засвоять навчальний матеріал.

Міністр освіти й науки України Л. Гриневич наголошує, що в «новому Стандарті освіти пропонується зменшення кількості предметів та інтегрованість змісту на основі ключових компетентностей, що має на меті підвищити якість освіти та позитивно вплинути на самооцінку учня/учениці» [4, 13].

Досвід доводить, що інтегровані уроки дають змогу розглянути та пізнати проблему з усіх боків і мають на меті багатогранне вивчення певного явища. Можна впевнено констатувати, що на початку ХХІ століття такі уроки є ефективним засобом розвитку ключових компетентностей учнів початкової школи України, адже, методично правильне їх упровадження привносить в освітній процес різноманіття, надає можливість розглянути та проаналізувати проблему з різних сторін, що значно підвищує мотивацію молодших школярів до навчання, що безперечно, є одним з найважливіших аспектів в роботі з учнями цієї вікової групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вегера Н.С. Інтегровані уроки в початковій школі. – Тернопіль-Харків: Ранок, 2010. – 160 с.
2. Лляш С. Інтегрований підхід до навчання у початковій школі, його педагогічна цінність [Електронний ресурс] // Методичні кейси. – 2017. – Режим доступу: <http://media.ippo.kubg.edu.ua/?p=1191>.
3. Михайлюк Т.В. Особливості проведення інтегрованих уроків з використанням електронних засобів навчання у початковій школі. – Біла Церква: Управління освіти і науки Білоцерківської міської ради, 2014. – 47 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / [Л. М. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.]. – 2016. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Троценко Г.М. Формування ключових компетентностей молодших школярів у контексті викликів сьогодення [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – 2015. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/48422/.

Тетяна ЩЕТИНА
(Херсон, Україна)

ОНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ: ЗВЕРНЕННЯ ДО СВОГО ІСТОРИЧНОГО МИНУЛОГО ЧИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНОЗЕМНОГО ДОСВІДУ

В останні роки в Україні формується нова педагогічна реальність, орієнтована на загальноєвропейські стандарти. Цей процес викликає суттєві зміни у педагогічній теорії та практиці, спричиняє перегляд пріоритетів навчання, виховання і розвитку дітей – оновлення змісту освіти, активне запровадження нових педагогічних та управлінських технологій. Важливим при цьому залишається недопущення зміщення акцентів у реалізації провідних функцій освіти, які вона виконує впродовж багатьох століть: трансляції на сучасність досягнень культури, підготовка підростаючого покоління дожиття в усіх його різноманітних проявах.

Сучасна загальноосвітня школа, прагнучі відповідати новим вимогам і очікуванням, змінюється – відбувається розширення спектру її взаємодії з оточенням у змістовному та організаційному аспектах. Збільшується кількість зав'язків між школою, організаційно впорядкованим – позашкільні заклади різного типу і спрямування, громадські та державні організації та хаотично діючим – засоби масової інформації (включаючи соціальні мережі) середовищем. В умовах сьогоденної нестабільності все більша кількість «чинників впливу» поступово втрачає ознаки організованості й переходить до групи ситуативних (наприклад, родина і природа – все частіше спонтанність і непрогнозованість дії).

Через процеси глобалізації «єдиний світ» намагається створити «єдину школу» (не у розумінні структурної організації, а у ракурсі підходів до визначення змісту і технологій навчання). Разом з цим, кожна школа намагається зберегти, перш за все, національну ідентичність, створити й підтримувати «власне лице», що віддзеркалюється в її стратегії, цілях, місії та технологіях.

Окремі науковці [1] стверджують, що всі масові школи у світі однакові, перш за все тому, що працюють за класно-урочною системою, створеною ще у XVII ст. Всі вони виконують одну й ту саму місію – просвітницьку, яка у різних державах вирізняється змістовним наповненням (перелік знань-умінь-навичок або компетентностей) та національною складовою. Звісно, останнім часом можна спостерігати висування окремими навчальними закладами додаткових цілей і завдань, проте вони, як правило, не мають точних характеристик і механізмів з їх досягнення.

Наприклад, школа, відіграючи ключову роль у формуванні особистості, намагається створити автентично-стандартизоване освітнє середовище – спеціальним чином організований віртуально-предметний простір, що повинен забезпечувати синтез, навіть фьюжин (гармонійне поєднання «непоєднуваних») різнопланових чинників. Як місце, в якому дитина проводить більшу частину дня, школа має заповнити цей час певним змістом – цікавим для дитини і унікальним для цього закладу, з одного боку, замовним і нормативно впорядкованим з боку держави (перелік навчальних предметів, встановлення режиму дня) і батьків (додаткові освітні послуги), з іншого. Від спроможності винайдення балансу між цими подвійними, іноді біполярними, «чинниками впливу» залежить, якою буде школа – стандартизовано-гальмівною, «стриманого розвитку» чи «випереджального розвитку» (з точки зору зон найближчого розвитку учнів).

Думка сучасних науковців, педагогічних працівників, батьків і, головне, дітей збігається в одному – школу (з усталеною організацією навчально-пізнавальної діяльності) треба оновлювати, проте постає питання: що обрати за відправну точку відліку і які мають бути вектори змін? На наш погляд, базуватися слід на принципово новому базисі – підготовці підростаючого покоління до життя у новій цивілізації, мультикультурному суспільстві та швидкоплинному світі – просторі перманентних криз і постійних змін.

Кожна успішна країна сьогодні знаходиться у пошуку власного варіанта школи для дітей. Науковці і педагоги-практики вивчають різнопланові сучасні теоретичні доробки, короткочасні розвідки та багаторічний апробований досвід. Звертаються й до більш детального аналізу власного історико-педагогічного минулого, намагаючись під новим ракурсом розглянути надбання. Як засвідчує сучасна реальність, на практиці частіше особливого попиту набувають освітні концепції й технології, реалізація яких в окремих країнах чи меншого формату адміністративно-територіальних одиницях, виявилася досить ефективною. Проте, при запозиченні думок чи чужого досвіду педагогічні працівники або державні діячі не завжди пам'ятають, що для отримання таких самих високих результатів, слід застосовувати власні механізми транслювання.

Цікавими ідеями модернізації школи виступають так звані антиавторитарні технології, що мають на меті звільнення дитини від зарегульованих суспільних рамок і обмежень. З точки зору доцільності застосування для українських шкіл найперспективнішими виступають: педагогіка праці («*Pedagogie du travail*»), яка передбачає навчання учнів у процесі виготовлення певної продукції чи наданих послуг (наприклад, волонтерство у різних видах); кооперативна праця («*Travail cooperative*»), що ґрунтується на співпраці педагогів та учнів у процесі створення якогось віртуально-інтелектуального чи матеріального виробу (продукту прикладної творчості); експериментальне намацу-

вання («Tatonnement experimental»), що ґрунтується на давно відомому методі спроб і помилок (сьогодні це різнопланові тематичні проекти); центри інтересу («Complexe d'interet») – створення структур, призначення яких визначається дитячими навчальними інтересами і вподобаннями (центри розвитку).

Як показала практика, школи, оновлення яких відбувається на підґрунті таких технологій, є ефективними, оскільки акцент діяльності зроблено не лише на навчання, а на створенні ситуації успіху в цілому, що дозволяє досягати високих освітніх результатів. Використання названих технологій дозволяє не лише ознайомлювати дітей з моделями соціальної організації, а навчати їх нормам соціально прийнятної поведінки, формувати креативну лінію поведінки у гетерогенному суспільстві, наприклад адекватно реагувати на соціально-політичні процеси. Ці технології надають можливість створювати «дружне до дитини» оточення, сприятливе для розвитку середовище, пріоритет якого – свобода вибору і повага до особистості. Підсилення ефективності у використанні названих технологій можна отримати за рахунок використання різних методик заохочення – різного типу рейтингів та дотримання єдності думок і дій педагогів.

Отже, оновлена школа дійсно стає не замкненим утворенням, а складноструктурованою відкритою динамічною (за змістом і структурою) системою. Тепер це не лише освітній заклад, а певна соціальна організація, в якій відбуваються складні суспільно утворюючі процеси, а пріоритетом діяльності виступає формування життєво необхідних компетентностей. Продовжуючи залишатися ключовою складовою системи національної освіти, сучасна школа реалізує двосторонню взаємодію з оточенням за принципом «ретрансляції», управління школою реалізується шляхом поєднання громадсько-батьківського контролю з адміністративним менеджментом.

Отже, школу потрібно зберігати як історично-педагогічну данину, елемент національної культури і розбудовувати, спираючись на надбання минулих часів, як об'єкт спільного творення. Щоб задовольнити очікування сучасних споживачів освітніх послуг, організувати її діяльність слід таким чином, щоб життєво необхідні компетентності в учнів формувалися через «прихований навчальний план» – синтез організації предметної діяльності (індивідуальної та групової), взаємовпливу однолітків і соціального контролю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кандибур Г.Р. Школа, которая изменит мир. – Дніпро: «Журфонд», 2016. – С. 11.

*Оксана ЮСИК
(Тернопіль, Україна)*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В умовах постійної зміни соціально-політичних, економічних і моральних орієнтирів сучасного світу найважливішим чинником динамічного розвитку суспільства є забезпечення високого рівня освіти. З цих позицій освіта стає національним ресурсом розвитку держави, природою її соціально-економічного та інтелектуального потенціалу, зростанням якості життя населення. З позицій особистості освіта і рівень професіоналізму стає не тільки характеристикою людини, але й гарантією соціального благополуччя, умовою конкурентоздатності на ринку праці. Загально визнаним є те, що

якість надання освітніх послуг значною мірою визначається наявністю в країні ефективної системи неперервної освіти.

Стрімкі зміни у сферах життєдіяльності, підвищення попиту на якісні ресторани, туристичні, курортно-санаторні, готельні та інші соціально-культурні послуги потребують конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечити прогресивний розвиток суспільства. Тобто набуває важливості проблема удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування у вищій школі.

Професійні вміння фахівців сфери обслуговування – це сукупність усвідомлених, цілеспрямованих, засвоєних розумових і практичних дій на основі продуктивного застосування знань про професійну діяльність фахівців сфери обслуговування, функцій і структури спілкування, основних технік комунікації, що забезпечують реалізацію наступних видів діяльності: організації обслуговування маркетингової діяльності, контролю якості продукції і послуг, виконання робіт за робітничими професіями і посадами службовців у закладах гостинності [2, 115–116].

Швидкі темпи науково-технічного прогресу, особливо в готельно-ресторанному бізнесі, спричиняють постійні зміни змісту праці керівників цих підприємств, що призводить до виникнення диспропорції між їх знаннями, навичками і досвідом, а це негативно впливає на якість та ефективність управління.

Нажаль сучасна практика демонструє відсутність у фахівців сфери обслуговування, наприклад, менеджерів інституційного та управлінського рівнів спеціальних знань щодо впровадження новітніх технологій відповідно до вимог навколишнього середовища та реалізації сучасних технологій розвитку готельних господарств; постійного оновлення освітньо-фахового потенціалу; уміння чітко визначати стратегічні цілі підприємства, організації продуктивної діяльності персоналу підприємств готельного бізнесу; усвідомлення відповідальності за прийняття управлінських рішень; навичок збору та аналізу зовнішньої інформації, формування пріоритетних критеріїв відбору персоналу тощо.

Метою статті є обґрунтування особливостей професійної підготовки фахівців сфери обслуговування у педагогічних університетах.

В останні роки набуває важливості проблема удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування у вищій школі. Готельно-ресторанний бізнес є галуззю з високим рівнем конкуренції, що має за мету максимально забезпечити високий рівень комфорту та задовольнити культурні запити населення. З кожним роком вимоги до рівня цих послуг зростають: чим вище культура та якість обслуговування населення, тим вищий імідж готелю й ресторану, тим привабливіші вони для клієнтів. Нині індустрія сфери обслуговування поширюється і займає одну з провідних позицій у формуванні економіки країни. Тому є потреба в підвищенні ефективності роботи підприємств, що потребують кваліфікованих фахівців сфери готельно-ресторанних послуг.

В сучасній економіці роль та значення послуг істотно зросли, проте економічною наукою досі не вироблено загальноприйнятого поняття «послуги». Триває дискусія щодо сутності послуг, їх ролі та місця в економічній діяльності, відповідно, немає єдиного визначення поняття «послуга» та загальноприйнятої систематизації сфери послуг. Це пов'язано з тим, що сутність послуги можна розглядати з різних точок зору: як економічну категорію; як вид діяльності; як сферу; як грошовий потік.

Сьогодні потребує працівників, які в змозі створити умови стійкості та розвитку виробництва, можуть внести дух новаторства, володіють послідовним, логічним

мисленням, високим рівнем самоорганізації, уміють раціонально розподіляти робочий час, розширювати свій загальний і професійний кругозір.

Широка культурна обізнаність та ерудованість фахівця сфери обслуговування є основою його становлення як професіонала, оскільки інтенсивні, багатофункціональні умови сучасної сфери послуг вимагають від людини відповідної етики поведінки, культури діалогу, психологічної саморегуляції, емпатійного і толерантного розуміння інших.

Вимоги до сучасних фахівців сфери обслуговування не обмежуються професійною компетентністю – важливою є підготовка до міжкультурних комунікацій. У процесі обслуговування споживачів відбуваються контакти з представниками різних культур. Ефективна професійна діяльність у сфері обслуговування неможлива без уміння спілкуватися мовою іноземних ділових партнерів, споживачів відповідних послуг, знань національно-культурних, релігійних, політичних і соціальних особливостей країн, які вони представляють. В освітню програму повинні бути внесені завдання щодо вивчення студентами двох іноземних мов. Крім цього необхідно навчити студентів основам міжкультурної взаємодії, сформувати в них навички міжкультурного спілкування, здатність і готовність до продуктивної участі в ньому, стимулювати інтерес студентів до сприйняття світу в різноманітті мов і культур, навчити студентів орієнтуватися у ментальності інших народів, не протиставляти, а зіставляти культури, формувати здатність до взаємодії з представниками інших культур. Формування міжкультурної компетентності є складним процесом, який триває протягом всього життя людини і є складовою частиною безперервного розвитку особистості. Але особливу увагу слід приділяти її формуванню у вищому навчальному закладі, адже це підвищує загальну культуру майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці [1, 159].

Сфера обслуговування виконує вагомую роль у системі розвитку країни. Готельно-ресторанний бізнес в Україні перебуває на стадії зародження. Тому постає проблема пошуку шляхів розвитку та підвищення ефективності функціонування підприємств, підготовки кваліфікованих спеціалістів. Все більше перед професійною вищою школою, а отже, і перед викладачами постає завдання навчити студентів самостійно оволодівати новими знаннями й інформацією, виробити потребу в навчанні впродовж життя, тобто стати людиною, для якої отримання знань є сутнісною рисою способу життя.

Для ефективної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування потрібно не тільки модернізувати існуючі форми організації навчального процесу, методи і дидактичні принципи, а також розробляти нові, що б дало змогу забезпечити позитивну динаміку рівня їх професіоналізму. Студенти повинні вміти використовувати новітні технології у майбутній професійній діяльності на основі сукупності знань, умінь і навичок, які відповідають рівню розвитку процесу інформатизації освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Л.Г. Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців з туристичної діяльності на сучасному етапі // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2016. – № 2 (12). – С. 159.
2. Носова І.О., Чепок В.І. Проблеми сучасної підготовки фахівців сфери обслуговування // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2012 – Вип. 1(1) – С. 115–116.

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

За останні роки в Україні проведено значну кількість досліджень з проблем формування професійної компетентності до різних видів діяльності. Сам процес визначення компетентності людини до конкретної діяльності дозволяє повніше розкрити основні компоненти професійної компетентності, зміст необхідних знань, умінь, навичок, психічний стан тощо, необхідних для успішного здійснення конкретної діяльності.

Розглядаючи компетентність як рису особистості, слід відзначити, що успішне здійснення конкретної діяльності залежить від відношення самої людини до цієї діяльності. Професійна компетентність вчителя до навчально-виховної діяльності це складний синтез взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цілісного та виконавчого. Всі якості особистості вчителя, які визначають його компетентність до професійної діяльності, повинні бути інтегровані у певному напрямку як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки і діяльності [3, 22].

Професійна компетентність студентів педагогічних закладів має складну структуру, ядром якої є позитивне ставлення студентів до вчительської професії, наявність професійно значущих рис особистості, сукупність професійно-педагогічних знань, а також їх методична освіта [2, 12].

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що у більшості праць з проблеми формування компетентності майбутніх учителів до застосування засобів наочності у сучасній школі переважають розробки технічного аспекту даної проблеми, які на сучасному етапі застаріли.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема формування готовності студентів до застосування засобів наочності потребує додаткового опрацювання, а наявні розробки з цих питань - удосконалення і відповідного поліпшення [1, 72].

У нашому дослідженні компетентність студентів до застосування засобів наочності у навчально-виховному процесі ми розглядаємо як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів:

1. Мотиваційного (зацікавленість і позитивне ставлення до використання засобів наочності у навчально-виховному процесі, усвідомлення необхідності застосування засобів наочності і поповнення своїх знань про дидактичні можливості і методичні особливості застосування сучасних технічних засобів).

2. Операційно-пізнавального (знання історичних відомостей про винайдення, розвиток і застосування засобів навчання у навчально-виховному процесі визначними педагогами минулого та сучасності, знання сучасних засобів наочності та методики їх застосування, здібність і потреба та необхідність постійно удосконалювати свою майстерність з питань використання технічних засобів у навчально-виховному процесі).

3. Емоційно-вольового (цілеспрямованість, самостійність, впевненість у успішному застосуванні технічних засобів, здатність зосередитися на поставленому завданні та успішному його вирішенні).

4. Оцінювального (оцінка і самооцінка своєї компетентності до використанні засобів наочності у навчально-виховному процесі).

Домінуючим компонентом, який входить до змісту компетентності, є **мотиваційний компонент**, тобто, найголовнішим є особиста зацікавленість і позитивне ставлення до використання засобів наочності, усвідомлення необхідності застосовувати технічні засоби у навчально-виховному процесі й постійно поповнювати свої знання у цій галузі. Від установки на необхідність використання засобів наочності у навчально-виховному процесі, наявності бажання оптимізувати навчальний процес за допомогою засобів наочності залежить успіх навчально-виховної діяльності вчителя-практика.

Отже, основними складовими формування компетентності студентів до оволодіння засобами наочності є: засвоєння необхідних знань, умінь і навичок (психолого-педагогічних, методичних і технічних); формування позитивного відношення до навчально-виховної роботи, успішне здійснення якої на сучасному етапі багато в чому залежить від умінь ефективно застосовувати засоби наочності у відповідних ситуаціях.

Мотиваційний компонент компетентності є основою для реалізації інших структурних компонентів, результатом сформованості нових рис особистості і може бути внутрішніми умовами для її подальшого удосконалення та наближення майбутнього вчителя до творчої праці.

В основу **операційно-пізнавального** компоненту компетентності до використання засобів наочності покладені такі складові: усвідомлення їх провідної ролі в оптимізації навчально-виховного процесу; особисте прийняття мети і завдань засобів наочності, знання педагогічних можливостей засобів наочності та історичних факторів щодо успішного їх застосування провідними педагогами, умінь оперувати цими знаннями під час вирішення навчально-виховних завдань, удосконалення своєї майстерності взагалі та стосовно технічних засобів зокрема.

Емоційно-вольовий компонент займає вагомe місце у структурі компетентності майбутніх учителів до ефективного застосування засобів наочності.

Впевненість у успішному застосуванні засобів наочності, відповідний емоційний настрій у процесі підготовки до уроку або виховного заходу та під час їх проведення приводять у дію розумові та духовні сили, допомагають реалізувати творчу діяльність.

Сутність **оцінювального компоненту** компетентності майбутніх учителів до ефективного застосування засобів наочності полягає в оцінюванні (аналізі) своєї власної діяльності, виявленні помилок, визначенні шляхів їх ліквідування та виборі методів вирішення навчально-виховних завдань.

Аналіз змісту педагогічних умінь, які складають основу формування компетентності майбутніх учителів до застосування засобів наочності у навчально-виховному процесі дозволяє виділити серед них найважливіші та об'єднати їх (традиційно) у дві групи: **загально-педагогічні та експлуатаційні** (технічні) вміння. До **загально-педагогічних умінь** відносимо: планування навчально-виховної роботи з конкретної дисципліни, при викладанні якої застосовують засобів наочності (конструктивно-проектувальні); викладання конкретних предметів з використання засобів наочності (організаторські); аналіз занять з використання засобів наочності (гностичні); встановлення взаємовідносин з учнями на заняттях, які проводяться з використанням засобів наочності (комунікативні). До **експлуатаційних умінь** відносимо: умінь використовувати різноманітні засоби наочності, які входять до обладнання шкільних кабінетів, на високому професійному рівні (експлуатаційно-технічні); контроль якості роботи відповідних пристроїв та створення наочних посібників (контрольно-технічні).

Відповідно загально-педагогічні та експлуатаційні вміння визначають компетентність майбутніх учителів до застосування засобів наочності у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бокарева Г.А. Совершенствование профессиональной подготовки студентов. – М.: Советская педагогика, 1987. – № 2. – С. 70–73.
2. Горностай П.П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1988. – 18 с.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 32 с.
4. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1989. – 36 с.

*Юлія ЯНІСІВ
(Дрогобич, Україна)*

ІННОВАЦІЙНІ ЗМІНИ У ЗМІСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ НАПРИКІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Розв'язання проблем вищої педагогічної школи стало справою значної ваги для культурної, цивілізованої і моральної реконструкції польського суспільства у 90-х рр. ХХ ст. Помітний вплив на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів мали реформування у системі вищої освіти та розширення автономії освітніх закладів. Кардинальні зміни торкнулися насамперед деїдеологізації, деполітизації навчального процесу; індивідуалізації та поліпшення якості організації та змісту професійної підготовки у вищих педагогічних школах; покращення методичної підготовки студентів та удосконалення системи педагогічної практики в середній школі; розширення міжнародних зв'язків з європейськими університетами [2, 145]. Було створено нову модель неперервної підготовки вчителів, що спрямовувалася на зміни характеру і сфери професійних обов'язків, вироблення в студентській молоді вмінь уникати стереотипів у соціальних і освітніх явищах.

Загальна трансформація системи підготовки вчителів у Польщі була пов'язана не лише зі змінами у вищій освіті, а й удосконаленням роботи середньої школи. Значна увага приділялася формуванню професіоналізму та компетентності вчителя, підвищенню кваліфікації, його спроможності виконувати навчально-виховні функції та завдання, пов'язані із безпекою учнів під час заходів, організованих школою. Характер і обсяг цих функцій постійно змінюються. Тому в польській педагогічній думці презентуються різні орієнтації, концепції і тенденції у підготовці вчителів.

Зазначимо, що підставою для реформування системи освіти Польщі стали системно-політичні перетворення. Реформи освіти можна розділити на два види. До першого слід віднести перетворення, які дали початок впровадженню педагогічних нововведень, розробці альтернативних концепцій педагогічної діяльності і були ініційовані і реалізовані творчими науковими групами, а також окремими активними вчителями-новаторами. У польській літературі даний вид реформ називається реформами, що йдуть знизу. Вони є результатом педагогічного новаторства вчителів, суспільної ініціативи батьків, науковців, які переносять на педагогічну практику апробування рішення у формі часткових і навіть цілісних моделей і схем. До другого виду реформ відносяться перетворення, що ініціюються державними структурами: заплановані і керовані центральними державними органами влади (Міністерство народної освіти). Уряд контролює реформи

за допомогою призначених Міністерством освіти експертів, які ведуть їх моніторинг, оцінюють їх ефективність [1, 47].

Так, щодо першого виду реформ, то у 90-х рр. ХХ століття польські вчені зосередилися на дослідженні професійних функцій педагога, особливостях його індивідуального розвитку, ціннісних орієнтаціях, що нашло відображення у переорієнтації системи підготовки педагогічних фахівців та відповідних законодавчих документах.

Удосконалення професійної підготовки мало на меті зміцнити авторитет та суспільне значення вчителя в польському суспільстві. Було впроваджено зміни та доповнення до «Карти вчителя» (закону, що регулює права та обов'язки педагога), які сьогодні чітко окреслюють сходинки професійного розвитку за п'ятьма кваліфікаціями: вчителя-стажера, контрактного вчителя, штатного вчителя, дипломованого вчителя, професора освіти. Окрім цього, у ст. 9 виокремлено вимоги до особи, котра може бути вчителем. Серед них важливе місце відводиться дотриманню моральних принципів у педагогічній діяльності [3].

Педагогічні виші здійснили ряд організаційних, змістовних та методологічних трансформацій задля формування нового вчителя за єдиною європейською системою вартостей, базовими серед яких стали демократія, свобода, толерантність, справедливість, солідарність. Введення в дію демократичних механізмів в освіті Польщі спричинило пошук академічною спільнотою ціннісних орієнтирів, які б узгоджувалися з національними та європейськими пріоритетами, поєднували традиційні погляди на підготовку вчителя та нові світові тенденції освітнього простору. Ідеї гуманізму та людиноцентризму стали важливим здобутком виховної практики та необхідним світоглядно-вартісним підґрунтям розвитку педагогічної освіти.

Важливою передумовою становлення професіоналізму у педагогічних закладах Польщі стало усвідомлення студентами духовних, естетичних цінностей, які складають головну мету існування сучасної людини, для якої наука і технологія має бути лише засобами. Абсолютні, дещо забуті, вартості почали відроджуватись і оновлюватись. До них відносять гідність людини, любов до ближніх, гармонію з природою, посилення людяності, справедливості в економічному, громадському житті, визнання і повага загальнолюдських цінностей, увага до людей та їх вибору. Йдеться про гуманізацію педагогічної освіти.

В умовах співіснування авторитарних та демократичних підходів, утвердження нових цінностей, пов'язувалося насамперед зі змінами свідомості педагогічної спільноти в цілому, зокрема, внутрішньою установкою вчителів на дотримання гуманістичних принципів життєдіяльності, готовністю діяти у нових демократичних умовах, здатністю реагувати на глобалізаційні виклики, результативно інноваційно працювати. Відбувалася переорієнтація діяльності педагогічних працівників на здійснення освіти для Людини, формування в неї поваги і впевненості у собі, розуміння філософії життя, спонукання до правильного вибору, сприяння інтеграції в суспільство. Це зумовило побудову педагогічного процесу на засадах гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми, що визнає суспільну цінність особистості й організації освіти. Своєю чергою визначилося й розуміння пріоритету особистісного удосконалення самого вчителя – центральної фігури суспільних перетворень. Від його соціальної позиції, ціннісних установок залежав результат професійної спроможності кожної людини. Тому пріоритетним став принцип цінності та самоцінності особистості учня і вчителя, піднесення й утвердження їх честі й достоїнстві.

В умовах змін виховної парадигми, впровадження оновленого змісту освіти, відносин, поведінки йшлося про звільнення від стереотипів тоталітарного мислення та перебудову свідомості учасників педагогічного процесу.

З метою входження Польщі в європейське освітнє поле, окрім глибоких змін у структурі, управлінні, стандартах вищої педагогічної школи, відбувалася інтелектуалізація внутрішнього середовища та затверджувалися ціннісні прагнення у змісті педагогічної освіти. Чіткого визначення обов'язків учителів в освітянських документах Польщі не було, окрім Уставу про педагогічну освіту та Карти вчителя, що були основними орієнтирами професіоналізму, особистісних якостей, гуманістичної позиції педагогічних працівників. Відтак актуалізувалася проблема обґрунтування ціннісної платформи підготовки нового вчителя, здатного до реалізації завдань навчання та виховання згідно новітніх викликів епохи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюк А.В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія і сучасність: монографія. – Ніжин, 2007. – 340 с.
2. Вознюк О.В. Професійний розвиток педагога у Польщі та провідних країнах світу // Українська полоністика. – 2012. – Вип. 9. – С. 138–146.
3. Karta Nauczyciela. – Режим доступу: <http://karta-nauczyciela.org/>

Леся ГОЛОМІДОВА
(Ужгород-Дрогобич, Україна)

МОТИВ СТРАЖДАННЯ В МАЛІЙ ПРОЗІ РОБЕРТА МУЗІЛЯ

Унаслідок соціальних трансформацій, що припали на першу половину ХХ століття, нове покоління австрійських письменників прагнуло розкрити картину тогочасної дійсності крізь призму власної споглядальності. Основною ідеєю в до й післявоєнний час стає візія кінця світу, яка втілена в творі-апокаліпсисі [3]. Відтак, художня система австрійської малої прози зазначеного періоду ґрунтується на проявах реальних подій і конкретних фактів. Як слушно зауважує дослідник І. Зимомря, в ній «органічно переплелися діахронно-типологічні функціонування традиційних сюжетів, образів та мотивів на фоні різних стилєвих пошуків» [1, 131]. Мотиви, які почали домінувати ще в добу романтизму, вказували на наближення вселенської катастрофи. Це підштовхувало митців донести до реципієнтів саме апокаліптичну візію. Пророчи спостереження, в яких особіне місце посідали страждання, смерть, руйнація й самознищення, майстерно закроені в художній канві текстів І. Айхінґер, І. Бахманн, Т. Бернгарда, Г. Броха, Ф. Кафки, Е. Канетті, Г. Кунера, Й. Рота, Ш. Цвайґа та ін. Чимало австрійських авторів зазнали долю емігрантів, намагаючись уникнути смерті на рідній землі. В їхніх художніх полотнах майже цілковито зникли уявлення про красу, щастя та щасливе майбутнє. Натомість особливо стійкого формально-змістового компоненту набув мотив страждання.

До майстрів слова, під пером яких своєрідно закроені злободенні теми дійсності держави над Дунаєм, належить австрійський письменник, есеїст, драматург та театральний критик Роберт Музіль (1880 – 1942). Отримавши визнання в світовій літературі передусім як романіст, митець є одним із самотутніх представників малої епічної форми. Його перу належать збірки новел «Поєднання» («Die Vereinigungen», 1911), «Три жінки» («Drei Frauen», 1924), оповідання «Чорний дрізд» («Die Amsel», 1936), а також низка творів мінімалістичної прози, об'єднаних у зібранні «Прижиттєва спадщина» («Nachlaß zu Lebzeiten», 1936). Твори мінімалістичної прози, які у міжвоєнний період користувалися значною популярністю в Австрії, принесли автору не менше визнання, аніж романи «Сум'яття вихованця Терлеса» («Die Verwirrungen des Zöglings Törleß», 1906) і «Людина без властивостей» («Der Mann ohne Eigenschaften», 1931/32).

Дослідники творчості письменника (К. Айбл, Г. Арнтцен, М. Ауге, А. Банґерт, А. Белобратов, Е. Боа, К. Брюнінг, К. Булманн, У. Веддер, К. Гландер, Д. Давліанідзе, А. Дайґер, Р. Дугамель, Д. Затонський, І. Зимомря, А. Карельський К. Коріно, Г. Крафт, О. Логвиненко, І. Мегела, А. Науменко, Н. Павлова, Т. Пекар, І. Плаксіна, Я. Поліщук, Ю. Прохасько, М. Раух, М.-Л. Рот, Т. Світельська, І. Солоділова, К.О. Сьйогрен, В. Фанта, А. Фірзе, К. Шахова, М. Якоб та ін.) аргументовано підкреслюють своєрідність та оригінальність художньої манери Р. Музіля. Особливу роль у ній відіграють передбачення й вчування. Віддзеркалюючи сучасну йому добу та місця індивіда у вирі її жорстоких реалій, вагомим вкрапленням у канву художнього тексту стає мотив страждання, який автор безпосередньо пов'язав з війною. З метою увиразнення військового дис-

курсу у творчості Р. Музіля швейцарська дослідниця Розмарі Целлер зауважила, що будь-яка війна «дає початок певним спостереженням навколишнього середовища, яке стає можливим тому, що на війні люди відриваються від звичайних життєвих умов, що є передумовою для особливих переживань, які цікавлять Р. Музіля» [5, 59–60].

Типовими зразками малої прози у цьому контексті є концентровані оповідання «Липучка для мух» («Fliegenpapier»), «Мавпячий острів» («Affeninsel»). У світлі інакомовлення письменник відкриває реципієнту принципово новий підхід до незначної, буденної ситуації в концентрованому оповіданні «Липучка для мух», де місцем дії автор – алегорично – робить «клейкий папір для мух». Незважаючи на лаконічність форми епічного твору, його внутрішня дикція увібрала в себе непрості ситуації болю та страждань людей воєнного періоду. В образі-персонажі мусі автор своєрідно концентрує типові для свого часу суспільні якості – патріотизм та самопожертву заради Батьківщини. У цьому контексті привертають увагу наступні слова: «Wenn sich eine Fliege darauf niederläßt – nicht besonders gierig, mehr aus Konvention, weil schon so viele andere da sind, ...» [4, 294]./ «Коли на нього потрапляє муха, – не із жадібності, а радше через умовність, оскільки там є вже багато інших, ...» (переклад – Л. Г.) Все це автор називає умовністю, межовою ситуацією, під впливом якої люди втягнуті в нескінченний процес вбивств і саморуйнування.

Крізь призму страждань комахи, яка всім своїм тілом загрузла в отруйній, липкій речовині, Р. Музіль пише про муки й масову загибель цілих поколінь. Тому змальована ним муха в своєму прагненні звільнитися з полону смерті має не одне обличчя: вона «як старі вояки» («wie klapprige alte Militärs»); «наче хворі туберкульозом» («wie Tabiker»); «як та дитина, де зупиняється переслідувач із вогняним факелом» («wie ein Kind, wo ein Verfolger mit brennenden Flanken stehen bleibt»); «як жінка, яка намагається вивільнити свої руки з чоловічих кулаків» («wie Frauen, die vergeblich ihre Hände aus den Fäusten eines Mannes winden wollen»).

Онтологічно-імплицитний підтекст людської сутності в епоху світових воєн, що перманентно закорінений у кінечність нашого життя, закросно в оповіданні «Мавпячий острів». Тут, концентруючи увагу на стражданнях нелюдських істот, Р. Музіль відображає мізерність та нікчемність «звичайної» людини. Описуючи тоталітарний рух в Італії, митець іронічно відтворює суспільно-соціальні відносини з проекцією на явища, які становлять загрозу. Описана голосом автора напружена ситуація переслідування маленької тваринки пов'язана з осмисленням поширення фашистської диктатури в Європі. Цю тему Р. Музіль розкриває останнім рядком оповідання: «Der Strahl seines Blickes ruht auf den Wipfeln des Pincio und der Villa Borghese, quer darüber hin; und wo er die Gärten verlässt, liegt hinter ihm die große gelbe Stadt, über der er, noch in die grüne, schimmernde Wolke der Baumwipfel gehüllt, achtlos in der Luft schwebt» [4, 298] / «Промінь його погляду спочиває на вершинах Пінчіо й вілли Боргезе, здіймаючись вгору над ними, і там, де покидає він сади, лежить велике жовте місто, над яким, ще оповитий мерехтливою хмарою листя дерев, він безпечно витає в повітрі» (переклад – Л. Г.).

У творах Р. Музіля зримо проступає філософська настроєність. Тут кожна художня деталь насичена виразністю значення і нерідко стає акцентованою, набуваючи символічного змісту. До прикладу, символічний «укус мухи» став втіленням фізичного й душевного страждання непереможного лицаря барона фон Кетена у новелі «Португалка». Ця новела, як пише Альбер Карельський, «найоптимістичніший твір Р. Музіля – але показово те, що оптимізм обґрунтований упованням на диво й розміщений виключно в ірраціональній сфері» [2, 23].

У процесі аналізу творів малої прози Р. Музіля можемо дійти висновку: читач має справу з письменником-інтровертом, основною темою для якого є криза ідентичності та втрата соціальної спрямованості особистості-інтелектуала перед лицем війни, революції та швидкого розгортання всіх життєвих перипетій. Більшість його творів наділена песимістичною тональністю, невід'ємний компонент якої, – мотив страждання. Йдеться також і про його розгортання як багатовимірної сутності. Відтак, якщо у ранній прозі письменника мотив страждання виступає як елемент, що супроводжує душевні сум'яття індивідуума, то у творах міжвоєнного періоду автор свідомо огортає ним значну частину суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимомря І. Австрійська мала проза ХХ століття: художня світобудова. – Дрогобич-Тернопіль: Посвіт, 2011. – 396 с.
2. Музіль Р. Избранное: Сборник. – М.: Прогресс, 1980. – 390 с.
3. Fliedl K. Literaturgeschichte I. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.univie.ac.at/iggerm/files/mitschriften/Literaturgeschichte_I-2009W-Fliedl.pdf [20.02.2018]
4. Musil R. Frühe Prosa und aus Nachlass zu Lebzeiten. – Reinbek: Rowohlt, 1988. – 380 S.
5. Zeller R. Von den Notizen im Krieg zum literarischen Text. Textgenetische Studien zu Musils Nachlass. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://edoc.unibas.ch/52466/> [20.02.2018]

Svitlana HONSALIES-MUNIS
(Dnipro, Ukraine)

FEMALE BODY IMAGES IN THE POETRY OF SYLVIA PLATH AND ANNE SEXTON

The study is devoted to the analysis of the body images in the poetry of the well-known 20th century American poets Sylvia Plath and Anne Sexton. The poetry of these authors is characterized by the self-defining confessional genre with its emphasis on identity, corporeality and sexuality.

American poets Sylvia Plath, and Anne Sexton were among the first women to openly write about female body, corporeality and sexuality, exposing the reader to the most mysterious places not only of the female but also of the male body, confessing their hidden sexual desires (forbidden love to a father, adultery, abortion etc.). Unlike their predecessors, they wrote much more frankly about the body, calling their names what was previously described using ambiguous words, quotations, metaphors, or symbols. The image of the body in their poems is often a challenge to the entire patriarchal culture with its limitations and prejudice towards women; therefore, the feminine corporeality and sexuality are transformed into a metaphor of desire for spirituality, the desire to go beyond the body limits and, through the sphere of irrational, to master the sphere of the spiritual.

One of the characteristic features of women's poetry, according to Jo Gill, is the fragmentation of the female body, its full exposure to the inquisitive view of the public [2, 112]. The range of attitudes a female persona takes toward the body in the poetry by Sexton and Plath is startling. In S. Plath's poems the body is subjected to laceration, mutilation, operation, disease, paralysis. Thus, a female body is described through the images of passivity and pain. In *Lady Lazarus*, using the tropes of a strip tease, Plath presents not the luscious illusion of naked availability but pure hard voyeurism: the crowd is 'peanut-crunching', shoving in to see Lady Lazarus: «*unwrap me hand and foot – / The big strip tease. / Gentlemen, ladies / These are my hands /*

my knees. / I may be skin and bone...» [3, 245]. Here Plath's need to free herself from the male gaze conflates with the drive for literary longevity – the only way to triumph over «*Herr Doktor, Herr Enemy*» is to transfigure the mortal female body through a series of poetic/actual deaths and resurrections: «*Out of the ash / I rise with my red hair / And I eat men like air*» [3, 247].

Ann Sexton also creates a fragmentary image of the female body, depicting it as a set of bones, arms, neck, and hips, the leading motif in her poetry is the superiority of the male element over the female: «*Women have lovely bones, arms, neck, thigh / and I admire them also, but your bones / supersede loveliness. They are the tough / ones that get broken and reset*» (*The Fury of Beautiful Bones*) [5, 372]. What is more, the author is convinced that women's inferiority to men is biologically determined and thus cannot be changed: «*The trouble with being a woman, Skeezeix, / is being a little girl in the first place. / Not all the books of the world will change that*» (*Hurry Up Please. It's Time*) [5, 410]. Though frankly depicting female sexuality, Sexton is convinced that it is rather a limitation than a means of feminine liberation. Moreover, Sexton sees a woman only in the unity (often sexual) with a man: «*She is the house. / He is the steeple. / When they fuck they are God*» (*The Fury of Cocks*) [5, 386]. But this unity is fragile and not constant, very soon a woman becomes a useless thing which a man throws away without regret:

She is his selection, part time.

You know the story too! Look,
when it is over he places her,

like a phone, back on the hook (*You All Know the Story of the Other Woman*) [5, 30].

Comparing a woman to an inanimate object (a phone receiver, a doll, a roast beef, a boat, a glass), used carelessly by a man, is a typical feature of the poems by Sexton and Plath. For example, in *Buying the Whore* Ann Sexton reveals the thoughts of a man about a prostitute (or any woman in general): «*You are the roast beef I have purchased / and I stuff you with my very own onion. / You are a boat I have rented by the hour / and I steer you with my rage until you run aground. / You are a glass that I have paid to shatter / and I swallow the pieces down with my spit*» [5, 570]. Actions of a man are presented through a number of verbs of action (*stuff, steer, shatter, swallow*), which increase the image of violence against a woman's body.

In Sylvia Plath's poems we often find an image of a woman as a passive, inanimate object. For example, her 'sweetie, out of the closet' in the poem *The Applicant*: «*How can we give you a thing? <...> Will you marry it? / It is waterproof, shatterproof, proof*» [3, 221]. By comparing a future bride to a thing, calling her **it** like an object, Plath criticizes a passive role of a woman in the society.

Unlike postmodern aesthetics, which separates the notion of corporeality from the real body or the image of the body (Gilles Deleuze), American poets tried to reveal in their poetry a physical body, which is changeable, sexual, with all its flaws and 'dirty' anatomy. Sexton and Plath began to inscribe a female body into the text before the emergence of feminist manifestos, thus trying to reconcile themselves with their sexuality, to explore previously prohibited topics and motifs associated with the intimate aspects of women's lives. A woman's body for them is an object of suffering. The pain, both physical and mental, is an integral part of a woman's life, it begins with a cradle («*...pain / I would sell my life to avoid / the pain that begins in the crib / with its bars or perhaps / with your first breath*» – says Sexton in *The Big Boots of Pain*) [5, 552]. Body images are often closely connected with motifs of physical pain, illness, operation, childbirth, abortion and other typically female anatomic peculiarities. But for a woman pain is a part of her life and it is something that makes her a woman, unique and special, she just has to accept this pain and learn to live with it: «*As for the pain and its*

multiplying teaspoon, / perhaps it is a medicine / that will cure the soul / of its greed for love) (*The Big Boots of Pain*) [5, 552]. The language of the body is a special, different language, and, at the same time, the language of the Other. The body and its experience become the basis of the feminine identity, the authority of the truth, because only by speaking the language of the body a woman can pass on her experience to her descendants, because she is always limited by the language which is hostile, alien to her.

Summing up, in the research we come to conclusion that the body, corporeality and sexuality that were marginal in the poetry of the predecessors were frankly depicted in the works of Sylvia Plath and Anne Sexton. We have concluded that these American poets have much in common in how the image of the body is interpreted in their poetry. All of them try to include the feminine bodily experience in their poetry, although with some differences. Sylvia Plath believes that the identity of a woman is formed in close connection with biological experience and culture. For her, not an abstract, but a real body of a woman is of great importance, the body which is always changing, unstable, striving to go beyond the limits and rules imposed upon it by society. Anne Sexton draws a parallel between a female body and hidden, latent creativity, the poet is convinced that a woman should be proud of her body, because only in harmony with it she will find her authentic self.

REFERENCES

1. Colburn St. E. Anne Sexton: telling the tale. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1988. – 423 p.
2. Gill Jo. Women's Poetry. – Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2007. – 231 p.
3. Plath S. Collected Poems / [Ed. by Ted Hughes]. – New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1981. – 351 p.
4. Rose J. The haunting of Sylvia Plath. – Harvard University Press, 1993. – 288 p.
5. Sexton A. The Complete Poems. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1981. – 623 p.

Інна ГУМЕНЮК
(Суми, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВАРЮВАННЯ ТОНАЛЬНОГО ІНТЕРВАЛУ В МІСЬКИХ АНГЛОМОВНИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСАХ

Вивчення просодичної організації будь-якого відрізка мовлення і пейзажного опису зокрема, зазвичай, має на меті виявлення особливостей функціонування підсистем інтонації під час його реалізації. Отримання достовірних даних під час дослідження обраного нами виду опису можливе завдяки поєднанню аудитивного й акустичного аналізів [1]. Отже, метою даної праці є виявлення у ході акустичного аналізу особливостей варювання тонального інтервалу в міських англомовних пейзажних описах. Серед акустичних тональних характеристик значну роль відіграє тональний інтервал, перепади якого на різних ділянках інтонаційного контуру дають змогу схарактеризувати відмінності просодичного оформлення видів міських англомовних пейзажних описів, які було класифіковано за певними лінгвістичними критеріями [2]. У ході дослідження частоти тонального інтервалу на різних ділянках інтонаційного контуру міських англомовних пейзажних описів виявлено переважання позитивного вузького й звуженого та негативного звуженого тонального інтервалу на стиках між першою і другою ритмогрупами, перед'ядерною ділянкою і термінальною ритмогрупою (далі РГ). Установлено, що розширення тонального інтервалу між перед'ядерною ділянкою і термінальною РГ розширення тонального інтервалу вказує на оформлення інтоногрупи термінальним

тоном (далі ТТ), який має вищий тональний рівень, ніж шкала; а між РГ в середині перед'ядерної ділянки – про виділення наголошеного складу наступної РГ спеціальним підйомом, оформленням зазначеної ділянки ковзною або скандентною шкалою.

Перед'ядерна ділянка *статичних* міських пейзажних описів відзначається майже рівновеликими показниками позитивного звуженого інтервалу на стиках першої та другої РГ, дугою та третьої РГ (51,78% і 50,00% відповідно). Звужений інтервал демонструє відстань між ненаголошеним складом попередньої і наголошеним складом наступної РГ, які є ділянками ковзної та поступово спадної ступінчастої шкали з порушеною поступовістю. В аналізованих РГ зафіксовано також невисокі показники негативних вузького (7,14% і 16,67% відповідно) й звуженого (8,93% і 16,67%) тонального інтервалу, який свідчить про перехід від РГ зі словом, виділенням спеціальним підйомом, або який є ненаголошеним складом скандентної шкали, до першого складу наступної РГ. Між перед'ядерною та термінальною РГ зареєстровано майже рівновеликі показники вузького і звуженого позитивного інтервалу (29,43% і 26,04% відповідно), які вказують на перепад між кінцевим складом поступово спадної ступінчастої або рівної шкали та ядерним складом середнього, високого висхідного або спадного ТТ. Цей стик ділянок інтонаційного контуру характеризується також наявністю таких самих зон негативного інтервалу з дещо нижчими цифровими показниками (вузька – 18,49%, звужена – 24,53%). Такі різновиди тонального інтервалу позначають перехід від останнього складу високої рівної, поступово спадної ступінчастої або скандентної шкали до низького або середнього спадного ТТ.

Статично-динамічним міським пейзажним описам притаманні вузька й звужена зони позитивного й негативного тонального інтервалу з домінуванням звуженої зони на всіх функціональних ділянках інтонаційного контуру. Межа між першою і другою ритмогрупами вирізняється найбільшими числовими даними звуженої зони обох типів цього параметра (позитивний – 62,5%, негативний – 37,5%). Позитивний звужений інтервал зареєстровано при виділенні наголошеного складу наступної РГ спеціальним підйомом, оформленні спадним ТТ або якщо наголошений склад є частиною ковзної шкали. Зазначена зона негативного тонального інтервалу ілюструє перехід від складу, виділеного спеціальним підйомом, внутрішньосинтагмальною паузою, до наголошеного складу наступної РГ. Відмінною рисою статично-динамічних пейзажних описів є максимальний відсоток звуженого позитивного інтервалу на стикі другої і третьої РГ поступово спадної ступінчастої шкали з порушеною поступовістю, ковзної шкали або якщо наголошений склад третьої ритмогрупи маркований спадним ТТ. Це сприяє виділенню окремих слів ІГ, які є семантичними або емоційними центрами всього фрагмента опису або його частини. На межі між шкалою й термінальною РГ також зафіксовано найвищі показники звуженої зони обох різновидів тонального інтервалу (позитивний – 31,71%, негативний – 45,12%). Домінування останнього сигналізує про тональний перепад між кінцевим складом високої рівної, поступово спадної ступінчастої шкали з порушеною поступовістю та ядерним складом середнього спадного ТТ. Позитивним звуженим інтервалом з дещо нижчими показниками позначається, як і в статичних пейзажних описах, стик між певними видами шкал та середнім або високим висхідним і спадним ТТ.

Динамічні вирізняються перевагою середнього тонального інтервалу на всіх ділянках інтонаційного контуру і дещо нижчими показниками розширеного позитивного його різновиду. Межа між передтактом і першим наголошеним складом маркується домінуванням середнього та розширеного позитивного інтервалу (40,00% і 37,77% відповідно), що свідчить про швидке розгортання подій, зміни стану природи та його високий ступінь динамічності. Негативний середній інтервал виділяє межу між високим або висхідним

передтактом і спадним або низьким тактом, який передує РГ з наголошеним складом, виділеним спеціальним підйомом, або є ділянкою ковзної шкали. Таке просодичне оформлення підвищує рівень емоційно-прагматичного потенціалу описів та сприяє концентрації уваги слухача на кульмінаційних моментах упродовж звучання всього опису. Стикові між першою і другою РГ властиві описана вище тенденція розподілу числових даних. Такі різновиди зазначеного параметра позначають перепади між попередньою РГ і наголошеним складом наступної, виділеним спеціальним підйомом, та між ділянками ковзної шкали або коли друга РГ оформлена ТТ, що також слугує інтенсифікації певних лексем, інтонгруп, які є емоційними або семантичними центрами описів. Межа між кінцевим складом шкали й термінальною РГ характеризується перевагою негативного середнього (35,53%) інтервалу, дещо нижчою частотою позитивного середнього й розширеного (28,94% і 21,05% відповідно). Зростання показників тонального перепаду між шкалою й термінальною РГ свідчить про підвищення ступеня динамічності і пейзажних описів у цілому, і окремих інтоногруп, які виділяються комбінацією низки параметрів на акустичному (інтенсивність, довгота, ЧОТ) і перцептивному рівнях (гучність, темп, тембр) та оформленням ядерних складоносіїв високими спадними й висхідними, спадно-висхідними ТТ задля інтенсифікації їхнього смислового навантаження.

Як бачимо, статичним пейзажним описам притаманна звужена зона обох типів інтервалу з переважанням позитивного на всіх ділянках інтонаційного контуру. Лише в цих описах фіксуються значні показники вузького позитивного тонального інтервалу, що підкреслює їхню статичність. Для статично-динамічних міських описів притаманне зростання показників звукової зони позитивного та негативного інтервалу при незначних показниках інших його різновидів, що засвідчує зростання динамічності звучання особливо на їхніх динамічних ділянках. Домінування середньої зони, значні числові показники розширеної й наявність широкої зон обох типів тонального інтервалу є типовими ознаками динамічних міських пейзажних описів. Отже, зростання частоти варіювання зон тонального інтервалу на всіх функціональних ділянках інтонаційного контуру від вузької до широкої свідчить про важливу роль тонального інтервалу у передачі ступеня динамічності й емоційності міських англомовних пейзажних описів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк І. Л. Експериментально-фонетичне дослідження англомовних прозових описів природи // Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки: [наук. журн.]. – Черкаси: Вид-во Черкас. нац. ун-т, 2011. – Вип. 213. – С. 161–165.
2. Гуменюк І. Л. Систематизація ознак описів природи сучасної англомовної прози // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): [у 4 ч.]. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Вип. 81 (2). – С. 165–169.

Ірина ДМИТРІВ
(Дрогобич, Україна)

САКРАЛЬНИЙ ПРОСТІР У ЗБІРЦІ «ВЕЛИКА ГАРМОНІЯ» БОГДАНА-ІГОРЯ АНТОНІЧА

Дослідники зазначають, що здебільшого при інтерпретації художнього твору поняття «сакральне» вживається в таких атрибутивних відношеннях: «сакральний простір», «сакральний час», «сакральне ім'я» [4, 29]. «Для релігійної людини, – вважає Мірча Еліаде, – простір не є однорідним; він складається з розривів, тріщин: існують частини

простору, якісно відмінні від решти частин. «Не зближайся сюди! – каже Господь Мойсеєві. – Здійми взуття своє з ніг своїх, бо те місце, на якому стоїш ти, – земля це свята!» (Вих. 3, 5). Отже, існує священний простір, він «могутній», значущий, і існують інші простори, не святі, позбавлені структури, стійкості, одне слово, аморфні. Для віруючої людини ця відсутність однорідності простору полягає в усвідомленому протиставленні святого простору, при цьому тільки він є *реальним, справді існуючим*, і того хаосу, що його оточує, решти світу [2, 12].

Збірка християнської поезії «Велика гармонія» Богдана-Ігоря Антонича репрезентує способи рецепції сакрального простору в художньому тексті. Поет демонструє оригінальне і глибоке розуміння сакрального загалом і священного простору зокрема. Традиційно, священними для нього виступають місця, пов'язані з біблійними подіями. Так, у поезії «Liber peregrinorum, ч. 3» митець уводить у текст образ Єрусалиму, сакральність якого підтверджена у Святому Письмі. Проте поет радше має на увазі Горній Єрусалим як прообраз Небесного Царства, адже шлях палігрима алегорично слід розуміти як життєву дорогу людини. Алюзійно прочитується у творчості Богдана-Ігоря Антонича і образ міста Вифлеєму та інших сакральних християнських топосів.

Прикметно, що у Богдана-Ігоря Антонича священний простір не обмежується лише Палестиною. Поет вважає, що у Божому задумі увесь Всесвіт наділений привілеєм сакральності. Валерій Лепакін з цього приводу пише: «Світ іконічний у чотирьох планах: по-перше, як іконообраз Первообразу, через який людина отримує одкровення про Бога; по-друге, світ – це іконообраз втраченого прародичима у гріхопадінні раю. Внутрішня гармонія природи нагадує людині про її неприминаючу красу і колишню досконалисть; по-третє, світ – це потьмарена гріхом ікона прийдешнього віку, преображеного космосу, очікуваних нами «нового неба і нової землі» (2 Пт. 3, 13); по-четверте, світ іконічний у своїх конкретних проявах, оскільки видимі речі – це ікони невидимих мислеобразів, що ісходять зі свого джерела Первообразу як його відображення і прямують до Нього у прагненні возз'єднатись із Ним» [3, 92]. Ці твердження проілюстровані такими віршами Богдана-Ігоря Антонича, як «Ut in omnibus glorificetur Deus», «Musica noctis (Вечір)», «Te Deum laudamus», «Deus Magnificus», «Te Deum laudamus, 2», «Magnificat».

Проте найбільше захоплення у Богдана-Ігоря Антонича викликає очищене, «обожествлене» людське серце. «Людина створена на Образ і подобу Божу (Бут. 1, 26). Сербський подвижник і богослов ХХ ст. Юстин Попович пише: «Людський рід на землі – це ніщо інше, як чудовий іконостас Божий. Цей світ, усі ці світи, цей Всесвіт, усі ці незліченні всесвіти – це величний Божий храм, а люди – іконостас цього храму». Кожна людина – ікона Божа, різниця лише у ступені іконічності: у грішній людині образ максимально потьмарений гріхом, у святому він – явний, однак у повній своїй чистоті він розкриється лише у Царстві Небесному» [3, 102].

Кордоцентризм у біблійному розумінні, згодом в осмисленні Г. Сковороди і П. Юркевича, був надзвичайно близький Б.-І. Антоничеві, який вважає, що серце є основним органом релігійних відчуттів, у ньому зароджується прагнення Бога як джерела віри, тому мотив чистоти серця як передумови Богопізнання часто звучить у поезіях «Veni Sancte Spiritus», «Gloria in excelsis», «Salve Regina», «Зелені свята», «Apage satanas» та інші.

Отже, сакральний простір у «Великій гармонії» Богдана-Ігоря Антонича виражено за допомогою священних для християн географічних топосів, через представлення сакральності Всесвіту і найважливіше – через художнє осмислення символу серця як повноти духовного життя і місця зустрічі з Божественним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонич Б.І. Повне зібрання творів / [передмова Миколи Гльницького; упорядкування і коментарі Данила Гльницького]. – Львів: Літопис, 2009. – 968 с.
2. Еліаде М. Священне і мирське; Міфи, сновидіння і містерії; Мефістофель і андрогін; Культизм, ворожитство та культурні уподобання. – К.: Основи, 2001. – 591 с.
3. Лепахін В. Ікона та іконічність. – Львів: Свічадо, 2001. – 288 с.
4. Mnich R. Категория символа и библейская символика в поэзии XX века. – Lublin: UMCS, 2002. – 258 с.

*Микола ЗИМОМРЯ,
(Дрогобич, Україна)
Іван ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)*

РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ КУЛЬТУР: ДИСКУРС РЕЦЕПЦІЇ

Окреслена позиція має безсумнівну визначальну величину, яку слід розглядати крізь призму міжкультурної комунікації. Роль перекладача постає вагомою не тільки на рівні міжкультурного посередника, але й, чи не в першу чергу, на рівні становлення самого процесу взаємодії текстотворчих явищ міжлітературного/міжкультурного характеру. Скажемо одразу: прагнемо виокремити актуальність звучання книжки Марії Іваницької «Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах» [1]. Щоправда, для одного з авторів (М. З.) поява названої монографії мала ще й додаткове смислове та інтонаційне забарвлення, якщо йдеться про безпосередню конкретизацію досліджуваного масиву. Адже далекого 1972 року судилося захистити в Берлінському університеті ім. Гумбольдта дисертацію, в якій була закроена аналогічна тема: «Сприйняття української літератури в німецькомовному світі від першовитоків до 1917 року» («Die Rezeption ukrainischen Literaturgutes im deutschen Sprachgebiet von den Anfängen bis 1917»; Берлін, 1972. – 639 с.). Власне, цей факт видається певним свідченням для акцентованого виокремлення важливої опосередкованої постпозиції. Завдяки їй свідомо й об'єктивно увиразнюється вимір того, що з боку М. Іваницької висвітлені сутнісні ознаки досліджуваної проблеми на концептуально новаторській основі.

Чому це так важливо? На жаль, навіть опісля кількох десятиліть відновлення державної незалежності України все ще достатньою мірою не утверджена ідеологема стосовно методологічних засад саморозуміння й осмислення рецепції української національної літератури у світовому культурному просторі загалом і європейському – зокрема. Йдеться про феномен тієї рецепції, що має саме в сучасну добу випробувань винятково вагому як суспільну, так і культурну вартість, власне, з урахуванням потреби зміцнення державницького світогляду в кожного носія українського народу. З цього погляду аналізована монографія має як теоретичні, так і практичні гідності. Останні позначені чіткою актуалізацією сутності інтердисциплінарної проблематики загалом і визначальних засад перекладознавства – зокрема. Проте – у сенсі потрактування перемності досвіду – можна пошкодувати, що дослідниця недостатньо використала вагомні спостереження І. Франка, М. Рильського, Д. Павличка, Ю. Шкробинця, Л. Балли; адже цим майстрам художньої інтерпретації належить особлива адресність, якщо закрюва-

ти питання про особистісний вимір адекватного «вчування» у текст мовою мети. Так, наприклад, Іван Франко (1856 – 1916) у рецензії на чеські переклади творів Тараса Шевченка виокремлював стрижневе завдання перекладної версії; воно полягає в присутньому відтворенні «повного образу його (Тараса Шевченка – М. 3., І. 3.) поезії», щоб вона показала чеській публіці «усі характеристичні риси тої поезії, а головню, щоби показала їй те, що є в тій поезії загальнолюдського, глибокого і найдозрілішого» [3, 493]. Подібне Франкове типизування конкретних фактів уможливило результативну якість у зіставленні відповідної семантики в лексичних системах як споріднених, так і неспоріднених, у т. ч. української та німецької мов. До того ж Іван Франко у багатьох працях закоровав тему про трансцендентну значимість перекладу з проекцією на особистість творця. Критик переконливо акцентував на фіксованій сутності впливу перекладного акту на суспільну свідомість, що відіграє роль такого дійового чинника, який «в'язе, а не розділяє народи». Тут особливо характерною видається його ґрунтовна теоретична студія «Каменярі. Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання» (1911).

Марії Іваницькій належить однозначно вдала спроба системно окреслити особистісний вимір перекладача в динаміці становлення українсько-німецького мистецького перекладу, що зазнав – за багатьох епох (часовий простір охоплює понад 170 років) – різних оцінок в оптиці художньої й читацької рецепції. Їй вдалося розкрити в типологічно спільній моделі логічно вмотивоване освоєння досліджуваного матеріалу та надати йому об'єктивно аргументованого узагальнення, у першу чергу, з огляду на парадигму – «особистість перекладача; особистісний вимір в історії». При цьому об'єктивно важливою видається концентрація уваги авторки монографії на об'єкт дослідження (*українсько-німецький художній переклад у проблематично контекстальному ключі, тобто з орієнтацією на виміри особистісного, соціополітичного та культурного характеру*), а також його предмет (*мовні та соціокультурні риси особистості перекладача української літератури як суб'єкта художнього перекладу*) та чітко окреслення мети й сформульованих містких завдань дослідницького пошуку. Варто відзначити, що у цьому контексті примітною є капітальна праця «Український художній переклад та перекладачі 1920-30-х років» Лади Коломієць [2]. Вона аргументовано фіксує представлення перекладного продукту як невід'ємної ланки українського національного літературного процесу загалом. На дієвість перекладної літератури як плодотворної парадигми в органічній сполуці з особистістю перекладача-реципієнта вказував Михайло Москаленко (1948 – 2006), один із найбільш активних подвижників перекладацької справи в Україні.

В основу монографії Марії Іваницької лягли вагомні, тобто суголосні означеній меті, національно-культурні коди (приміром, сюди належать змістовні підрозділи: «Біографія як визначальний чинник формування мовної особистості»; «Національна картина світу та адаптація чужості у процесі перекладу»). Ці марковані ознаки належним чином ідентифіковані, у першу чергу, у третьому й четвертому розділах. Вони окреслені настільки, наскільки досліджуваний масив фактів дає можливість увиразити результативну якість адекватного змістового відтворення текстових структур *мовою мети*. Зразком може послужити діяльність такого визначного інтерпретатора українського слова в німецькомовному культурному просторі, як Анна-Галія Горбач (1924 – 2011). Вона домагалася всеохопного відзеркалення, за словами Б.-І.Антонича, «іншої дійсності», рівнозначної реаліям *мови першотвору*. Звідси – феномен рецепції, що конструє дискурсивну реальність з урахуванням визначення шкали суб'єктивного й об'єктивного в

творчості перекладача. Таким чином, ведемо мову про акт перекладу, власне, у сенсі його оцінки як найбільш продуктивного прояву діалогу культур. Тут Марія Іваницька заглиблюється в сутність художньо інтерпретованих явищ мовою мети в підрозділах монографії, в яких докладно висвітлені мотиви і настанови перекладача у справі видання художньо довершеної антології «Криниця для спраглих», а також особливості змалювання образу України у дзеркалі літературних рецензій стосовно «невидимості перекладача». Вони органічно пов'язані з комплексною теорією соціокультурної кореляції між *особистістю перекладача та еволюцією українсько-німецького художнього перекладу*, власне, від середини ХІХ до початку ХХІ ст.

Усі складники монографії (передмова, чотири розділи з висновками), у т. ч. «Роль особистості перекладача в міжкультурному посередництві» (перший розділ); «Соціокультурні виміри діяльності перекладача української літератури на німецькомовних теренах» (другий розділ); «Анна-Галія Горбач – унікальна постать українсько-німецького перекладацького поля» (третій розділ); «Перекладач і міжлітературні контакти в новітню добу» (четвертий розділ), – все це ознаки, що творять вичерпне трактування розмаїття підходів до мистецтва перекладу. Останнє справляє добре враження. Виокремлені формулювання розділів в один блок дають можливість краще розглядіти їхні структурні й функціональні риси. Названі складники становлять органічну цілісність: кожний із чотирьох розділів не контрастує, а творить логічний зв'язок з попереднім, спонукаючи відкрystalізувати грані індивідуалізму (автор – твір – перекладач – інтерпретація) й універсалізму (процес засвоєння перекладацького продукту як завершального акту рецепції). Наскільки усі формулювання передбачають міцні засновки для відповідної позиції достатнім чином коректні? Окремі з них описово розмиті (приміром, «На зламі століть: переклад як стимул взаємного зацікавлення між українським та німецькомовним світом» (с. 107), а деякі – аморфні («Переклад «з других рук» (с. 221) в аспекті підпорядкування іномовної літератури до культуромовного простору мови-посередника).

Щоправда, безпосередньо у названих розділах та підрозділах міститься значно більше ґрунтовно осмислених запитів, означень різновекторної спрямованості до індивідуалізму того чи іншого перекладача, ніж це заявлено у зазначених фіксаціях. Усталені приписи не завжди повною мірою відображають інтертекстуальну інформацію про духовний чи естетичний досвід значної кількості реципієнтів (за винятком творчого набутку А.-Г.Горбач як перекладача й критика). Проте вони однозначно визначені виміром нової якості, якщо вести мову про концентрацію уваги М. Іваницької на перебіг тем, мотивів, способів творення художнього світу провідними носіями українського письменства, у т. ч. за попередніх епох (Т. Шевченко, І. Франко, М. Коцюбинський, О. Кобилянська, Леся Українка, В. Стефаник) і сучасної доби. На зламі ХХ – першої третини ХХІ ст. відбулося помітне зміцнення рецепції української літератури: у свідомість громадськості Німеччини увійшли творчі досягнення В. Стуса, Л. Костенко, І. Драча, О. Забужко, Ю. Винничука, Ю. Андруховича, С. Жадана, Л. Дереша, Т. Прохаська, М. Рябчука. Слушним постає спостереження дослідниці про те, що німецькомовні переклади творів Юрія Андруховича відіграли посутню роль; вони заклали фундамент для якісних змін українсько-німецького перекладацького поля, завдяки яким українські автори вперше вийшли за межі маргінесу німецької літературної полі системи, а Україна отримала своєрідне культурне лобі. Проведений нею ретельний аналіз, зокрема, рецензій на переклади творів Ю. Андруховича в діахронії засвідчує поступове розширення знань німецького читача про Україну та формування в нього образу української літератури як результату рецепції перекладів.

Особливо добре розгорнуті настанови стосовно сприйняття спадщини українських авторів в аргументованих оцінках і німецькомовних інтерпретаціях з боку як українських, так і німецьких реципієнтів (І. Франко, О. Кобилянська, О. Грицай, М. Мірчук, А.-Г. Горбач, Й. Грубер, Лариса Робіне, Олег Колінко, А.-Ш. Вутцкі, Ю. Віргінія, В. Горошовскі, Г. Шпехт, Г. Кох, Е. Коттмаєр, Ингеборг Колінко, Трауте Штайн, Гюнтер Штайн та ін.).

Що впадає в око? Відомо, що німецькомовний культурний простір характеризується гнучкістю взаємозв'язку між австрійським і німецьким мовними рівнями. Однак, поза всяким сумнівом, дослідниці доцільно б наголосити на функціональному збереженні цього вододілу, бо кожний з них має – стосовно рецепції української літератури – свої специфічні особливості.

Переконливими видаються обстоювання М. Іваницької щодо перекладу як стрижневого чинника міжкультурної взаємодії. Адже він постає самобутнім актом донесення до іншомовної аудиторії культурно-естетичного феномену вихідної культури та забезпечення рецепції цього феномену в культурі-реципієнті. Тут вона не обходить дослідницькі пошуки своїх попередників (С. Смаль-Стоцький, Д. Дорошенко, І. Мірчук, Б. Кравців, Ю. Бойко-Блохин, Я. Погребенник, М. Зимомря, Ю. Михайлюк, Г. Гуць, В. Гладкий, Я. Лопушанський, О. Матвіїшин, Е. Вінтер, Е. Райснер, П. Кірхнер, А. Курелла, Г. Вітшенс, А. Волдан, С. Сімонек, Й. Стрелка, Г. Цігенгайст, Р. Гебнер); а радше на якісно іншому рівні трансформує практичні цілі як поєднувальні ідеологеми, що домінували за попередніх епох в СРСР і НДР. Цим Марія Іваницька засвідчила якісні зміни суспільних і жанрових систем іншими, збагатила палітру рецепції духовних змагань українських авторів у німецькомовному культурному просторі. Логічно вмотивовані зіставлення національно-специфічних уявлень, зокрема, в підрозділах «Асиметрія німецько-українських літературних контактів: переклад та політика» (с. 61) «Вплив геокультурного простору на формування перекладацького поля» (с. 108) та «Переклад у політичному протистоянні після Другої Світової війни: перекладач у різних суспільних просторах» (с. 208). Не викликає суперечностей схематична презентація складників та ідентифікаторів *мовної особистості перекладача* у сполучі з рисунками, що образно представляють «українсько-німецьке перекладацьке поле» (с. 159) за різних епох його становлення. Щоправда, можна тільки пошкодувати, що авторка не використала дисертацію Петера Кірхнера «Zur Genesis und gesellschaftlich-literarischen Problematik der deutschen Schewtschenko-Übersetzungen Ivan Frankos und Erich Weinerts» (Галле, 1964, 228 с.). Адже тут відомий німецький україніст висвітлив у порівняльному річизі сутність універсальної практики, що увірвала новаторські тенденції крізь призму активного прочитання художнього світу Тараса Шевченка у динаміці, тобто з боку Івана Франка та його «ідеального» реципієнта й наступника – Ерїха Вайнерта як перекладача. Примітно, що перу Ерїха Вайнерта (1890 – 1953) належать повноцінні німецькомовні інтерпретації поезій Шевченка й Франка. Ще одна деталь: Марія Іваницька як дослідниця вміло «балансує» поміж різними позиціями теорії й практики мистецтва перекладу й віднаходить свої регулятивні підходи до пізнання досліджуваного масиву з огляду на вибіркове осмислення фактів, подій, явищ, тенденцій, закономірностей. Ні, це не штучні домагання на новачії, а вироблена стратегія теоретичного пошуку, що має самодостатню основу. До того ж текстовою матрицею охоплено результативний доробок як інтерпретаторів/перекладачів, так і критиків, власне, як суб'єктів українсько-німецького художнього перекладу (К. Е. Француз, І. Франко, О. Кобилянська, Г. Адам, Ю. Віргінія, В. Горошовскі

(I період); О. Грицай, О. Бурггардт, А.-Ш. Вутцкі, Г. Шпехт (II період); А. Курелла, Е. Вайнерт, Трауте Штайн, Гюнтер Штайн, Л. Робіне, П. Кірхнер, Р. Гебнер, І. Колінько, О. Колінько (III період, переклад у НДР) та А.-Г. Горбач (III період, переклад у ФРН); А. Волдан, К. Дате, К. Раабе, С. Штьор (IV період). Звісно, умовність такого поділу очевидна. Зважаючи на можливість його «розблокування», то можна б розгорнути дискусію стосовно сутності фаз рецепції, у т. ч. інформаційної, критично-оцінювальної та інтерпретаційної, власне, у відповідності до запропонованих чотирьох періодів становлення українсько-німецького художнього перекладу.

Особистісний контекст художнього перекладу виявляється крізь призму розгортання й зміцнення впливу особистості перекладача *на позитивний результат* названих вище фаз. Либонь, недостатньо мірою обґрунтоване твердження про те, що «центральною компонентою особистості перекладача є його мовна особистість». Зважмо, що такі німецькомовні реципієнти, як Юлія Віргінія, Анна-Шарлотта Вутцкі, Еріх Вайнерт, Альфред Курелла, як це не парадоксально звучить, взагалі не володіли українською мовою. Однак вони володіли тією *мотивацією*, що передбачала зусилля вольової особистості до протиборства (особистісного й вселюдського, трансцендентного) та досягнення *морально чистої мети*. Остання суголосна духовним устремлінням, у першу чергу, тих народів, які за конкретних суспільно-політичних умов були усунуті від процесу державотворення. Проте поділяємо слушне твердження авторки стосовно значимості «мотиваційно-прагматичного рівня перекладача», а також її підступи до характеристики поняття «літературний трансфер». Звісно, цей процес охоплює не спрощені, а глибинні виміри міжкультурної взаємодії з урахуванням багатьох екстралінгвістичних чинників, що впливають на перебіг комунікативних функцій і творять нерідко нову пріоритетну знаковість. Варто наголосити: у першому розділі проступає новаторське бачення соціокультурної детермінованості, а все ж недостатньо репрезентоване те загальне й часткове, що уможливило нову якість входження у сферу *культури індивідуальності перекладача як «Я-особи»*. Тут ілюстративним був би аналіз перекладних творів української літератури, що дійшли до німецькомовної читацької аудиторії завдяки періодичним виданням Австрії та Німеччини. Йдеться про такі авторитетні літературно-мистецькі журнали, як, наприклад: «Das literarische Echo», «Die Gesellschaft», «Vossische Zeitung», «Magazin für die Literatur des Inund Auslandes», «Deutsche Allgemeine Zeitung», «Frankfurter Zeitung», «Arbeiter-Zeitung», «Ruthenische Revue», «X-Strahlen», «Volksstimme».

Але важливе інше: монографія «Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах» наповнена цінним перекладознавчим, а водночас і мовознавчим, і літературознавчим матеріалом. Все це має теоретичне й практичне спрямування, бо воно націлене на вивчення як *української* письменницької, так і *німецької* літературної *полісистеми*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах. – Чернівці: Книги – XXI, 2015. – 604 с.
2. Коломієць Л. Український художній переклад та перекладачі 1920-30-х років. – Вінниця: Нова книга, 2015. – 360 с.
3. Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – К.: Наукова думка, 1981. – Т. 29. – 661 с.

*Олена ЗИМОМРЯ,
(Ужгород, Україна)
Мирослава ЗИМОМРЯ
(Дрогобич, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОЗОВОГО ТЕКСТУ: ПРОЦЕС ПЕРЕКЛАДУ НА МОВУ МЕТИ

Питання про особливості інтерпретації текстової структури з мови оригіналу на мову мети має як теоретичне, так і практичне значення. Однак засадничим при цьому є рівень адекватної фіксації зображально-виражальних засобів, що містять внутрішню й зовнішню змістову наповненість. Йдеться також про можливість перекладацької імпровізації з огляду на відтворення понять мовою мети.

В основу даної статті лягли матеріали з особистого архіву Заслуженого діяча науки й техніки України, проф. Миколи Зимомрі. Перу вченого-літературознавця належать переклади творів Дмитра Павличка, Олександри Шевелло, Анатолія Мойсієнка, Кароля Войтили (Івана Павла II). Серед численних позицій його своєрідного зібрання заслуговують на увагу листи й автографи відомих теоретиків і практиків перекладацького мистецтва, адресованих М. Зимомрі з боку українських (Микола Бажан, Олександр Астаф'єв, Ласло Балла, Юрій Шкробинець, Олександр Чередниченко, Микола Мірошніченко, Роксоляна Зорівчак, Тарас Кияк, Анатолій Науменко, Тетяна Ліхтей, Віталій Радчук), російських (Андрій Федоров, Лев Озеров, Володимир Россельс), білоруських (Вячеслав Рагойша, Тетяна Кобржицька, Олег Лойка, Василь Вітка, Павло Копанев), німецьких (Алфред Курелла, Петер Кірхнер, Гюнтер Штайн, Трауте Штайн, Лариса Робіне, Норберт Рандов, Ебергард Райснер, Манфред Єніхен, Ганс-Йоахім Грімм), польських (Пйотр Фаст, Едвард Балцежан, Тадей Карабович, Остап Лапський, Яків Гудемчук), болгарських (Анна Лілова, Ілія Конев), словацьких (Ладислав Шимон, Ілля Галайда, Іван Яцканин) кореспондентів. З-поміж названих імен виділимо одного конкретного автора, а саме Анатолія Онишка. Його формулювання містять цікаву модель, що може бути її типом в якості постійної трансформації прозових текстів. Спираючись на висловлювання Анатолія Онишка, можна ширше й глибше побачити специфічні ознаки првила цілісного розгортання перекладної інтерпретації за різними координатами.

Творчість Анатолія Онишка ще не була предметом спеціального дослідження, хоч на її вагомість вказували непоодинокі дослідники (Оксана Тебешевська, Роксоляна Зорівчак, Микола Зимомря, Іван Зимомря, Володимир Грабовський, Валентина Савчин, Наталія Ковальова). Зрозуміло, доцільно згадати тут визначного майстра перекладацького мистецтва Григорія Кочура (1908–1994), який одним із перших підтримав творчі спроби Анатолія Онишка як перекладача. Звернув увагу на Онишкові переклади й відомий літературознавець і перекладач Ігор Качуровський (1918–2013). За зізнанням Богдана Завідняка, відомого поета й перекладача з Борислава, «Ігор Качуровський високо оцінив Онишкові інтерпретації», у т. ч. поезій Едгара Аллана По (1809–1849), зокрема, твір «Ворон», що був вперше опублікований 29 січня 1845 року.

Анатолій Онишко (літературний псевдонім Антін Крикіт) народився 6 серпня 1940 р. у м. Стрий, що на Львівщині. Проте зростав у м. Надвірна Івано-Франківської області. 1958 року закінчив Дрогобицький нафтовий технікум, а від 1963 року проживав у місті Калуш, яке здобуло славу промислового острівця завдяки потужному хіміко-металургійного комбінату. Тут він і відбувся як оригінальний майстер слова, передусім – як перекла-

дач. Знаковим для нього став 1998 рік, на який припадає його вступ до лав Національної спілки письменників України. Відійшов за межу Вічності 26 липня 2006 року. Напередодні йому ще судилася радість від появи двомовного видання «Ельдорадо» Е. А. По, куди увійшли паралельні тексти – англійською та українською мовами – творів американського письменника (Тернопіль, Богдан, 2005). Власне, воно й спричинило ініціативу з боку Миколи Зимомрі, Оксани Тебешевської та Володимира Грабовського провести 14 жовтня 2005 р. презентацію перекладацького доробку Анатолія Онишка в Центрі перекладу Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Зі стіни дивився на студентів прегарний фотопортрет перекладача, подарований Оксаною Тебешевською щойно новоствореному відділенню «Переклад»... Автори цих рядків висловлюють подячні слова Миколі Зимомрі за цінні вказівки та за можливість вперше увести в науковий обіг нижче поданий матеріал; він певним чином розкриває те особливе, що характеризує бодай окремі риси творчої лабораторії Анатолія Онишка. Йдеться про повчально-моралізаторську конфігурацію думок, дібраних і сформульованих Анатолієм Онишком під об'єднаним гаслом «ЯК МЕНЕ ВЧИЛИ ПЕРЕКЛАДАТИ ПРОЗУ».

«Нарешті, незрозумілий мені на той час пасивний опір зичливого й делікатного Михайла Тунайла подолано: його безпосередній начальник сказав своє тверде й безапеляційне «укласти угоду». Йшлося про переклад архівову Фрідріха Ніцше «Так казав Заратустра». А чом би й ні! Уже ж вийшли у моєму перекладі шість оповідань Айзека Азімова (дуже ясні правки самого М. Тунайла), повість Роберта Шеклі «Координати чудес» (не менш ясні викреслювання і переробки редактора Петра Таращука). У «Всесвіті» перша частина цього жез самого Заратустри, де теж чимало пошпортався олівцем непересічний перекладач Олекса Логвиненко.

Не скажу, що я зухвало високо оцінював свою перекладацьку майстерність – з усіх трьох редактованих машинописів ретельно й сумлінно повипищував свої блуди, хиби й неоквоирності, а паралельним стовпчиком надрукував варіанти редакторів – ніколи в житті я не забував, що вчитися таки треба, а редактори переважно бажають, щоб до рук читача потрапляла добірна проза.

«Так казав Заратустра» складається з чотирьох частин; одразу взявся до другої, бо перша вже ж оприлюднилася у «Всесвіті!»

Через якийсь час отримую немилосердно почерканий Петром Таращуком, якому доручили редагування, машинопис із листом, який відтворюю дослівно, бо він того вартий. Адже ця публікація в першу чергу призначена для молодих перекладачів.

«Ох, не приховати мені? ви, шановний Анатолію Васильовичу, розчарування свого: несила душі моєї витримати тягаря його!»

Дивлюся я на слова: уламки то були і грудки й не склались у камінь! Ох, хто розвіє скорботу мою, хто діткам коханим моїм розпутає ноги їхні! Ох, де ті пута взялися!

Ох, бачу слово, не бачу змісту, – не тими я, може, очима дивлюся не те, може, бачу! Ох, ви, що ви зробили зі мною!

Так стогнав Заратустра.

Насамперед: дослівність – не точність, губиться думка, втрачається зв'язок навіть між окремими частинами речення. Всі Заратустрині образи ясні, а у вашій інтерпретації він верзе бозна-що. Переклад справляє враження сирого, неготового, а почасти й небалоого, навіть не перевіреного як слід. Є пропуски, одне й те саме уявлення чи назва в сусідніх реченнях перекладається по-різному, часом здавалося, що й сам перекладач до ладу не розуміє, про що ж, власне, йдеться. Мало сенсу, мало художності, недолугий синтаксис. «Екзотичні» слова в цьому тексті недопустимі. Річ

дуже серйозна, не кваптеся, передумайте все по десять разів, спершу закінчіть із цією частиною, а вже потім беріться за решту. Не наганяти туману, а прояснювати.

Зверніть увагу на порядок слів – зловживати інверсіями не можна, – де тільки можна, викидайте присвійні займенники, не дивіться на слово – шукайте образ, природності вислову. Двокрапку можна вживати дуже рідко, перегляньте, коли вона ставиться. Тире в кінці речення – це наші три крапки? Якомога менше лапок, я сам із ними до решти й не розібрався, самі вже дивіться, авторської розбивки, мабуть, порушувати не слід, але там, де пряма мова йде з абзацу, лапок не ставте. Зрозуміти про що йдеться, абстрагуватися від авторського тексту – і викласти рідною мовою (по-перше), відтворювати, де можна, деякі формальні особливості мови оригіналу (по-друге). Читач не повинен шпортатися у мові; мова – інструмент, засіб пересування в інтелектуальному світі, – навіщо ж давати читачеві миліції? А звідси й друге питання: навіщо потрібна така мова? Якомога менше вигадувати. До речі, вийшов двотомник Любові Яновської, – от де чудова мова.

Анатолію Васильовичу, не гнівайтесь за мої, може, трохи гострі слова. Збагніть, це не наша приватна справа, книга йде на віки. Крім того, «Заратустра» – річ дуже тяжка. Ніщє вважається найкращим стилістом серед німецьких письменників (навіть Стефанік казав: «Моцний стиліст!»), і негоже робити його абияк. Хай же щастить вам у праці!

10.04.91. З повагою П. Таращук».

Витяги з мого листа-відповіді:

«Дорогий Петре!

Дякую за немилосердне (ще б чого!) редагування і за лист, особливо за кінцівку. За гострі слова й гадки не мав гніватися – якби їм бракувало відвертості, то на біса ви б здалися і редакції, і Заратустрі, і мені.

Віра в мою виправоспроможність не полишає мене. По суті йде вироблення концепції перекладу. А ви вже наберіться терплячості і терпцю, але в жодному разі не терпимості до моїх блудів.

А справа виглядала дуже просто: мої колеги з писемного цеху вважали мене непоганим стилістом, у поетичних перекладах я дечого на той час досяг, а от нікому було сказати, що переклад означає переписування іноземного твору рідною мовою, і має він звучати для українського читача так, як оригінал звучить для читача іноземного. Ні більше, ні не менше.

А «Заратустру» почитайте й оцініть самі. Я маю на своїх книжкових полицях чотири переклади його російською мовою. Не ведрами скромно казати, але поряд зі своїм під редагуванням Таращука не поставив би жодного. Надто вони боязкі й дерев'яні.

Таращуків листа я з задоволенням (де стисліше, де повніше) читав перед молодіжними аудиторіями як зразок доброзичливої і конструктивної критики. Дотримуюся принципу: якщо якийсь талант можна вбити одним-двома критичними зауваженнями, то що швидше його так порішати, тим краще... для самого ж таланту. Редактори й надалі (тепер набагато менше) креслять мої прозові переклади. До редакторів, особливо тямовитих, слід ставитися з великою повагою. З половиною їхніх виправлень я беззаперечно погоджуюсь, одну чверть поблажливо допускаю, якщо це лише індивідуальний смак і не шкодить текстові, а ще одну чверть, надто коли йдеться про стандартизаторські спрощення, категорично не сприймаю і відстоюю, наскільки це можливо, свій варіант. Мені й самому присилають на редагування й оригінальну прозу, і вірші, а передусім – віршовані переклади. Ще не нарікали...».

Поданий текст віддзеркалює процес індивідуальної диференціації творчих устремління, а звідси – дає можливість глибше осмислити сутність прагнень Анатолія Онишка збагатити українське письменство перекладними позиціями. Це аргументовано демонструють, приміром, англomовні твори Айзека Азімова, Роберта Шеклі, Семюеля Тейлора Колріджа, Маріо П'юзо; німецькомовні – Карла Америк, Фрідріха Ніцше, п'ять пригод давньонімецького епосу «Пісня про Нібелунгів» та ін. в яскраво індивідуальній інтерпретації Анатолія Онишка українською мовою. А за свідченням Наталії Ковальової, Анатолій Онишко стверджував, що перекладачеві необхідно мати такий дороговказ: «По-перше, не боятися. По-друге, з любов'ю ставитися до своєї рідної мови і володіти нею досконало... (За Еліотом)... митець, поет або письменник за життя не має часу, щоб оволодіти іноземною мовою, бо бракує цього самого життя, щоб він оволодів рідною. Рідна мова завжди залишається для нього загадкою і джерелом пошуку. Можливо, це в якомусь сенсі гіперболізовано, але правильно...». Усі ці складові, без сумніву, характерні для перекладацького набутку таких майстрів, як Григорій Кочур, Микола Лукаш, Василь Мисик, Ірина Стешенко, Юрій Лісняк, Дмитро Павличко, Євген Попович, Ольга Сенюк, Дмитро Паламарчук, Юрій Шкробинець; це стосується й ужинку Анатолія Онишка, якому вдалося витворити стабільну величину *цінного в мистецтві перекладу* для загалу на рівні трансцендентних художніх вартостей.

Марія ЛЕНОК
(Запоріжжя, Україна)

ПЕЙЗАЖ І АНТУРАЖ МІСТА ПІВДЕННОГО СХОДУ В РОМАНІ «КЛЯСА» П. ВОЛЬВАЧА

Уподобання П. Вольвача проявились у поезії, прозі, публіцистичних дописах, журналістських репортажах. «Кляса» – несподіваний роман у літературному процесі. У ньому автор представив власне життя, хоча й завуальовано. Це приватний щоденник суспільства: селище циган, наркоманів і їхні клани, «праця» жінок легкої поведінки, тимчасові безробітні та ін.

Кожен письменник є носієм унікального світовідчуття природи. Правильним є твердження, що «створюючи красиви, митець співвідносить їх із людськими інтересами, настроениями, роздумами, переживаннями» [2, 528]. Тому, найчастіше пейзаж і антураж – два взаємопов'язані універсальні елементи, що відтворюють взаємостосунки людини зі світом природи. Антураж – поняття ширше, ніж пейзаж, адже характеризує навколишнє середовище й суспільство.

С. Барабаш розглядала пейзаж у поезії Л. Костенко як сферу філософствування; Н. Іванова розкрила особливості літературного пейзажу та ментального простору автора в російській прозі XIX століття; Л. Петрухіна запропонувала класифікацію видів і типів пейзажів, яку розробила на матеріалі слов'янської поезії. Мета розвідки – простежити пейзажні замальовки у романі «Кляса» П. Вольвача й антураж, який загартовував майбутнього митця.

Тематично пейзаж Запоріжжя, представлений у творі, поділяємо на урбаністичний (опис міста) й індустріальний (опис промислових об'єктів). Письменник знайомить реципієнта з містом доступними йому образами: «Зелений Яр – «посьолок», приватний сектор, і весна в місті, здається, розпочинається саме з нього – зненацька в місті розцві-

тають вишні, і горби й балки стоять тоді припорошені білим, ніби на них обгрусилися хмари» [1, 10]. Автор правдоподібно змалював вигнуту, «як поліграфічний знак американського долара», дев'ятиповерхівку, яка «видніється за вершками тополь, її називають – «п'яний дім» [1, 72]. Вагонку, селище в Запоріжжі, кінець міста, автор порівнює з недосяжною країною через «ряхтіння» розсипу дахів.

Органічними є описи індустріальних об'єктів, характерних для Запоріжжя. Їх невидить Пашок-художник: «Що не роби, куди не йди, а все одно вранці вирушати до прохідної заводу «Скра», де в будівельному цеху дзижчать електропилки, врізаючись в дерево, і з гучномовця кричить диспетчер Сергованцев» [1, 9]. Скупими, але місткими й точними є описи природи Запоріжжя: «Припікає все більше. Спориші й бордюри полискують зернистим світлом, а на черствому, вибіленому сонцем асфальті поволі важча Пашкова рухома тінь» [1, 26]. Пашок не захоплюється містом, він спостерігає буденну жвавість: «За густою, трохи імливою впроти сонця зеленою кленів і акацій, куди навскоси від будинку врубається тротуар, шурхотять автомашини. Там автобусна зупинка, а ще далі, через пустир, кінцева трамвая, «кільцеве», де розвертається, прийшовши з базарю п'ятнадцята марка» [1, 13]. Природа є живим учасником життя головного героя, його приятелів. П. Вольвач послуговується паралелізмом, оживлюючи вітер: «Жарко. Вітер склав зів'ялі на сонці крила і, здається, жодна билінка не ворухнеться, намертво зав'язнувши в розмілліий студень повітря» [1, 119].

Поодинокими є вкраплення описів природи, проте їхнє оприявнення в романі відображає момент подолання протиріч між людською діяльністю й міською тривожною природою. Наступає тимчасовий спокій і режим очікування для Пашка, чутливого до природи й настроїв суспільства. Він прагне вирватися з цього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вольвач П. Кляса: роман / П. Вольвач. – Тернопіль: Джура, 2004. – 284 с.
2. Літературознавчий словник-довідник [редакційна колегія Р. Гром'як, Ю. Ковалів, В. Теремко]. – К.: Академія, 2007. – 752 с.

Микола МАЛИНКА, Тетяна АЛЕКСАНДРОВИЧ
(Черкаси, Україна)

ЗНАЧЕННЯ СЮЖЕТНИХ ГРУП УКРАЇНСЬКОГО ХРОНОГРАФА XVI СТ. ДЛЯ РОЗКРИТТЯ ГЛИБИНИ ТВОРУ

Поява українського хронографа в XVI ст., як і взагалі християнськи забарвленої перекладної літератури, пов'язана із запозиченнями з європейської літератури сюжетів і форм світової творчості. Саме тому джерельна база хронографів широко опрацьовувалася в розвідках науковців.

Уже вітчизняні та російські медієвісти доби царизму С.Р. озанов, О. Шахматов, В. Істрин та ін. визначали особливість появи нашої культурної пам'ятки. О. Шахматов у розвідці «К вопросу о происхождении хронографа» (1899) акцентував увагу на південнослов'янському походженні хронографа [6, 2]. Цю думку розвинули російський дослідник минулого М. Присьолков [5, 210] та наш український сучасник Ю. Мицик [3, 32]. На вагомості хронографа як історико-літературного збірника наголошував М. Максимович [2, 167–168], а В. Істрин розвинув цю ідею, акцентуючи увагу на перевазі літературних елементів над історичними [1, 123].

Для глибинного осягнення змістового наповнення Українського хронографа XVI ст. і системного розуміння тексту необхідним є розгляд сюжетних колізій твору. Оскільки даний історіографічно-літературний збірник – це різножанрова пам'ятка, то з раціональних позицій розглядати матеріал потрібно за умовними сюжетними групами, враховуючи особливості його ідейно-тематичної основи та системи піднятих автором проблем.

Відповідно до жанрового канону хронографа – розуміння всесвітньої історії як руху від мороку язичництва до світла Христової віри – твір можна умовно поділити на кілька сюжетних груп, зокрема: 1) давньоеллінські сюжети, що включають оповіді про історичні та міфологічні події грецького ареалу прадавніх часів; 2) давньоримські сюжети (про виникнення, становлення і падіння Римської імперії); 3) старозаповітні (про втрату єврейським народом богобраності, його переслідування, пророкування приходу Месії, котрий врятує світ від первородного гріха Адама); 4) новозаповітні (євангельська розповідь про народження Спасителя, його діяльність, смерть на Голгофі, воскресіння; про життя Іоанна Предтечі, Богородиці, апостолів); 5) віровченнєві (про утворення завдяки місійній діяльності учнів та послідовників Ісуса Назарянина організації); 6) слов'янські (про поганське походження, цивілізаційну ходу до світла Христового вчення); 7) романські; 8) сюжети з давньоукраїнської доби (про утворення самостійної держави, військові походи князів тощо); 9) московські; 10) монголо-татарські сюжети; 11) турецькі сюжети.

Усі з визначених сюжетних мегаблоків взаємопов'язані між собою логічністю та певними образами, а також завдяки єдиній ідеї – Божому провидінню.

Для системного розуміння всесвітнього історичного поступу й для з'ясування значення в цьому поступі України автор хронографа XVI ст. вводить до канви твору сюжети з вітчизняного минулого. Зокрема, оповідь про часи могутньої Київської Русі – української античності, коліски нашого державотворення, доби самостійного і цілеспрямованого розвитку нації (про правління київських князів Аскольда і Діра, Ігоря та Святослава Завойовника; легендарний епізод доволодимирського хрещення русичів). Зокрема, автор хронографа подає сюжет про військовий похід нашого князя Олега Вішого «О войнѣ Ол[го]ве на Царьградѣ] и о миру з Греки» [4, 156–157]. Оповідь розпочинається вже з розвитку дії – самого походу давньоукраїнського володаря-лицаря, котрий хитрістю «повелѣ... воємъ сотворити колеса и корабли воздвигнути на колеса» [4, 157]. Кульмінацією даної оповіді стають слова мешканців захопленого русичами Константинополя: «Нѣсть сие Олегъ, князь Русскій, но Богъ посла на ны сие казнь грѣхъ ради нашихъ» [4, 157]. Таким чином, світські моменти військових баталій переходять у морально-етичну площину і слугують виявами богоугодного чи відступницького (у даному прикладі) життя християнського народу.

Матеріал, що пов'язаний з минулим українців, виконує у хронографі дві функції: розповідає про поетапне прилучення нашого народу до світла Христової віри, а також показує кару божу за гріхи для Візантійської імперії. Зразком такого сюжету може служити похід русичів у середині IX ст. під керівництвом Аскольда і Діра на Константинополь. Світський, історично вірогідний сюжет укорочений до повідомлення, що розповідає про бажання князів полонити Римську державу.

Поєднання в Українському хронографі XVI ст. різноманітних сюжетних груп дозволяє з одного боку показати включення вітчизняного письменства до світового літературного процесу, а з іншого, – розкрити специфіку та особливості національної літератури того періоду. Завдяки переплетінню сюжетних колізій різних часів і народів у

межах одного твору автору нашої літературної пам'ятки вдалося створити унікальний розгорнутий мегасюжет, де історія розвитку людської цивілізації показана як поступальний рух з усіма досягненнями, проблемами й негараздами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Истрин В.М. Александрия русских хронографов: исследование и текст. – М.: Университетская типография, 1893. – 378 с.
2. Максимович М.О. Листи; [упоряд. тексту та іл. В. Короткий]. – К.: Либідь, 2004. – 312 с.
3. Мыщук Ю.А. Украинские летописи XVII века. – Днепропетровск: ДГУ, 1978. – 88 с.
4. Полное собрание русских летописей. – СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1914. – Т. 22. – Ч. 2.: Хронограф западнорусской редакции. – 290 с.
5. Приселков М. Д. История русского летописания XI-XV вв. / М. Д. Приселков; [предисл. Я.С. Лурье]. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1996. – 325 с.
6. Шахматов А. А. К вопросу о происхождении Хронографа // Сборник Отдела русского языка и словесности Академии Наук. – СПб., 1899. – Т. 66. – №8. – 121 с.

*Олександр ОКОЛОВИЧ
(Дрогобич, Україна)*

ФЕНОМЕН СИМВОЛІВ У ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Поетичне слово Лесі Українки кінця XIX століття є тією величчю, яке промовило справді нове слово, пробило нову стежку «в містичнім гаю» літератури, окреслило суть новаторства в царині символів, образів, літературних форм.

У творчості Лесі Українки терновий вінець як символ об'єднує всіх, котрі свідомо реалізують свою людську сутність, а вона осмислюється неоднаково в різних історичних часах. Також це наскрізний феномен, який пронизує всю творчість поетеси, розуміння його знаку свідомо обраного жертвовного шляху в ім'я справедливості, як вибір активної дії у боротьбі проти зла і насильства. Терновий вінець – це посмертна слава за хресну путь.

«Завжди терновий вінець буде кращим, ніж царська корона, завжди величніша путь на Голгофу, ніж хід тріумфальний: так з передвіку було і так воно буде довіку, поки житимуть люди і поки ростимуть терни»... [І. 1, 388]. У цих словах констатуємо загальноновизнаний факт: жертовність і самозречена готовність віддати життя за інших характеризується ціннісними перевагами, перед нею відступає слава тріумфу, адже остання чітко зорієнтована на земне, тимчасове, минуше. «Тріумфальний хід – це споживання земної слави, фінал того – домогтися, чого спромігся тріумфатор. Це останній штрих використання наслідків здобутої слави на землі. Терновий вінець не може бути фіналом. Він знаменує свідомий подвиг, зумовлений власним суб'єктивним настроєм людини, її вільним вибором»... [І. 1, 388].

Якщо корона тріумфатора є завершальним акордом оцінки земних дій особистості, то терновий вінець характеризує тривання жертвовної путі, фактичність подвигу, який, можливо, ще й не зауважений сучасниками, але діється, а сам вінець постає лиш символом без його матеріального уречевлення.

Зазвичай, терновий вінець є символом страждань, на яке людина приречена обставинами або чужою волею і якого не може уникнути без втрати чогось більш важливого, ніж життя. Щире ставлення до людини, котра здійснює подвиг з терновим вінцем для блага інших, часто залишається єдиною платою такому героєві. Виконавець чужої волі, приречений на смерть, не завжди заслуговує на символ тернового вінця в пам'яті сучасників і

нащадків. У ранній творчості Лесі Українки ідеї призначення як місія і призначення як накинута чужа воля не диференційовані, оцінка-хвала сприймається як подвиг душі.

В одному з ранніх творів Лесі Українки читаємо: «Путь на Голгофу величина тоді, коли знає людина, на що й куди вона йде, не прагнучи інших триумфів, знаючи вищу величність, ніж ту, що з престолу гукає: «Я з ласки Божої цар, бо гляньте, сиджу на престолі» [1, 1, 388].

С давня легенда про ясновидців, які прагнули врятувати людство від фізичного і духовного знищення; вони навчали людей мистецтва символічного осягнення реальності, проникнення в заповідну країну, де всі предмети – символи, сповнені глибокого смислу і життя, сяючі, багатомірні. Лише особливо обдаровані могли осягнути це мистецтво. Заздрісна решта почала недолуго копіювати їхні ідеї та методи, і це призвело до появи примітивних форм готових знаків, емблем, алегорій, у яких була втрачена або спотворена багатомірність досконалого досвіду.

Соціальні комунікації, призначенням яких було забезпечено адекватне функціонування суспільних, політичних та інших механізмів впливу, вирушили масованим фронтом проти знання, збереженого в символах, збиваючи потужним потоком сумбурні інформації ті важливі сторони нашого існування, які пов'язані з інтелектуальною інтуїцією і пророчими видіннями, творчою уявою, евристичною діяльністю і снами, тобто нашими суто людськими, а не механічними машинними» функціями [3, 556].

В античні часи вінець (вінок, корону) одягали на бенкетах, під час урочистих процесій, ним нагороджували переможців спортивних змагань, відзначали поетів, риторів, видатних державних діячів. Вінець – це громадянська відзнака за свідомо обраний і виконаний вчинок. Це – визнана в суспільстві нагорода, яку присуджують за великі досягнення в галузі суспільної діяльності. Варто зауважити, що це не завжди саме діяльність, тому що можливо йдеться про конкурс зовнішніх, успадкованих від природи, соматично-тілесних рис, інтелектуально-комунікативна характеристика та чарівливість, але не можна, навіть при наявності бажання, врахувати стартові реалії, оцінити треба саме те, що виявляє фініш. Отже, перемагає той варіант, який підтриманий більшістю, і байду-же, критеріями якого гатунку вона послуговується. Хто ж заслуговує нагороди вінком?

Гідне людини життя – це життя для інших. У П'ятикнижжі Мойсея згадка про терен фіксує реалію покарання, вияв гніву Божого. У творчості Лесі Українки – терен, хоч і колючий (а тому збуджує обережність у поводженні з ним), все ж – лише квітка, одна з багатьох, котрі трапляються на дорозі життя, життя людини – і поета. Леся Українка говорить, що не хоче зірваних і кинутих під ноги квітів.

«Лягідні квітки» постають ефемерною компенсацією людині за той біль, що його завдають голки, без яких нема життя. Звернімо увагу на велику кольорову палітру, якою користується поетеса в зображенні тернів: білі, чорні, золоті, криваві. Золотії терни – це ознака слави, ореолу.

О, не кори мене, любий, за мрії про славу,
Не дорікай за жадобу тернів золотих...

Ті золотії терни, наголошує автор, не зникли в буденних клопотах, «як я до роботи взялась тихої, смирної», вони лиш почорніли; а чорні терни від сонця дістають позолоту і дають колір червоний, колір крові, колір муки і торгур.

Загорися ти, моє серденько,
Запалай пожаром.
Коли ношу кривавії квіти,
Нехай же недаром! [1, 1, 109].

У християнстві спостерігається строката кольорова символіка, яка має складний розвиток та істотно розрізняється від конфесійного поділу. Наприклад, у перших християн червоний колір як найбільш виразний і насичений означав любов до Бога, вогонь віри, а також кров Христа і Божий гнів, пізніше його почали пов'язувати з насильством, тілесним коханням, пристрастю і вже у XII столітті він вживався як колір сатани і геєни огненної. У православній вірі золотий колір символізує божественність, подвиг християнського мучеництва; червоний – колір диявола, каліцтва, гріха; білий колір – життя, чистота, божественність, саме християнство [2, 559].

Загальновідомо, що віщуни пророкують нещастя як плату за негідне життя. Вони можуть підбурювати народ, щоб він їх не слухав, можна ввести всіх в оману, можна організувати змову і позбавити їх життя. У віщунів є свої засоби.

Аналіз символів у творчості Лесі Українки показує, що її звернення до них не було самоціллю, а диктувалося потребами творчого методу. Вдаючись до символів, авторка часто наповнювала їх новим змістом, пов'язувала з конкретними фактами оточуючого життя.

У художній цінності творчості поетеси символи здатні пролити світло на певні сторони літературної індивідуальності, коло її інтересів, духовності, обізнаності і кругозору, світу його художнього зображення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леся Українка. Зібрання творів у дванадцяти томах. – К.: Наукова думка, 1975. – С. 55–56, 109, 277, 388.
2. Похлебкин В. В. Словарь международной символики и эмблематики. – М.: Международные отношения, 1995. – 559 с.
3. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. – М.: ЛОКИД-МИФ, 2000. – 556 с.

Tadeusz OSUCH, Danuta GIERCZYŃSKA
(*Ślupsk, Polska*)

О ЧЕХОВСКОМ ТЕАТРЕ В ПОЛЬШЕ НАЧАЛА XXI ВЕКА

Особый интерес к Чехову-драматургу в современной Польше начинается с театрального сезона 1992 – 1993 гг. Именно в этом году, как и годом позже, состоялись по четыре чеховских премьеры. Многие рецензенты и театральные критики, в их числе выдающийся чеховед и театровед Анджей Ванат, ломали себе голову, что является основной причиной ренессанса Чехова на подмостках польских сцен. И хотя толкования были разные, все единогласно одобряли этот увеличенный интерес [5, 291].

О своего рода рекорде можем говорить в сезоне 1995–1996 гг. (восемь премьер). До конца века интерес к чеховским пьесам не уменьшается; мало того, на рубеже веков количество постановок увеличивается. В итоге, только в течение двадцати лет, т. е. с начала 90-х гг. до конца первого десятилетия XXI века польский зритель мог увидеть больше сотни постановок, среди которых самым большим интересом пользовались «Три сестры». Пьесу ставили двадцать четыре раза. «Чайка» ставилась девятнадцать раз, «Вишневый сад» на одну постановку меньше, затем с небольшим разрывом следует отметить пьесу «Дядя Ваня» и «Платонов». Никогда в истории восприятия чеховской драматургии в Польше не было столь равномерного подбора текстов. Это свидетельствует о некоторой нормальности и позитивных изменениях в этом вопросе.

Польский театр, многие годы вовлеченный в политику, в начале 90-х гг. обрел свою театральную невинность, он вышел напротив художественной и интеллектуальной сво-

боде. Как это отразилось на чеховском репертуаре? Естественно, в его пользу. К Чехову опять, как в шестидесятые годы, стали обращаться самые знаменитые режиссеры (Ежи Яроцки, Ежи Гжегожевски, Крыстиан Люпа). Стала интересоваться им также театральная молодежь, практически не обременена историческим прошлым. Именно она решилась на отважные постановки, осовременив столетние тексты.

Несмотря на большое количество постановок, особо запомнились лишь немногие. На них и обратим внимание в нашем коротком обзоре.

Итак, в конце 2006 года, в течение только одного месяца, состоялись в Варшаве, Гданьске и Валбжихе три премьеры пьесы «*Три сестры*». Это стечение обстоятельств нельзя назвать случаем, так как именно этой чеховской драмой чаще всего интересуются польские театры последних двух десятилетий.

Нашего внимания заслуживает варшавская постановка, которая состоялась в театре Кристины Янды «Полония». Спектакль поставила Наташа Пэрри Брук в тесном сотрудничестве с К. Яндой. Как позже оказалось, это был дебют почетной гостьи в качестве режиссера.

По поводу постановки Янда говорит: «С самого начала я знала, что хочу приурочить открытие большой сцены своего театра к постановке классической пьесы. Я мечтала о Чехове, а постановщик госпожа Наташа Пэрри Брук предложила спектакль о женщинах – *Три сестры*. Я полностью одобрила предложение великой актрисы, тем более, что это красивая и универсальная история о судьбе женщин. Эти темы всегда актуальны. Все мы связываем свои надежды с удачной жизнью, счастливой любовью, заключением брака и благосклонной судьбой.

Ведь женщины времен Чехова, по сути дела, незначительно отличаются от нас. Они так же, как Ольга, жертвуют собой ради других, есть такие, как Ирина, отыскивающие большую любовь. К сожалению, эта любовь не приходит, и по необходимости, чтобы только не страдать, не увязнуть в домашней неблагополучной обстановке, они решаются на несчастливый брак. Есть также недовольные браком Маши, которые, хотя и сознают свое несчастное положение, то неспособны ничего предпринять. И в наши времена нетрудно встретить Наташу, которая завоевывает каждый день самым жестоким и беспощадным образом. В этой пьесе нет ни одной счастливой любви.

Мы уже знаем, – продолжает Янда, – что спектакль будет верен Чехову, а его центральным персонажем станет Наташа, женщина, которая входит после свадьбы в дом Прозоровых, чтобы с течением времени перевернуть в корне жизнь сестер» [4, 3].

Несмотря на обещанную верность Чехову, все же нельзя не упрекнуть постановщицу в некоторой непоследовательности. Оказывается, заглавных чеховских сестер сыграли очень молодые актрисы, женщины значительно моложе чеховских героинь. Это явилось следствием модного в то время «омоложивания классики» путем омоложения артистов.

Правда, очень редко, но можно наткнуться на рецензии, не до конца одобряющие спектакль. По мнению рецензента Изы Чапской, Наташа Перри со своей задачей не справилась. Спектакль вызывает, по ее мнению, чувство неудовлетворенности, театралья труппа за некоторым исключением работает хаотически и несыгранно. Чапска считает, что единственный персонаж, на который стоит обратить внимание, – это Маша, ее роль играет дочь Кристины Янды – Мария Северын. «Именно она становится центральной героиней, хотя, согласно с намерением постановщика, ей должна была стать Наташа. Рецензенты в восторге от игры Северын, это ее появления на сцене ждуют зрители, запоминаются высказанные с достоинством слова Маши. Однако, несмотря на это,

зрители могут испытывать чувство неудовлетворенности. Ведь от театральной труппы Кристины Янды они имеют право требовать значительно больше. Наташа Перри, дебютирующая в роли постановщика, с задачей не справилась», – завершает свою рецензию И. Чапска [2].

Однако, на наш взгляд, рецензии в таком духе даже в малейшей степени не дискредитируют ее в роли постановщика.

Великолепно о драме Чехова и о самом спектакле сказала исполнительница роли Маши Мария Северын:

«Это одна из красивейших драм, которые до сих пор были написаны... И если кто-то из нас любит жизнь, людей и окружающий их мир, то, пожалуй, нет радости больше, чем побыть хотя бы минуту с Чеховым. Возможность оказаться на сцене и предложить зрителю путешествие с великим русским драматургом – это большой почет и одновременно большая ответственность» [4, 4].

Остальные постановки, режиссеры которых стремились к разного рода новшествам, пытаясь ставить пьесу в духе авангарда, не всегда оказывались успешными, а были среди них и такие, которые вызывали у зрителей и критики лишь скуку и полное неодобрение.

Следующей пьесой, которая пользуется большим интересом среди польских зрителей, является «*Чайка*».

Среди многих ее интерпретаций польская театральная критика обратила внимание на две постановки Е. Корина, россиянина, проживающего в Польше, и в его же переводе – познаньскую и люблинскую. Появилось также много лестных слов по поводу еленегурской постановки пьесы Чехова.

Премьера первой из них состоялась 12 января 1996 года в Театре Новом в Познани и сразу же встретила с живым откликом польской литературной и театральной критики, вызвав ряд противоречивых мнений. Примечательно, что многие рецензенты и в дальнейшем занимаются «орнитологическими исследованиями», связанными с переводом заглавия чеховской пьесы. И так, например, Е. Чех, возмущенный по поводу польского варианта перевода пьесы, в своем отзыве под многозначным заглавием «*Чрезвычайка, или переводить не каждый может*» разгромил в пух и прах автора перевода. По мнению критика, существующие донине переводы драмы Чехова достоверно отдают чеховское настроение. Попытки выразить его пьесы на современный лад, по утверждению рецензента, зачастую рождают многие кривотолки и нередко окрашенные юмором, приводят к недоразумениям [3, 63].

Мнение Чеха по поводу противоречий, связанных с переводом заглавия на польский язык, разделяет также Е. Чаплинска. «Интерпретация чеховских персонажей в Театре Новом в Познани выглядит очень убедительно, она далека от традиционного сентиментализма МХАТ-а, а близка той, которую дает в своем великолепном очерке *Драма театра* Р. Пшибыльски», – считает рецензент [1, 68].

В феврале 2004 года состоялась премьера *Чайки* в Еленегурском театре им. Ц. К. Норвида в постановке М. Клечевской. Этот спектакль уходит от классических постановок пьесы и обращается к зрителю на языке современного театра. При всем этом *Чайка* остается спектаклем о любви, а собственно об ее отсутствии; так сложилось, что все персонажи пьесы Чехова неправильно распорядились своими чувствами и пытаются за них бороться [7, 8].

В феврале 2005 года на подмостках Люблинского Театра им. Остервы состоялась премьера «*Чайки*» в постановке упомянутого выше Е. Корина. Постановщик и на этот

раз воспользовался собственным переводом, и по мнению рецензента (вопреки мнению многих критиков – Т. О., Д. Г.), благодаря своим русским корням, легко увидел некоторые недостатки в существующих до сих пор польских переводах. А. Молик в своей рецензии на постановку считает, что Е. Корин, в отличие от некоторых польских режиссеров, руководствующихся поручениями МХАТ-а, делает ставку на крайние эмоции, т. е. любовь и ненависть, отчаяние и спокойный отказ, самолюбие и тщеславие, а также, как это часто в жизни бывает, смешивает их. По ее мнению, Е. Корин великолепно с задачей справился: «Его персонажи продемонстрировали высочайший уровень актерской игры и, все они достойны высочайшего признания» [6, 9].

На основании анализа целого массива театральных рецензий на постановки «*Чайки*» можно заключить, что в современной Польше не было инсценировки поистине достойной этого произведения, постановки, которая могла бы оставить неизгладимый след в истории польского театра.

Множество интерпретационных предложений характеризует также сценическую жизнь «*Дяди Вани*». Сохраняются и развиваются старые образцы, появляются также новые подходы. Доказательством этому могут послужить две постановки: вроцлавская Ежи Яроцкого (2000 г.) и гданская – Моники Пенчикевич (2004 г.).

Е. Яроцкий значительно переделал текст Чехова, удалил из него многие жанровые элементы, связанные с русской провинцией, ушел от постоянного философствования, значительно его укоротил. И, несмотря на столь серьезное хирургическое вмешательство, он получил четкую, модельную ситуацию проигранной человеческой жизни, представив ее в широком спектре вариантов [5, 356].

В театре Польском во Вроцлаве помагала Яроцкому в постановке «*Дяди Вани*» Моника Пенчикевич. Четыре года спустя, т. е. в 2004 году она сама заинтересовалась этой драмой. И если Яроцкий, как выше сказано, лишил чеховский текст русскости, сильно переделав его, то Пенчикевич в эти «пустые» места ввела польский характер, польские нравы и обычаи. Если Яроцкому, в некоторой степени, удалось показать то, что экзистенциальное и вневременное, то Пенчикевич обратила внимание на привычность и современность. Агрессивную, компьютерную современность предзнаменовало само заглавие спектакля: wujaszekwania.txt. Рецензенты с ужасом подчеркивали, что ради современности молодые режиссеры проявляют склонность к обеднению или деградации героев классической литературы.

И все-таки критика и зрители (особенно молодые) приняли модернизированного Чехова энтузиастически. Опасения, что спектакль может провалиться или кончиться скандалом, развеялись. Театральные пуристы, которые заранее намеревались кричать, что рецензент слишком жестоко обошлась с Чеховым, молчали.

В 2001 году во Вроцлавском театре Польском состоялась премьера «*Вишневого сада*» в режиссерской постановке Павла Мискевича.

Персонажи, созданные Мискевичем, – люди неприспособленные к окружающему миру, чрезмерно впечатлительные, потерявшиеся, одинокие. Конструкция спектакля значительно расходится с драмой – все сценические события подчинены Раневской, что приводит к значительному ограничению драматургического материала по отношению к другим персонажам. К счастью, как заметила одна из рецензенток, все это не отразилось на их достоверности.

В XXI веке, где интеллигенция уже не ставится во главу угла, Чехов читается иначе, чем во второй половине XX века. Четко видны эти изменения в спектаклях многих польских режиссеров (Кристиана Люпы, Ежи Яроцкого, Ежи Гжегожевского,

Моники Пенцикевич, Май Клечевской, Павла Мискевича). Проблеми інтелігенції, які піднімалися з шестидесятих по восьмидесяті роки ХХ століття, значно менше цікавлять сучасних режисерів і глядачів. У Чехова в даний час шукають чогось іншого: з однієї сторони якихось універсальних знань про людину, з іншої – особистих, прямо інтимних історій. Рубіж століть приносить справжній ренесанс чеховської драматургії, він пов'язаний з пошуком нових театральних форм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Czaplińska E. Komedia ludzka według Czechowa // Tygodnik Powszechny. – 1996. – Nr 5. – S. 68.
2. Czapska I. N. Rodzinny biznes przy Pięknej // Życie Warszawy. – 2006. – 5.XII. – S. 4.
3. Czech J. Czerezwyczałka albo tłumaczyć nie każdy może // Tygodnik Powszechny. – 1996. – Nr 5. – S. 63.
4. Kijowska J. «Trzy siostry» Krystyny Jandy // Dziennik. – 2006. – Nr 193. – S. 3–4.
5. Lappo I. Teatr Czechowa w Polsce. – Lublin, 2010. – 356 s.
6. Molik A. Emocji na pudy // Kurier Lubelski. – 2005. – Nr 31. – S. 9.
7. Potoczak-Pelczyńska M. Kurtyna opada powoli // Nowiny Jeleniogórskie. – 2004. – Nr 2. – S. 8.

Оксана СВИРИДЕНКО

(Переяслав-Хмельницький, Україна)

«ЗНАЙДЕНИЙ НА ДОРОЗІ ЛИСТ» П. КУЛІША ЯК ЛИСТ-ТРЕВЕЛОГ

Історія тревелога (звіту про подорож) як літературного жанру сягає античних часів. Утім, саме ХІХ ст., зокрема доба романтизму, традиційно вважається золотим віком тревелога. Популярність тревелога як літературного жанру, що характеризується відкритістю та вбирає в себе різноманітні жанрові форми (щоденник, лист, мемуари, портрет, малюнок тощо), у період романтизму пояснюється тяжінням романтиків до створення та використання жанрових сумішей, змішаних жанрів, а водночас – романтичною настановою на вивчення національної ідентичності у різноманітних проявах.

На рубіжі ХVІІІ–ХІХ століть стає надзвичайно поширеним тревелог, об'єктом зображення у якому є Україна. Зумовлювалося це щонайменше двома причинами. Йдеться, зокрема, про політичне становище України, яка з другої половини ХVІІІ століття остаточно втрачає рештки автономії і стає складовою Росії, яка натомість у цей же період перетворюється на потужну імперію. Відповідно у цей же період виникає таке явище, як російський тревелог про Україну, що був продуктом імперської свідомості й працював на імперську політичну експансію. Серед російських тревелогів, які представляють собою «мандрівку в Україну», слід назвати тревелоги князя Петра Шалікова «Путешествие в Малороссию» (1803), «Другое путешествие в Малороссию» (1804); В. Измайлова «Сентиментальное путешествие в южную Россию» (1800, 1802); князя Івана Долгорукого «Славны бубны за горами, или Путешествие мое кое-куда» (1810) та «Путешествие в Киев» (1817); О. Льовшина «Письма из Малороссии» (1816). Образ України частково представлено у тревелогах П. Сумарокова «Досуги крымского судьи или второе путешествие в Тавриду» (1803), Д. Бантиша-Каменського «Путешествие в Молдавию, Валахию и Сербию» (1810), А. Глаголева «Записки русского путешественника» (1823).

Водночас розвивається, орієнтуючись на давні національні традиції, український тревелог. Навзагал слід зазначити, що українська література доби романтизму не настільки багата на тревелоги, як література російська. Це зумовлювалося насамперед ко-

лоніальним статусом України, представники якої фактично не мали права і можливості подати світові свій погляд на Україну, тобто погляд, відмінний від того, який подавали представники панівної, домінуючої культури.

За спостереженнями О. Яся, «загальноімперська спрямованість російського гранд-нарративу істотно звужувала можливості введення українського матеріалу, зокрема представлення його на ниві культури» [4, 167]. Невипадково тревелог в Україні існував здебільшого у формі листів, що зумовлювалося не лише романтичною настановою на сповідальність, але й цезурними міркуваннями: приватний лист-тревелог чи лист-містифікація-тревелог навряд чи міг сприйматися як серйозний документ у царині автоетнографістики, що міг становити загрозу офіційній ідеології. Утім, український тревелог, зокрема лист-тревелог, на відміну від російського імперського тревелогу представляв Україну не як екзотичну меншовартісну провінцію Російської імперії, а як самобутній край із багатим географічним та історичним простором.

Подібним шляхом рухався П.Куліш, коли свої давні щоденникові записи (від 27 лютого 1847 року і 2 березня 1847 р.), зроблені по дорозі до Варшави і дослівно відтворені в листах до П. Плетньова з Острога від 27 лютого 1847 р. та з Бялої Подляської від 3 березня 1847 року, він згодом переклав українською мовою, обробив і надрукував як окремих твір у жанрі, за визначенням Є.Нахліка, «листовних подорожніх нотаток» [3, 382]. Як і в «Листах з хутора», П.Куліш вдався до літературної містифікації, публікуючи свої подорожні нотатки в «Основі» (1861. – № 2) під назвою «Знайдений на дорозі лист», який датовано: «Із г. Острога. 1847, лютого 28». Лист було надруковано під псевдонімом П. Необачний.

П. Куліш описував у цьому листі свій переїзд через Радомишль, Житомир, Новоград-Волинський, Корець та Острог. Домінуючими в тексті тревелога стають хронотоп дороги та хронотоп зупинки. Утім, у цьому листі-тревелозі головне – не фізичний рух адресанта у просторі, а його рефлексія, його переживання національної історії, сліди якої він споглядає. Увесь лист – це живий діалог авторового «я» з українським минулим та українською культурою. Автор включає в актуальний, особистісно-важливий контекст максимальну кількість зовнішніх сигналів. Як наслідок, перед читачем постає не хронологія подій, а хронологія вражень від споглядання стародавніх руїн.

За спостереженнями О. Толочка, «романтизм вніс у мистецтво подорожувати свою ноту. ... Індивідуальні переживання – ось що важить передусім, і в цьому смислі для мандрівника початку XIX ст. маршрут стає не так важливим, як здатність побачити щось рідкісне, відчуті унікальні емоції, відзначити те, що тисячі подорожніх перед тобою не примітили» [1, 271–272].

Усе, що помічає «П. Необачний», могло підмітити лише око спостерігача-романтика, якому притаманне замилювання естетикою руїн. Так, проїжджаючи повз Радомишль, адресант з листа П. Куліша віддалік спостерігає полишений недобудованим католицький костел, який спочатку сприймає як рештки якоїсь твердині чи руїну якогось будинку. Він конкретизує, що то – не руїна, бо «руїною зовемо те, що мало колись свій повний кшталт, а се сердешне будованне не дійшло й до свого зросту». У цьому епізоді, як і на наступних сторінках листа, автор подає одухотворені, настроєві архітектурні пейзажі. Рундучні стовпи недобудованого костелу мають свій голос, який просить: «Дайте же нам так жити, як обіцяли» [2, 234]. Житомир не приваблює мандрівника, бо в ньому мало «типово волинського», у ньому «нове порядкування», а старосвітщина «трохи не мертва». Нічний Новоград-Волинський ховає під покривалом ночі і високі кручі, і руїну твердині, і береги кручі. Утім, літні береги Случі відтворює уява мандрівника, яка прикрашає їх зеленими дібровами. Ці уявні картини налаштовують подорожнього на згадки з української істо-

рії: «Казали колись козаки: «Знай, ляше, по Случ наше». Уявне споглядання українського пейзажу викликає у мандрівника відчуття національної гордості за свій край: «Не навтішаєшся, дивлячись, як тії діброви синіють, синіють і ховаються далі зовсім у тумані». Корець зі своїми руїнами занурює мандрівника у давноминуле часи національної історії. Архітектурні пейзажі, які зображують замок князів Чорторийських, змінюються розповіддю про те, як княжата Чорторийські, «що йшли од коліна древніх руських князів» через свою «панську неситість» пристали до ляхів. Мандрівником–романтиком керує мінливий настрій. Поступово лист наповнюється мотивами, близькими до мотивів романтичної цвинтарної поезії: «Німа, нерухома смерть так воцарилася на сіх погризених кругом стінах, у сіх завалених тліном і каменюками покоях, що дивуєшся, як іще зміг порости тут оцей дикий нечумазний буз. Та й буз, чорний, кострубатий, здався тут тільки на сідало смерті. Сівши на його кривих гілляках, як та сова-пустинниця, понура смерть німим язиком своїм розказує, як марне гине панське владання» [2, 234–235]. За Корцем – Острог, «іще багатший руїнами». Архітектурні острозькі пейзажі, як і попередні, постають у цьому тревелозі одухотвореними: старосвітська башта порівнюється з ветхим дідом, чії ровесники вже давно лежать у землі. У такий спосіб у Кулішевий тревелог вплітається романтичний мотив дідици. Мандрівник-романтик милується естетикою руїн, знаходячи Божу красу в руїнах старосвітського ієзуїтського костелу: «Тут мені добре почулося, скільки-то в Бога краси і в руйнуванню, хоч і перше, де не побачу, було, дуплиності вікна, темнії, глибокіі двері, а по стінах щілини, як брижі по старому виду, то й здається мені, що та руїна наче щось промовля до мене, наче шепче мені беззубими устами якусь давню, чуденную повість...» [2, 235]. Таке ж замилювання викликають руїни церкви князя Острозького: «Дивився я і не надивився на високі, ізсічені із дикого каменю, стрічаті вікна з розетами вгорі» [2, 236]. Гордість мандрівника посилюється від усвідомлення приналежності культури української до культури загальноєвропейської: «Усі башти, що zostалися од замку князя Острозького, муровані штибом венецьким і гарні навдивовижу». Це почуття гордості межує із почуттям жалю з приводу того, що українцям бракує відчуття власної гідності, гордості за власну батьківщину. В Острозі, констатує мандрівник, нема кому відповісти на запитання: «Де між сими мурами друкарня, у котрій була надрукована перша на Русі книга: Острозька Біблія? Де будинок самого князя Костянтина Острозького?». «Острожани німі, як і ці мури», – з жалем констатує адресант. Мовчання й німота асоціюються у листі-тревелозі П. Куліша, як і в доробку романтиків взагалі, не лише із втратою національної мовної ідентичності, але й зі смиренням, духовним поневоленням, рабською покорою українців.

Таким чином, «Знайдений на дорозі лист» П. Куліша був у цілому витриманий у тих традиціях тревелога, які історично склалися у жанровій системі літератури, а водночас його специфічні риси, зокрема ідейна настанова на будительство, були визначені власне українським контекстуальним виміром національної нестабільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верстюк В.Ф., Горобець В.М., Толочко О.П. Україна і Росія в історичній ретроспективі: [нарис]: у 3 томах. – Т. 1: Українські проекти в Російській імперії. – К.: Наукова думка, 2004. – 504 с.
2. Куліш П. Знайдений на дорозі лист // Основа. – 1861. – №2. – С. 233–238.
3. Нахлік Є. К. Пантелеймон Куліш: Особистість, письменник, мислитель: [наукова монографія]: у 2 т. – Т. 2: Світогляд і творчість Пантелеймона Куліша. – К.: Український письменник, 2007. – 462 с.
4. Ясь О. Історик і стиль. Визначні постаті українського історіописання у світлі культурних епох (початок XIX – 80-ті роки XX ст.): [монографія]: у 2 ч. / за ред. В. А. Смолія. – К.: НАН України. Ін-т історії України, 2014. – Ч. 1. – 587 с.

МІКРОТОПОС ЕТНІЧНОСТІ В ЕСЕЇСТИЦІ ТАРАСА ПРОХАСЬКА

Поняття етнічної ідентичності як форми самовизначення індивіда (поряд із віковою, професійною, релігійною, гендерною та національною ідентичностями) увійшло в науковий дискурс у другій половині ХХ століття. Теоретиками етнічної ідентичності стали Едвард Шилз, Кліффорд Гіртц, П'єр ван ден Берг, Бенедикт Андерсон, Фредрік Барт, Ернест Геллнер та ін. науковці, а концептуалізація поняття етнічності супроводжувалася гострими дискусіями щодо природи цього явища.

Однією з фундаментальних праць із дослідження етнічності є книга американських соціологів Натана Глейзера та Деніела Патріка Мойнігена «Ethnicity: Theory and Experience» (1975). Науковці виділяють два типи етнічності: вроджену («primordial») та ситуативну («circumstantial or situational»). Первісна етнічна приналежність полягає в емоційній основі етнічності, почуття глибоких зв'язків з групою через спорідненість, територію, релігію та мову. Ситуативний тип етнічності функціонує інакше. Він є наслідком об'єднання на основі певної загальної риси або спільного символу з метою мобілізації для досягнення певної мети, як правило, доступу до раніше позбавлених соціальних, політичних або матеріальних ресурсів [3].

Культуролог Кріс Баркер розглядає етнічність як форму культурної ідентичності (cultural identity). На думку науковця, це дискурсивно-перформативний конструкт, із яким людина себе ідентифікує: «це культурний концепт, зосереджений на обміні нормами, цінностями, віруваннями, культурними символами та практиками» [2, 195]. Кріс Баркер упевнений, що етнічні групи формуються не на основі первісних зв'язків чи універсальних культурних характеристик, притаманних певній групі, а через дискурсивні практики: «Етнічність формується шляхом того, як ми говоримо про групові ідентичності та ідентифікуємо себе зі знаками та символами, які складають етнічність» [2, 195]. На ситуативній природі етнічності наголошує і Пітер Вайнрайх. Науковець стверджує, що етнічна самоідентифікація не є статичним процесом, а змінюється залежно від конкретного соціального контексту: наприклад, окремі люди можуть уникати ситуацій, за яких їхня ідентичність під загрозою, принижується чи зневажається; або шукати і підтримувати, коли є умови, що сприяють становленню ідентичності [5].

Есеїстика представника так званого станіславського феномена Тараса Прохаська є досить інтровертною, спрямованою на самоусвідомлення та самоідентифікацію. Митець періодично публікує свої тексти на інтернет-порталах та в інтернет-виданнях, серед яких «Галицький кореспондент», «Український тиждень», «Forpost», «Збруч» та інші. У 2013 році вийшла друком збірка есеїв «Одної і тої самої», в якій вміщено тексти 2008–2013 років.

Письменник пише про мистецтво, релігію, традиції українців, національних героїв тощо. Проте головним чином – про себе самого та родину. Гнучкий жанр есею, який поєднує в собі поетику філософії, інтертекстуальність, авторський досвід і метафоричний стиль, дозволяє автору використовувати цей жанр як шлях саморепрезентації. Враховуючи те, що наратор у тексті є максимально наближеним до автора, він стає основним суб'єктом інтелектуального сюжету есею. Так, митець неодмінно ідентифікує себе із Західною Україною, а точніше – Івано-Франківщиною. Розпочинаючи збірку з есею про Україну, що «нагадує бесаги», де є все і де «запахи перемішалися», проте «знайти те, що

потрібно якраз тепер, неможливо», Прохасько одразу переходить до Івано-Франківської області. Саме цьому регіону зокрема та Західній Україні загалом присвячено значну кількість його текстів.

Для Прохаська процес самоідентифікації відбувається через усвідомлення та визначення території свого існування. Письменник відверто вважає, що «Україна – це країна, якої нема». Тобто час, у якому ми живемо, не належатиме ні минулому, ні майбутньому. «Минула Україна свою велику роль відіграла». Ця «роль» полягала в тому, щоб об'єднати «наївні племена» (мається на увазі етнічні спільноти – авт.) на певній території. Існування України в межах Росії спричинило нову мету – здобуття незалежності. Проте досягши цієї мети, виявилось, що майбутнього у цієї країни ще немає: «у нас не було ніяких подальших планів. Минуле заслонило собою майбутнє» [1, 22].

Історія рідного міста для есеїста також поділяється на до і після. Сучасний Івано-Франківськ «є виразною посередністю, нічим не кращий, але і нічим не гірший від тисячі інших міст і містечок Центральної Європи». А ось Станіславів (назва Івано-Франківська до 1939 року), закладений у XVII столітті, «був ідеальним містом». Для Прохаська Івано-Франківськ і Станіславів – абсолютно два різні міста. І не тільки тому, що з часом змінилися кордони й архітектура, головним чином тому, що змінилися люди: після Другої світової війни у Станіславові просто не було корінних мешканців: «Залишилися тільки охололі приміщення. І вони зовсім недовго залишалися заселеними» [1, 45].

Важливою складовою самоідентичності письменника є етнічна приналежність. В есеї «Дві слові з багатьох можливих» Прохасько пише про бойків (етнічна спільнота українців, що живуть у Карпатах), називаючи їх «найхимернішим плем'ям вздовж і впоперек Карпат», які самі себе називають «верховинцями», «русинами», «галичанамі» – «бойко для них образливо». Також письменник торкається питання стосунків між етнічними спільнотами, наприклад, гуцули називають бойків дурними, а бойки гуцулів хитрими. Завершує текст Прохасько зізнанням: «І я нікого не можу образити, бо є сам бойко» [1, 51].

Такі стосунки етнічних спільнот можна пояснити за допомогою теорії, запропонованої Вернером Соллорсом у статті «Етнічність». Науковець стверджує, що етнічні, расові, національні ідентифікації спираються на антитези та заперечення, які американо-французький етнолог та психоаналітик Джордж Деверо назвав «дисоціативними» рисами. Звідси, етнічна ідентичність є результатом історично й логічно усталеного твердження «А є X, тому що не є Y» («A is an X because he is not a Y»). Це припущення дозволяє легко визначити X-сть («Xness»). Однак, точно так само, визначення X як не-Y призводить до перебільшення до такої міри, що якщо X вважають себе людьми, то автоматично Y сприймаються як не-люди. Якщо рівняння не компенсується позитивним прийняттям цього протилежного, то контрастна ідентифікація може заперечувати спільність різних груп і встановлювати символічні межі до тієї міри, що вони можуть повторювати ті, що існують між людьми і тваринами, живими істотами і неживими речами. «X не дорівнює Y» (X ≠ [does not equal] Y) – фундаментальна етнічна формула, зазначає Соллорс [4, 288].

Таким чином, есеїстиці Тараса Прохаська властива інтровертність та спрямованість на самоусвідомлення. Особистий досвід автора сприяє його максимальному зближенню з наратором, самоідентифікація якого тісно пов'язана з національною, територіальною та етнічною приналежністю. У творчості есеїста присутній образ міста (та територія існування загалом). Зі зникненням корінних жителів (та зміною назви) ідентичність міста руйнується, а значить послаблюються зв'язки та співвідношення себе із ним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прохасько Т. Одної і тої самої. – Чернівці: Книги XXI, Meridian Czernowitz, 2013. – 240 с.
2. Barker Ch. Ethnicity, Race and Nation // Cultural Studies: Theory and Practice. – London: Sage Publications, 2000. – P. 193–211.
3. Glazer N. Ethnicity: Theory and Experience / Nathan Glazer, Daniel Patrick Moynihan, Corinne Sappos Schelling. – London: Harvard University Press, 1975. – 531 p.
4. Sollors W. Ethnicity // Critical Terms for Literary Study / Ed. by Frank Lentricchia, Thomas McLaughlin. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995. – P. 225–232.
5. Weinreich P. Analyzing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts / P. Weinreich, W. Saunderson (eds.). – New York: Routledge, 2013. – 416 p.

Agnieszka SOCHAL
(Warszawa, Polska)

TANIEC JEST PRZEDE WSZYSTKIM TEATREM – O POSZUKIWANIACH KULTUROWYCH NA PRZYKŁADZIE TEATRU TAŃCA PINY BAUSCH

Scena wygląda następująco: wysokie, białe pomieszczenie, wielkie okna przypominające witryny wystawowe, za nimi: bujna dzika roślinność, pustynia z kaktusami, ryby w akwarium, a w środku jedenastu tancerzy, walczących, obejmujących się, śpiewających, rozmawiających [4, 83–84]. Tak mniej więcej, oczami widza, wygląda jedno z przedstawień Piny Bausch, która słusznie uważana jest za twórczynię nowej formy teatru – Teatru Tańca.

Kulturoznawcy i lektorzy języka niemieckiego stale poszukują nowych treści w celu zainteresowania uczniów pięknem języka. Jednym z takich obszarów jest każda osobliwość i oryginalność w zakresie kultury niemieckiego obszaru językowego. Należy do niej niewątpliwie fenomen Teatru Tańca Philippine Bausch (1940 – 2000), którą Federico Fellini opisał następująco: «Obdarzona arystokratycznym wyglądem, raz czuła, to znów okrutna, tajemnicza i bliska, Pina Bausch uśmiechnęła się do mnie, by dać się poznać. Zakonnica, która je lody, święta na rolkach, w sposobie zachowania przypominająca królową na wygnaniu, założycielka zakonu, sędzia sądu metafizycznego, nieoczekiwanie puszcza do ciebie oko» [7, 19].

Istota Teatru Tańca

Artystka stworzyła 46 sztuk i każdej ze swoich inscenizacji nadawała podtytuł – sztuka Piny Bausch (*ein Stück von Pina Bausch*) [3, 166–180] – co podkreśla oryginalność i odrębność jej twórczości [7, 27].

Leonetta Bentivoglio i Francesco Carbone określili jej twórczość słowami: *Sztuka tańczenia o goździkach* [1]. Istotnie jej przedstawienia zdały się zawierać wszystko: szybki bieg, ociąganie się, zaskoczenie, przygodę, scenę pokrytą goździkami, taniec w parach, marsz gęsiego, scenę pokrytą wyschniętą trawą, grupa mężczyzn, grupa kobiet, zwątpienie, upadanie, objanie się o ścianę, pytania, odpowiedzi, niemożność tańca, sposób zachowania się, uwodzenie, pogoń za szczęściem, spojrzenia, porzucenie, drobiazgowość analizy jednostki, wejście w nieświadomość, ukryta ironia, białe jak śnieg chusteczki, jasne sukienki tancerek, przemoc wobec kobiet, ciemne garnitury mężczyzn, utrata marzeń dziecińczych, smutny los kobiet, tęsknota człowieka za lataniem, taniec na kolanach, melancholia, zastrzyk energii, erotyzm, pot, oddech tancerzy, zmęczenie, upadek, skok, połączenie tragizmu z komiką, proste czynności wzięte z życia, mur z kamieni, kołysanie, jeden z tancerzy prosi kogoś z

widowni do tańca, mężczyźni w kobiecych strojach, zagubiona w lesie kobieta, mężczyzna zgięty pod ciężarem wielkiej szafy, płaczące dzieci, mężczyzna próbuje utrzymać kij na czole, kobieta tańczy na śniegu, wytańczyć miłość do hipopotama, wyprowadzić krokodyla na spacer, poczuć się wolnym jak ptak, otworzyć się na świat, tańczyć jak dzieci, którymi ciągle jesteśmy, zwątpienie, przeżywanie, przemijanie człowieka, wyścig z czasem, życie i śmierć, stworzenie i zniszczenie, światło i cień. Nie sposób oddać mnogości czynności i uczuć jakie wywołują te sztuki. Impresje związane z przedstawieniami zawdzięczam podanym w bibliografii albumom oraz nagraniom sztuk. Tańczenie o kwiatach, wietrze, księżycu, życiu i śmierci, miłości i nienawiści stało się mottem Bausch.

Istotą Teatru Tańca Piny Bausch były przede wszystkim cztery elementy: zespół (osobowość tancerzy, także ich ciała), scenografia, kostiumy, muzyka. To ich znajomość może przybliżyć nas do pojęcia istoty dzieła artystki.

Zespół – «Pina była malarką, my byliśmy jej farbami» [4, 134]

Do zespołu wybieranego osobiście przez Bausch należało około 150 tancerzy. Artystka szukała tancerzy z silną emanacją, prezencją sceniczną, urokiem. Przeważał jednak pewien szczególny typ: I tak kobiety są zazwyczaj blade, mają długie rozpuszczone, włosy, które uzupełniają niejako ruch ciała. Istotny dla pracy zespołu był stosunek Bausch do płci pięknej: «Pina miała respekt przed mężczyznami [...]. Kobiety знаła. Dlatego my kobiety miałyśmy to szczęście, dostawać bardziej zróżnicowane role i z wyjątkiem kilku sztuk, także główne role» [4, 133], wspominała współpracę z choreografką jedna z tancerek. Mężczyźni w zespole byli z kolei zazwyczaj ciemnowłosi, w typie południowca. Od czasu do czasu na zasadzie kontrastu dobierano blondynów. O wyborze tancerzy Pina Bausch wypowiedziała się sama następująco: «Życzę sobie naturalnie bardzo dobrych tancerzy, z dobrą techniką. Ale tak naprawdę interesuje mnie osobowość. Pokładam zaufanie w intuicji. Uwielbiam, kiedy ludzie mnie intrygują, stają się ich ciekawa» [4, 132].

Bausch podkreślała często jak ważna dla osiągnięcia sukcesu jest praca całego zespołu. Nie bez znaczenia była tutaj zwykła umiejętność pracy z drugim człowiekiem, praca w grupie, dlatego była w stanie zapanować, nad niespotykaną gdzie indziej mieszanką: młodzi – starzy – dzieci [4, 134]. To z ich doświadczeń czerpie kreując nowe choreografie. Jak napisała Aleksandra Rembowska: «Inspiracji szuka Bausch w przeszłości swoich tancerzy, w ich wspomnieniach, biografiach, codziennych przeżyciach, mających związek z konkretnymi, choć nie zawsze nazwanymi, uczuciami» [7, 8]. Inna biografka zauważyła, że w ensemble wielokulturowości to nie tylko modne słowo, ale codzienność. I także w tej niezwykle różnorodności można upatrywać przyczyn jej sukcesu [4, 133].

Muzyka – «Ktoś gra na rozstrojonym pianinie. Muzyka wprowadza patetyczny nastrój» [7, 130]

Opis muzyki do sztuki *Palermo, Palermo* brzmi następująco: «tradycyjna muzyka Sycylii i południa Włoch, Afryki, Japonii, Szkocji, renesansu, amerykański jazz i blues, Niccolò Paganini, Edward Grieg» [7, 29]. Dla sztuki *Nelken* obowiązuje zaś lista: «Franz Schubert, George Gershwin, Franz Lehár, Louis Armstrong, Sophie Tucker, Quincy Jones, Richard Tauber, Billie Holliday, jazz lat dwudziestych, marsze południowoamerykańskie» [7, 126]. Przedstawienia dopełniał kolaż różnych gatunków muzycznych. Bausch zwykła mówić, że muzyka ma być taka, aby nawet przy dwieście pięćdziesiątym wysłuchaniu jeszcze poruszała, przyprowadzała o gęsią skórkę. Przykładała wielką wagę do odgłosów, umiała rozpoznać na przykład, że tancerz założył inne buty, słysząc tylko jego taniec [4, 147–151]. Istotnym wydaje się przy tym fakt, że muzyka do przedstawień była dobierana w końcowej fazie projektu, kiedy już dokładnie opracowano ruchy oraz scenografię. Jej rolą miało być towarzyszenie

tańcowi. Ruch bowiem miał wychodzić z wnętrza tancerza, a nie (jak się często dzieje w innych przedstawieniach) podążać za podanym rytmem [4, 147].

Scenografia – «Na scenie pole bładoróżowych goździków» [7, 126]

Opisana we wstępie mojego artykułu scenografia nie była dziełem przypadku. Każda ze sztuk stworzonych w Wuppertalu zaskakiwała także przemyślaną, dopracowaną oprawę sceniczną. «Na całej długości proscenium wznosi się kilkumetrowy mur z kamienia przypominający piaskowiec. Po kilku minutach od rozpoczęcia przedstawienia ściana wali się z hukiem, niczym domek z kart. Nad rozrzuconymi po scenie cegłami unosi się chmura pyłu» [7, 130] – już sam opis scenografii zachęca do wizyty w teatrze, wyzwala tęsknotę za przeżyciem. Zespołowi Bausch udało się stworzyć ponadczasowe aranżacje [4, 139–142]. Na kartach publikacji [6], wydanej już po śmierci artystki, scenerie te odżywają na nowo w wielkoformatowych obrazach, oddając część ducha niezapomnianych przedstawień. Pozwalały niejako zajrzeć za kulisy, zerknąć na tajemnice zawodu scenografa, a tym samym tajemnice Piny Bausch.

Kostiumy – «Nikt na dłużej się tu nie zatrzyma, poza postacią w białej tunice» [7, 116]

Bausch nie lubiła przebrania, gdyż zakłóca to przekaz i odbiór dzieła [4, 143–146]. Chciała, aby jej tancerze na scenie dali się rozpoznać jako ludzie. I temu wymaganiu sprostały wszystkie prezentowane w sztukach kreacje. Tak można opisać strój bohaterki z przedstawienia *Die sieben Todsünden*: «Jej zaniedbanie staje się widoczne: twarz pokryta rozmazanym makijażem, włosy rozsypane w nieładzie, kostium podarty i mocno sfatygowany» [7, 112]. W sztuce *Blaubart* wygląda to zaś następująco: «Judyta, w różowej sukience, zostaje sama. Sinobrody ciągnie ją za włosy po ziemi. Bezwładna, przypomina leżącą na podłodze lękę spośród rozrzuconych wokół zabawek. Mężczyzna przebiera kobietę w stroje porzucone na scenie przez inne postacie» [7, 115].

Uznanie i nagrody

Wuppertal nie jest Londynem, Paryżem czy Nowym Yorkiem, a jednak ludzie przyjeżdżali tutaj tłumnie, aby obejrzeć przedstawienia Teatru Tańca. Z czasem trupę teatralną Bausch spotykają zaszczyty, koncertują na całym świecie, otrzymują nagrody [4, 194–197; 219–220]. Szersza publiczność spotkała się z Teatrem Tańca dopiero w 2011 roku. Wtedy to na Berlinale swoją premierę miał pierwszy dokumentalny film w formacie 3D – «Pina», który tylko w samych Niemczech obejrzało ponad pół miliona widzów. Został także nominowany do Oscara [10], co pozwoliło Teatrowi Tańca zaistnieć w szerokim kręgu, także dla masowego odbiorcy. Duch Piny ożył. Film ten rozpropagował niewątpliwie dzieło choreografki, zainspirował ludzi, uszczęśliwił, zmusił do refleksji, nie pozostawił obojętnym. Taki przekaz zawdzięczamy niewątpliwie reżyserowi, który podczas uroczystości żałobnych artystki, 4 września 2009 r., wygłosił następujące słowa: «Pina była naukowczynią, badaczką, pionierką białych plam na mapach ludzkich dusz» [10, 152].

Zakończenie

Pina Bausch wspominała [7, 220], że będąc kiedyś na tournée w Grecji była gościem u jednej z tamtejszych rodzin. Nagle wszyscy zaczęli tańczyć, zapraszali do tańca także ją. Ale ona czuła się dziwnie zahamowana. Wtedy podeszła do niej mała dziewczynka i powiedziała: «Tańcz, tańcz, w przeciwnym razie wszyscy jesteście zgubieni» [4, 156]. Te słowa dziecka zdawały się być drogowskazem w życiu choreografki. Taniec miał ocalić ludzkość. Kiedy umiera, przedstawienie trwa dalej. Trupa teatralna wybitnej choreografki koncertuje właśnie w Polsce i nie przerywa występów po otrzymaniu tragicznej informacji [4, 11–12]. Tak jak zawsze tego chciała Bausch taniec ma być wszystkim, nawet umieraniem, nawet żałobą.

Pina Bausch – jak tysiące artystów przed nią – żyje dalej w swoim dziele. Jej grób na cmentarzu ewangelicko-reformowanym w Wuppertal-Elberfeld, wygoda następująco: stoi wśród drzew, w lesie z widokiem na mały staw, spoczywa na nim kamień, porośnięty mchem. Jest zielono, spokojnie, a plastikowe goździki składane na jej mogile przez wiernych fanów przypominają o Teatrze Tańca.

Teatr Tańca nie ogranicza się tylko do tanecznych ruchów. Sztuki zawierają słowa i pieśni, którym towarzyszy taniec. Jest to forma teatru, która prowokuje, irytuje, dezorientuje. Łączy ludzi różnych kultur, nie dyskryminuje ich ze względu na wiek czy wygląd. Dzięki tych wszystkim cechom wspierać może naukę języka niemieckiego w nowych kontekstach.

BIBLIOGRAFIA

1. Bentivoglio L., Carbone F. Pina Bausch oder Die Kunst über die Nelken zu tanzen. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2007. – 180 S.
2. Die Pina Bausch Foundation. Publikationen. – Available from: <http://www.pinabausch.org/de/foundation/publikationen>
3. Linsel A. Pina Bausch: Bilder eines Lebens. – Hamburg: Edel Books, 2013. – 184 S.
4. Meyer M. Pina Bausch. Tanz kann Fast alles sein. – Remscheid: Bergischer Verlag, 2012. – 224 S.
5. Norbistrath G. (red.) Pina Bausch und das Tanztheater Wuppertal. – Mannheim: Edition Panorama, 2012. – 320 S.
6. Peter für Pina. Ein Buch über die Bühnenbilder von Peter Pabst und die Stücke von Pina Bausch. – Wuppertal: Kettler, 2010. – 368 S.
7. Rembowska A. Teatr Tańca Piny Bausch. – Warszawa: Trio, 2009. – 292 s.
8. Schönheit wagen. Tanzkleider von Marion Cito 1980 – 2009. – Wuppertal: Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, 2010. – 320 S.
9. The Tanztheater Wuppertal Pina Bausch. – Available from: <http://www.pina-bausch.de/index.php>
10. Wenders D., Wenders W. Pina – Der Film und die Tänzer. – München: Schirmer Mosel, 2012. – 200 S.

*Ірина СТАДНІК
(Херсон, Україна)*

РОМАН «ІНТЕРНАТ» С. ЖАДАНА: КОНЦЕПЦІЯ МАСКУЛІННОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Творчість С. Жадана стала знаковим явищем у сучасній українській літературі. Вона постає художнім відображенням суспільних проблем, історико-соціальних конфліктів, що були актуальними для 90-х років ХХ століття і залишаються такими у наш час. Не випадково письменник для розкриття авторського задуму головними героями творів обирає представників покоління 1990-х років у різних часових проміжках: від ранньої юності до зрілості. Одним із таких героїв є Паша з роману «Інтернат».

Найяскравішим фактором, котрий зумовлює становлення гендерної ідентичності головного героя роману «Інтернат» є його радянське минуле. Дитинство Паші припало приблизно на кінець 1970-х – 1980-ті роки, а підлітковий вік – на початок кризових 1990-х років.

Агнешка Матусяк та Матеуш Светліцкі у статті «Категорія покоління у сучасних суспільно-культурних дослідженнях» це покоління називають *посттоталітарним* [3, 129], а Людмила Бербенєць у розвідці ««Загублене покоління» 1990-х у романі Майкла «Сторожі тротуару» номінує його *«загубленим»* [3, 305]. Належність героя до «загубле-

ного» покоління маркує собою не лише специфіку його характеру, а й загальну ідейну спрямованість роману в цілому.

Передусім значимо, що «кожне покоління є носієм такої культури, яка була йому прищеплена в дитинстві й замолоду у процесі соціалізації чи освіти», саме з цих причин посттоталітарна генерація має виражений амбівалентний характер: молодь 1990-х років зазнала антагоністичного впливу двох соціальних систем – радянського устрою і постсоціалістичного суспільства. Внаслідок чого евристичні схеми гендерного становлення індивідів також зазнали суперечливого характеру.

Внаслідок колоніальної травми Паша з роману «Інтернат» має яскраво викривлений характер маскуліної ідентичності. Окрім впливу радянської соціальної системи на трансформацію чоловічості персонажа негативно подіяло суперечливе родинне виховання. Паша, відіжджаючи на навчання у місто, все більше відокремлюється від своєї родини, втрачає з рідними духовний зв'язок, проте нібито і далі продовжує спілкування: «Батьки – ще живі й здорові, від яких усе більше віддаляєшся, які все менше тебе розуміють, хоча це жодною мірою тебе не турбує» [1, 227]. Показово, що студентські роки героя припали приблизно на другу половину 1990-х років, тобто у цей період для нього характерні відчуття безбатьківства, бездомності. Згодом родинні стосунки у Пашиній сім'ї набувають все більшої ворожості та відвертої неприязні: Паша, батько і сестра поводяться як чужі людини, зосереджуючи увагу лише на собі. Втрата родинних цінностей негативно вплинула на маскуліну ідентичність героя, адже він свідомо відмовляється від чоловічої ролі Батька, відповідального за свій рід. Відтак Паша не бажає забирати племінника з інтернату в окупованому місті, ведучи дискусію з батьком, говорить: «Її син <...>, хай сама забірає. Він твій племінник, – *нагадує старий. І що?*» (виділення моє. – І. С.) [1, 7].

Небажання Паші брати на себе відповідальність за безпеку родини органічно накладається на маскуліну модель поведінки у стосунках із протилежною статтю. Паша через свою інфантильність боїться домінуючої чоловічої ролі у стосунках із жінками, тому радше займає нейтральну, дружню позицію, що неприпустимо для носіїв гегемонної маскуліності. Дівчина Паші Марина помічає, «*як він ставиться до старого, як не може домовитися з ним про найпростіші речі <...> як він боїться сестри <...> як він ховається від племінника <...> як тихо ненавидить свою директорку, як ігнорує своїх учнів <...> бачила, що він просто не знає, як бути з нею, як із нею говорити, як із нею спати*» [1, 128]. На нашу думку, подана цитата є найпромовистішою характеристикою трансформованої ідентичності героя: у своїй покірності та безхарактерності він нагадує пересічну жінку. Звернімо увагу й на те, що Марина мабуть першою усвідомила такий факт: Паша живе не справжнім, а фальшивим життям, виконуючи у ньому лише певну *роль*.

Герой намагається виконувати роль інтелігента у суспільному житті. Не маючи істинних ідейних переконань, він стає вчителем української мови і літератури – виразником духовної культури українців, представником національної еліти. Проте розуміємо, що насправді Паша не є громадянином з високим рівнем культури, для нього єдине значення має лише матеріальне існування. Саме тому герой відчуває себе чужим у навколишньому соціумі та у колі родини, проте під впливом страху і нерішучості нічого не намагається змінити, таким чином фемінізуючи модель маскуліної поведінки. Тож, збираючись в обридливу школу, Паша боягузливо переконує «себе в тому, що життя вдалося, переконавши, біжить на роботу» [1, 13].

Особливо така модель поведінки маркується ставленням героя до української мови не лише як до ідентифікуючого національного фактора, а як і до виразника професійної та національно-культурної ідентичності. С. Жадан неодноразово підкреслює, що Паша розмов-

ляє українською лише на своїх уроках, а вийшовши у коридор, одразу переходить на російську, аби не відрізнятись від інших: «Паша виходить у коридор <...> кричить російською, як і завжди в коридорі, поза класом» [1, 24]. Отже, можна зробити припущення, що герой ідентифікує себе зі суспільною масою для того, щоб нівелювати свою індивідуальність.

На фемінізацію ідентичності Паші впливає не лише принизлива професійна поведінка, а й ставлення учнів до нього. Підлітки не сприймають вчителя серйозно, деякі під час уроків навіть підвищують голос, відверто виявляючи неповагу. Вбачаємо у цьому прихований внутрішній конфлікт між двома поколіннями: діти мали велику надію на авторитет та внутрішню силу Паші як представника молодшої генерації, намагалися у його особі віднайти лідера та зразок для наслідування, а натомість перед ними постає покірна, безвольна *істота*, яка, *будучи вчителем*, боїться своїх учнів і навіть власних дітей не бажає мати. У цьому прослідковується потужний вплив постколоніальної травми, адже Паша, відмовляючись продовжувати рід, не бажає продукувати собі подібних – інфантильних, апатичних нащадків, які не матимуть майбутнього. Паша не може передати наступному поколінню жодного духовного спадку, бо у нього його *немає*. В душі головний герой – обмежений підліток, боязливий та безвідповідальний, він є «громадянином» з відсутньою на генетичному рівні любов'ю до своєї країни, є вчителем, який не любить своїх учнів, сином, який не дбає про свою родину.

На нашу думку, Паша – збірний художній тип «загубленого» покоління 1990-х років, що внаслідок розпаду СРСР опинилося у ситуації внутрішнього роздвоєння: молодь, вихована за радянською ідеологічною моделлю, потрапила у стан безвиході та неоптимальності, зазнаючи краху не лише у власній гендерній, а й національній ідентичності. На прикладі героя роману «Інтернат» С. Жадан підкреслює негативні наслідки постколоніального минулого української нації: покоління 1990-х років мусило б творити національне майбутнє нашої держави, а натомість більшість продовжувала жити радянським минулим, нівелюючи себе як індивідів уже вільної країни.

Байдужість Паші до своєї держави негативно вплинула як на процес його гендерної ідентифікації, так і на безпосереднє формування маскулітної ідентичності, що вкупі призвело до її поступової фемінізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жадан С. Інтернат [Текст]. – Чернівці: Меридіан Черновіц, 2017. – 336 с.
2. Перехресні стежки українського маскулітного дискурсу. Культура й література XIX–XXI століть: зб. статей / За ред. Агнешки Матусяк. – К.: Laurus, 2015. – 368 с.
3. Постколоніалізм. Генерації. Культура / За ред. Т. Гундорової, А. Матусяк. – Київ: Лаурус, 2014. – 336 с.

Світлана ТИХОНЕНКО
(Полтава, Україна)

ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА РОМАНУ «МАНДРИ ГУЛЛІВЕРА» ДЖ. СВІФТА

Роман «Мандри Гуллівера» Дж. Свіфта вважається вершиною творчості письменника, по суті його програмним маніфестом. Роман умістив роздуми автора про життя та долю людства. На думку українського літературознавця А. Шамрая, «це одна з найсумніших книжок в історії європейської літератури, найгостріший памфлет на людство, але написано цю книжку не в нападі хворобливої мізантропії, а з почуттям «ненавидячої любові» до людини» [7].

Аналізований привертав та продовжує привертати увагу багатьох дослідників. Науковців цікавить сатиричний пафос роману як тип авторського погляду на світ та його втілення твору, жанрова своєрідність, особливості мовних засобів, вплив роману на розвиток світового літературного процесу, місце роману Дж. Свіфта у великому діалозі культур тощо. Значний внесок у дослідженні смислового поля тексту роману зробили такі науковці, як О. Анікст, М. Заблудовський, В. Муравйов, А. Єлістратова, Ю. Прибатень, І. Панина, E.W. Rosenheim (Е. Розенхайм), С. Lawlor (К. Лоулор), E.D. Kirschner (Е.Д. Кіршнер), N. Cramton (Н. Кремптон), М. Cassini (М. Кассіні), Ph.W. Tirabassi (Ф.В. Тірабассі), L.S. Goldstein (Л.С. Голдстейн), J.H. Pearl (Дж.Х. Перл), P.P. Lee (П.П. Лі).

Дж. Свіфт своїм романом «Подорожі Гуллівера» не тільки став справжнім родоначальником англомовної наукової фантастики, на думку письменника і критика Кінгслі Еміса, а й явив світові блискучий зразок меніппеї, у якому об'єднані пародія, іронія, гумор, сатира, фантастика та ігрова символіка, і який відіграв принципову роль у народженні сміхового варіанту науково-фантастичного роману [2, 7].

Роман увібрав у себе ознаки кількох жанрових канонів (фантастика, утопія, сатира, авантюри пригоди, філософська притча, алегорія, реалістичне побутописання, політичний памфлет тощо), і водночас – це тонка пародія на ці жанри. Професор Б. Шалагінов у передмові до українського перекладу 2004 р. зазначає, що жанрову природу «Гуллівера», якого нерідко називають романом, визначити непросто. Зауважимо, що Дж. Свіфт не ставив перед собою суто художніх завдань, він писав насамперед памфлет у річищі своїх попередніх творів. Але політична пристрась і філософська глибокодумність у поєднанні із широкою ерудицією і стилістичною майстерністю призвели до блискучого художнього синтезу. Дж. Свіфт широко застосовував уже готові поетичні засоби, сюжетні мотиви й цілі ситуації з арсеналу всієї світової літератури. Бажання зрозуміти приховану політичну й літературну основи робить читання твору справою непростою, але захоплювальною. [6, 4].

Письменник запозичив сюжетно-жанрову основу авантюрно-морського роману. Зрештою, важливим літературним першоджерелом була книга Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель». Сприйнятливість читача до всього незвичайного підігрівалася різними вигадками у зв'язку з колоніальними подорожами англійців. Можливо, Дж. Свіфта надихав і приклад політичного вигнанця Данте Аліг'єрі, який населив вигаданий світ «Божественної комедії» майже без винятків реальними особами – своїми історичними сучасниками, і пов'язав увесь задум із політичним життям Італії [5, 3–5]. Окрім того, книга Дж. Свіфта відкриває ще один жанр, розповсюджений у літературі XVIII ст. – філософську повість, із характерною для неї заданістю сюжету, окремих епізодів та образів, що покликані наочно ілюструвати певну думку автора, філософську або повчальну тезу, концепцію людини та суспільства [4, 23].

Роман складається із чотирьох частин, які нерозривно поєднані між собою. На думку А. Інґера, «Мандри Гуллівера» по суті являють собою цикл памфлетів, об'єднаних одним героєм, і в кожному з них автор досягає окремої мети, ось чому і Гуллівер у кожній частині (а іноді й у кожному епізоді) інший – то наївний, то проникливий, то благородний, то раболіпний і нікчемний, залежно від того, яку думку про людину й умови її існування прагнув у даному епізоді проілюструвати автор [3]. На перший погляд, текст роману «Мандри Гуллівера» виглядає як подорожній щоденник, що цілком відповідає літературній традиції тих років [1, 128]. Сюжетно частини між собою не пов'язані. Залежно від авторських цілей змінюється і характер героя-оповідача, і відношення до нього автора. Цілісність твору досягається як образом головного героя, чие ім'я за традиціями літератури того часу винесено в назву книги, так й пародією на жанр подо-

рожі, що був популярним у часи Дж. Свіфта. Мізантропічний погляд автора на людство, тривожний футурологічний прогноз пронизають усю смислову вертикаль тексту, створюючи враження завершеності та органічності. На думку А. Шамрая, загальним своїм характером «Мандри Гуллівера» належать до тих сатирико-дидактичних і утопійних творів, що зародилися з розвитком гуманізму в XVI столітті і набули особливого поширення в епоху Просвітництва [7]

Отже, жанрова специфіка роману слугує розкриттю авторського задуму та сатиричного пафосу роману. Автор проводить Гуллівера та читачів шляхом своїх міркувань про людство та Людину в цілому. Всесвітньо відомий знавець англійської літератури XVIII ст. та дослідник творчості Дж. Свіфта, професор E. W. Rosenheim (Едвард Розенхайм), у своїй роботі «Swift and the satirist's art» («Свіфт і мистецтво сатири») [8, 58], розмірковуючи про сутність сатири Дж. Свіфта, висловлює думку, що сатира письменника спрямована на людство, яке вважає себе раціональним на кшталт гвіґнмів, а насправді – купа огидних тварин єгу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алеева Е. Культурологические аспекты мифа в романе Дж. Свифта «Путешествия Гулливера» // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Казань, 2010. – № 2. – С. 125–136.
2. Балашова Т. А. Художественные особенности серьезно-смеховой фантастики: на материале научно-фантастического романа Великобритании: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: спец. 10. 01. 03 – Литература народов стран зарубежья. – Балашов, 2003 – 20 с.
3. Ингер А. Джонатан Свифт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philology.ru/literature3/inger-76.htm> (27.02.2018)
4. Свифт Дж. Сказка бочки. Путешествия Гулливера / Пер. с англ., вступ.ст. А. Ингера; прим. А. Аникста. – М.: Правда, 1987. – 480 с.
5. Свіфт Дж. Мандри Гуллівера. – Харків: Фоліо, 2004. – 332 с.
6. Шалагінов Б. Б. Джонатан Свіфт і його «Мандри Гуллівера»: [передмова] / Мандри до різних країн світу Лемоеля Гуллівера, спершу лікаря, а потім капітана кількох кораблів / Свіфт Дж. – Харків: Фоліо, 2004. – С. 3–16.
7. Шамрай А. Джонатан Свіфт та його твір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://aelib.org.ua/texts/shamray_swift_ua.htm (26.02.2018)
8. Rosenheim E. W. Swift and the satirist's art. – Chicago: University of Chicago Press, 1963. – 243 p.

Ольга ШУМ
(Київ, Україна)

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ ПЕРЕКЛАДІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ А. КУРКОВА)

Останніми роками сучасна українська література набуває все ширшої популярності за кордоном, зокрема на європейських теренах. Масово перекладаються твори відомих письменників О. Забужко, Ю. Андруховича, Л. Костенко, Н. Сняданко, С. Жадана, Т. Прохаська, Любка Дереша та ін. Не в останню чергу таке явище спостерігається і завдяки автоперекладам.

Однак існує і такий факт, що деякі наші сучасники більш відомі своєю творчістю за кордоном, аніж в Україні. Одним із таких письменників по праву можна вважати журналіста та кіносценариста Андрія Куркова. Його постать у літературних колах україн-

ський письменник є досить суперечливою, адже творчий доробок автора є здебільшого російськомовним і лише останніми роками з-під пера письменника вийшло декілька україномовних творів (казка »Маленьке левеня і львівська мишка«, 2014; публіцистична біографічна книга «Рух «Емаус»: Історія солідарності», 2017).

Андрій Курков народився на теренах сучасної Росії, але з раннього дитинства проживав у Києві. Після завершення школи працював завклубом, завідувачем бібліотеки в санаторії в Пущі-Водиці, діловодом тощо. Також закінчив курси перекладачів японської мови в Інституті інформації та Київський державний педагогічний інститут іноземних мов. Свого часу встиг попрацювати випусковим редактором багатотиражки Київського політеху, редактором видавництва «Дніпро» [1].

Першою своєю публікацією письменник вважає гумореску у виданні «Рабочая газета» у 1979 році, а першим сценарієм фільм «Поляна сказок». Андрій Курков працював сценаристом на кіностудії О. Довженка, викладав у Белл Колледжі (Кембридж, Англія). Письменник є членом англійського ПЕН-клубу (з 1988), членом Спільки кінематографістів України (з 1993) та Національної спілки письменників (з 1994), членом Європейської кіноакадемії (з 1998), постійний членом журі премії Європейської кіноакадемії «Фелікс» (з 1998) [1].

Андрій Курков є автором понад 25 книг, серед яких як романи для дорослої аудиторії, так і казки для дітей. Перу письменника також належить понад 20 сценаріїв для художніх та документальних фільмів. Андрій Курков – єдиний російськомовний автор, чії книжки потрапили до топ-десятки європейських бестселерів. Російськомовне видання його найпопулярнішого роману «Пікнік на льоду» було продано в Україні накладом 150 тисяч примірників. Книги письменника перекладені більш ніж 36 мовами. Найбільше книжок перекладено німецькою (Австрія, Німеччина, Швейцарія). Також значну кількість його творів перекладено французькою, англійською та українською мовами. Однак за словами самого письменника, накладу його творів в Україні невеликі порівняно з іноземними виданнями [2].

Як зауважує перекладач А. Кратохвіль, Андрій Курков чимало зробив для пропагування української літератури в Німеччині, зокрема сприяв виходу німецькою мовою «Солодкої Дарусі» М. Матіос та творів Ю. Винничука [3].

Переклади творів А. Куркова німецькою мовою друкують як великі, так і малі видавництва, серед яких більшість книжок належить видавничому дому «Діоген» (нім. «Diogenes Verlag») – швейцарське видавництво у м. Цюрих). Як зазначає Т. Гаврилів, за винятком кількох письменників, як, скажімо, російськомовний український письменник Андрій Курков, українська література в німецьких перекладах існує значною мірою завдяки різного роду підтримці, навіть якщо мова йде про добре відомі на інтернаціональному рівні імена [2].

Серед найвідоміших німецькомовних перекладів творів Андрія Куркова по праву можна вважати «Picknick auf dem Eis» (укр. «Пікнік на льоду», 2000), «Petrowitsch» (укр. «Петрович», 2002), «Ein Freund des Verblichenen» (укр. «Приятель небіжчика», 2003), «Pinguine feiern nicht» (укр. «Пінгвіни не святкують», 2005), «Die letzte Liebe des Präsidenten» (укр. «Остання любов президента», 2007), «Herbstfeuer» (укр. «Осінній вогонь», 2009), «Der Milchmann in der Nacht» (укр. «Нічний молочник», 2011), «Der Gärtner von Otschakow» (укр. «Садівник з Очакова», 2013), «Jimi Hendrix live in Lemberg» (укр. «Львівська гастроль Джімі Хендрікса», 2014) та ін. Усі ці переклади німецькою мовою здійснено переважно з російської перекладачами Сабіною Гребінг, Йоганною Марк та Крістією Фогель.

У подальшій перспективі дослідження вважаємо за необхідне дослідити особливості творчого методу А. Куркова, а також специфіку їх відтворення німецькою мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрій Курков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Курков_Андрій_Юрійович [19.02.2018].
2. Гаврилів Т. Переклади з української мови німецькою мовою з 1991 до 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VTS6jJ7PQhcJ:www.bookplatform.org/images/activities/426/ukrainiangermantranslationsstudyukrhavryliv.doc+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ua> [17.02.2018].
3. Завгородня І. Перекладачі з української на німецьку: хто вони? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dw.com/uk/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%B%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%87%D1%96-%D0%B7-%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97-%D0%BD%D0%B0-%D0%BD%D1%96%D0%BC%D0%B5%D1%86%D1%8C%D0%BA%D1%83-%D1%85%D1%82%D0%BE-%D0%B2%D0%BE%D0%BD%D0%B8/a-16821925> [19.02.2018].

BASIC FEATURES OF ONLINE NEWSPAPERS

The reading habits of the 21st century people are different from the habits people exhibited just half a century ago. Although a lot of people still buy and read physical newspapers, a lot more consume newspaper products on the internet [4; 7, 1300]. It is a truism to say that news media has undergone considerable changes under the influence of the internet. Online newspapers are considered to be a new media type that has resulted from the use of modern internet technologies in the media domain [1, 121]. Online newspapers are claimed to have acquired attributes associated with the internet. Like the global communication network, they keep up with the latest changes in the real world; they are also diverse in the scope of items they feature and in a range of tools they employ; they embrace the most dynamic and diversified examples of complex news genres [8, 211]. Nowadays, most of American and British newspapers are enjoying their online presence, which makes online newspaper one of the modern mainstream media presenting a new way of news delivery. Hence, the research into their basic features proves to be topical. This paper aims at outlining the basic features of online newspapers as sampled by the Wall Street Journal Online [9].

Although online newspapers and their print counterparts share common features, especially in terms of content, online newspapers offer their readers a lot of advantages, instant news delivery and wide coverage being just a few. More specifically, online newspapers update their sites the moment fresh items of information are discovered in order to deliver news immediately [5, 4]. Moreover, the possibility to access the information at any time in any place has made online newspapers ‘only a few clicks away’ [3, 16] from their readers.

Online newspapers have distinct layout and structure. The homepage of an online newspaper is characterized by heavy compartmentalization and segmentation [6, 94]. In other words, newspaper website pages are organized in segments which are different thematically, visually and functionally: navigational bars, headlines, news sections, services sections, multimedia, etc. This results into homepage functioning ‘as a gateway to the complete offer of the paper’ [8, 212].

The results of our research show that most of the homepage of the *Wall Street Journal Online* is taken up by the thematic news section which highlights the most important news items. The news section is organized in separate ‘compartments’ identifying specific thematic areas, e.g. world news, sports, life, culture, markets, real estate, etc.

The *Wall Street Journal Online* possesses a full range of interactive features typical of medium interactivity: send-article-to-friend options, audio and video downloads and photo galleries [2, 659]. The newspaper employs a combination of text, images, audio, video and graphics to create a completed news story. The use of

Multimedia has a two-fold function. On the one hand, a combination of text with video, audio and graphic means keeps the reader fully involved with the story. On the other hand, different media means complement each other to create a detailed picture of the story in quite a short space [10]. The *Wall Street Journal* employs video and audio means both on its homepage and inside its articles. Almost each article under our analysis is provided with either a video or a reference to the video. In addition, 5 (or even more) photos are provided to illustrate all articles.

The *Wall Street Journal Online* follows a two-way communication model developed within the news industry which allows its readers to comment on the articles, to respond to other readers' comments, to participate in ongoing discussions, etc. For example, each article is supplied with a 'Comment' option at the bottom of the page and provided with the information about the number of comments posted (usually located below the author's name). Moreover, the authors' contact information is provided at the end of each article to encourage the reader to contribute to the discussion.

While offering the readers an increased choice of options, this changing relationship between newspapers and readers provides the latter with the possibility to participate in the news production.

REFERENCES

1. Cao Zh., Li X. Effect of Growing Internet Newspapers on Circulation of U.S. Print Newspapers // *Internet Newspapers: the Making of a Mainstream Medium* / [Ed. Xigen Li]. – Routledgem 2013. – P. 119–137.
2. Chung D. S. Interactive Features of Online Newspapers: Identifying Patterns and Predicting Use of Engaged Readers [Online] // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – April 2008. – Vol. 13. – Issue 3. – P. 658–679.
3. Chyi H. I., Lasorsa D. Access, Use and Preferences for Online Newspapers // *Newspaper Research Journal*. – 1999. – 20 (4). – P. 14–27.
4. Greenslade R. Look how many Newspapers are still Sold Every Day in the UK... [Online] // *The Guardian*. – 14 December 2010. – Available from: <https://www.theguardian.com/media/greenslade/2010/dec/14/newspapers-abcs>
5. Harper C. Online Newspapers: Going Somewhere or Going Nowhere? // *Newspaper Research Journal*. – 1996. – 17 (1/2). – P. 2–13.
6. Kolodzy J. *Convergence Journalism. Writing and Reporting across the News Media*. – Rowman & Littlefield Publishers, 2006. – 288 p.
7. Kuiken J. Schuth A., Spetters M., Marx M. Effective Headlines of Newspaper Articles in a Digital Environment [Online] // *Digital Journalism*. – 2017. – Vol. 5. – Issue 10. – P. 1300–1314. – Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21670811.2017.1279978?scroll=top&nedAccess=true>
8. Tereszkiwicz A. Lead, Headline, News Abstract? – Genre Conventions of News Sections on Newspaper Websites // *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*. – 2012. – No 129. – P. 211–224.
9. The Wall Street Journal Online [Online]. – Available from: <https://www.wsj.com/europe>
10. Winder R. Using Multimedia in Online News [Online] // *Media Helping Media: Free Journalism training Resources*. – Website. – 2009. – Available from: <http://www.mediahelpingmedia.org/training-resources/online-journalism/370-maximising-multimedia-in-online-news->

Валентина ГЛАДКА, Анна КУЗНЕЦОВА
(Чернівці, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРО ЕМОТИВНО-ОЦІННИЙ КОМПОНЕНТ ФРАЗЕОЛО- ГІЧНОГО ЗНАЧЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Вивчення емоцій є невичерпною темою, якій присвячено велика кількість психологічних і лінгвістичних досліджень. Емоційно напружене життя людини робить проблему емоцій однією з найбільш **актуальних** у системі наукових знань. Цим пояснюється часте звернення до даної проблеми й стійкий інтерес дослідників до неї. Ключем до

вивчення людських емоцій є сама мова, яка номінує емоції, висловлює та класифікує їх. Саме мова формує емоційну картину світу представників тієї чи іншої лінгвокультури. Тому **метою** нашої розвідки є здійснення комплексного аналізу французьких фразеологізмів (далі – ФО) з компонентом-антропонімом, що виражають категорію емотивності.

Поняття емотивності пропонується лінгвістами для розмежування психологічних і мовних категорій. Психолінгвісти вважають, що вся мова емотивна, й що не існує емотивно нейтральної лексики. Емотивність втілює в собі впливову функцію мови: словесні та несловесні емоційні реакції найбільш чутливі до емоційних стимулів, у ролі яких можуть виступати емотиви – спеціальні емотивно-забарвлені засоби мови. Емотивність як психолінгвальна категорія має зміст і план вираження. Тому емотиви представлені різними рівнями мови та різними семантичними варіантами емотивності. Останні засновані на різних співвідношеннях власне конотативного компонента значення (емотивність) і денотативно-сигніфікативного – оцінних, експресивних, функціональних, а також являють собою різні прояви емотивного значення чи емотивно-забарвленого лексичного значення слова [3, 98–99].

У фразеології подвійність емоцій виявляється в тому, що ФО можуть або номінувати емоцію (напр.: *faire sa Sophie* «кривлятися», *ogreiller de Montaigne* «невпевненість, страх»), або передавати емоційний стан суб'єкта за допомогою конотативних компонентів свого значення (напр.: *violon d'Ingres* «слабкість людини», *Roger Bontemps* «веселун»). Доцільною вважаємо думку В.М. Телія про те, що емотивність, як мовна категорія, передбачає лише ті емоційні явища, які пов'язані з виразом емоційно-оцінного ставлення та спрямовані на створення у слухача емоційного резонансу. Емотивне, тобто емоційно-оцінне, значення входить до конотації як мікрокомпонент і містить додаткову інформацію про особистісно-забарвлене, суб'єктивне ставлення до навколишнього світу [1].

Досліджуючи емотивне значення і емотивну конотацію, В. І. Шаховський пропонує класифікувати їхні референції на: 1) денотативну з певними об'єктивними й суб'єктивними ознаки денотата – свого або чужого для даного слова; 2) сигніфікативну з «емоційно забарвленим поняттям» про денотат; 3) емоційно-оцінну з соціальними емоціями відображуваних суб'єктів; 4) функціонально-стилістичну з типізованими ситуаціями вживання емотивів [2, 104]. Застосовуючи запропоновану класифікацію до фразеологічного матеріалу, вслід за ним, вважаємо доцільним розглядати оцінний та емотивний компоненти конотації ФО комплексно. Адже, емотивність є ключовим, але не єдиним аспектом конотації. Якщо припустити, що конотація є вторинною, додатковою по відношенню до денотації, то навряд чи експресивність, оцінка, стилістичний аспект є первинними по відношенню до емотивності. Емотивність є основним засобом передачі відношення людини до слова, а також служить засобом впливу слова на людину. Ситуація щодо ставлення завжди має на увазі оцінку інформації, що повідомляється (+/-), тобто, емотивність та оцінка, як правило, розглядаються комплексно. Крім цих компонентів існує також образна основа (емотивованість), яка лежить в основі виникнення та регулювання функціонування ФО в даному соціально-культурному аспекті. Так, французька ФО *c'est la Bérézina* «цілковитий розгром, лихо, ураження, руйнування» репрезентує військове минуле нації, нагадує про події, які уособлюють криваву історичну спадщину, біду та нещастя, що спіткали цей народ; ФО *coup de Trafalgar* «розгром, катастрофа» також актуалізує військові епізоди; ФО *Coup de Jarnac* «нечесний, віроломний вчинок» вказує на універсальні уявлення про негідну, зрадницьку поведінку через початковий денотат, закладений у цій одиниці. Всі перераховані вище компоненти характеризуються певним ступенем інтенсивності почуття – відношення (експресивності). Однак спроба провести чітку межу між ними не дозволить адекватно відобразити мовну картину світу.

У свою чергу, оцінний компонент пов'язаний з вираженням відношення до предмета чи явища, відомостей, що містяться у ФО. Інакше кажучи, це – схвальна (напр.: beau comme le Cid «дуже вродливий», maître Jacques «майстер на всі руки») або несхвальна (напр.: avare comme Harpagon «жадібна людина», saint Martin «пияка») оцінка, яку містить фразеологічне значення. Серед відношень виокремлюють позитивне, або меліоративне, забарвлення (піднесене, урочисте, риторичне, схвальне, ласкаве та ін.) та негативне, або пейоративне, забарвлення (презирливе, зневажливе, несхвальне, іронічне, лайливе та ін.) [4], наприклад: marquis d'Argencourt «бідний барон» (жарт.), gibier de Cayenne (прост.) «злудюга», Chevalier sans peur et sans reproche (книжн.) «лицар без страху і докору», Gautier sans avoir (розм.) «пройдисвіт».

Тісний зв'язок оцінного компонента з емоційним пояснюється, насамперед, тим, що людина, даючи певну оцінку, відтворює в ній власний емоційний стан, прояв певних почуттів. На цьому ж етапі виникає й експресивний компонент, який, завдяки лексико-стилістичним засобам, створює відповідну експресивну інтенсивність.

Отже, аналіз робіт, присвячених розгляду проблем емотивності, показує, що сьогодні не існує єдиної думки щодо розуміння її природи та щодо розмежування її з іншими макрокомпонентами конотативного значення фразеологізмів, а саме з оцінним аспектом. Адже, емотивність, відображаючи ставлення до предмету, передає цілу гаму почуттів: від невдоволення до радості, а оцінка, спираючись на систему цінностей, прийнятих у суспільстві, виражає суб'єктивну оцінку мовця. Тому здебільшого оцінний й емотивний компоненти конотації ФО розглядаються лінгвістами комплексно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / Отв. ред. А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1986. – 141 с.
2. Шаховский В.И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации // Филологические науки. – 1998. – № 4. – С. 59–65.
3. Anders S., Ende G., Junghofer M., Kissler J., Wildgruber D. Understanding emotions. – Amsterdam, 2006. – P. 98–99.
4. Martin J. R., White P. The Language of Evaluation. – New York: Palgrave Macmillan, 2012. – 78 p.

Юлія ГРИБЮК

(Кам'янець-Подільський, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКИ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Жодна мова у світі не є однорідною, гомогенною, оскільки вона містить у собі велику кількість парадигматичних та синтагматичних зв'язків, обумовлених діахронічними та синхронічними аспектами розвитку. Мовна система змінюється не лише на всіх своїх рівнях, а й на рівні своїх варіативних моделей. У сфері власного функціонування мова індивідуума ніколи не характеризувалася статикою, навпаки – динамікою. Завдяки своєму асоціативному мисленню індивідуум спроможний іменувати щось нове або ж перейменовувати відоме, тому визначається, що будь-яка мова на будь-якому етапі свого розвитку «утворює єдність статичного і динамічного» [2, 375]. Суб'єктивний аспект міжособистісних стосунків у німецькому соціумі відображається у мовній системі, особливо на її субстандартному рівні, акумулюючись у досить великий пласт побутово-розмовної лексики, а також лексики новітніх технологій.

Вплив науково-технічної революції на розвиток європейських мов сприяв посиленню нових мовних контактів між країнами Європи, а також появи великої кількості лексем для позначення нових понять. Уже із середини XX ст. спостерігається помітне збільшення припливу лексичних запозичень у німецьку мову, переважно з англійської мови. Це, у першу чергу, пояснюється глобальним поширенням англійської мови й престижністю її використання. Поповнення лексики – історично неминучий процес, необхідний для того, щоб на кожному етапі свого розвитку мова відповідала потребам суспільства в спілкуванні, розвитку та збагаченні культури народу [1, 31]. Запозичення лексики однієї мови іншою є закономірним наслідком мовних контактів в історії розвитку будь-якої мови. Якщо у минулому збагачення словникового складу німецької мови відбувалося переважно як запозичення з латинської, а пізніше – французької мов, то вже в XIX ст. джерелом нових поповнень стала англійська. Вона продовжує впливати на німецьку й сьогодні.

До переліку причин продуктивності англійської мови як джерела запозичення варто віднести такий чинник, як «новаторство нації в певній сфері діяльності» [1, 31]. Відомо, що англо-американський словниковий запас значно більший і становить близько 700 000 лексичних одиниць. Німецька лексика охоплює тільки 400 000 слів. Внутрішньо-лінгвістичними причинами запозичень є: відсутність у рідній мові еквівалентного слова для позначення нового предмета, явища чи поняття; тенденція до економії мовних засобів; прагнення до підвищення та збереження комунікативної чіткості лексичних одиниць; потреба в деталізації відповідного значення, розмежуванні деяких його смислових відтінків шляхом приєднання їх до різних слів; тенденція до експресивності; відсутність у рідній мові можливості утворити похідні, тоді як від запозичених синонімів вони можливі; накопичення в мові однотипних слів з тенденцією виокремлення одного з подібних елементів та запозичення таким способом морфем і словотворчих елементів.

З кінця Другої світової війни США є країною, культура якої активно поширюється по всьому світу, тоді як німці переживали «кризу» своєї ідентичності. На думку «прихильників» запозичень англійської мови, вона має, по-перше, структурну перевагу, тобто компактність англо-американських запозичень порівняно з пропонованими німецькими замінами; по-друге, це економічна перевага, пов'язана зі спрощенням комунікації в глобальних сферах глобального світу; по-третє, англійська мова дає можливість брати участь у світовій комунікаційній культурі (молодіжна мова, Інтернет) [1, 32].

Сфери, пов'язані з комп'ютером, з інформатикою та новітніми технологіями займають перше місце в списку англійських запозичень. *Palmtop, handheld, upgrade і scrollen* – це кілька прикладів англіцизмів, що використовуються в цій галузі. Назви комп'ютерних комплектуючих і програмного забезпечення базуються переважно на англійських запозиченнях. Англіцизми складають 45 % від загального числа зафіксованих лексичних одиниць (*installieren, Microsoft, das Layout, das Notebook*). У результаті розвитку мови відбувається адаптація слів (*gedownloadet* від англ. *To download*). Вже існуючі слова набувають нового значення (*das Menü, das Programm, die Adresse*), також має місце семантичне калькування (*die Maus* від англ. *Mouse, das Fenster* від англ. *Window*).

Як приклад можна взяти англіцизм *Scanner*, для перекладу цього технічного терміну в німецькій мові не знайшлося еквівалента, адже *Abtaster* чи *Abtastegerät* не достатньо точно здатні передати характеристики цього приладу. Таким чином, запозичений з англійської мови термін *Scanner* з гідністю зайняв своє місце в системі німецької мови. Те ж саме стосується і терміну *Computer*. Спроби знайти німецький еквівалент виявились невдалими, адже англійський варіант і точніший, і коротший за німецький *elektronische*

Datenverarbeitungsanlage. Численні англіцизми та цілі фрази постійно потрапляють у мову, фактично шар сучасної англійської стає частиною німецької мови.

Можна виокремити групу лексем, які утворені шляхом об'єднання основ німецьких та англійських слів, наприклад: *Internetdienst (Internet-Dienst), Internetverbindung, Taskleiste, Texteditor, Thermodrucker, All-in-one-Drucker, Blu-ray-Laufwerk, DVD-Brenner, FireWire-Anschluss, Kombilaufwerk, Non-Impact-Drucker, Soundkarte, Webseite, LCD-Monitor, LED-Monitor, PC-Lautsprecher, RAM-Karte, RAM-Speicher, SATA-Anschluss, TV-Karte, USB-Anschluss, WLAN-Konfiguration, Multifunktionsgerät, Multifunktionsastatur, Virenschutz, Peripherie-Gerät, Datentransfer, Maschinencode, Probierversion, Videokarte, Virenschutzprogramm, Virenschutz-Software*.

Перебуваючи в постійному русі, мова безперервно розвивається, удосконалюється, поєднуючи сьогоднішня, минуле і майбутнє. Збагачення словника – це один з найважливіших факторів розвитку мови, свідчення його динамічного характеру. Лексика знаходиться в стані безперервної зміни відповідно до мовних законів. З розвитком суспільства з'являються нові предмети, явища, вони відтворюються в нових словах і значеннях, що особливо яскраво знаходить своє відображення в сфері новітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джава Н.А. Вплив англійських запозичень на словниковий склад німецької мови // Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2012. – № 4. – С. 31–35.
2. Семчинський С.В. Загальне мовознавство. – К.: «АТ ОКО», 1996. – 392 с.
3. Фурса О.С. Роль комп'ютерної техніки при формуванні усного мовлення в іноземній мові // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: проблеми і перспективи: Матеріали V Всеукр. наук.-практ. конферен. – К.: Критика, 2004. – С. 41–43.

Антоніна ДЕВІЦЬКА
(Ужгород, Україна)

ВПЛИВ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ПОЗАЛІНГВАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА ПРОСОДИЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ СЛОВАКІВ

Сучасні лінгвістичні дослідження свідчать про те, що успішність спілкування значною мірою залежить від правильного просодичного оформлення мовлення. Вивчення впливу лінгвістичних й позалінгвальних чинників, що впливають на вибір просодичних параметрів під час міжмовної взаємодії набуває особливої значущості у розвідках з інтонології.

Розгляд та аналіз даних анкет, які були спеціально розроблені для дикторів-словаків, дозволили відстежити лінгвістичні та позалінгвальні чинники, типові для емігрантів. Виявлено, що словаки, які емігрували до Великої Британії, вивчають англійську мову у безпосередніх соціокультурних умовах спілкування з її носіями та мають природній вид білінгвізму, що, у свою чергу, уможливує формування двомовності. Відомо [2], що двомовність сприяє появі фонетичної інтерференції. Визначення рівня фонетичної інтерференції в англійському мовленні словаків залежить від ступеня англійської компетенції словаків. За результатами проведеного експериментально-фонетичного дослідження встановлено ступінь прояву фонетичної інтерференції в англійському мовленні словаків, який кваліфіковано як високий, середній та низький, що є обернено пропорційним низькому, середньому і високому рівням англійської компетенції дикторів.

Звідси випливає, що у процесі іншомовного спілкування за умов природного білінгвізму й високого рівня англомовної компетенції, у словаків простежується низький ступінь вияву фонетичної інтерференції [1]. У ході аудитивного аналізу, нами було встановлено вид білінгвізму у дикторів відповідно до сфери використання двох мов (словацької й англійської) та визначення їх ціннісної орієнтації. Так, 85,63% словаків зазначили, що послуговуються англійською мовою щодня на роботі, у публічному транспорті, на відпочинку, іноді вдома, під час ділових зустрічей та у відрядженнях. При цьому, словацькою мовою вони спілкуються переважно з родиною, удома, з друзями, на відпочинку тощо. Це дозволяє зробити висновок, що 85,63% дикторів відносяться до вертикального типу білінгвізму, при якому надається перевага у користуванні літературною мовою й діалектом однієї мови. Водночас, одній мові надається перевага на шкалі цінностей стосовно рідної. На противагу цьому, 14,37% словаків-дикторів зазначили, що послуговуються англійською мовою тільки у публічному транспорті, у ситуаціях повсякденного спілкування тощо, а на роботі, удома, з родиною – винятково словацькою.

Оскільки на просодичне оформлення англійського мовлення безпосередньо впливають лінгвістичні чинники, що включають, зокрема, тривалість вивчення та послуговування англійською мовою, тривалість проживання у Великобританії, вік дикторів, соціальний статус тощо, нами було узагальнено ці результати. Відтак, диктори зазначили ступінь англомовної компетентності таким чином: 50% – вище середнього, 25% – середній, 25% – нижче середнього. Загальна кількість словаків, що мають сертифікат із підтвердженням ступеня мовної компетенції, становить 34%. Більша частина респондентів (50%) зазначили, що вивчають англійську мову з дитинства, 25% – понад 15 років та ще 25% – протягом останніх 10 років. Щодо тривалості використання англійської мови словаками, отримані результати були такими: 60% – понад 15 років, 23% – протягом останніх п'яти років, ще 25% – понад 10 років. Окрім цього, дикторам було запропоновано зазначити рівень мовної компетенції рідної (словацької) мови. Усі диктори кваліфікували рівень словацької мови як найвищий, включаючи навіть тих респондентів, які проживають у Великій Британії понад 20 років, що свідчить про мовний патріотизм, який, у свою чергу, також впливає на ціннісну орієнтацію у виборі мови словаками. Водночас, більша частина мовців, які брали участь в експериментально-фонетичному дослідженні, вважають себе словацько-англійськими мовцями (62,33%), надаючи пріоритет рідній мові, незважаючи на те, що спілкуються англійською мовою щодня у всіх можливих сферах, тоді як друга частина дикторів (37,67%) відносять себе до англійсько-словацьких білінгвів й зазначають, що послуговуються словацькою мовою за кожної нагоди. Інша група (14%) мовців зауважили, що під час продукування англійського мовлення вони думають словацькою, і тлумачення з англійської та на англійську мову становить для них неабияку складність. Прикладом цього можуть слугувати відповіді дикторів щодо ситуацій, під час яких вони перемикаються на словацьку мову.

Цікавими є дані анкет, згідно яких 35,78% респондентів поперемінно послуговуються словацькою та англійською мовами, коли перебувають у стані стресу, пригнічення, страху, невпевненості, психологічного тиску чи розчарування. Мовці, які переходять на словацьку мову після ситуації спілкування англійською, перебуваючи у стані збудження, надмірного здивування чи радості, складають 42,95% опитаних учасників. Решта (18,03%) дикторів констатували, що у будь-яких неочікуваних ситуаціях послуговуються словацькою мовою.

У зв'язку з викладеними вище фактами можна дійти висновку, що таке ситуативне перемикавання з англійської мови на словацьку і навпаки може бути пов'язане, насампе-

ред, із рівнем сприйняття чи неприйняття англомовної культури словаком. Уявляється вірогідним, що позитивне ставлення (сприйняття) полягає в асиміляції та інтеграції, а негативне ставлення (несприйняття) характеризується від'єднанням і маргіналізацією.

У межах нашого дослідження природнім убачається висвітлення групи факторів, які, на нашу думку, спричиняють середній і високий рівні фонетичної інтерференції у мовленні словаків, які емігрували до Великобританії: 1) особистісні проблеми (тобто низький рівень самооцінки у поєднанні з відсутністю прогресу в опануванні англійської мови, сімейні проблеми, брак підтримки родинної культури, вік словаків та щоденна напруга на роботі); 2) програмні фактори (а саме, неможливість досягти успіху в іншій країні та недосконала система для поступової адаптації/інтеграції емігрантів в англомовне суспільство). Серед труднощів у сприйнятті й начитуванні текстів англійською мовою диктори-словаки відмітили й складність у вимовлянні незнайомих слів і низькі граматичних конструкцій, що подекуди унеможливило передачу емоційного насичення та прагматичної ціленастанови художніх текстів.

Аналіз даних анкет показав, що на формування просодичної інтерференції в англійському мовленні словаків значний вплив здійснюють лінгвістичні й позалінгвальні чинники, що впливають на вибір просодичних характеристик під час передачі мовцями прагматичної ціленастанови фрагментів озвучених англомовних художніх текстів. Аудитори-інформанти встановили, що дикторам із низьким рівнем фонетичної інтерференції вдалось передати емоційне насичення та прагматичну ціленастанову в усіх озвучених текстах. Англійське мовлення дикторів із середнім рівнем інтерференції було кваліфіковано інформантами як не зовсім зрозуміле, із деякими помилками у вимові, що подекуди впливало на передачу емоційного насичення та ціленастанови. Некоректною передачею прагматичного й емоційного потенціалу висловлень характеризувалися реалізації, актуалізовані мовцями із високим рівнем фонетичної інтерференції. Зокрема, використання необгрунтовано великої кількості пауз, включаючи паузи хезитації, наголошеність кожного слова у висловленні, яка властива просодичній організації словацької мови, надмірне використання висхідного тону та некоректне оформлення мелодійного контуру разом із помилками у вимовлянні утруднювали, а подекуди й перешкождали передачі семантичного й емоційного навантаження художніх творів.

Таким чином, результати проведеного експериментально-фонетичного дослідження просодичних характеристик англійського мовлення словаків дозволяють зробити висновок про те, що лінгвістичні та позалінгвальні фактори відіграють важливу роль у процесі актуалізації англійського мовлення словаками-білінгвами, які проживають у Великобританії. Проведене дослідження дозволяє нам дійти висновку, що незважаючи на щоденну необхідність використання англійської мови на професійному та побутовому рівнях, словаки, які проживають у Великій Британії, зберігають самотність завдяки використанню словацької мови за кожної можливості, дбають про культурну спадщину та традиції свого народу, що може свідчити про мовний патріотизм і безпосередньо впливати на просодичне оформлення висловлень, актуалізованих англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Девіцька А. І. Передумови виникнення фонетичної інтерференції у мовленні білінгва // Науковий збірник Ужгородського національного університету «Studia Slavistica». – Ужгород: Вид-во Олександри Гаркуші, 2016. – Вип. 16. – С. 52–59.
2. Weinreich U. Languages in Contact. – The Hague: Mouton, 1968. – 411 p.

РОЗВИТОК ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ АГЕНТИВНО- ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ XI–XV СТ.)

Дослідження присвячено *проблемі* встановленню діалектичної єдності системної стабільності функціонування словникового складу середньоанглійської мови та його розвитку відповідно до універсальних законів діалектики і загальних тенденцій мовної еволюції внаслідок дії мовних і позамовних чинників; *об'єктом дослідження* є лексико-семантична система середньоанглійської мови, зокрема лексико-семантична група агентивно-професійних назв, *предметом* – мовні зміни у проявах варіювання; *фактичним матеріалом* – цілісна лексико-семантична група агентивно-професійних назв англійської мови XI–XV ст.; *джерельною базою* – історико-етимологічні словники *Oxford English Dictionary*, *Middle English Dictionary* у складі *Middle English Compendium*, Reaney P.H. *A Dictionary of British Surnames*.

1. Функціонування і розвиток лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв XI–XV ст. виявляють діалектичну єдність та динамічну стабільність у руслі загальних тенденцій мовної еволюції як прояв дії таких *універсальних законів діалектики*: 1) *закон загального зв'язку явищ* — засвідчено у різноманітних внутрішньосистемних зв'язках, зокрема у лексико-семантичному групуванні, деривації, асиміляції запозичень, узуальності та у зв'язках і відношеннях з іншими мовними системами, зокрема у вигляді лексичного запозичення, та у зв'язках із явищами суспільного життя, зокрема у зумовленому суспільним характером мови взаємозв'язку історії мови з історією її носіїв; 2) *закон залежності властивостей мовного елемента від його функційного навантаження* — засвідчено у специфіці функційних різновидів агентивно-професійної лексики, зокрема, у лексико-семантичному групуванні у межах етимологічних груп, хронологічній стратифікації лексики, в асиміляції іншомовних лексичних запозичень та іншомовної лексики в основах гібридних похідних, в усталеності узусу; 3) *закон переходу кількісних змін у якісні* — засвідчено у загальнонародній вживаності, мовленнєвій активності та словотворчій активності за законами словотворення англійської мови як основних ознаках асиміляції запозичень і основній умові входження лексики до апеллятивного фонду мови на підставі кількісних даних фонографічної варіантності назв прізвищевого типу, їх частотності у складі антропонімічних формул, а також кількісних даних структурно-семантичної характеристики комплексного словотворчого поля питомих та гібридних дериватів; 4) *закон єдності і боротьби протилежностей*, зокрема боротьби між новим і старим, — засвідчено у суперечності між новою і старою формою, між старим і новим змістом, між старою формою і новим змістом, між новою формою і старим змістом; 5) *закон заперечення заперечення*, зокрема зростання нового у надрах старого і використання старого для створення нового в системі агентивно-професійної лексики, та 6) *суперечність між потребами і засобами вираження*, — засвідчено у таких проявах: а) загальне зростання чисельності словникового складу лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв у понад шість разів порівняно з давньоанглійським періодом; поповнення словникового складу в основному за рахунок словотворення та запозичення; б) зміни якісного складу досліджуваної лексико-семантичної групи, зокрема явища архаїзації та неологізації як прояви тенденції до збереження

мовної стабільності; в) дія принципу аналогії, як вияв універсального закону єдності і боротьби протилежностей.

2. Внутрішньосистемні характеристики лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв, що формують комплекс мовних змін, підтверджують їх відповідність загальним тенденціям розвитку мови: 1) до впорядкування структурної організації мовної системи; 2) до більшої формальної виразності номінативних одиниць; 3) до збереження мовної стабільності; 4) до зростання функційної стратифікації лексики; 5) до зростання функційної варіативності лексики; 6) до поступового ускладнення й відносного удосконалення лексико-семантичної системи.

3. Дію внутрішньомовних чинників засвідчено в тенденціях до створення слів простої морфологічної структури, економії мовних засобів, використання експресивніших форм.

4. Дію зовнішньомовних чинників засвідчено в іншомовному впливі через лексичні запозичення

5. Дію позамовних чинників на еволюцію лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв в англійській мові XI–XV ст. засвідчено у специфічних для історії англійської мови проявах суспільно-історичних факторів, які визначили мовну ситуацію середньоанглійського періоду: 1) економіко-політичні зрушення, які видозмінювали контингент носіїв англійської мови і лежали в основі мовної взаємодії упродовж XI–XV ст.; 2) прогрес людського суспільства у проявах розвитку його духовної й матеріальної культури, що зумовив кількісне і якісне збагачення досліджуваної лексико-семантичної групи в цілому за рахунок розширення її складу та наповнення синонімічних рядів у межах лексико-семантичних підгруп порівняно з давньоанглійським періодом; 3) демографічний чинник, який був одним із вирішальних у формуванні якісного та кількісного складу лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв середньоанглійського періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Middle English Compendium. University of Michigan Digital Library Production Service, 2001–2013. 15000 p. URL: <http://quod.lib.umich.edu/m/med/>
2. The Oxford English Dictionary. 2nd ed. / ed. by John Simpson and Edmund Weiner. In 20 vol. Oxford, 1989.
3. Reaney P.H. A Dictionary of British surnames. – London, 1966. – 366 p.

Світлана Д'ЯЧУК
(Київ, Україна)

ІВАН ФРАНКО – ПЕРШИЙ ДОСЛІДНИК УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ЗАГАДОК

Іван Франко – не лише видатний письменник, публіцист, громадський діяч, а ще й учений з широким спектром наукових інтересів: він залишив нам ґрунтовні праці з філософії, етнографії, мовознавства та літературознавства, економіки, психології. І. Франко був невтомним збирачем і дослідником української народної творчості. Його праці з фольклористики, зокрема дослідження народних пісень, казок, легенд та ін., не тільки не втратили актуальності в наш час, але, навпаки, потребують детального вивчення і нового прочитання.

У світлі останніх суспільно-політичних подій у нашій державі особливої актуальності набуває проблема виховання «української людини» – патріота з яскраво вираженою

національною ідентичністю. І проводити таке виховання слід як у дитячому садку та школі, так і в сім'ї – осередку, в якому закладаються основи світогляду і менталітету, у тому числі й національного. Останнім часом серед професійних педагогів і національно свідомих молодих батьків усе більшої популярності набувають виховні традиції української етнопедagogіки – педагогічної галузі, яка охоплює емпіричні педагогічні знання, навички, досвід українського народу. В етнопедagogічній практиці значне місце посідає фольклорна спадщина, зокрема усна народна творчість: приказки, прислів'я, пісні, казки, легенди, молитви, замовляння, загадки. Не тільки закладений у них зміст, але також їхня форма і властиві рідній мові ритміка, мелодика формують у дитини відчуття приналежності саме до цієї етнічної спільності. Не буде перебільшенням сказати, що народна творчість була написаним підручником з педагогіки.

Використання фольклору в сучасному виховному процесі може бути достатньо ефективним лише за умови всебічного ознайомлення з його особливостями, виховними можливостями та механізмами впливу самих вихователів, учителів, батьків. Деякі фольклорні жанри досі залишаються недооціненими, і, відповідно, їхній виховний потенціал використовується не в повній мірі. Це стосується, зокрема, народних загадок.

Розглянемо внесок І. Франка в дослідження українських народних загадок і, зокрема, запропоновану ним класифікацію загадок та характеристику їх змісту та образів з огляду на особливості первісного світогляду давніх українців.

«Загадка (від «гадати» – думати, вгадувати) – жанр фольклору, дотепне запитання, часто у віршованій формі. Загадка вживається не лише для активізації пізнавальних можливостей дитини (та й дорослих), практикованої етнопедagogікою, чи гуртової розваги, а й почасти містить у собі філософський зміст» [1, 271]. Перші збирачі та видавці українських загадок – Г. Лякевич, О. Семеновський, М. Номис, П. Чубинський. Перша наукова праця, присвячена українським загадкам, належить І. Франкові: це незакінчена стаття «Останки первісного світогляду в руських і польських загадках народних», яку вперше було надруковано в часописі «Зоря» у 1884 р. Серед сучасних дослідників цього унікального фольклорного жанру слід відзначити Г. Онищенко, який вивчав мовну структуру українських загадок [2], Н. Салтовську (досліджувала поетику народних загадок) [3], О. Смольницьку (описала архетипні системи в загадках) [4].

На жаль, інші особливості українських народних загадок ще й досі недостатньо досліджені сучасними фольклористами, і, відповідно, їхній виховний потенціал не використовується в повній мірі. Як правило, сучасні педагога здебільшого застосовують загадки лише як розважальний елемент виховного процесу, недооцінюючи їх глибинний філософсько-пізнавальний зміст, що несе важливу інформацію про світоглядні та ментальні особливості українців. У зв'язку з цим надзвичайно цікавою є вищезгадана праця І. Франка «Останки первісного світогляду в руських і польських загадках народних», у якій автор уперше подав логічну і науково обґрунтовану класифікацію народних загадок [5].

За основу своєї класифікації загадок як одного з найдавніших фольклорних жанрів І. Франко взяв первісні релігійні уявлення давніх слов'ян (анімізм, зооморфізм, антропоморфізм). Першими, на думку дослідника, виникли анімістичні загадки.

Анімізм (лат. *anima* – душа або *animus* – дух) – це віра в існування душ та духів як першооснови всього суцього, яка базується на уявленні про природу як живу істоту. [1, 42]. Анімізм є основою міфологічного світогляду. До анімістичних загадок належать ті твори, в яких неживі предмети представлені в персоніфікованому вигляді, тобто «в котрих речі мертві, як, напр., сили і явища природи або знаряди і витвори праці людської,

представлені як істоти живі, в виді звірячим або людським» [5, 335]. І. Франко наводить приклади таких загадок. «Тато високий, мама широка, син кучерявий, а невістка сліпа»: тут «тато» – це небо, «мама» – земля, «син» – вода, «невістка» – ніч. «Сидить півень на вербі, пустив коси до землі» – у цій загадці небо постає в образі так званого світового дерева. Цікавою є персоніфікація сонця у вигляді жінки («панни») в загадці про сніг, мороз і сонце: «Летить птиця без крил, паде без ніг, зварив кухар без вогню, з'їла пані без рота».

Друга група загадок, яку виокремлює І. Франко, пов'язана з зооморфними уявленнями давніх слов'ян. Зооморфізм (від грец. *zoon* – тварина і *morphe* – форма) – це форма первісного релігійного світогляду, яка полягає в наділenni людей якостями тварин, цей термін також часто використовується для позначення уявлення богів в образах тварин, а священних тварин – як утілення сутності богів. Зооморфізм тісно пов'язаний з тотемізмом (одж. *ot-totem* – його рід) – вірою в існування кровних (родинних) зв'язків між певною групою людей (рід, плем'я) і певним видом тварин чи рослин. І. Франко наводить приклади зооморфних загадок, у яких зооморфні образи пов'язані з культом птахів. «Сидить півень на осиці, підняв догори косиці»: тут вогонь і дим асоціюються з півнем. «За горами, за лісами золота квочка золоті курятка водить»: місяць і зірки постають в образах квочки з курчатами. Ніч постає в образі корови («Чорна корова всіх людей поборолала»), місяць – в образі теляти, вола чи барана («Золоте теля то худіє, то тие»), «Лисий віл крізь ворота дивиться», «Ціле оболоння овець, а між ними ріжкатий баранець»). Цікаво, що символами природних явищ у більшості зооморфних загадок виступають лише свійські птахи і тварини. І. Франко пояснює це тим, що «ті звірі, з котрими чоловік найближче живе, котрих вдачу найліпше знає, і котрі заразом, як нас поучає порівнююча історія первісних релігій, займали найбільше місце в первісним культі звірів (зоолатрії), спільним в більшій або меншій розмірі всім народам на певнім ступні розвою духового» [5, 340].

Третя група, яку виділяє у своїй праці І. Франко, – це антропоморфні загадки. Антропоморфізм (грец. *anthropos* – людина і *morphe* – форма) – наділення предметів природи, міфічних істот людськими рисами та якостями.

У загадках цього типу природні явища та реалії порівнюються з людьми та людськими стосунками. Так, у загадці «Тато високий, мама широка, син кучерявий, а невістка сліпа» відображено родинні відносини: тато – це небо, мати – земля, син уособлює воду, а дочка – ніч. Зоря (вечірня, ранкова) звичайно асоціюється з образом вродливої дівчини, богині: «Зоря-зоряниця, красная дівця, ключі погубила, сонце вкрала». Вогонь порівнюється з батьком, дим – із сином: «Ще ся батько не народить, а вже син по світі ходить». Хоча в антропоморфних загадках також є відгомін анімістичних уявлень, однак цей тип загадок виник пізніше, ніж загадки анімістичні. Про це свідчать присутні в них алюзії на більш сучасні суспільні відносини та явища, віддалені від первісної міфології.

На думку І. Франка, усі інші типи загадок виникли вже пізніше. «Більш сучасні» загадки, можливо, й цікавіші та різноманітніші з лінгвістичного погляду, однак саме найдавніші загадки несуть у собі елементи первісного світогляду, міфологічних уявлень наших предків: «Язикова сторона тої групи загадок не представляє спосібності до ніяких значніших уваг, уже хоч би для того, що вони по більшій часті дуже прості, що майже нічого або дуже мало в них полягає на самих виразах, а зате все майже на протиставленні двох відмінних від себе світоглядів. Інші, пізніші і штучніші, загадки суть далеко цікавіші під виглядом мови і фразеології...» [5, 346].

Отже, запропонована І. Франком класифікація народних загадок є логічно вмотивованою і науково обґрунтованою, тому вона не втратила своєї актуальності й до сьогодні.

На нашу думку, давні народні загадки доцільно використовувати в навчально-виховному процесі для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Як довів у своїй праці І. Франко, такі загадки мають просту будову, не відзначаються складністю лексики та фразеології, проте становлять велике пізнавальне значення, оскільки містять цікаві міфологічні уявлення наших предків про світобудову, природні явища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літературознавчий словник-довідник / Ред. кол.: Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів, В.І. Теремко. – Київ: Академія, 1997. – 749 с.
2. Онищенко Г.А. Мовна структура української народної загадки (семантичний і синтаксичний аспекти): автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01. – Дніпропетровськ: Дніпропетр. нац. ун-т, 2006. – 20 с.
3. Салтовська Н.В. Поетика українських народних загадок: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.07. – Київ: КНУТШ, 2004. – 17 с.
4. Смольницька О.О. Взаємодія архетипних систем в українських, польських, староанглійських і кельтських загадках(на матеріалі праць І.Я. Франка та Ексетерської книги) // Культура народів Причорномор'я. – 2009. – № 154. – С. 127–133.
5. Франко І.Я. Зібрання творів у 50-и томах. – К.: Наукова думка, 1980. – Т. 26. – С. 332–346.

*Юлія ЗАХАРА
(Дрогобич, Україна)*

ЕКСПРЕСИВІЗАЦІЯ МОВИ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ

До числа українських учених-мовознавців, які торкалися питання експресивних аспектів мови належать О. Потєбня, В. Русанівський, М. Пилинський, С. Єрмоленко, В. Чабаненко, Н. Бойко та ін.

У сучасних термінологічних джерелах по-різному дефінують поняття «експресивність» і сукупності усіх її складників. Скажімо, енциклопедія «Українська мова» експресивність трактує як «властивість мовної одиниці підсилювати логічний та емоційний зміст висловленого, виступати засобом інтенсифікації виразності мовного знака, засобом суб'єктивного увиразнення мови. Як семантико-стилістична категорія експресивність виявляє зв'язок з емоційністю, логічною оцінністю, стилістичним значенням, проте не ототожнюється з названими поняттями [3, 175]. О. Селіванова визначає експресивність як ознаку інтенсифікації значення слів за шкалою зменшення та збільшення різних денотативних і конотативних ознак, зокрема, логічного змісту, оцінок й емотивності [2, 149].

Загалом експресивністю називають підсилену, виразність мовного знака чи мовленнєвого елемента, яка деавтоматизує його сприйняття, активізує мислення, викликає почуттєву напругу читача.

Емоційно-експресивну оцінку реалізує вживання різноманітних фонетичних, словотвірних, морфологічних, лексико-фразеологічних засобів, а також синтаксичних і стилістичних конструкцій. Виділення пласту лексем із фонетичними показниками експресивності ґрунтується передусім на виразності, незвичності, нетиповому фонетичному оформленні слова, яке яскраво виражає відповідне значення (звукосимволічні слова, звуконаслідування, наявність специфічних звукосполучень). Реальним виявом аксіологічної оцінки на лексико-фразеологічному рівні є експресивні лексеми, семантика яких містить емотивно-суб'єктивну гаму оцінок предметів та об'єктів мовлення. Своєрідним

засобом створення експресії мови є іншомовна лексика, яка не лише заповнює мовні лакуни і сприяє мовній економії, а й ілюструє прагнення мовця слідувати моді. Функцію експресивізації мови виконують і неологізми, архаїзми, історизми та анахронізми з метою створення колориту певної доби, гумористично-іронічного забарвлення тексту. Як експресивний засіб використовують терміни (передусім цьому сприяє переносне їхнє вживання) та фразеологізми, які часто зазнають різноманітних трансформацій.

До основних дієвих засобів експресивізації на словотвірному рівні належать демінутивні й аугментативні суфікси. Значна частина суфіксів суб'єктивної оцінки передає позитивне ставлення мовця до певного образу чи події, надає газетному тексту емоційних відтінків схвалення, захоплення, радості, симпатії, ніжності, замилювання, пошани. Чимало афіксів несуть знижене, згрубіле, негативне експресивно-стилістичного забарвлення, однак навіть пейоративні українські словотвірні засоби не надають похідним словам смислових нюансів приниження, презирства та насмішки (І. Голубовська). Зазначимо, що суфікси суб'єктивної оцінки вирізняють українську мову з-поміж інших мов.

Окрім того, цілком умотивованим є залучення до основних засобів експресивізації стилістичних прийомів, а саме: стилістичних фігур (еліптичні конструкції, анафора, епіфора, повтор, ампліфікація, градація, тавтологія, антитеза, асиндетон, парцеляція, полісиндетон, плеоназм, лейтмотив, риторичні запитання, запитання-відповіді, апосіопеза) і тропів (порівняння, метафора, метонімія, синекдоха, епітети, літота, персоніфікація, гіпербола, алегорія, перифраз, іронія, уособлення) [1, 475].

Отже, експресивна функція – це функція мови, яка виражає почуття та емоції людини і дає можливість перетворити внутрішнє, суб'єктивне у зовнішнє, об'єктивне, доступне для сприйняття. Експресивна функція служить для підсилення виразності інформації шляхом створення і комбінування специфічних мовних засобів та прийомів експресивізації. Виразні засоби є тими фактами мови, які несуть у собі крім основної комунікативної функції особливі відтінки значень логічного й емоційного характеру. Вони роблять мову яскравою, дієвою, впливовою, такою, яка глибоко вражає. Ось чому експресивні засоби служать посиленню виразності й зображальності мови як при вираженні емоцій, вираженні волі, так і при вираженні думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Т. Л. Експресиви як безпосередній засіб репрезентації експресивної функції мови // Актуальні проблеми слов'янської філології. – 2011. – Випуск XXIV. – Ч. 2. – С. 468–476.
2. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. – П.: Довкілля-К, 2011. – 844 с.
3. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: В. Русанівський, О. Тараненко та ін. – К.: Вид-во «Укр. енцикл.», 2004. – 824 с.

Валентина ЗЕВАКО, Тетяна МЕЛЬНИК, Марта РУДЕНКО
(Тернопіль, Україна)

ЯВИЩЕ ЕПЕНТЕЗИ У СХІДНОПОЛІСЬКИХ ГОВІРКАХ НОВГОРОД-СІВЕРЩИНИ

Східнополіські говірки, розташовані на півночі Новгород-Сіверського району Чернігівської області, поєднують фонетичні й граматичні риси, що обумовлюють їхнє особливе місце у системі північних діалектів української мови.

Характеризуючи процеси диференціації поліських діалектів, Ю. Шевельов зазначав: на північ від Десни є говірки з характерним для них аканням, м'якими (або напівп-

ом'якшеними) приголосними перед *i* (ба навіть перед *y*!), протетичним *v* перед наголошеним *o*- (*vózero*) та формою прикметників середнього роду на *-oje* (проти форм на *-eje* в решті поліських говірок: *biloje ~ bileje*), що є в ґрунті речі білоруські, хоч і мають певні українські нашарування, накладені на них упродовж трьох останніх століть [2, 975].

Специфіку аналізованих діалектів доповнюють інші виявлені нами фонетичні риси: [e] як рефлекс давнього Ъ під наголосом (*д'еўка, м'ес'ац, б'ели*); перехід [e] в [o] не після шиплячих (*дал'ока, пас'ар'од*); *ри* (*r'i*), *ли* (*l'i*) або *ро, ло* на місці споконвічних **trъt, *lъt* (кр'іши'т', бл'іс'кучи', кра'вав'і); початковий [i] перед сполученням приголосних (*іп'жат', іп'ват'*); переважання твердих африкат [ч], [дж], [дз] поруч із позиційно напівм'якими [ч], [дж]; тверда свистяча африката [ц] (*пp'ішит', цацка, хлоп'ац*); елементи цеканья і дзеканья; м'якість губних, задньоязикових та [р] перед голосним [i] (*в'ітарі, ув'ішоу*); ствердіння кінцевих губних [б], [п], [м]; відсутність оглушення дзвінких перед глухими та в абсолютному кінці слова; протетичні приголосні та голосні; явище аферези: *ха'д'ем да_ксани* (← *да ак'сани* «до Оксани»); *ус'а_дно* (← *ус'а а'дно* «все одно») тощо.

Яскравою говірковою особливістю північної Новгород-Сіверщини є епентеза – неетимологічний звук між двома іншими для полегшення вимови різних звуків. Епентетичними в українській мові найчастіше є приголосні [л], [в], [й]. Ми спостерігаємо їх у досліджуваних говірках: *стра'м'іт* «соромити, нарікати» (*хот'стра'м'і/хот'н'а_стра'м'і / ўс'а_дно жер'ет' зар'елку / йак у_прореву*); *страм* «сором» (*н'і_стиду н'і_страму*); *строк* (*т'ал'іц'а йой строк у хв'аўрал'е*); *на'вук* (*на'мазала_хату/ навукоў пага'н'ала*); *куп'л'ат* (*сахар йо / да_куп'л'ат 'н'е_за_ича*), *ат'ламл'авац'а* (*пат'ламл'уйіц'а / кp'іл'а ў самал'ота у тваго*), *пл'іват'і* *пл'іват'* (*йа'на ста'йт' да на_рук'і пл'і'уіет' // ча'го_ти пл'івайіш на_рук'і*), *стаў'лат'і* (*йез'д'іл'і ў_горад / бл'омбу / стаў'лат'і*) тощо. Зауважимо, що внаслідок уніфікації основи у дієсловах 3 особи множини вставний [л] втрачається: *л'уб'ат', куп'ат', роб'ат', стра'м'ят', став'ат'* тощо, проте окремі форми зберігають його: *устаў'л'айат', стаў'л'айат', пл'івайат'* і под.

Потрібно зазначити, що в аналізованих говірках епентеза представлена дещо ширше, ніж в літературній мові. Так, неетимологічний [л] зафіксовано у словах *ас'т'ул'к'і* «остюки, остюччя» (*ас'т'ул'к'і за кан'байнам'і б'егал'і брат'*); *вуш'лати* «вухатий» (*карз'іна вуш'латайа йета з вушамі*), *кус'л'уч'і* «кусливий, колочий» (*са'бака там кус'л'уч'і // уй'етайа_кохта_кол'іц'а / кус'л'учайа*); *пу'плешка* «пуп'янок»: *цв'ати ў пу'плешках // д'і'в'іс / скол'к'і пу'плешак на_йабланци ўже*.

Вставний [й] функціонує в словозмінній парадигмі дієслова *пай'т'ім* (з варіантом *пай'д'ім*): *пай'ду, пойд'іш, пойд'а(т')*, *пойд'ім(а), пойд'ім'а, пойдут' / пойд'ат* (*пай'д'ім' паку'р'ім' // пойд'іма_зранку / а_ва'рочайімс'а_пай'ши_ноччи*); прикметникових формах *войстр'і, войстрайа, войстр'і'я* (*цапка_войстрайа ў т'аб'е*), а також у запозиченнях *чамай'дан* «валіза», *кайст'рул'а* «каструля».

Неетимологічний приголосний [к] зафіксовано у формі *п'іскл'он* «паслін» (*п'іскл'онам ус'і бур'ак'і зат'а'гнула / палот'нада*), можливо, як наслідок народної етимології в запозиченні.

Епентетичний [в] маємо в інтервокальній позиції, що, як відомо, запобігає немилозвучному збігові голосних: *пов'ас* «пояс» (*н'і'ма_ич'е н'і'чого за_пов'асам* «чи не вагітна?»), *нав'ас'н'іца* «поясниця, попереk» (*нав'ас'н'іца бал'ім*), *сир'ав'ега, сир'ав'ежака* «сирійжка» (*сир'ав'ежак ў б'ар'аз'н'аку на'брал'і да_насал'іл'і*), а також у запозичених словах: *рад'і'вон* «Родіон» (хто_ўзаў / рад'і'вон / від'із_хати вон); *рад'і'ва* / *рад'ава* «радіо» (*у_рад'ав'і_н'ейа*); *ка'кава* «какао» (*ха'д'і / мама_ка'каву зва'р'іла*); *д'і'вот* «діот». Останнє вживається лише в пейоративному значенні: *д'і'вот_ти_та'к'і*.

У якості епентетичного на півночі східнополіського регіону вживаються й деякі голосні: [а] різної етимології та [і].

Цікавим видається дієслово *чаp'enam* «черпати»: *зачаp'енай з |нам'і|суну|трошк'і // а м'і б'аром да чаp'енайм |туїу| зам'і|рашу.// чаp'енай / н'а_ |бойс'.* Голосний [е], на перший погляд, може розглядатися як епентетичний, проте не будемо поспішати з висновками.

За даними етимологічного словника української мови, слово *черпати* походить або від праслов'янського **čerpti* з первісним значенням «тяти, шарпати, рвати» або з праслов'янського **čerp*, укр. череп, черепок від «набирати воду черепком» [2, 308]. Словоформа *чаp'enam*, зафіксована в східнополіській говірці, підтверджує другу гіпотезу щодо походження слова, тому наголошений [е] тут є споконвічним, а, отже, не виступає в якості епентези.

Епентетичний [а] (< е) представлений у парадигмі префіксальних дієслів доконаного виду з коренем *-тер-* (< псл. **terti*): *в'ім'ару (ам': ару, нат'ару, дам'ару* тощо), *в'ім'ар'іш, в'ім'ар'а, в'ім'ар'ім(а), в'ім'ар'ім'а, в'ім'ар'ам*, а також у формі імперативу: *в'ім'ар'і, в'і'т'ар'ім'а*, можливо, внаслідок чергування та уніфікації основи: *с'т'ар'і з_ста'ла // в'ім'ар'ім пот ди й |дал'ай| жном.*

Вставний [а] (< о) вживається в інтерконсонантній позиції для уникнення збігу приголосних у слові *на'рав'іц:а* «подобатися» (*йон таб'е на'рав'іц:а // м'ін'е на'рав'іц:а пр'іб'ірат'*) та в запозиченнях *б'і'нокал'* «бінокль».

Епентетичний [‘а] (< ‘е) функціонує в словоформах *м'ет'ар* «метр», *к'ілом'ат'ар* «кілометр», *сан'т'ім'ат'ар* «сантиметр».

Аналогічне призначення має епентетичний [і] в іншомовній словоформі *кам'байн* «комбайн». Досить часто можна почути варіантні форми *кан'байн* (наслідок дисиміляції) або *кам'байан / кан'байан* (наслідок якання): *у'л'етку йван с'еу на_ кам'байан // на кам'байіні ра'ботау'і на |трахтар'і| ў|бр'ігад'і.*

Розгляд лише однієї фонетичної особливості засвідчує не лише історичну самотність східнополіських говірок Новгород-Сіверщини, але й їхню виразну динаміку: поруч з архаїчними тут співіснують нові запозичені форми, які зазнають звукових змін, притаманних північноукраїнським діалектам в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Етимологічний словник української мови. У 7-ми т. / Укл. Г.В. Болдирев, В.Т.Коломісць, А.П.Криченко та ін.; редкол.: О.С. Мельничук (гол. ред.) та ін. – К.: Наук. думка, 2012. – Т. 6. – 569 с.
2. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови / [перекл. з англ. С. Вакулено, А. Даниленко]. – Х.: Акта, 2002. – 1054 с.

*Людмила КИЦАК
(Бердичів, Україна)*

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ

Розвиток мовлення дитини – основне завдання вихователя ДНЗ. Сучасні українські вчені приділяють чимало уваги проблемі формування словникового запасу дитини дошкільного віку. Мовленнєвий бік спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оцінних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Ця специфічна атмосфера — результат комунікативної поведінки вихователя й дітей. Педагогічна ефективність мовлення вихователя багато в чому залежить від рівня володіння

мовою, вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів. Розвивати мовлення – це формувати фонетичну, морфологічну, синтаксичну грамотність, збагачувати словник. Збагачення словника – це робота зі словом: його значенням, синонімічним рядом, антонімічними парами; це робота з фразеологізмами. Так, формування лексичної компетентності передбачає збагачення словника дітей образними виразами – фразеологічними зворотами.

Результати педагогічних спостережень засвідчили, що ознайомлення з фразеологією не знайшло належного місця у практиці дошкільної освіти. Це й обумовило **мету статті**: розкрити один із шляхів ознайомлення дошкільників із фразеологізмами, навести доступні для дітей дошкільного віку зразки діалогів із використанням фразеологізмів. Вихователь не лише знайомить дітей із фразеологізмами, привертає увагу до незвичайних висловів, допомагає осмислити їх значення, а й готує до сприймання й усвідомлення складних поетичних образів літературних і фольклорних творів у майбутньому. Усвідомлення значення фразеологічних зворотів допомагає малюкам практично опанувати такими мовними явищами, як полісемія, синоніми, антоніми; знайти місце незвичайних висловлювань у певній лексичній групі.

Робота з фразеологічними зворотами, з одного боку, поглиблює сприймання образного змісту, художньої форми літературного твору, з другого – реалізує можливості збагачення образного мовлення дітей. Важливо навчити малюків чути не тільки те, про що розповідають або читають, а й те, як і якими мовними засобами цей зміст передається, а також навчити помічати й відтворювати засоби художньої виразності. Зокрема, мовлення педагога має бути багатим, яскравим та емоційним. Спеціальні запитання допомагають дітям зрозуміти зображувально-виражальні засоби мови вихователя.

Лексична робота з фразеологізмами, очевидно, органічно вплітається в літературні заняття, оскільки поетичні твори своєю образною мовою виховують у дітей почуття прекрасного, викликають бажання запам'ятовувати вірші й читати їх напам'ять, а також збагачують словник дітей яскравими образними виразами, епітетами, метафорами. Проте ми пропонуємо знайомити дітей з фразеологізмами на всіх заняттях, а не тільки на заняттях з розвитку мови: на прогулянці, під час самостійної художньої діяльності, під час занять фізичної культури тощо.

Для того, щоб студенти (майбутні вихователі) методично правильно працювали з фразеологізмами, їх цього слід навчити, що ми й робимо на заняттях української мови насамперед через рольові ігри. Наприклад, в учасників мовної рольової гри з використанням фразеологізмів виникає реальне розуміння того, що думає і відчуває дитина, яка опинилася в певній ситуації. Це сприяє розвитку у майбутніх вихователів вміння оцінювати, передбачати поведінку дітей, що важко було б досягнути яким-небудь іншим шляхом. Тобто у процесі рольової гри здобуті знання якісно трансформуються у навички.

Пропонуємо зразки діалогів, які складали і озвучували студенти на занятті з української мови у процесі рольової гри.

Діалог 1

Вих.: Дітки, зараз ми всі підемо одягатися на прогулянку, але робити це треба зі швидкістю звуку.

Дит.: Оксано Іванівно, а як це зі швидкістю звуку?

Вих.: Михайлику, це означає дуже швидко! Тому іди і не барися. Діти, будь ласка, одягайтесь, а не бийте байдики!

Дит.: Оксано Іванівно, ми ж нічого не б'ємо.

Вих.: Дітки, бити байдики – це ледарювати. Ну що, усі одяглися? Чудово. А зараз стаємо по двоє і вирушаємо на прогулянку, але ви перестаете сушити зуби.

Дит.: А ми й не сушимо зуби, Оксано Іванівно.

Вих.: Сушити зуби, діти, – це сміятися. Грайтеся досхочу, малята, а то скоро прийдеться змотувати вудочки.

Дит.: А в мене немає вудочок. Тому я нічого не змотуватиму, правда, Оксано Іванівно?

Вих.: Оленко, змотувати вудки означає закінчувати роботу і йти геть.

Дит.: Оксано Іванівно, ви сьогодні так незвично говорили.

Вих.: А вам сподобалося?

Дит.: Так.

Вих.: Хочете, я й вас навчу так говорити?

Дит.: Хочемо.

Діалог 2

Вих.: Малята, сьогодні у нас багато справ і все треба встигнути. Отож маєте бути уважними і робити все швидко. А знаєте, як красиво можна сказати про те, що у нас багато справ?

Дит.: Ні.

Вих.: Вгору ніколи глянути. Дітки, а коли, справді, людині ніколи вгору глянути?

Дит.: Коли в неї багато роботи. Коли вона заклопотана.

Вих.: Правильно. Отож ми запам'ятали такий цікавий крилатий вираз: вгору ніколи глянути. Хто з вас, діти, вдома повторить цей вираз?

Дит.: Я! Я! Я!

Вих.: А коли ви будете так казати: вгору ніколи глянути?

Дит.: Коли будемо багато трудитися.

Вих.: Молодці. А знаєте, як кажуть про таких людей, які все встигають? Не пасуть задніх. Хто це в нашій групі пасе задніх?

Дит.: Андрійко.

Вих.: А чому ви так думаєте?

Дит.: Бо він завжди відстає. Діти вже закінчили їсти, готові йти на заняття, а він все ніяк не може чи то допити, чи то дожувати.

Вих.: Андрійку, правда ж, ти не хочеш пасти задніх?

Дит.: Ні.

Вих.: Тоді поспішай. Не паси задніх, Андрійку. Тобі теж вгору ніколи глянути. Діти, а які красиві слова ви вдома розкажете мамі?

Дит.: Вгору ніколи глянути. Не паси задніх.

Вих.: Дякую, діти, ви були уважними і працюючими. Завтра ми теж будемо знайомитися з красивими словами. Вам сподобалося?

Дит.: Так.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калмикова Л., Мисан І. Психолінгвістичні аспекти фразеології як теоретико-методологічні засади збагачення мовлення дітей експресивно-стилістичними засобами мови // Східноєвропейський журнал психолінгвістики. – 2014. – Вип. 1. – С. 66–74.

2. Мельничук Ю. Ю. Розвиток словникового запасу дошкільників за допомогою ознайомлення з фразеологією української мови / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/1101/1/>

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕКСТОВИХ КАТЕГОРІЙ У СКЛАДНОМУ МЕДІАТЕКСТІ

Термін «медіатекст» з'явився в 90-х роках ХХ століття в англomовній науковій літературі й відразу швидко поширився як у міжнародних академічних колах, так і в українському медіадискурсі [1, 13]. Швидке закріплення концепції медіатексту у науковій свідомості було обумовлено зростаючим інтересом дослідників до вивчення проблем медіа-мови та її особливостей функціонування у сфері масової комунікації.

Значну увагу цьому питанню приділяли такі відомі вчені, як Теун Ван Дейк, Мартін Монтгомері, Алан Белл, які розглядали тексти масової інформації з точки зору різних наук і наукових напрямків: соціолінгвістики, функціональної стилістики, теорії дискурсу, контент-аналізу, когнітивної лінгвістики. Вчені досліджували широке коло питань, зокрема визначення функціонально-стильового статусу мови ЗМІ, способи опису різних типів медіатекстів, вплив соціокультурних чинників на медіа-мову, а також лінгво-медійні технології впливу.

Головна сутність концепції «медіатекст» полягає в тому, що ключове для традиційної лінгвістики визначення тексту як «послідовності, яка об'єднана смисловим зв'язком знакових одиниць, основними властивостями яких є зв'язність і цілісність» при тлумаченні в сфері мас-медіа значно розширює свої кордони. [3, 507]. В медійному просторі концепція медіатексту виходить за межі знакової системи вербального рівня, наближаючись до семіотичному тлумачення поняття «текст», що включає послідовність будь-яких знаків, а не тільки вербальних.

Складний медіатекст – це мультимедійний твір або продукт масової комунікації, який передається реципієнту у виді інформативного або розважального контенту і не потребує зворотної відповіді від нього [2, 217]. Прикладом складного медіатексту є сітком.

Сітком використовує *концептуально-сюжетну схему* організації. У ній концептуальні серії (тобто серій, організовані за концептуальним принципом) перетинаються з так званими «ключовими» серіями, в яких відбуваються події, що істотно змінюють стосунки або життя головних героїв. Також ключові події можуть відбуватися на тлі концептуальних серій. Хоча традиційно сіткоми мають малий зв'язок між серіями, деякі з них все ж використовують елементи мильної опери, тобто сценаристи продовжують сюжетну лінію героїв на достатньо довгий час.

Оскільки сітком є прикладом складного медіатексту, слід розглянути специфіку текстових категорій та проаналізувати їх реалізацію. Необхідно порівняти основні текстові категорії, їх значення у тексті та їх реалізацію у досліджуваному медіатексті.

Категорія **комунікативності** визначається спрямованістю на сприйняття тексту адресатом, що включає в себе вибір адресата і врахування його фонових знань, зацікавленості в спілкуванні тощо. Формування стратегій мови: інформативна, стратегії спонування до дії тощо. У сіткомі він реалізується наступним чином: адресатом виступає як один з героїв, так і глядач. Проте, оскільки глядач є пасивним адресатом його роль в реалізації даної категорії не враховується. Однак, слід зазначити, хоча герої не спілкуються з глядачем, він, в свою чергу, сприймає інформацію, як, напри-

клад, спонукання до дії, що призводить до зміни його поведінки, яка в певній мірі імітує поведінку улюблених героїв.

Категорія **цілісності** – це співвіднесеність тексту з об'єктом, що зображуються, як результату втілення авторського задуму; відображення в тексті зв'язків і залежностей, існуючих в реальній дійсності. У складному медіатексті дана категорія проявляється наявністю у комедії єдиного сюжету. Не дивлячись на те, скільки існує другорядних сюжетних ліній, сценарист дотримується головного сюжету. Цілісність закріплюється назвою.

Зв'язність тексту можна визначити наступним чином: 1) передане або створюване мовою об'єднання фактів і явищ дійсності в єдине ціле; 2) відносини комунікативної наступності між реченнями тексту. Реалізується в діалогах між героями, а саме в структурі розмов між ними.

Категорія **членованості** – це здатність розділити будь-який текст на певні частини (абзаци, розділи). У сіткому вона реалізується неповно, оскільки сюжетні лінії взаємозалежні, однак існує розподіл на сезони, як на своєрідні розділи серіалу.

Автономність реалізується в частинах тексту, які можуть бути самостійними (наприклад ліричні відступи). У ситуативній комедії дана категорія проявляється в серіях. Кожен сітком має послідовність концептуальних серій, які змішуються з сюжетними (ключовими).

Категорія **континуальності** пов'язана з поняттями часу і простору; певна послідовність фактів, подій, що розгортаються в часі і просторі, причому розгортання подій здійснюється не однаково в різних типах текстів. Оскільки ситуативні комедії зазвичай побудовані навколо героїв середнього класу, реалізація категорії відбувається за допомогою порівняння вигаданого з реальним життям, тобто послідовність подій є реальною для глядача.

Категорії **суб'єктної організації** (авторизації) та **тональності** в складному медіатексті не реалізуються. Оскільки категорія авторизації відображає присутність в тексті людини, яка виражається за допомогою «точки зору» як переломлення позамовної дійсності через свідому оцінку того чи іншого суб'єкта, а категорія тональності – це ставлення автора до того, що повідомляється; психологічна позиція суб'єкта мовлення по відношенню до інформативного змісту, до адресата і до ситуації спілкування, неможливо реалізувати дані категорії у серіалі.

Підсумовуючи вищенаведене можна дійти висновку, що ситуативні комедії – це медіатексти, в яких категорії тексту реалізуються з точки зору сюжету, сюжетних ліній, головних героїв тощо. За схемою організації сітками використовують концептуально-сюжетну схему, яка, в свою чергу, грає важливу роль в побутові проектного задуму певної серії. Схема допомагає розмежувати певні серії на сюжетні, а інші на концептуальні, таким чином усі епізоди мають певне значення та володіють певним набором текстових категорій, що наближує серії сіткомів до життєвих подій, які могли б відбутися у реальному житті глядачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь): учеб. пособие. – М.: Наука, 2008. – 264 с.
2. Кузьмина Н. А. Современный медиа-текст: учеб. пособие. – Омск, 2011. – 414 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 682 с.

APPROACHES TO THE CLASSIFICATION OF TERMINOLOGY IN THE FIELD OF NANOTECHNOLOGIES

With a rapid development of modern science and technology, we all witness that one of its most promising areas which is gaining nowadays a particular interest and popularity is nanotechnologies. It is natural that technological advances in this field lead to coining new lexical units for the nomination of phenomena, objects and technologies that function within its boundaries and consequently become terms. Under these conditions, the necessity of a systematic study of basic approaches to the classification of terms used in the English discourse of nanotechnologies is of particular importance.

Specifically, terms as the basic units of a scientific-and-technical text represent the notions of a professional branch of science or technology and become an essential component of a scientific-and-technical functional style. At the same time, one of the main problems that still remains unsolved is the problem of a unified term definition. Thus, I. Gumovska [1, 14] defines the term as a word or phrase that has a special meaning, expresses and forms a professional concept and is used in the process of assimilation of scientific and professional objects and correlations between them. The main characteristic features of the term are the accuracy, conciseness, stylistic neutrality, belonging to a certain terminology system.

When considering the initiated issue, we relied on information in recent terminology studies that allowed us to analyze structural, semantic, functional and historical characteristics of terms, as well as to perform their classification according to different criteria (content, language form, function, intra- and extra-language features, etc.). As a result, we can single out the following main classes of terms.

The principal classification of terms is based on the semantic criterion of their distribution according to the type of nomination object [6, 377–381].

According to the degree of specialization, the terms can be subdivided into such three main groups [2, 22]:

1. General scientific terms. These terms are usually present in practically all subsystems of scientific terminology, for example: *system, law, synthesis*. It should be noted that such terms within a certain field can acquire a specific meaning: *currency system, theoretical astrophysics*.
2. Interdisciplinary terms. These terms are used in several related or remote spheres. Thus, for instance, economic science uses terminology that is common with other social spheres, e.g.: *environmental costs, sanitation, private property*.
3. Narrow-branch terms, which are specific to a particular industry, for example: *financial lease, bank guarantee, irrigation system*.

Some researchers in the field of terminology [3, 35–41] offer the classification of terms on the basis of their morphological structure:

- simple or single-component terms (*gel, fibre, grain, sol*);
- complex terms, formed by combination of two terms (*bacteriophage, chromatography*);
- phrases (*carbon fibre reinforced plastics, atomic force microscopy*);
- abbreviations (*NNI – National Nanotechnology Initiative, EMF – electromagnetic field*).

Similarly, A. Superanska offers her own subdivision of terms according to their morphological structure [5, 148]:

- words (term, expressed by only word): *cell, electron, sorption, molecule*;
- phrases: *biomimetic nanomaterials, capillary force, carbon fibre, colloidal solution* etc.,
- word-combinations (terms, containing three-, four- or more components), which represent a much smaller number: *active catalytic phase, bipolar junction transistor, molecular beam epitaxy, molecular electron spectroscopy*.

The terms classified according to the sphere of their functioning or the area of knowledge they represent, can be summarized as follows: science terms, terms of technology, production, economics, superstructure.

The analysis of a number of approaches to the classification of terms has shown the expediency of using the classification advanced by V. Karaban [4, 54]. According to his classification, the terms in their structure are divided into simple (*atom, polymer, carbon*), derivatives – with suffixes (*acceptor, transistor, biosensor*), prefixed (*hyperthermia, paramagnetism, endocytosis*) and with both: suffixes and prefixes (*reprocessing, bacteriophage, chromatography*) and complex (*adsorption isotherm, hydrogen bond, template effect*).

V. Karaban emphasizes that the boundary between terms classified by the object of nomination is not constant. Thus, many terms of technical sciences can simultaneously be considered as technical terms (*rolling*, etc.), or the terms of office paper work (*act, archive*), etc. However, the classification of terms by object of their nomination is extremely important as it reflects the level of a scientific development of the society at its certain stage [4, 89].

As a result, we can infer that it is necessary to classify the terms used in the field of nanotechnologies according to such criteria as structure, morphological features, and the degree of their significance, each of them having its own characteristics.

REFERENCES

1. Гумовська І.М. Англійська юридична термінологія в економічних текстах: генезис, дериваційні та семантико-функціональні аспекти: дис. канд. філол. наук: 10.02.04. – Львів, 2000. – 186 с.
2. Білозерська Л.П., Возненко Н.В., Радецька С.В. Термінологія та переклад: Навч. посібник. – Вінниця: Нова книга, 2010. – 232 с.
3. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокіна Э.А., Скопюк Т.Г. Основы антрополінгвістики (к лексическим основаниям эволюции мышления человека): Учеб. пособие. – М.: Компания Спутник, 2005. – 114 с.
4. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина II. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі. – Вінниця: Нова Книга, 2001. – 303 с.
5. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. – М: УРСС, 2003. – 246 с.
6. Хромова В.С. Мова і культура. (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013. – Вип. 16. – Т. I. (163). – С. 377–381.

Валерія ЛАШТА
(Київ, Україна)

ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТАФОРИ ЯК ЗАСОБУ ЕМОЦІЙНОЇ АРГУМЕНТАЦІЇ В СУЧАСНИХ ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТАХ

У сучасному світі посилюється дослідницький інтерес до проблеми вивчення політичного тексту як певного акту емоційної аргументації. Вивчення прагматики текстів зазначеної сфери стало популярним напрямом у зв'язку з активним посиленням потреб у комунікації політиків безпосередньо з великою кількістю людей.

Політичний текст має надзвичайно сильний прагматичний потенціал, оскільки вплив на людей – є першочерговим його завданням. Перш за все на рівень прагматики тексту впливає аргументація. Зазвичай в політичних текстах, політики не застосовують «сухі» аргументи, вони додають численні художні засоби для підвищення емотивності. Серед цих засобів: повтори, порівняння, риторичні питання тощо. Але одним з найбільш дієвих засобів емоційної аргументації є метафора [2].

Метафора у політичному тексті тісно пов'язана з типом політичного мислення і тим самим з політичними перевагами соціуму. Наприклад, інтерпретація політичної діяльності за допомогою метафори війни призводить до конфліктності публічної політики. Подібна інтерпретація у метафоричних термінах – вказівка на воєнничу спрямованість думок – прозоро свідчить про негативну оцінку цієї категорії у суспільній свідомості.

У межах питання впливу метафори на формування прагматики було виявлено, що метафора має такі характеристики: двоплановість; суміщення (оказіонального і узуального значення); накладення на вже наявне нового значення; асиметричність (між означуваним об'єктом і тим, що насправді він позначає); неконгруентність (невідповідність або розбіжність); гіперболічність[1].

Інтерпретація метафори – багатоступінчатий процес, тому перекладачам необхідно не тільки знання мови та культури, а й обізнаність у подіях, які відбуваються в сфері політики, оскільки метафори мають властивість втрачати свою актуальність в залежності в історичного періоду [4]. Крім того, збереження прагматичного потенціалу при перекладі, важливого компоненту комунікації в політиці, є одним з першочергових завдань для перекладача, оскільки метафору спеціально використовують для підвищення емоційності, переосмислення старих понять слухачами та формування нових ідей.

Виявлено, що найкращим способом є пошук схожої по значенню, але близької до культури метафори в мові оригіналу. Іноді доречно використати калькування, особливо якщо політичні події відомі в багатьох країнах і метафора може збігатись в культурах цих країн. Використання описового перекладу не є бажаним, оскільки значення збережеться, але емоційна та прагматична наповненість втрачаються в такому випадку. Також слід уникати опускання метафори тому, що в такому випадку ні ефект впливу, ні значення не зберігаються [3; 5].

Таким чином, правильний підхід до перекладу саме цього тропу вимагає від перекладача не тільки досконального володіння двома мовами, а і обізнаності в політичній ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк В. Языковая метафора в художественной речи. – К.: Наукова думка, 1986. – 140 с.
2. Ладутько М.В., Сичова Є.К. Політичний аспект художнього дискурсу. – Могилів, 2005. – 296 с.
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Международные отношения, 1974. – 237 с.
4. Степанов Ю. В. Проблема автора в интерпретации языковой личности. – М.: РГТУ, 1994. – 54 с.
5. Schäffner C., Bassnett S. Political Discourse, Media and Translation // *TransCulturAl*. – 2013. – Vol. 5. – No 1–2. – P. 219–226.

МОРФОЛОГІЧНІ ТА СИНТАКСИЧНІ ОЗНАКИ ПРИСЛІВНИКА ЯК ЧАСТИНИ МОВИ (ЗА РОМАНОМ Р. ІВАНИЧУКА «МАЛЬВИ»)

Традиційно прислівник визначають як лексико-граматичний клас, що виражає якісну або кількісну ознаку дії чи стану, а також ознаку ознаки.

Наприклад: *Хюсам скорботно (якісна ознака дії) похитав головою* [2, 131].

... *тож старого наклав на старого неймовірно (кількісна ознака дії) високий податок...* [2, 130].

Найважливіша з граматичних прикмет прислівникових слів – це незмінність: вони позбавлені форм словозміни. Незмінними є також службові слова, однаке, на відміну від прислівників, вони не мають лексичного значення. Сучасні мовознавці, передусім Іван Вихованець [5, 112], дещо специфічно трактують прислівник: уважають його найпериферійнішим у системі повнозначних частин мови морфологічним класом. Насамперед тому, що він не має власної семантики, адже називає (подібно до прикметника й дієслова) ознаку: предмета – тільки опосередковано, а ознаку ознаки – безпосередньо. Ознака ознаки прислівника зумовлена особливостями його синтаксичного використання при дієслові (бігти попереду, працювати вночі, відпочивати влітку, писати охайно, всіміхатися весело тощо) чи прикметникові (дуже охайний, напрочуд гарний, ледве теплий, трохи сумний). Це відповідно зумовлює синтаксичну функцію прислівника – бути в реченні обставиною – часу: *Стратон довго сидів мовчки...* [2, 150]; місця: *До палацу і близько не підпускають озброєні сеймени* [2, 148]; міри і ступеня: *Він [Регель] відчував, що не може повністю злитися з Богом...* [2, 169]; мети: *Цить... навіщо тобі той хан, дитино...* [2, 102].

З опорними словами прислівник поєднується способом прилягання, тобто лише за змістом, наприклад: *Чи не забагато вкусив сьогодні?* [2, 88]. Тут обидва прислівники – і забагато (міри і ступеня), і сьогодні (часу) – з дієсловом, від якого залежать, пов'язані способом прилягання.

Переважає більшість прислівників – це слова похідні, що виникли в результаті адвербіалізації іменникових, прикметникових, числівникових та дієслівних слів. Причому шлях адвербіалізації різний: у відмінникових прислівників – синтаксичний (зранку, упень, додолу, у відприкметникових і віддієслівних – морфологічний (допізна, заново, лежма, крадькома).

У лінгвістиці не вироблено єдиного підходу до класифікації прислівників. Найбільше прихильників в українському мовознавстві завоював погляд, що класифікація прислівників має ґрунтуватися на двох критеріях – семантичному й синтаксичному. Згідно з ним під час поділу прислівників на групи треба брати до уваги як їхнє значення, так і те, яку роль в реченні вони виконують. Відповідно до цього розрізняють такі розряди прислівників: атрибутивні (бідно, мудро, скромно); предикативні (безлюдно, ліньки, соромно, варто); модальні (по-друге, по-третє). Атрибутивні прислівники виконують роль обставини у реченні, наприклад: *Рік тому Османська імперія знову стривожила світ* [2, 25]; *А нині ми мусульмани і розмовляємо з тобою по-босурманськи* [2, 24]; *Вона пругнула руку до серця, скорботно дивлячись на мертвого сина* [2, 29].

Предикативні прислівники – це, невелика кількість прислівників, що виконує роль головного члена в безособовому реченні, наприклад:... *Кадій тлумачить коран так, як*

йому *видно*... [2, 131]; *За Золотим рогом, ... звідки видно... весь Стамбул, розставили столи* [2, 26].

Модальні прислівники служать для виявлення суб'єктивної модальності – ставлення мовця до того, хто говорить, наприклад: *А спадкоємці твої, можливо, задумуються, чи годиться рубати гілку, на якій сидиш...* [2, 27]. У реченні вони завжди вставні слова, які граматично не пов'язані з іншими членами речення.

Крім того, виділяють ще й проміжні розряди – атрибутивно-предикативні, предикативно-модальні, атрибутивно-модальні. Це омонімі слова, семантика й функція яких визначається контекстом. Так, у реченні «Як страшно оре історичний плуг» (Л. Костенко) слово *страшно* – атрибутивний прислівник, а в реченні «*То, може, страшно від того, що Ібрагім виховати не хоче...*» [2, 169] – предикативний. А поза контекстом є всі підстави кваліфікувати звуковий набір «*страшно*» як проміжну одиницю – атрибутивно-предикативний прислівник.

Атрибутивні прислівники становлять найпродуктивніший розряд. Вони передають ознаку дії, стану як процесу чи іншої статичної ознаки і є неоднорідними як з погляду семантико-синтаксичного, так і за походженням. Серед них розрізняють прислівники означальні й обставинні.

Означальні прислівники виражають значення якісної характеристики дії, рідше – процесу або ж стану: *Злякано никали Ібрагімові очі по людях – хтось у натовпі пирснув сміхом, згадавши, певно, величного Амурата, і пролилася перша кров у жертву навому падишахові* [2, 44].

Обставинні прислівники – це насамперед колишні відмінкові чи прийменниково-відмінкові форми іменника, що відірвалися від своїх парадигм відмінювання і закріпилися у прислівниковій позиції: навесні взимку, вгору, вбік тощо. Необхідно мати на увазі, що закінчення таких іменників перетворилися на своєрідні, часто неповторні в інших частинах мови, суфікси прислівників.

Серед обставинних розрізняють прислівники: часу: вчора, увечері, завжди; місця: вгорі, навколо, поруч, додому, де; причини: нізачо, тому, спересердя; мети: нащо, навмисно, напоказ.

Дві останні групи представлені в мові невеликою кількістю одиниць.

Саме група обставинних прислівників з розряду атрибутивних стала широкою базою поповнення приєменникової системи сучасної української мови. Це зумовлено тим, що здебільшого обставинні прислівники характеризуються семантичною багатоаспектністю порівняно з семантичною однотипністю означальних прислівників. А крім того, активність переходу обставинних прислівників у розряд приєменників зумовлена тим, що більшість таких прислівників виконують функцію детермінантних другорядних членів речення, стосуючись усієї синтаксичної одиниці, і порівняно з іншими групами прислівників виявляють більшу самостійність щодо формальних зв'язків у реченні. Це ї створює умови для їх легкого від'єднання від попередньої синтаксичної одиниці і пересування до іншої.

Отже, на тлі всебічного вивчення лексико-граматичних класів української мови значний інтерес становить прислівник. Щодо практичного значення, то роботи такої тематики можуть бути використані у сучасній школі, на уроках, української мови. На таких уроках в учнів можуть виникати проблеми з визначенням синтаксичного статусу та морфологічної природи слів, що мають однакове звучання. Учитель повинен пам'ятати, що у таких ситуаціях на допомогу приходять тексти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови: Академ. граматики укр. мови. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.
2. Іванчук Р. Мальви: іст. Роман. – К.: Рад. письменник, 1969. – 238 с.

СТРУКТУРНО-СЕМАТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУБСТАНТИВНИХ КОМПОЗИТ-БАХУВРИХІ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Здавна мова була засобом пізнання, спілкування та способом передачі інформації. У сучасному світі її функції не змінилися. Мова знаходиться в постійному русі, трансформується для того, щоб відображати картину світу, який змінюється, та задовольняти запити мовців. Мова розвивається на фонетичному, морфологічному, синтаксичному, семантичному й інших рівнях. Однак, якщо говорити про зміни в мові, слід зазначити, що це, перш за все, стосується лексичного складу як найбільш відкритої та динамічної підсистеми мови.

Досконале володіння іноземною (німецькою) мовою невід'ємно пов'язане із знанням різноманітних способів словотвору, найбільш життєздатним, продуктивним та цікавим з яких, на наш погляд, є словоскладання. Саме цей спосіб словотвору дозволяє відкрити всю глибину та гнучкість мови.

Склад будь-якої мови із високорозвинутою словотворчою системою становлять в основному похідні слова. Погляди багатьох дослідників щодо словотворчих засобів суттєво не відрізняються. Наприклад, В. Фляйшер виділяє афіксальний словотвір (деривацію), словоскладання, конверсію, скорочення слів (абревіацію), зміна голосних (аблаут). Г. Антрушина, О. Афанасьєва та Н. Морозова вважають, що до найбільш продуктивних типів словотвору німецької мови належать деривація, словоскладання та конверсія. Н. Мостовий також відносить афіксацію та словоскладання до основних способів німецького словотвору [3].

Субстантивні бахуврихі отримали певне теоретичне висвітлення в роботах зарубіжних лінгвістів, хоча й не підлягали спеціальному аналізу. Окремі зауваження загального характеру щодо вищезазначених лексичних одиниць знаходимо в дослідженнях В. Рудого, Ч. Карра, О. Есперсена, К. Сундіна, М. Бергстена, В. Адамса, Ю. Найди, Е. Бенвениста, Т. Беляєвої, І. Арнольда, О. Мешкова.

Складені слова – це одна із найпродуктивніших форм словотвору в сучасній німецькій мові. У різних лінгвістичних школах прийняті неоднакові трактування цих мовних одиниць, і дотепер остаточно не визначений їх лінгвістичний статус. Складені слова дуже різноманітні й унаслідок цього важко піддаються вивченню. Однією із проблем у дослідженні цих слів є те, що досі не існує чіткого визначення поняття, яке б передавало походження (етимологію) складених слів. Багато лінгвістів, наприклад О. Ахманова, не розмежовують терміни «складний» і «складений», що створює термінологічну плутанину, тому що в німецькій мові ці терміни чітко розрізняються («Zusammengesetzt» – «Verbindung») [4].

За Словником лінгвістичних термінів, «Бахуврихі, або композит-бахуврихі – (термін давньоіндійської лінгвістики та поезики) особливий вид складного слова зі значенням належності, володіння». Слово «бахуврихі» побудоване так: частина *bañu-* (рясний, багатий) та *vṛihī* – (рис) і дослівно означає «багатий на рис».

У ХХ столітті цей термін поряд із деякими іншими термінами санскритських лінгвістів був засвоєний ученими країн Заходу й почав використовуватися іншими мовами, у тому ж числі й сучасними.

Лінгвісти В. Девкін, Б. Малінін, Є. Шамліді зазначають, що субстантивні бахуврихі практично не існували в давньонімецькій мові, вони також не зустрічаються в німецькій мові епохи середньовіччя [1].

Є.Шамліді поділяє німецькі складені слова на ендосентричні та екзосентричні. До останніх лінгвіст відносить і підгрупу бахуврихі, оскільки представлений у них детермінатив не виражений експліцитно формальними мовними засобами й таким чином знаходиться поза межами поданих комбінацій. Наприклад: «Ein Bleichgesicht» – це не бліде обличчя, а людина, яка має бліде обличчя, де головним є слово не «обличчя», а «людина». Лінгвіст відносить вищезазначені мовні одиниці до псевдоскладених слів, тобто до дериваційних утворень зі складним модифікатором та вираженим нульовою морфемою денотатом. Відмічаючи появу субстантивних композит-бахуврихі в новий німецький період, Є.Шамліді також висуває гіпотезу, що функцію каталізатора їх виникнення виконав розвиток іншої групи екзоструктур типу «Taschendieb» – «грабіжник-карманник» [2].

У німецькій мові назви людей та предметів можуть утворюватися шляхом складання двох основ, одна з яких означає будь-яку частину тіла людини або предмета, а інша є ознакою, яка може бути виражена прикметником або іншим іменником, наприклад: Dusselkopf – дурень, бовдур, Eierkopf – дурило, Flachkopf – тупиця. На відміну від української мови, у якій характеристика людини за будь-якою його частиною можлива лише шляхом словоскладання та афіксації, безафіксні двоосновні бахуврихі є однією із національних специфічних рис німецького словоскладання [4].

Негативна суб'єктивно-емоційна оцінка та збільшена саркастична або жартівливо-іронічна експресивна тональність є характерними рисами всіх ексцентричних утворень. Але слід зазначити, що стилістично композит-бахуврихі формуються у сфері експресивного просторіччя та сленгу, характерними рисами якого є експресивність та етико-стилістична зниженість. При цьому негативна емотивна тональність просторічних сленгізмів і жаргонізмів типу бахуврихі досягається не за рахунок порушення структурних норм, а за рахунок семантичного ускладнення словотворчого акту через метафоричні або метонімічні переноси значення основ, що з'єднуються: ein Bleichgesicht, Lottermaul – язик як помело. Таким чином, найважливішими властивостями субстантивних композит-бахуврихі є майже постійно (переважно) емоційно негативне ставлення до референту, грубувато-цинічна експресивність, презирливо-зневажлива та жартівлива образність. У складних композит-бахуврихі виникає переосмислення об'єкту крізь призму оцінювального, чуттєвого або образного уявлення, а саме: – Klatschmaul пліткар, базіка, Lästermaul – злий на язик, злостивець, наклепник, Lügenmaul – брехло, брехун.

Найбільш яскраво субстантивні композит-бахуврихі виявляють себе у двох категоріях лексики – у літературно-художніх текстах і в емоційно-оцінювальній лексиці фамільярно-розмовного та просторічного характеру. Подібні емоційно-оцінювальні утворення нерідко виникають у розмовному мовленні, які проникають в лексичний шар художньої літератури, зберігають стилістичну маркованість сфери усного спілкування, постаючи протиставленням словам високого й нейтрального стилістичного тону. Саме тому доцільно, на нашу думку, виокремити в особливу групу-композит лексеми, які мають емоційно-оцінювальне значення, для індивідуалізації яких характерними є конкретизація й уточнення референту і які можуть бути названими розмовно-оціночними кліше: Schwarzrock, Blaustrumpf.

Отже, німецька мова постійно оновлюється. Субстантивні композити-бахуврихі антропосемічного поля є частиною словотвору, що збагачує й поповнює цю іноземну мову. Таким чином робимо висновок, що роль та розповсюдження субстантивних композит-бахуврихі як перспективної ланки словотвору складанням основ і надалі зростають.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шамлиди Е.Ю. Эндоцентрическая и экзоцентрическая номинация в сложных существительных немецкого языка // Теоретические основы словосложения и вопросы создания сложных лексических единиц: Межвузовский сборник научных трудов / Пятигорский пединститут. – Пятигорск, 1988. – 157 с.
2. Gauger H.-M. Durchsichtige Wörter. Zur Theorie der Wortbildung. – Heidelberg, 1971. – 192 S.
3. Stepanowa M.D., Cernysewa I.I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Moskau, Akademia, 2003. – 256 S.
4. Pfeifer W. Das Etymologische Wörterbuch des Deutschen. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dwds.de/>

Світлана МАКУХІНА
Херсон (Україна)

СЛОВОТВІР ЯК ОСНОВНЕ ДЖЕРЕЛО ПОПОВНЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мова перебуває у стані безперервного розвитку, включаючи створення нових лексичних одиниць. Будь-яке нове слово має якість неологізму, тобто часову конотацію новизни. Провідним процесом у розвитку словникового складу англійської мови на всіх її етапах був і залишається словотвір. Як відомо, однією з головних характеристик різних мовних одиниць є продуктивність. Слід відзначити, що завдання словотвору полягає у вивченні семантичних, закономірностей і особливостей утворення нових лексичних одиниць, які виникають в процесі розвитку мови.

Раніше словотвір розглядався як розділ граматики, який існував поряд з морфологією та синтаксисом, або як частина морфології, або як окрема наука, яка тісно пов'язана з граматиною та лексикологією. На сьогодні словотвір є окремою галуззю дослідження теоретиків й практиків мовознавства. Отже, лексичні одиниці мови і є конкретним предметом словотвору.

Словотвір вивчає деривацію, тобто утворення нових слів з певним лексичним й семантичним значенням за допомогою продуктивних способів творення: афіксація (префіксація та суфіксація), конверсія, скорочення, основокладення.

Афіксація є одним із найпоширеніших способів словотвору на даному етапі розвитку англійської мови. Варто зазначити, що афіксам характерні наступні властивості й ознаки: а) приєднуючись до продуктивної основи, афікс виражає певне значення; б) афікс повинен легко відокремлюватися як словотворчий елемент; в) афікс слугує для утворення нових слів від основ слів іншого походження; г) афікс має бути продуктивним [2, 3].

Префіксація є також одним із продуктивних способів словотвору, за допомогою якого змінюється лексичне значення слова. Модифікуючи лексичне значення слова, префікс рідко змінює граматичну характеристику слова в цілому, тому і просто слово, і його префікс – дериватив у більшості випадків належать до однієї частини мови, наприклад abuse – disabuse, approve – disapprove, believe – disbelieve, understand – misunderstand, apply – misapply.

Продуктивність суфіксального способу словотворення визначає той факт, що у мові для утворення певної частини мови сформувалася певна система суфіксів: іменникових,

прикметникових та дієслівних. Наприклад: banker, knower, producer, actress, vegetarian; political, married, juicy; intensify, dramatize.

Наступним продуктивним способом словотвору англійської мови є конверсія. При цьому способі словотвору нове слово утворюється без кількісних змін основної форми слова та без залучення будь-яких лінійних словотворчих елементів, цей процес ще називають кореневим або безсуфіксальним. Корінь, основа та граматична форма слова співпадають за звучанням та написанням, і лише зовнішні показники, такі як артикль, допомагають визначити значення та функцію слова в реченні. Наприклад: *a text* – текст, *to text* – писати та надіслати текстові повідомлення; *a friend* – друг, *to friend* – додати людину до списку знайомих на сторінці в соціальній інтернет мережі. Одним з найбільш продуктивних різновидів конверсії вважають субстантивіацію – перетворення прикметників в іменники. При субстантивіації відбувається перетворення синтаксичної одиниці в лексичну внаслідок вилучення одного з компонентів фрази [3, 86].

Ще одним типом словотворення сучасної англійської мови є скорочення. Скорочення – це частина слова, що вживається після втрати його окремих елементів. Пропущення якоїсь певної частини слова походить від явища узагальнення і відноситься до факторів мовної економії. Наприклад, *doc* – doctor, *prof* – professor, *sis* – sister, *mike* – microphone. Більшість скорочень, які ми вживаємо, утворені від певних аналогій, добре знайомих мовцям. Скорочення в усному мовленні (clipping) – це усичення або пропущення частини морфемного складу слова.

Одним з найпоширеніших типів словотвору є складання основ. Слово може утворюватися шляхом складання двох або більше слів. При цьому поєднуються незалежні, діючі основи, наприклад: skid-lid «захисний шолом водія», aircraft «літак». У сучасному мовознавстві форма складного слова впливає на його визначення, тобто те, що написано разом, вважається одним словом. Але оскільки писемна мова вторинна, то і в усному мовленні мають бути критерії, за якими слід визначати тип слова. Хоча не вирізняються постійністю і лексикографічні джерела. Слово sunflower може писатися sun-flower і sun flower. Слово sun-burn означає «засмага», а sunburn – «сонячний опік». Слід відзначити, що на визначення складного слова впливає також і його значення. Якщо складне слово має одне, певне значення, що відрізняється від значення компонентів, то таке слово можна вважати окремою одиницею. Так, значення «соняшник» неможливо сформулювати з огляду на складові sun і flower слова sunflower.

Отже, словниковий склад є активним процесом у розвитку лексики англійської мови, збагачення її ресурсів є творення нових слів. У сучасній англійській мові вирізняються основні способи словотворення: афіксація (суфіксація, префіксація), конверсія, основоскладання, словоскладання та скорочення. Отже, афіксація, конверсія, скорочення, основоскладання є продуктивними способами творення нових слів у сучасній англійській мові та важливими засобами поповнення її словникового складу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В. Лексикология английского языка. – М.: Высшая школа, 1999. – 288 с.
2. Бортичук О.М., Василенко И.В., Пастушенко Л.П. Словообразование в современном английском языке. – К.: Наука, 2000. – 198 с.
3. Зацний Ю.А. Сучасний англomовний світ і збагачення словникового складу. – Львів: ПАІС, 2002. – 228 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ГІДРОНІМІВ

В останні десятиліття звернення до ономастичного матеріалу стає закономірним, оскільки власні імена утворюють проміжну сферу, в якій лінгвістичні й екстралінгвістичні фактори вступають у тісний контакт. Власні імена функціонують як своєрідні синхронічні і діахронічні, культурно-історичні індекси. Лінгвістична цінність цього матеріалу полягає в співіснуванні у цій сфері номінації архаїзмів та інновацій, що втілюють найважливіші тенденції мовного розвитку та відображають взаємодію гідронімів з загальномовного системою.

Назви географічних об'єктів є носіями не тільки лінгвістичної, а й географічної, історичної і культурологічної інформації. Вивченням цієї інформації займається топоніміка. Будучи самостійною комплексною наукою, вона нерідко стає важливим допоміжним засобом у вирішенні багатьох питань суміжних наук. Коректно пояснити певну назву, розкрити її смислове навантаження та походження – означає отримати важливу інформацію про минуле краю, мова якого вивчається.

Власні географічні назви, тобто топонімічні назви, є словами, які входять у склад лексичної системи. Численні зв'язки топонімів з іншими словами виявляються і в їх кореневому складі, і в будові, і в граматичних ознаках. Історично всі топонімічні назви утворені від загальних назв – прямо або через посередництво інших власних назв, які виникли на основі загальних назв.

За часів переселення народів назви річок запозичувалися племенами, які приходили на нове місце проживання. «Гідроніми відносяться до самої консервативної групи власних імен», констатує В. Шмідт, причому цей «догмат віри необхідно мати на увазі при дослідженні інших типів імен» [4]. Власні назви підлягають під вплив моди, вони можуть змінюватися внаслідок соціальних та історичних трансформацій. Ці винятки із загального правила ономастики роблять гідронімію виключно цікавою для історика, лінгвіста і географа, оскільки дозволяють зазирнути в те далеке минуле, про яке письмові джерела мовчать. Гідроніми дають досліднику найцінніші відомості про етнічні взаємини.

До середини XIX століття всі спроби пояснення географічних імен носили, здебільшого випадковий характер, а в самих поясненнях було багато фантастичного та видуманого. Проте, відзначається досить велика кількість робіт в цій галузі. Так, Й. Еглі у дослідженні «Geschichte der geographischen Namenkunde» налічує більше 3000 робіт, присвячених географічним назвам, а в іншій своїй роботі: «Nomina geographica» цей автор пояснює значення 42117 географічних назв [3]. Й. Еглі при поясненні географічних найменувань спирається в основному на народну етимологію. Етимологічний аналіз назв річок здійснюють Т. Ломайер «Beiträge zur Etymologie deutscher Flußnamen» та Ф. Вітта «Beiträge zur Kenntnis der Flußnamen Nordwestdeutschlands» [5].

Зокрема відзначається, що «*Aa* – скорочення старого верхньонімецького слова *aha*, яке перероблене з латинського *aqua* – «вода», назва багатьох річок; *Arno* (італ. *Arno*) – річка (в інд.-євр. кореня *ara*, *ag* для позначення поняття «річка»; санскр. *Arva* – швидкий); *Везер* (нім. *Weser*, початкове *Wisuraha*, *Wirraha*) – західна ріка; *Інн* (*Inn*) – потік (річка); *Майн* (нім. *Main*) – потік, *Неккар* – блискуча річка, *Ельба* – річка (сканд. *Elf* – вода, що рухається),

Емс (нім. *Ems*) –«річка» [1]. Наведені приклади вказують на низький рівень досліджень річкових назв. Лише поступово починають з'являтися роботи, що свідчать про становлення топоніміки як особливої галузі знань, що включає гідронімію.

Найбільш продуктивні корені в утворенні гідронімів у німецькій мові: **el-* / **ol-* «текти, литися потоком», **uer-* / **uor-* / **ur-* «вода, дощ, ріка», **ser-* / **sor-* «литися». Вони представлені в досліджуваному матеріалі нерівномірно. Найбільш розповсюдженим є корінь **el-* / **ol-*, менш поширеним є його варіанти із суфіксами *-s-* (*Ilse* <*Ilcina*) та *-str-* (*Alster* <*Alstria*).

Отже, дослідження семантики і структури збагачує сферу аналізу топоніміки та дозволяє розглянути становлення цієї категорії ономастики, виявити наявність різночасових елементів, їх системний характер. Багатоаспектне вивчення гідронімів дає можливість уточнити зв'язок гідроніма з вихідним апелятивом, виявити донімецькі назви, встановити мовні відповідності в інших індоєвропейських ареалах, а також показати хронологію формування споконвічних німецьких гідронімів та реконструювати процес становлення словотвірної структури кожного гідроніма.

ЛІТЕРАТУРА

1. Поспелов Е.М. Географические названия мира. Топонимический словарь / Под ред. Р.А. Агеевой. – М.: Русские словари, 1998. – 504 с.
2. Berger D. Geographische Namen in Deutschland: Herkunft und Bedeutung der Namen von Ländern, Städten, Bergen und Gewässern. – Mannheim/Leipzig/Wien/ Zürich: Dudenverlag, 1993. – 296 S.
3. Egli J.J. Nomina Geographica. Sprach-und Sacherklärung von 42000 geographischen Namen aller Erdräume. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. – Leipzig: Halbleder, 1893. – 1035 S.
4. Schmid W.P. Die alteuropäische Hydronymie: Stand und Aufgaben ihrer Erforschung // Beitrag zur Namenforschung. – №16, 1981. – S. 1–12.
5. Witt F. Beiträge zur Kenntnis der Flußnamen Nordwestdeutschlands. – Kiel, 1912. – 235 S.

Oksana MYHOLYNETS-SHOVAK
(Uzhhorod, Ukraine)

VERBALIZATION OF KINESIC COMPONENTS OF COMMUNICATION IN MODERN ENGLISH

Communication is the process of information transmission from one person to another. It can be also represented as the process of alternately encoding and decoding the messages both by the addresser and the addressee. Thus, for the adequate perception of the message, not only conceptual information, but also emotional, ethnological, intentional, and other components should be included into the processes of encoding / decoding. One of the types of communicative tools, differing from language, is represented by the manifestation of human motor activity, which is called «kinesic movements», or kinesics. The necessity to include kinesic movements into the sphere of linguistic research is predetermined by their regular usage as the phenomena accompanying speech. Until the second half of the XXth century scientific consideration of the components of non-verbal communication was on the periphery of the researchers' interest. The end of the XXth century has been marked by a number of studies touching upon the principles and laws of the functioning of non-verbal elements [3; 4; 5; 1], the description and comparison of non-verbal sign systems in different languages [7], the typology of types and functions of gestures in the interactive communication [8; 6] etc.

The **topicality** of the thesis is predetermined by the integral anthropocentric approach to the process of communication as the unity of verbal and nonverbal components of communication. Language units verbalizing kinesic components of non-verbal communication taken out from the works of modern English writers [2] have been used as the material of the research.

The analysis of language units used to verbalize kinesic components of non-verbal communication has been carried out according to several stages. At the first stage of the analysis all the examples have been classified according to the kinesic component they represent. It has been fixed that the largest set of examples is being represented by gestures, which contribute greatly to a communication process and possess particular weight in our everyday lives. Gestures are being performed with the help of **hands, arms, head and shoulders**. Each of the lexemes denoting a certain part of the body has been described from the functional point of view. It has been revealed that the highest quantity of occurrence demonstrates the lexeme *hand*. Hands participate in the formation of the whole range of gestures, realizing emotions varying from rather neutral to astonishment, satisfaction and expectations. The noun *hand* demonstrates combinability with such verbs as: *to shake, to extend, to put out, to withdraw, to clap* and adjectives: *beautiful, coarse, arthritic, unsteady, trembling*. To nominate different forms of non-verbal behavior other lexemes illustrating a variety of gestures have been fixed, and namely: *wave (to wave), handshakes, fist, bow (to bow), shrug (to shrug)*. A *wave* is a movement of the hand that people use to greet each other or say goodbye. In the course of the investigation we have also come across such word combinations as *shaking shoulders* and *shaking hand*. The analysis of the contexts reveals that these gestures express the character's emotions like amusement, anxiety, and fear. In the texts under analysis we have come across the usage of the lexeme *fist* as the constituent part of the phrase *to make a fist*. The usage of such a phrase imparts the meaning of aggression to the whole sentence. Lexeme *fist* was used both as a noun and a verb.

Language units describing facial expressions occupy the second place on the scale of occurrence. It has been revealed that in the formation and consequently the realization of facial expressions participate different parts of the face, verbalized by the corresponding lexemes, and namely *face, eyes, eyebrows/eyelashes, cheeks, lips and mouth* etc. Each of the lexemes is characterized by its quantity of occurrence. The highest quantity of occurrence demonstrates the lexeme *face*, being fixed in the texts under consideration 64 times. The lowest frequency demonstrates the lexeme *cheeks*, which was fixed in the texts 6 times only. Each of the lexemes is characterized by the combinability with the verbs and adjectives. We have also fixed the usage of the nouns *smirk* and *snarl*, which are also used to describe facial expressions.

To denote different shades of emotions (joy, satisfaction, happiness, anxiousness) lexeme *face* combines both adjectives and verbs. We have fixed the following lexical units combining the lexeme *face*: *cheerful, happy, friendly, anxious* etc. In the texts under consideration we have come across the collocations *to make faces, face like thunder*. In the course of our analysis we have also fixed a number of verbs describing different shades of positive emotions: *to smile, to laugh, to scream, to give a smile* etc. Though these verbs may be considered as such that fulfill the function of paralinguistic elements, the actions denoted by these verbs result in different facial expressions.

Posture is another component of kinesics. According to the results of our investigation different positions of the body are represented with the help of the following words: the adjective *stiff*, which is characterized by the highest quantity of occurrence, being fixed in the texts under consideration 22 times; the verbs *to kneel, to rest, to lean* (demonstrating almost equal quantity of occurrence and thus playing almost equal role in the nominative activity

of the person) are less frequent. Other verbs are not very numerous. All the lexical units describing posture also render the information about the person pointing either to the positive or negative aspects of the situation.

Thus, the analysis of the nominative potential of language units favours the implementation of effective communication.

REFERENCES

1. Burgoon J. Nonverbal communication: the unspoken dialogue. – Ohio: Greyden Press, 1996. – 231 p.
2. Card S. Seventh Son. – N.Y.: Tor Fantasy, 1993. – 256 p.
3. Коэн Д. Язык жестов для улучшения взаимоотношений. – М.: Эксмо, 2002. – 176 с.
4. Крейдлин Г.Е. Движение рук: касание и тактильное взаимодействие в коммуникации людей // Логический анализ языка: Языки динамического мира. – Дубна, 1999. – С. 330–348.
5. Крейдлин Г.Е. Жесты глаз и визуальное коммуникативное поведение // Труды по культурологической антропологии. – М.: Восточная литература, 2002. – С. 236–251.
6. Николаева Ю.В. Функциональные и семантические особенности иллюстративных жестов в устной речи (на материале русского языка) // Вопросы языкознания. – 2004. – № 4. – С. 48–67.
7. Смирнова Н.И. Сопоставительное описание элементов русской и английской кинесической коммуникации // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 219–247.
8. Тонкова М.М., Воронин С.В. Контекст и коммуникативные жесты // Роль контекста в реализации семантических особенностей языковых единиц. – Курск, КГПУ, 1987. – С. 154–162.

*Олександр ПОЛИЩУК
(Черкаси, Україна)*

ПРОКСЕМНІ МАРКЕРИ ДИСКУРСУ

У процесі комунікації мовці, незалежно від стилю, якого вони дотримуються – асертивного або неасертивного, – пристосовуються один до одного. Тобто проксемні дії учасників мовленнєвої взаємодії, незалежно від типу їх комунікативної поведінки, виявляються функціонально пов'язаними з прагматичними цілями, спрямованими на гармонізацію / дисгармонізацію двох екстраполярних типів комунікативного стилю особистості. Описана взаємодія виявляється пов'язаною з поняттям управління дискурсом [5] і полягає у співвідношенні принципів мовленнєвої акомодатії з прагматичними стратегіями конвергенції, дивергенції та комунікативної рівноваги.

Під час мовленнєвої взаємодії між комунікантами встановлюються певні стосунки, спрямовані на здійснення ілюктивних намірів та досягнення прагматичних цілей у спілкуванні шляхом їхньої вибудови або руйнування. Формат гармонізації / дисгармонізації в міжособистісних стосунках мовців визначається їхніми емоціями, які відіграють помітну роль у встановленні комунікативної атмосфери ситуації спілкування. Дослідники виокремлюють два типи комунікативного клімату, перший базується на операції міжособистісних стосунків, другий – на суперництві між учасниками мовленнєвої взаємодії. Відповідно, комунікативний клімат може бути кліматом підтримки або оборонним кліматом [6; 4, 24]. Ідеальною умовою для гармонізації міжособистісних стосунків є наявність клімату підтримки, який, власне, і сприяє досягненню гармонізації. У такому разі проксемні дії одного учасника мовленнєвої взаємодії узгоджуються з проксемними діями іншого, що дозволяє реалізувати стратегію підтримання рівноваги або стратегію конвергенції.

Дисгармонізація відбувається за умов оборонного клімату, що характеризується певною агресивністю та емоційним дискомфортом. Комунікант удається до оборонних тактик або прагне взагалі припинити мовленнєву взаємодію. Оборонна (некооперативна) поведінка застосовується тоді, коли один учасник процесу комунікації відчуває наближення загрози. Така його поведінка провокується передчуттям вторгнення інших людей у його особистий або навіть інтимний простір. Отже, видається релевантним назвати умови, що спричиняють таку комунікативну поведінку людини, кліматом неспідтримки. Оборонні дії реалізуються за допомогою невербальних засобів, які є сигналами самозахисту людини в комунікації. До оборонних засобів, за І. Серяковою [4, 25], належать голосові модуляції (голосовий механізм напружується в результаті нервування, тембр голосу підвищується), вираз обличчя (напруженість м'язів), жести (різкі рухи), котрі супроводжують вербальний код. Оборонна поведінка індивіда пов'язана з його відчуттям, що інші люди втручаються до сфери його самоконценту. У такому випадку проксемні дії одного учасника мовленнєвої взаємодії не узгоджуються з проксемними діями іншого, а формують умови для реалізації стратегії дивергенції.

Гармонізація мовленнєвої взаємодії передбачає адекватну реалізацію інтенцій мовця в дискурсі, підвищення ефективності спілкування (див., напр., [1; 2]), мінімізацію комунікативних невдач та конфліктів. Ефективна комунікація визначається ступенем реалізації таких її параметрів, як: обмін інформацією; здійснення впливів та переконань; розвиток та підтримка взаємовідносин [8, 10].

Дисгармонізація є виявом дискомфорту в комунікації. Її підґрунтям може бути навмисне ігнорування співрозмовника або конфліктна ситуація. Художні дискурси з настановою на дисгармонізацію комунікативної взаємодії характеризуються наявністю конфліктогенності в дискурсному просторі, вираженої конфліктогеном, за термінологією Н.А. Одарчук [3, 13].

Конфліктогеном, наприклад, можуть виступати такі позначення проксемних дій, як: «кинутися», «накинутися» тощо. Дискурси з настановою на дисгармонізацію характеризуються вираженням негативного ставлення комунікантів через некооперативні дії відмови продовжувати взаємодію та виявом порушення принципу чемності.

Гармонізація мовленнєвої взаємодії можлива за умов дотримання норм і правил спілкування, зокрема принципу кооперації, який передбачає врахування не лише цілей і потреб мовця, але й співрозмовника [7, 308–310], а також шанобливого ставлення комунікантів один до одного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Колшанский Г.В. Паралингвистика. – М.: Наука, 1974. – 152 с.
3. Одарчук Н.А. Семантика та прагматика висловлень відмови в англomовному художньому дискурсі: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови». – К., 2004. – 192 с.
4. Серякова І.І. Магія невербальної комунікації: [навч. посібник]. – К.: Освіта України, 2009. – 161 с.
5. Coupland N., Coupland J., Giles H., Henwood K. Accomodating the elderly: invoking and extending a theory // Language Society. – 1988. – Vol. 17. – P. 1–41.
6. Gamble T.K., Gamble M. Communication Works. – N.Y.: Random House, 1987. – 440 p.
7. Grice H.P. Logic and Conversation // Pragmatics: A Reader; ed. by Steven Davis. – N.Y. – Oxf.: Oxford University Press, 1991. – P. 305–315.
8. Tarasova Y. Communication Systems in Environment: A Synergetic View // Вісник Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна, 2001. – № 537: Комунікативні та когнітивні проблеми дискурсу. – С. 3–10.

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖАНРУ «ЛИСТ РЕДАКТОРА» В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У XXI столітті людство живе в інформаційному просторі, що здебільшого контролюється мас-медіа і, в свою чергу, формує наше соціальне, духовне, культурне життя, створює нам свою специфічну реальність. Активний вплив засобів масової комунікації на формування суспільної думки і зумовлює власне виникнення, існування та функціонування. Мас-медіа живуть саме завдяки нашій постійній потребі в них. Вони регулюють громадську свідомість, погляди, настрої, допомагають нам створити нашу, здавалось би, власну картину світу, що соціалізує нас як живу істоту і дає змогу оцінити стан суспільства, панівні настрої та точки зору.

Зі збільшенням акценту на гендерне питання в Україні та світі періодичні видання також почали формувати свої думки таким чином, щоб жодне їхнє слово, словоформа, вислів чи звертання не можна було розцінювати як некоректне по відношенню до певного прошарку суспільства. Адже засіб трансляції такого масиву інформації, що, до того ж, характеризується чималим впливом на читачів, повинен направляти думку суспільства виключно у правильному руслі.

Гендерний аспект будь-якого дискурсу насамперед стосується граматичної категорії роду. Ця категорія є характерною рисою граматичної структури індоєвропейських мов. Однак, як відомо, розвиток аналітизму в англійській мові призвів до руйнації словозміни і, як наслідок, до втрати родових протиставлень у граматичній системі англійського іменника. Родові відмінності іменника виявляються через особові займенники *he, she, it* і маркуються здебільшого лексичним значенням слів.

Тенденція переважного вживання чоловічого роду в публіцистиці викликає негативне ставлення окремих лінгвістів, котрі виступають за перегляд гендерної ознаки в сучасній англійській мові. Не обійшли гендерні суперечності й листи редакторів (*Editorials*) – головні статті видання, що торкаються найгарячіших новин і найцікавішої інформації та висловлюють думку головного редактора чи цілої редакційної команди.

Задля потреб аналізу ми умовно поділимо лексику редакторських статей на гендерно-марковану та гендерно-нейтральну.

На сьогодні ми й досі можемо побачити в листах редакторів часте вживання займенників чоловічого роду (*he, his, him*) до слів, здавалось б, абсолютно нейтральних. Прикладами таких слів можуть бути: *reader, listener, worker, citizen, human, player, teacher, builder, creator, individual, student* та багато інших. До кожного з цих слів традиція диктує нам вживати займенник чоловічого роду [3]. Наприклад: *Every human living on Earth should remember his responsibilities* або *Each player here was following his childhood dream*. Таким чином, нейтральні слова стають априорі гендерно-маркованими.

Також марковані чоловічим родом займенники *somebody, anybody, nobody, someone, anyone, everyone*. Часто такі слова замінюються більш нейтральними *person, individual*.

До гендерно-маркованих слів ми також відносимо складні номінації з компонентом *-man-*. Частотність таких слів з *-man-* на початку слова спадає останнім часом як в американському, так і в британському медіа дискурсах, однак номінації з компонентом *-man-* наприкінці слова характеризуються коливанням частотності вживання [2, 12].

Проте їх кількість все одно вражає та говорить про сильно вкорінену традицію провідної ролі чоловіка в суспільстві, сім'ї і т. д. (*mankind, manpower, workman, policeman, businessman, fireman etc.*).

Гендерно-маркованими також можна назвати речення з досліджуваного жанру, де ми помічаємо стереотипізацію соціальних ролей жінок та чоловіків. Так, в реченні *Researchers have wives and children to support* припускається, що всі вчені-дослідники – лише чоловіки. На додачу, гендерно-маркованими вважаються вказівки на зовнішність жінки. Наприклад, речення *Henry Lee is a prominent engineer and his wife Ann is a stunning redhead* вважається гендерно-маркованим та некоректним.

Серед великого масиву лексичних одиниць у листах редакторів необхідно виокремити також гендерно-нейтральну лексику.

У жанрі «Лист редактора» ми часто можемо спостерігати вживання нейтральних слів *you* та *we* для досягнення ефекту зближення з аудиторією [1], адже для кожного керівника будь-якого видання його аудиторія є найважливішим фактором, що і визначає долю цього видання (*You could spend a week with them, but everything will seem the same; We all are in trouble today*). Таким чином автор уникає будь-якої вказівки на стать, статус, вік і подібні характеристики його читачів.

Гендерно-нейтральні терміни починають усе частіше вживатися із усіма видами професій. Наприклад, такі частовживані у публіцистиці назви професій, як *spokesman* та *businessman* усе більше замінюються тепер *spokesperson, speaker, principal advocate, official, representative* та *business person, business executive* і *entrepreneur* відповідно.

Гендерно-марковані форми звертання *Miss* та *Mrs* не тільки ідентифікують особу як жінку, але й підкреслюють також її сімейний стан. До прикладу, основну кількість читачів журналів становлять жінки, тому все частіше у листах редакторів при зворотньому зв'язку із читачками можна бачити форму *Ms* при звертанні до жінки будь-якого віку та сімейного стану. Частим явищем є звертання до читачької аудиторії за допомогою слова *ladies*. Така форма визнана наразі найбільш нейтральною.

Уживання пестливих та применшувальних форм в листах редакторів стає все рідшим явищем. Слова-звертання *darling, honey, sweetie, girlie etc.* можна зустріти лише в цитуваннях певних відомих людей або у випадку, коли автор бажає досягти певного іронічного ефекту («*Oh, sweetie.*» – *he sighed as if it was the end of times.* – «*Thanks goodness you're only a secretary...*»). Проте ще й досі можна зустріти жіночі журнали, в яких практикується занадто лагідне звернення до читачок, однак ніхто не може гарантувати, що така поведінка їм до душі («*My precious girls, I'm back again to tell you something very special!*»). Правильною та нейтральною вважається мова без надто особистісного підходу.

У процесі аналізу лексики листів редакторів за допомогою програми AntConc було проведено пошук частоти вжитку певних гендерно-маркованих слів у створеному власноруч корпусі англomовних листів редакторів. Проте навіть у корпусі, що містить близько 20 тис. слів, їх виявилось недостатньо для повноцінного аналізу. Тому було вирішено обрати ще один, так званий, референтний корпус для порівняння результатів. Ті ж слова були знайдені у публіцистичній частині англomовного корпусу Brown та проаналізовані за допомогою AntConc. Результати показали, що маскулінна форма переважає, окрім тих рідких випадків зі словами *wife, mother* та *lady* (адже саме і лише ці ролі є історично типовими для жінок) або *female, feminine*, що зазвичай виявляють свою негативну конотацію в контексті.

Проглянувши чималу кількість англomовних листів редакторів можна дійти висновку, що тенденція використовувати гендерно-нейтральні одиниці є зараз однією з най-

більш популярних. Звісно, така лексика поки що перебуває лише на стадії розвитку, проте переорієнтація на рівність між статями стає усе більш відчутною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крижанівська Г. Лист редактора в сучасних англомовних жіночих журналах: структурно-композиційні та когнітивно-риторичні особливості // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2017. – С. 238–242.
2. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. – М.: Реал-бук, К.: Ваклер, 2001. – 656 с.
3. Рогатюк А.С. Гендерні аспекти перекладу // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – С. 306–309.

Наталія СЛИВКА
(Ужгород, Україна)

РОЛЬ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СУБ'ЄКТА

Орієнтиром методології сучасного мовознавства є людина, а саме когнітивні одиниці людської свідомості. Переконалим доказом цього є наявність великої кількості робіт, які присвячені концептам, прототипам, сценаріям, фреймам, гештальтам тощо – фрагментальному та цілісному моделюванню об'єктивної дійсності у свідомості людини. З одного боку, опис когнітивних структур свідомості мимоволі виводить на рівень реконструкції самого феномена, а з іншого – висвітлює функціонально-динамічні можливості категорії свідомості, зокрема мовленнєву діяльність.

За І. Гореловим, інтелект породжує мовлення, а не навпаки: «розумові дії, включаючи і вивчення мови, мають здійснюватись на базі домовної інформативної системи». Власне «домовна інформативна система працює... таким чином, що елементи, які потрапляють у сферу перцептивної діяльності, диференціюються й узагальнюються, ... незалежно від вторинносигнальної системи номінації, перед її утворенням»[3, 32–33].

Мовленнєва діяльність індивіда, яка відображає універсальні когнітивні механізми та суб'єктивний відбір когнітивних моделей, слугує субстратом для виявлення цих механізмів, фактичним матеріалом для діагностики рівня мовних і мовленнєвих здібностей, та забезпечує результат їхньої реалізації – формування мовленнєвої компетенції.

У відповідності до новітніх поглядів на мовленнєву організацію суб'єкта, психолінгвісти О.О. Леонтьєв, І.О. Зимняя, І.М. Румянцева описують мовленнєву компетенцію як індивідуально своєрідний спосіб використання мовних засобів. Так як знання правил мови не завжди передбачає знання правил і принципів їх застосування у ході реалізації тієї чи іншої форми висловлювання, вітчизняний дослідник А.М. Богуш, розрізняючи терміни «мовна компетенція» та «мовленнєва компетенція», тлумачить їх як рівень засвоєння мовних норм та як «вміння адекватно і правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення» [2, 75] відповідно. Про неоднозначність зв'язку між мовними знаннями та знаннями щодо їх використання при сприйманні висловлювання чи його побудові йдеться і в сучасних дослідженнях О.О. Залевської та О.Д. Божович.

Структури мови кожного разу відтворюються не в повноті свого обсягу, а в малій його частині і зазнають цілеспрямованого відбору й фільтрації зі сторони мовця. Він

завжди задіює типові когнітивні стратегії, але при цьому варіативно виражає наявний актуальний особистісний смисл мовними засобами, індивідуально відібраними з цілісної системи компонентів, диференціює їх пристосовано до істотних характеристик мовленнєвої ситуації, спілкування в цілому, маючи ціль бути зрозумілим слухачеві. Форма ж вибирається усвідомлена мовною спільнотою і визнана нею, так як мова – «не система правил для породження структур, а система ресурсів для вираження смислів в текстовій діяльності, керованої конвенціональними правилами і стратегіями» [1, 5–6], тобто деякими нормами. Будь-яка норма з точки зору антрополінгвістики – когнітивне явище та являє собою стійку, стереотипну структуру свідомості. Її засвоєння відбувається не шляхом прямого штучного нав'язування, а в ході здійснення повторюваних мовленнєвих актів, побудови мовленнєвих повідомлень, тобто діяльно. Єдність мовленнєвого й мисленнєвого (когнітивного) змісту виявляється у конвенційній, нормованій, але принципово динамічній величині – у вербальному і функціонально структурному значенні одиниць мови.

Саме мовлення – не дзеркальне відображення думки. Думка, перетворюючись у мовлення, видозмінюється, зазнає структурних змін. Задум, як результат активації когнітивних механізмів, перероджується у мовлення (висловлювання, текст) як деякий відбір конкретних одиниць мови на рівні їх лексичного та функціонально структурного значення. Адже, як зазначає І.Н. Горелов, «конструювання форми вираження полягає у використанні уже наявних у пам'яті готових знаків різних рівнів або комбінацій їх» [3, 89].

Мовленнєва компетенція – не тільки знання правил вираження мисленнєвого змісту за допомогою засобів певної мови, а й володіння необхідними для даного виду діяльності операційними структурами і навичками їх реалізації [4, 15]. Не лише наявність необхідних операцій у мовленнєвій діяльності сприяє розвитку мовленнєвої компетенції, але й усвідомлення конвенційної величини-норми. Її можна розуміти як установлення зв'язку між мовленнєвими діями і виробленими мовленнєвими операціями, а порушення норм – як відсутність необхідних операцій у мовленнєвій діяльності. Рівень реалізації нормативних параметрів мовлення у мовленнєвому висловлюванні є показником рівня сформованості мовленнєвої компетенції суб'єкта. Застосування ним цих нормативних зразків мовлення передбачає знання про сполучуваність мовних одиниць (відповідно до їх функціональної ролі в межах лексичної і граматичної парадигм); конвенційну точність вживання одиниць мови; знання виражальних засобів мовлення й особливостей їх практичного вживання відповідно до фактичної форми мовленнєвого висловлювання.

Оцінка рівня мовленнєвої компетенції забезпечується її когнітивною заданістю, тобто здатністю обробляти будь-яку перцептивну інформацію, яка властива людині психофізіологічно. Розвиток мисленнєвих операцій-дій становить обов'язковий чинник формування мовленнєвої компетенції. Саме тому вважаємо, що когнітивні структурні одиниці є не тільки обов'язковим елементом мовленнєвої діяльності, а й мовленнєвої компетенції – як здатність до аналізу, диференціації, порівняння, асоціації, узагальнення.

В онтогенетичному ракурсі формування мовленнєвої діяльності відбувається «майже винятково через засвоєння готових зразків, змінювати які людина практично не вільна» [3, 32].

Частота вживання і способи оперування «готовими зразками» виявляє не тільки цю онтогенетичну специфіку формування мовленнєвої діяльності й індивідуальне співвідношення її когнітивно продуктивних і репродуктивних механізмів в дії. Так як когнітивні (ментальні) процеси передують продукуванню мовленнєвих актів, то є очевидним,

що поняття мовленнєвої компетенції виявляє когнітивно заданий універсальний зв'язок фактичних можливостей вербальних засобів та механізмів індивідуально динамічної передачі ментального змісту.

На нашу думку, враховуючи роль когнітивного підходу, змістом мовленнєвої компетенції слід визначати певну сукупність суб'єктивно ресинтезованих у результаті функціонування когнітивних механізмів і стратегій індивіда мовних та мовленнєвих знань, активація яких і визначає можливості суб'єкта у здійсненні мовленнєвої діяльності.

У межах когнітивного підходу провідним принципом дії вважають принцип свідомості. Саме задіяність цього принципу уможливорює опанування глибинних значень змістових структур тексту задля формування вмій адекватного сприймання текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А.Г. Когниотипичность текста. К проблеме уровней абстракции текстовой деятельности // Жанры речи. – Саратов, 1997. – Вып. 1. – С. 3–10.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: [підручник] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с.
3. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. – М., 2003. – 320 с.
4. Пищальникова В.А. Общее языкознание. – М., 2003. – 182 с.

Марія ТИШКОВЕЦЬ, Катерина СТЕФАНИШИН
(Тернопіль, Україна)

ВИДИ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФАРМАЦЕВТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Актуальним у підготовці студентів медичних та фармацевтичних вищих навчальних закладів до мовленнєвої діяльності рідною мовою у фаховій сфері залишається пошук методичного наповнення мовного курсу для студентів таких закладів освіти.

Метою нашої роботи є визначення оптимальних завдань для написання контрольних робіт з української мови (за професійним спрямуванням) студентами заочної форми навчання фармацевтичного факультету для самостійного засвоєння мовних знань.

Для успішного виконання контрольної роботи студент-заочник повинен самостійно опрацювати і засвоїти певний обсяг програмного матеріалу навчального курсу. Тому дидактичною метою контрольної роботи є не лише перевірка рівня засвоєння навчального матеріалу студентом, але й закріплення ним отриманих теоретичних знань і набутих практичних навичок.

Контрольна робота з української мови (за професійним спрямуванням) для студентів-заочників фармацевтичного факультету, на наш погляд, повинна складатися із 7–9 завдань, кожен з яких має 20 або й більше варіантів, що дозволить охопити всі розділи курсу і максимально об'єктивно перевірити рівень мовної компетентності студентів. Далі пропонуємо орієнтовні завдання для такого виду робіт у вивченні української мови (за професійним спрямуванням). Тут наводимо лише окремі варіанти таких завдань.

Завдання 1. Розкрийте сутність запропонованих запитань ... В-1. Чому не можна порушувати мовної норми? Що сталося б, якби перестала існувати мовна норма? В-2.

Які наслідки має для нації втрата нею рідної мови? В-3. Яку роль відіграє мова у професійній діяльності фармацевта? та інші. Такі завдання вимагають не тільки знання теоретичного матеріалу, але й вміння аналізувати, порівнювати та узагальнювати вивчені відомості.

Завдання 2. Наведіть відомі вам етикетні формули ... В-1. Звертання. В-2. Вітання. В-3. Прощання. та ін. Варіанти другого завдання контрольної роботи спонукатимуть студентів-заочників засвоїти формули мовленнєвого етикету і надалі послуговуватися ними у фаховій діяльності.

Завдання 3. Поясніть значення і вживання слів ... В-1. Адресат – адресант; Ефектний – ефективний; Досконалий – доскональний; Заважати – мішати. В-2. Відкрив – відчинив; В'язи – м'язи; Гамувати – тамувати; Жалкий – жалочий. В-3. Захолонити – захолонути; Їда – їжа; Подразнення – роздратування; Сердечний – сердешний – сердцевий. Таке завдання контрольної роботи удосконалить вміння майбутніх провізорів використовувати пароніми у власному мовленні, позбавить необачного використання цих лексем у їхньому професійному мовленні, а також сприятиме уникненню помилок, зокрема невиправданої заміни одного слова іншим.

Завдання 4. Провідмініайте... В-1. Петро Плющ, Марія Остапенко, вісімсот сорок п'ять, селище Свашків. В-2. Інна Михайлівна, Квітка-Основ'яненко, п'ятсот дев'яносто один, місто Калуш. В-3. Ілля Скорців, Кос-Анатольський, триста п'ятдесят шість, місто Чернівці та ін.

Завдання 5. Запишіть бібліографію відповідно до чинного стандарту ...

В-1. Автор: Семенов О.М. Назва книжки: «Культура наукової української мови». Видано у Києві видавництвом «Академія» у 2010 році. У книжці 216 сторінок.

Фаріон Ірина, книжка «Мовна норма: знищення, пошук, віднова». Видано в Івано-Франківську видавництвом «Місто НВ» у 2013 році. У книжці 331 сторінка.

Непийвода Ф. Стаття «Словник допомагає творити» у журналі «Дивослово», № 12 за 2001 рік, на сторінках 22–24.

Погрібний А. Стаття «Випробування суржилом» у журналі «Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах», № 4/5 за 2006 рік, на сторінках 4–12.

Майбутні фармацевти повинні належним чином оформити список літератури: пронумерувати подані варіанти за алфавітом, розставити відповідні розділові знаки, дотримуватися орфографічних норм, виявити допущені помилки та ін.

Завдання 6. Напишіть визначення, реквізити і зразок вказаних документів ... В-1. Автобіографії. В-2. Складної заяви. В-3. Протоколу. та ін.

Значної уваги у контрольних роботах варто приділяти засвоєнню мовних стереотипів комунікації медичного працівника, виправленню типових помилок у застосуванні цих стереотипів.

Завдання 7. Напишіть правильні відповідники до мовних стереотипів, у яких допущені порушення норми... В-1. Голодний желудок, захворіти кіром, інваліди по зору і сліпо-глухі, виразити подяку, молоді рожениці, натошак, незаживаюча рана, обезболюючі ліки, падає зір, піджолудочна залоза, по вимозі лікаря, приймати роди, прихильний до застуди, сип на шкірі, слизиста оболочка, слідувати порадам лікаря, СПІД, співставляти результати, багаточисленний набір, слідує зупинка, являється другом, бувший студент, хиба зору, постала дилема.

Завдання 8. Знайдіть і виправте помилки у реченнях ... В-1. У складі цієї рослини містяться речовини, котрі виявляють обезболюючу та заспокоюючу дію. Хворий жалів-

ся на появу болі в сугавах. У лікаря були налагоджені гарні відносини з пацієнтами. А чому ви не прийняли участі у зборах? Давно пора обратитися до участкового врача.

Завдання 9. Орфографічне завдання ... В-1. Перепишіть подані слова, виправляючи в них помилки.

Вакууапарат, гіпократ, безязикий, кислосолодкий, фірма Юніформ, фельдшер акушер, яйце-подібний, допобачення, на-пам'ять, сама-самотою, на-добраніч, ін-новація, провізор аналітик, інфікуваня, мазю, диспансер, менінгіт, Базедова хвороба, мишяк, ін'єкція, аналгін, супер-фосфат, інженермеханік, єдино-початок, пів-села, косто прав, сонтрава, мати-ймачуха, аміно-кислотний, військоволікарський, шприц тюбик, міжнародний комітет червоного хреста, міністерство охорони здоров'я України.

Таким чином, запропоновані завдання охоплюють усі розділи курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів фармацевтичного факультету заочної форми навчання і дозволять підготувати майбутніх провізорів до мовленнєвої діяльності у професійній сфері та з'ясувати рівень їхньої мовної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська мова (за професійним спрямуванням). Контрольні завдання для студентів фармацевтичного факультету (заочної форми навчання) / [розроб. Тишковець М.П.]. – Тернопіль: ТДМУ, 2016. – 36 с.

Олена ТКАЧИК, Ксенія РЯБУХА
(Київ, Україна)

ГЕНДЕРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ЛІНГВІСТИЦІ

У сучасному світі посилюється дослідницький інтерес до проблеми відображення і представлення чоловіка і жінки в комплексі їхніх гендерних ознак. Проблеми вивчення мовного андроцентризму та гендерних особливостей дискурсу, а саме дискурсивних стратегій чоловіків і жінок та пов'язаних з ними соціально-лінгвістичних аспектів мовлення перебуває у центрі уваги гендерної лінгвістики.

Гендер стосується не тільки жінок або чоловіків як окремих індивідів, але й характеризує відносини між ними як соціально-демографічними групами та гендерні відносини у цілому – те, як реалізуються соціальні ролі жінок і чоловіків, дівчат та хлопців, як вони соціально вибудовуються.

В межах проблеми взаємодії гендеру і мови, а саме особливостей чоловічої і жіночої мовленнєвої поведінки, було встановлено основні напрямки досліджень [3]:

- виявлення певних особливостей на різних мовних рівнях: фонетики, морфології, лексиці, а також різниці в області вербальних стереотипів у сприйнятті жінок та чоловіків;
- виявлення семантичних розбіжностей які пояснюються особливостями перерозподілу соціальних функцій у суспільстві – підхід виключно з гендерних позицій, пов'язаний із соціальною природою мовлення чоловіків та жінок;
- побудова психолінгвістичних теорій, в яких жіноча і чоловіча мова зводиться до особливостей поведінки жінок та чоловіків;
- когнітивне пояснення виявлених показників, в цьому випадку важливим виявляється не тільки виявлення частотності розбіжностей, але і встановлення зв'язку з різноманітними аспектами картини світу.

Дослідження, у фокусі яких перебуває гендер – соціокультурний конструкт, пов'язаний з приписуванням індивіду певних якостей і норм поведінки на основі їх біологічної статі, відносно нова галузь гуманітарного знання [2].

Інтерес вітчизняних та зарубіжних вчених до гендерної проблематики часто пов'язують з впливом ідей фемінізму. Ці фактори, безумовно, важливі, але існують і більш глибокі причини.

Власне лінгвістичний інструментарій гендерних студій постає у двох іпостасях, які умовно, розуміючи хисткість меж, було кваліфіковано таким чином [5, 48]:

1) Мова – це інструмент пізнання гендеру як самостійної міждисциплінарної парадигми, як своєрідної інтриги пізнання, – лінгвістична гендерологія.

2) Гендерно орієнтовані мовознавчі дослідження – це продукування додаткових знань про мову та комунікацію – гендерна лінгвістика.

Розглядаючи сучасний стан гендерних досліджень на Заході, було виявлено три підходи.

Перший підхід зводиться до трактовки виключно соціальної природи мови жінок і чоловіків і спрямований на виявлення тих мовних відмінностей, які можна пояснити особливостями перерозподілу соціальної влади у суспільстві. При цьому «чоловіча» чи «жіноча» мови визначаються як певна функціональна похідна від основної мови.

Другий – соціопсихолінгвістичний підхід – науково редукує «жіночу» та «чоловічу» мови до особливостей мовленнєвої поведінки статей. Статистичні показники чи визначення середніх параметрів поведінки статей складають каркас для побудови психолінгвістичних теорій типів мовленнєвої поведінки різних статей.

Представники третього напрямку в цілому роблять наголос на когнітивному аспекті розбіжностей у мовленнєвій поведінці статей. Для них є більш значущим не тільки визначення частотності відмінностей та оперування її показниками, але й створення цілісних лінгвістичних моделей мовних категорій.

У сучасній вітчизняній лінгвістиці існує розгалужена система напрямів гендерних досліджень: власне гендерні дослідження, соціолінгвістика, феміністична лінгвістика, вивчення маскуліності та фемінності, психолінгвістичні та крос-культурні дослідження, які активно розвиваються на сьогоднішній день і безумовно мають перспективи подальшого розвитку [1, 105].

Наразі за гендерну рівність борються в усьому світі. Дані права дозволяють усім людям жити з гідністю, свободою, рівністю, справедливістю та миром. Гендерна рівність – це основне право людини. Багато організацій працюють день і ніч, щоб вирішити нерівність між чоловіками та жінками.

Широко відомою є діяльність міжнародних, закордонних та українських організацій, які активно займаються даною проблемою. Так, наприклад, у всьому світі за гендерну рівність борються ООН та ЮНЕСКО. А такі закордонні організації як InterAction, Equality Now, ProMundo, CARE, Sonke Gender Justice, White Ribbon, The GREAT Initiative, Fawcett Society, які поступово виходять на міжнародний рівень і також активно захищають права жінок та чоловіків [4].

В Україні такими організаціями є Фонд імені Гайнріха Бюлля, Український центр гендерної освіти НТУУ «КПІ», Жіночий консорціум України, Громадянська мережа ОПОРА.

Отже, на сьогоднішній день можна стверджувати, що гендерні дослідження сформувались як новий напрям лінгвістики, вже визнані основні терміни, розширюється емпірична база гендерних досліджень, які дозволяють по-новому подивитися на мовні явища і процеси та дати їм більш різносторонню оцінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисова О.О. Словник гендерних стереотипів / Під ред. О.О. Денисової. – М.: Інформація, 2002. – 256 с.
2. Кирилина А. Лінгвістичні гендерні дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://www.strana-oz.ru/print.php?type=article&id=1038&numid=23>.
3. Ткачик О.В. Автореферат дисертації «Гендерні стереотипи в англomовному фольклорі». [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <https://mydisser.com/ua/catalog/view/22089.html>
4. Focus on NGOs – 20 Organization That Address Gender Equality. [Electronic Resource]. – Access Mode: <https://www.raptim.org/focus-on-ngos-20-organizations-that-address-gender-equality/>
5. Lakoff R. Language and women's Place // Language in Society. – 1973. – No 2. – P. 45–79.

Світлана ТОДЕР
(Ужгород, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДИКАТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПОВІСТІ «ОЛЕНІ ТРУБЛЯТЬ ЗОРЮ» ЮЛІЯ КУЛА

Фразеологія – це та галузь лінгвістичної науки, яка чи не найбільше привертає увагу дослідників через те, що містить багато суперечливих поглядів на окремі її аспекти, починаючи з визначення обсягу, структури, семантики фразеологічних одиниць (далі ФО) тощо.

Одним з актуальних завдань фразеології є наукова систематизація різнорідного фразеологічного матеріалу. Спираючись на ті чи інші ознаки ФО, дотримуючись певних принципів (семантичного, функціонального, граматичного, генетичного тощо), дослідники пропонують ряд класифікаційних схем, що дало змогу виділити понад десять класифікацій ФО, зокрема: *семантичну* (Ш. Баллі, В. Виноградов, Г. Удовиченко, М. Шанський, Р. Зорівчак), *семантико-граматичну* (М. Алефіренко, М. Демський, О. Молотков), *структурно-граматичну* (Л. Авксентьев, Ю. Прадід, Л. Скрипник), *стилістичну*, або *функціонально-стильову* (Г. Їжакевич, В. Ужченко та Д. Ужченко), *генетичну* (Ф. Медведєв), *ідеографічну* (М. Алефіренко, Л. Арсентьев, А. Івченко, Ж. Краснобаєва-Чорна, Ю. Прадід, В. Ужченко), *когнітивну* (М. Жуйкова), *структурноекстралінгвістичну* (М. Демський, В. Ужченко та Д. Ужченко), *функціональну* (Д. Баранник, Гаврин, Р. Зорівчак), класифікацію ФО *за сферою вживання* (Б. Ларін, В. Ужченко та Д. Ужченко), *з погляду їх уживаності* (В. Ужченко та Д. Ужченко) та ін.

Серед різних спроб класифікувати фразеологічний склад мови помітне місце посідає **семантико-граматичний** розподіл фразем, намагання вписати їх у різні граматичні класи, що співвідносяться з певними частинами мови (Л. Авксентьев, В. Архангельський, М. Демський, В. Жуков, О. Кунін, І. Лепешев, О. Молотков, О. Федоров та ін.) [8, 104].

Для визначення морфологічних розрядів фразем М. Алефіренко, спираючись на цілий комплекс факторів, виділяє такі основні розряди: іменникові, дієслівні, прикметникові, прислівникові, вигуківі, або інтер'єктивні [5, 5].

Питання про кількість розрядів ще не до кінця вирішене. Деякі дослідники, крім названих, виділяють також інші розряди. М. Демський, наприклад, називає займенникові фразеологізми, проти чого заперечує І. Лепешев, вважаючи, що ФО типу *наш брат*, *свій брат* і подібні «мають категоріальне значення предметності й повинні кваліфікуватися як іменникові» [6, 103]. Сам І. Лепешев виділяє в окремі групи

модальні фразеологізми, що не є членами речення й позначають ступінь упевненості: *звісна річ, швидше за все*; емоційну оцінку: *як на лихо, легко сказати*; манеру мовлення, спосіб передачі думки: *між нами кажучи, так би мовити*; джерело повідомлення: *як той казав, як кажуть*; відношення між частинами висловлювання: *одним словом, між іншим*; звернення до співрозмовника: *коли ваша ласка* й под. [6, 135–136].

Немає однотайності й щодо багатьох виразів, які постали на основі **предикативних сполук**: *акції падають, шматок не йде в горло, волосся дибом стає, дістанеться (перепадє) на горіхи, далеко не зайдеш, був кінь, та [й] з'їздився*. В. Архангельський розподіляє сталі сполуки на два типи: фрази, співвідносні за структурою зі словосполученням, а також сполученням слів, та стійкі фрази, які побудовані за моделлю речень і включають до свого складу фразеологізми зі структурою так званих предикативних сполучень слів [2, 18]. І. Лепешев називає їх фразеологізмами, не співвідносними з частинами мови, оскільки в них поєднуються ознаки різних частин мови, їх тлумачення передаються предикативними сполученнями [8, 105–109].

Беручи за основу структурний поділ ФО, А. Назарян підкреслює, що предикативні ФО є сполученнями з предикативною структурою. Вони поділяються на два типи: предикативні сполуки з замкненою структурою, що виражають закінчену думку й синтаксично оформлені як прості або складні речення та предикативні ФО з незамкненою структурою, які виражають незакінчену думку і вимагають у мовленні розповсюдження зміниними словами [2, 19].

У формуванні ідіостилу закарпатського письменника Юлія Кула фразеологічне багатство відіграє особливу роль. У повісті «Олені трублять зорю» ми виявили 285 ФО. Класифікуючи їх за морфологічним принципом, виділяємо такі семантико-граматичні розряди: іменникові (субстантивні), прикметникові (ад'єктивні), дієслівні, прислівникові (адвербіальні), вигуківі, а також окремо – предикативні сполуки, які не співвідносні з частинами мови. Уважаємо доцільним виділяти останній тип, оскільки такі ФО складають десятку частку всієї фраземіки твору.

До ФО, утворених на основі предикативних сполук, ми відносимо такі: *душá розправляється; загрáли жовна; долá повелáся жорстоко; благословляється / благословилося на світáння (світáнок); душá не лежить; із собáкою не віннохаєш; хóлодом проймає; світ мёркне; очі на чолó лізуть; у стрáху очі великі; грóші кúри не клюють; щось у лісі здóхло; облúда з очéй спáла; чóрний кіт пробіг; хто чим дихає; обсідáють думкí; сон не берé; нóзи понеслі; коровá язикóм злизáла; нетерплячка лоскóче; повіки злипаються; сверблячка на язик; терпéць увірвáвся; сліпці свáтають; очі на мóкрому місці; кров грáє; мурáшки тілом повзуть; нítка обірвáлася; під сёрцем, мов холóдна жáба; совість гризé; смерть косо́ю замахнёться*.

За браком друкованої площі наводимо детальний аналіз лише декількох з них. Фразеологізми подаємо за порядком цитування у творі.

СВІТ МЁРКНЕ 'хто-небудь перебуває в стані запаморочення, втрачає чіткість сприйняття дійсності (від удару, болю і т. ін.)'. *Ти, гнидо! – млинар таки дохопив його за морочку і бив, допоки в очах Петрика світ не померк* [4, 42]. Пор.: **світ [в очах (пéред очима)] тьмариться (темніє, мёркне, мутиться) / потьмарівся (потемнів, померк, помутівся) кому і без додатка тс**; 'хто-небудь дуже страждає, тужить; комуś надзвичайно важко' [9, 784]. **Світ потьмарівся** 'хто-небудь почав сприймати все із смутком, похмуро' [7, VII, 440].

ЩОСЬ У ЛІСІ ЗДІХЛО ‘сталося щось дивне, незвичне’. *Щось у лісі здохло, сам прийшов до тебе? Аж не віряться* [4, 63]. Пор.: *у лісі щось велике здохло тс* [9, 973]. **Щось [велике] у лісі здохло тс** [7, IV, 522].

КОРОВА ЯЗИКОМ ЗЛИЗАЛА ‘безслідно зник, пропав і т. ін. хто-небудь; безслідно зникло, пропало і т. ін. що-небудь’. *У мене дрова на вулиці були – як корова язиком злизала, все повинь підчистила* [4, 81]. Пор.: **як (мов, ніби і т. ін.) корова язиком злизала кого, що. тс**, синоніми: **як водою вмїло; як вітром здїло; як крізь зємлю провалївся; як у воду впїсти** (у 1 знач.: ‘зникнути безслідно; пропасти’ [9, 148]); **як лиз злизав; як хап ухопїв** [9, 390–391]. **Як віл (лиз, лизь, лїзень) злизав. Як (на́че, ніби, мов, немів і т. ін.) язиком злизало, безоЯк (на́че, ніби, мов, немів і т. ін.) корова язиком злизала кого, що** ‘хто-, що-небудь швидко зник (зникла, зникне)’ [7, III, 592].

КРОВ ГРАЄ ‘хто-небудь відчуває приплив сили, енергії, пристрасті і т. ін.’. *І Василина там вистоювала. Шилохвостилась перед дзеркалом... Хустку міряла... Та правда, до неї кавалери... щораз другий. Кров молода грає* [4, 127]. Пор.: **кров грає (шумїє, бушїє і т. ін.) / кров загра́ла (зашумува́ла, забушувала і т. ін.) у кому, у кого і без додатка тс; чия** ‘у кого-небудь виявляються натура, характер, звички, погляди і т. ін. (перев. батьків чи інших кровних родичів)’, синонім: **кров заговорїла** [9, 398–399]. **Кров грає (заграє, загра́ла, зашумїла, кипїть і т. ін.) у кому / чому, у кого та без додатка тс** [7, IV, 358].

СМЕРТЬ КОСОЮ ЗАМАХНІТЬСЯ ‘комусь загрожує смерть, хтось близький до загибелі’. *На мене смерть косою замахнеться, вона її шприцом... Коса проти шприца, чия зброя сильніша?* [4, 173]. Пор.: **смерть занесла [свою] гостру ко́су (ру́ку) над ким** ‘хто-небудь може померти, загинути’ [9, 833]. **Смерть занесла своєю гостру ко́су над ким тс** [7, III, 232].

Дослідивши фраземіку індивідуально-авторського стилю Юлія Кула на прикладі повісті «Олені трублять зорю», ми виявили, що фразеологізми, утворені на основі предикативних сполук, доречно виділяти та аналізувати, тому що вони посідають третє місце за кількісним показником (11,5%) серед усієї фраземіки у творі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології. – Харків: Вища школа, 1987. – 135 с.
2. Денисова А. Проблема дослідження класифікації фразеологічних одиниць у лінгвістиці // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Філологічні науки. – 2015. – Вип. 6. – С. 13–21.
3. Краснобаєва-Чорна Ж., Усенко О. Семантико-граматична класифікація фразеологізмів у словнику фразеологічних термінів сучасної української мови // Лінгвістичні студії. – 2010. – Вип. 21. – С. 124–133.
4. Кул Ю.А. Олені трублять зорю: Повість. – Ужгород: Карпати, 1989. – 173 с.
5. Куценко Л.В. Вигуківі фразеологізми в сучасній українській мові: Автореф. ди... канд. філол. наук. – Дніпропетровськ, 1995. – 20 с.
6. Лепешаў І.Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы: вучэб. дапам. для філал. фак. ВНУ. – Мінск: Вышэйшая школа, 1998. – 271 с.
7. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наук. думка, 1970–1980. – Т. 1–11.
8. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеалогія сучасної української мови: посіб. для студ. філол. фак. вищ. навч. закл. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 400 с.
9. Фразеологічний словник української мови / Уклад.: В. М. Білоноженко. – К.: Наук. думка, 1993. – 984 с.

МОВЛЕННЕВИЙ АКТ ЗГОДИ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Основним завданням сучасної методики викладання української мови як іноземної є формування комунікативної компетенції у іншомовців, що передбачає розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях залежно від мети спілкування [4, 129]. Вміння використовувати мову у повсякденній комунікації включає: 1) здатність розуміти та створювати необмежену кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил, їх поєднання; 2) здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати, у разі потреби актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; 3) здатність враховувати під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій; 4) розуміння та знання понятійного апарату, аналізу та оцінки засобів мовленнєвого спілкування [7, 17–21].

Застосовуючи комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення української мови як іноземної, описано особливості викладання імперативних мовленнєвих жанрів (О. Даскалюк), мовленнєвих жанрів прохання (М. Баліцька) та жарту (Г. Швець).

Мета цього дослідження – охарактеризувати мовленнєвий акт згоди в українській мові для подальшого викладання в іншомовній аудиторії.

Мовленнєвий акт згоди актуалізує позитивна відповідь або реакція на думку чи волевиявлення співрозмовника, тим самим вказуючи на прийняття поглядів мовця або відповідність сказаного дійсності [3, 19]. Він є реакцією на певний комунікативний стимул, ілюкутивне призначення якого визначається попередньою реплікою-стимулом (інформативним, спонукальним чи питальним висловлюванням) [1, 86]. Згода може мати таку структуру: звертання + формулювання власне згоди (підтвердження власного рішення) або звертання + формулювання власне згоди + обґрунтування. Звертання, використані в мовленнєвих актах згоди, виконують функцію регулювання стосунків та репрезентації у процесі спілкування особистості адресата [5, 174].

Найбільш поширеним засобом реалізації згоди є стверджувальні частки *авжеж, так*, що в повній мірі заміщують увесь зміст реакції-підтвердження, одну або кілька предикативних одиниць залежно від ситуації мовлення [2, 295]: «...*Ти, певно, голоден? – Авжеж голоден*» [6, т. 21, 264], «– *Та що, може би, ми вже спати пішли? – сказав напослідок Іван. – Та так, так, ходім спати, – підхопив живо Василь...*» [6, т. 14, 345].

Речення із прислівниками *добре, звичайно, звісно, певно, справді* забезпечують повне схвалення визначеної адресантом дії: «– *Обережно, хлопче! Пильнуйся!.. – Добре, татку, – мовив хлопець*» [6, т. 21, 73], «– *Якби він був бідний, то дав би доньку за тебе. – А певно*» [6, т. 15, 470].

Ще одним засобом вираження згоди є дієслова, наприклад, дієслово дійсного способу *перечити* у сполученні з часткою *не*: «– *О, славне та величне се діло, нічого сказати, – з іронією сказав Август... – Що ж, не перечу, – озвався він слабим голосом, – що мною зробилося й не такого, як би було треба...*» [6, т. 18, 372].

Також згоду передає повна/коротка форма прикметника *згодний*: «–...*Ані мета, ані засоби, які ми пропонуємо, не мають в собі нічого лихого. – Я згоден із вами! – крикнув старий редактор...*» [6, т. 17, 350].

Часто мовці використовують повтори слів/речень або поєднання декількох лексичних засобів, що надає згоди додаткового стверджувального відтінку: «...*Якби не я, то був би сьогодні град усі поля витовк. – Добре, синку, добре*» [6, т. 22, 51], «– *Та ви, дедьку, розговорилися, – промовив з легким докором син, – а забуваєте, що в нас сьогодні робуча днина. – Ага, ага! – похопився старий. – Правда твоя...*» [6, т. 22, 495].

Важливу роль відіграють вигуки та частки. Наприклад, вигук *ну* та підсилювальні частки *що, ж* відображають певну байдужість мовця: «– *Треба, синку. Роздумаєш, то й сам побачиш, що треба. Конче позич!.. – Ну, що ж, коли потрібно, то я й зроблю. Се вже я можу зробити*» [6, т. 19, 339–340]. Частка *хіба* виражає сумнів адресата щодо правильності рішення: «– *То що, коли так? – То вже хіба я лишуся!*» [6, т. 14, 351]. Частки *а, але, ж* позначають згоду як вимушену і вказують на те, що комунікативні інтенції не обов'язково є спрямованими на висловлення стверджувальної відповіді: «–... *Вставайте, розрушайтеся, ходіть!.. – Але ж добре, синку, добре! Піду з тобою, куди хочеш, лиш не роби собі нічого!*» [6, т. 15, 443] тощо.

У мовленні адресата іллокутивну силу згоди може посилювати інформація про аналогічну з адресантом позицію, що передають розповідні речення: «– ...*Піди вночі і підложи огонь під його кляту фабрику, все його багатство за годину з димом піде, – і донька його буде твоєю! – Добре кажете, мамо! Я сам так гадаю...*» [6, т. 15, 470–471].

Отже, наведені способи вираження мовленнєвого акту згоди в українській мові дозволять сформуванню системи вправ для засвоєння української мови як іноземної та сприятимуть розвиткові комунікативної компетенції іншомовців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. – 1992. – № 2. – С. 84–99.
2. Войцехівська Н.К. Лексичні засоби вираження взаєморозуміння (на матеріалі сучасного українського діалогічного дискурсу) // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови. – 2011. – Вип. 7. – С. 295–298.
3. Зербіно А.Д. Специфіка типологізації мовленнєвих актів згоди/незгоди у сучасній англійській мові // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія «Філологічна». – Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2011. – Вип. 19. – С. 18–24.
4. Потюк І. Комунікативна компетенція як невід'ємна складова навчально-виховного процесу // Молодь і ринок. – 2012. – № 1. – С. 128–132.
5. Рябокін Н. О. Негопозитиви в мовній палітрі драми О. Олеся // Вісник СумДУ. Серія «Філологія». – 2008. – № 2. – С. 173–177.
6. Франко І. Зібрання творів: у 50 т. – К.: Наук. думка, 1976. – 1986. – Т. 14–22.
7. Ulrich W. Wörterbuch Grundbegriffe des Deutschunterrichts. – Klel, 1979. – 192 S.

Наталія ХАНИКІНА
(Київ, Україна)

ДІЄСЛОВА НА ПОЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ СУБ'ЄКТА В УКРАЇНСЬКІЙ ТА УГОРСЬКІЙ МОВАХ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ

Вивчаючи лексико-семантичну групу дієслів на позначення фізичного стану людини, ми говоримо про поняттєвий рівні сприйняття зазначеної групи дієслів у мовній картині світу, оскільки за нейрофізіологічними дослідженнями сучасних науковців (А. Дамазіо) фізичний стан зумовлений психічними проявами.

Однак для детального вивчення дієслів, що позначають фізичний стан людини з видимими проявами пропонуємо класифікацію, яка здійснена на основі розподілу: 1) фізичний стан суб'єкта, який відчувається ним проти своєї волі: укр. *нудить* / угор. *ételyit*, укр. *морозить* / угор. *hideg*, укр. *лихоманить* / угор. *hideg*, укр. *трясе* / угор. *ráz*, укр. *колотить(ся)* / угор. *nyugtalanít*, метонімічне: *Ріже живіт, ламає руки, Серце сильно колотиться* / угор. *Szív erősen dobog*; 2) фізичний зовнішній стан суб'єкта з точки зору локальної характеристики: укр. *валятися* / угор. *lustálkodik*, укр. *висіти* / угор. *lóg*, укр. *звисати, лежати* / угор. *fekszik a heveron*, укр. *покоїтися* / угор. *nyugszik*, укр. *прилягти* / угор. *lefekszik ledől*, укр. *простиратися, сидіти* / угор. *lóg ül*, укр. *стирчати* / угор. *kiáll*, укр. *стояти* / угор. *állvány*, укр. *стриміти* / угор. *meredeyik, kiemelkedik* і т. д.

Хоч у науковій лінгвістичній літературі не існує поділу дієслів фізичного стану суб'єкта на дієслова з фізіологічними проявами та фізичними, однак при детальному аналізі, на нашу думку, слід провести таку диференціацію.

Якщо під дієсловами з фізіологічними проявами ми розуміємо життєві процеси, діяльність окремих органів та їх системи і в цілому всього організму, то під фізичними слід розуміти наочні зміни з людським організмом, хоч вони й зумовлені фізіологічними процесами.

Отже, групу дієслів фізичного стану можна поділити на: 1) **фізично-тілесний** – наочний прояв зміни людського організму чи частин тіла за видимими змінами, чітко вираженими: укр. *гладнути* / угор. *hizik, kövéredik, súlyban, gyarapodik*, укр. *жиріти* / угор. *hizik, hájasodik, elzsirosodik, kövéredik, vastagodik, más munkája árán hizik* ‘збільшуватися візуально у розмірах та вазі’, ‘робитися жирним, гладким, товстіти, гладшати’; укр. *всихатися* ‘зменшуватися візуально у розмірах та вазі’, укр. *жилавіти* / угор. *izmosodik* ‘ставати, робитися жилавим’, укр. *замолодіти* / угор. *fiatalodik* ‘ставати більш здоровим’, укр. *зістаритися* ‘стати старшим або старим; постаріти’; стан умертвіння: *гинути* – *умерти* / угор. *haldoklik, meghal, elhunyt, elhalálozik, majd meghal az unalomtól, zadушуватися* ‘заподіювати собі смерть, здавлюючи горло, насильно припиняючи дихання; умертвляти себе’; до цієї підгрупи можна віднести дієслова, що позначають зовнішній стан суб'єкта з точки зору локальної характеристики (див. вище); 2) **фізіологічно-тілесний** – ‘відчуттєві прояви людського організму’: а) вбирати, втягувати в себе повітря при вдосі: укр. *вдихати/вдихнути* / угор. *belélegzik*, укр. *ковтати повітря* / угор. *nyelni levegőt* ‘глибоко вдихати, втягувати в себе повітря’, укр. *душитися* / угор. *fojtás*, ‘задохатися від нестачі повітря, диму, задушливого газу’; б) мимовільно робити тілом різкі судомні рухи від переляку, холоду і т.п.: укр. *дригатися/здрігатися, дриготіти* / угор. *ráz*, укр. *трястися* / угор. *rezel, remeg, reszket, rázkódik vmitől*, укр. *лихоманіти* / угор. *rázza a hideg, hidegrázás* ‘про відчуття гарячки’, укр. *жатися* / угор. *szorul, beszorul* ‘шулитися, сутулитися від холоду, болю’, укр. *зіщулюватися* / угор. *hunyorog, hunyorít*; в) відчувати/відчути холод: укр. *дерев'яніти* / угор. *elfásodik, átv. (meg)dermed 2. átv. elfásul*, укр. *мерзнути* / угор. *fagy, kostenitimi csontosodik 2. meggémbередик, megmerevedik, 3. átv. elfásul, érzékellené переохолоджуватися*, / угор. *túlhűt*, укр. *синіти* / угор. *kék lesz*, укр. *дубіти/задубіти, застизати* / угор. *kihűl, megfagy, befagy, ráfagy, a hidegben meggémberedett a keze*, укр. *руки застигли на морозі*, / угор. *elzsibbad a lába* укр. *ноги застигли*, / угор. *a csodálkozástól sóbálvánnnyá dermed*, укр. *перемерзнути*, / угор. *átfagy, meggémbередик, megfázik, megfagy*, укр. *застудитися* / угор. *meghűl, megfáyi*; г) втрачати сили, ставати /стати фізично слабким: укр. *бліднути/слабіяти* / угор. *egyre, gyengül, erőlenedik, слабіти* / угор. *gyengül, erőlenedi, beteg, betegeskedik*, укр. *обезкровлюватися елв'є́ст, елв'є́тлені, елв'є́нгіт, харк'є́птеленн'є тезс* ‘ставати безкровним, дуже блідим внаслідок втрати або відпливу крові’; укр. *гаснути* / угор. *2. átv. halódik*, укр. *умира-*

mi, / угор. 3. *csillapodik*, укр. *стихати знемагати* / угор. *foly*; укр. *знемогти* / угор. *bef, elerőtlenedik, elgyengül, elveszti, erejét nem, írja tovább* 2. *beteg fáradt (nak éryi magát)* 3. *kat harcképtelenné válik*, укр. *знемагатися* / угор. *foly*, укр. *знемогтися*, / угор. *bef, elgyengül, elerőtlenedik elveszti, az erejét* 2. *kinlódik szenved*, укр. *розслаблюватися* / угор. *foly*; укр. *розслабитися* / угор. *bef, legyengül, elgyengül, elbágyad* 2. *elernyed, ellazul <izom>*, укр. *танути* / угор. *foly, olvad* 2. *átv. fogy, csökken, sorvad* 5. *átv. nép. ellágyul <a szíve>*, укр. *чахнути* / угор. *hervad, fonnyad, sorvad, ernyed, pusztul. elhad* 2. *gyengül, lohad, hanyatlik*, укр. *гаснути* / угор. *sájog, szaggat*, укр. *знемагати* / угор. *elerőtlenedik, elgyengül, elveszti erejét*, укр. *розслабитися* / угор. *legyengül, elbágyad, 2. elernyed, ellazul <izom>*, укр. *танути* / угор. *sorvad, satnyul*, укр. *чахнути* / угор. *zihál, fújtat, szuszog, lihed, pöföd* 2. *nép. csupog*, укр. *видихатися* / угор. *kimerül, kifárad, kidől*, укр. *обезсилюватися, хиріти* / угор. *betegeskedik, senyved*, укр. *хворіти* / угор. *beteg*, укр. *жовтіти* / угор. *sárgul, sápad, fonnzad, elhomályosul a látása*, укр. *червоніти* / угор. *piroslik, pirul, piros lesz, vöröslík* 2. *(el)pirosodik, (el)vöröszűdik*, укр. *закачуватися* / угор. *hányingerem van* ‘відчувати запаморочення, нудоту на пароплаві, в літаку і т. ін. під час руху’ *tengeri betegségem van*; *г)* робити/зробити міцними м’язи: укр. *напружуватися* / угор. *megfeszül, erőfeszítéseket tesz megerőltet, kényszeredetté válik* ‘роблячи що-небудь, докладати великих зусиль, старатися з усіх сил, зосереджувати всю енергію’, укр. *напружуватися* / угор. *összpontosítja, erőfeszítését, törekvéseit vñire* ‘працювати, діяти з великим напруженням, зібравши всі свої сили’, *д)* втрачати чутливість (про м’язи, частини тіла): укр. *німіти/заніміти* / угор. *megnélum, elnémul* 2. *átv. (el)zibbad, érzéketlenné válik* 3. *átv. elcsendesedik, elcsendesedik, elszorul a szív az ijedségtől*, укр. *німіє серце від переляку* ‘втрачати здатність говорити’, ‘втрачати чутливість, залякати’, перен. укр. *кам’яніти* / угор. *megkövesedik, megkövül, kőve, zatikamu elzibbad, elalszik, elzibbadt a lába*, укр. *ноза затекла, ціпеніти* / угор. *zibbad, megdermed, megmerevedik*, 2. *átv. földbe gyökerezik a laba* ‘ставати нерухомим, втрачати гнучкість, рухомість’ (від холоду, вогкості, хвороби і т. ін.); *е)* прийти в стан, зазвичай після зомління: укр. *прійти до свідомості, відійти, оговтуватися* / угор. *megszelidül, kezessé válik, megszokik*, ‘повертатися до нормального стану’; *е)* покриватися потом – видільною підшкірними залозами безколіровою рідиною, підвищувати температуру тіла: укр. *німіти* / угор. *izzad* 2. *bepárasodik*, укр. *упрітати* / угор. *megizzad, kizzad; az ember megizzadt*, укр. *людина упрітала* / угор. 2. *kipállik, feldörzsölődik, felsebesedik*, 3. *szól nincs aratás munka nélkül*, укр. *поки не упрітати, доки не уміти, зігріватися* / угор. *megmelegszik* ‘гріти, зігрівати себе, своє тіло’; *ж)* переставати/перестати спати, набувати стану бадьорості: укр. *прокидатися* / угор. *bef felébred felsekren* 2. *újraébred újraéled át. <ézés gondolat> támad <képzeteletében> felmerül*, укр. *совіть прокинулась* / угор. *megszólalt a lelkismerete* укр. *серце прокинулось* / угор. *megszólalt a szíve*, укр. *піводитися* / угор. *felkel <ültől, az ágyból>*; *з)* приходить/прийти в стан розслабленості, знемоги: *знемагати* / угор. *elerőtlenedik elgyengül elveszti erejét* 2. *beteg fáradt <nak érzi marád>* 4. *- (клоніти) на сон álmoság kinozza*, укр. *розслаблюватися* / угор. *bef legyengül elgyengül elbágyad* 2. *elernyed ellazul <izom>*; *и)* знаходитися, перебувати в стані сну/напівсну: укр. *спати, спочивати* / угор. *megpihen, kipihen magát, alszik, aludni*, укр. *хроніти* / угор. *horkol, hortyog*, укр. *дрімати* / угор. *szunyókál, szundikál szendereg, szundit, szundikál, bóbiskol*; *і)* відчувати біль: укр. *зустити, дзвеніти, ламати, викручувати, нити* переважно у переносному значенні. Зазначена група дієслів, окрім візуальної зміни суб’єкта, вирізняється ще й показниками, що позначають відчуття суб’єкта.

Зазначений розподіл дає змогу класифікувати групу дієслів, що позначають фізичний стан суб’єкта з боку психологічного сприйняття, як-то фізично-тілесного так і фізіологічно-тілесного.

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ АЛЮЗІЇ ЯК СТИЛІСТИЧНОГО ПРИЙОМУ

Художня література – це величезне поле як для застосування, так і для вивчення поширених стилістичних прийомів. Серед них уваги заслуговує алюзія, яка слугує посиланням на ту чи іншу особистість, подію, об'єкт чи концепт, які є значимими для лінгвокультурної спільноти.

Алюзія – це, перш за все, стилістичний прийом, який містить явну вказівку, аналогію чи виразний натяк на певний історичний, міфологічний або політичний факт, закріплений в текстовій культурі або розмовній мові [5, 43]. І. Р. Гальперін трактує алюзію схоже, пояснюючи цей прийом як непряму вказівку автора на певний відомий факт. Автор, який використовує алюзію, припускає, що читач володіє такими ж знаннями, або досвідом як і він сам, що є вагомою причиною для опущення джерела алюзії [1, 126].

На думку Ю.М. Скребнева, алюзія є особливим різновидом метафори – це коротке посилання на якусь літературну або історичну загальновідому подію. Мовцю (письменнику) не потрібно бути експліцитним стосовно того, що він припускає: він тільки згадує якусь деталь, яку він вважає аналогічною в художній літературі або історії темі, яка обговорюється. Звісно, рівень освіченості слухача (читача) повинен бути достатнім, щоб зрозуміти реальний зміст повідомлення [6, 115].

Стилістичний прийом є багатограним: кожен учений розглядає алюзію з різного ракурсу, беручи до уваги певні особливості та функції цього прийому. Тому в англістиці можна виділити кілька підходів до дослідження алюзії.

Літературознавчий підхід визначає алюзивну одиницю аналізу як відмітну рису манери певного письменника, що обмежує дослідження літературної алюзії вивченням літературної традиції і літературного впливу. Як наслідок, у межах цього підходу поняття алюзії виявляється широким і навіть розглядається як несвідоме або свідоме літературне наслідування [3, 9].

Виникнення когнітивного напрямку у вивченні алюзії пов'язано з впровадженням в лінгвістичні дослідження когнітивної науки. В рамках даної теорії алюзія вивчається через співвідношення мовної форми і розумової діяльності.

Сьогодні формується також когнітивно-дискурсивний напрямок, який пов'язаний з розробкою теорії концептуальної інтеграції і ментальних просторів (Ж. Фоконьє, М. Тернер). У межах цього напрямку алюзія вивчається як елемент, що реалізується в межах дискурсу і не існує поза його межами.

Лінгвостилістичний підхід базується на дослідженні лінгвістичної і стилістичної природи аналізованого явища. Відповідно до цього підходу алюзія трактується як прийом, що дозволяє навмисно використовувати в тексті певні слова, які, так чи інакше, відносяться до відомих культурних фактів [4, 48].

Однією з теорій всередині мовностилістичних підходу є вивчення алюзії в рамках філологічного коментування тексту в цілому. Наприклад, І. В. Гюбенет досліджує алюзію як одну з головних категорій вертикального контексту, як засіб аналізу літературного твору, виявлення рівня фонового знання, а саме «історико-філологічного фонового знання» читача [2, 30].

К. Перрі, який досліджує семантичний і прагматичний підходи до літературної алюзії, розглядає дане явище як вид посилання на мовний акт. Дослідник відзначає, що алюзія – це знак в новому тексті, який вказує на референт. К. Перрі розділяє алюзії

на текстові елементи і на процеси активізації текстів, таким чином, відзначаючи два характерні алюзивної одиниці: статистичний і динамічний. У роботах цього дослідника розуміння алюзії представлено широко, так як, на думку К. Перрі, алюзивний характер властивий стилям, жанрам, поетичним розмірам, різного виду повторам [7, 78].

Зважаючи на різні підходи до вивчення цього стилістичного прийому, можна зазначити: спільним для всіх підходів є те, що алюзію розглядають невідривно від контексту, в межах певного дискурсу. Безсумнівним є той факт, що алюзія залишається актуальним прийомом для вивчення та дослідження, а її потенціал продовжує розкриватись у англомовній художній літературі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. «Стилистика английского языка». – М.: Высшая школа, 1997. – 334 с.
2. Гюббенет И. В. К проблеме понимания литературно-художественного текста: (на английском материале. – М., 1981. – 108 с.
3. Ипатова А. А. К типологии аллюзий в английском языке: спец. 035700 «Лингвистика». – Санкт-Петербург, 2016. – 63 с.
4. Мамаева А. Г. Лингвистическая природа и стилистическая функция аллюзии: дисс. канд. филолог. наук. – Москва, 1977. – 280 с.
5. Москвин В. П. Интертекстуальность. Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили. – М., 2015. – 168 с.
6. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка. – М.: Астраль АСТ, 2003. – 222 с.
7. Perri C. On alluding // Poetics. – The Hague; Paris, 1978. – Vol. 7. – № 3. – P. 307.

Олена ЩЕРБАКОВА
(Київ, Україна)

РОЛЬ ПОЗАМОВНИХ ФАКТОРІВ У РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ НАЗВ І ХАРАКТЕРИСТИК ТВАРИН

Сучасні тенденції розвитку мовознавства орієнтують дослідників на комплексне вивчення мовних явищ з використанням еколінгвістичного підходу, який дозволяє встановлювати специфіку взаємодії мови й людини, а також екологічного середовища їхнього функціонування. Зрозуміло, що реалізація лінгвістичної репрезентації тварин і їхніх характеристик безпосередньо пов'язана із екосистемою певного соціуму та сприйняттям людиною їхніх природних середовищ.

Тому метою цієї праці є визначення ролі позамовних факторів, таких як культура і традиції суспільства, його етносвідомість, рівень економічного й політичного розвитку і т. ін., які здійснюють безпосередній вплив на особливості репрезентації в мові назв і характеристик тварин.

Зазначимо, перш за все, що під поняттям «репрезентація» у мовознавстві прийнято розуміти використання мови для висловлення думок про світ та їхньої передачі іншим людям. Це лінгвістичне явище передбачає взаємозв'язок предметів і явищ у світі, концептів і мовних знаків [3, 15–18]. Відповідно, репрезентація тварин базується на наявності таких складових: тварини й природні середовища, їхня концептуалізація у свідомості людей, що варіює відповідно до їхньої належності до певної культури, та мовне позначення цих концептів.

Роль семантики завжди відігравала помітну роль у визначенні та розмежуванні морального статусу тварин і людей. Так, коли у філософському та теологічному дискурсі

увага почала привертатися не до поняття «*animal*», що поглинуло в себе значення співробітництва та затне було викликати захоплення, а до зневажливого поняття «*beast*», семантика цих слів слугувала підтвердженням людської винятковості та значно нижчого статусу тварин [5].

У XIX ст. у західній Європі та Північній Америці розпочався процес, що в результаті зруйнував зв'язок між людиною та природою. До цього моменту в уявленні людей тварини перебували з ними в центрі Всесвіту. Зміна ставлення до тварин була економічно зумовленою, оскільки люди залежали від них у багатьох аспектах: харчування, одяг, транспортування, виконання різних робіт. У сучасному суспільстві мали місце позитивні зміни у ставленні до тварин, адже люди не очікують від них користі чи виконання вигідних їм функцій.

Прослідковується закономірний зв'язок між характеристикою певного виду тварин та його набуттям статусу рідкісного виду. Така ситуація склалася у Великобританії з червоними білками, які як шкідники спершу піддавалися цілеспрямованому винищенню та негативно зображувалися в ЗМІ, а потім репрезентувалися виключно як красиві створіння, які необхідно охороняти [4].

Культурні відмінності також є причиною кардинально різного трактування ролі тварин у суспільстві й духовному житті конкретної країни. Назви тварин та продуктів тваринництва можуть вживатися, з одного боку, як символи національної ідентичності, а з іншого – з метою репрезентації інших культур і/або наголошення на культурних відмінностях. Прикладом першого твердження є те, що опис традиційного забою свиней, представлений у статтях румунського корпусу, має церемоніальний характер, відтворює колорит країни і є важливим елементом ідентичності цієї нації [1].

Неоднозначна репрезентація такої тварини, як лисиця, знайшла яскраве відображення у політичному дискурсі Великої Британії. У друкованих виданнях лисицю представляли як жертву (матір при надії, на яку жорстоко напали собаки), як хитрого і сміливого суперника (бачення прихильників спортивного полювання), що отримує насолоду від цього процесу, як небажаного шкідника та безжального хижака, кількість яких необхідно контролювати [6, 187–202].

Провідну роль у визначенні характеру відносин між людьми та тваринами відіграє поділ їхніх середовищ проживання, який часто називають природно-культурним кордоном. Тому нечіткість цього кордону чи його перетин тваринами призводять до їхньої негативної репрезентації. Винятком слугують випадки, коли вторгнення на територію людей з боку тварин приносить користь. Так, їжаків, що ласують садовими шкідниками, британські ЗМІ характеризували як «*invaluable friends*» у 1954 р. та «*the gardener's friend*» у 2005 р. [2].

Вплив згаданих вище факторів і сфер життя людини на репрезентацію в мові назв і характеристик тварин узагальнено нами у формі рисунку 1.

З рисунку видно, що репрезентація тварин тісно пов'язана з їхнім місцем в економічному житті країни та роллю в суспільстві (тварина як продукт, матеріал для вироблення одягу, робоча сила; шкідник, винищувач шкідників, помічник у господарстві; корисна істота, домашній улюбленець; дике створіння, одомашнене створіння), місцем у світогляді та релігійних поглядах людини (тварина як божество, жертва в ритуальних заботах; істота, рівнозначна людині, другорядна істота), місцем у політичних поглядах та ідеологіях (тварина як жертва мисливців, гідний супротивник у полюванні, ворог), місцем у культурі конкретної тварини і її роллю в міфології (тварина як символ країни, символ нації, уособлення національного характеру, символ краси, символ удачі).

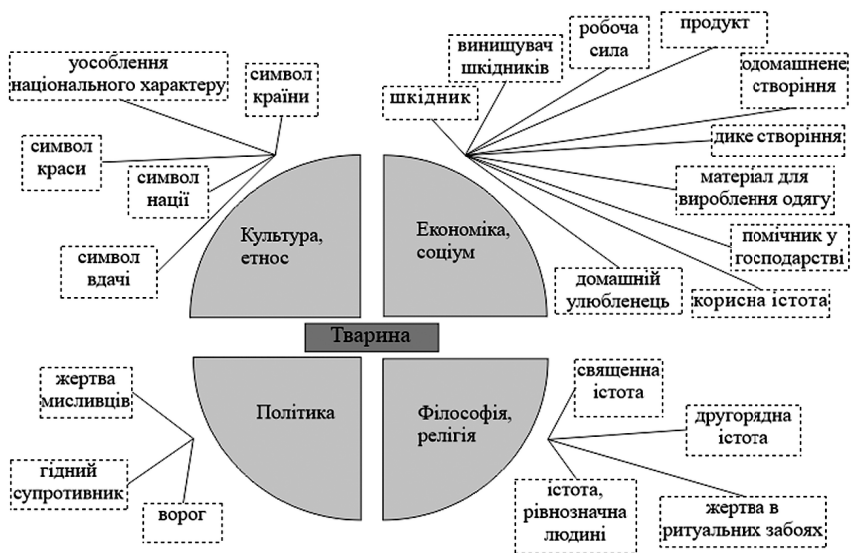


Рис. 1. Узагальнення ролі позамовних факторів у репрезентації назв тварин

Отже, оскільки мова не існує ізольовано від інших сфер життя й діяльності людини, репрезентація тварин та їхніх середовищ детермінується етносвідомістю, національним характером, культурними, історичними, економічними, соціальними та політичними чинниками, а також зазнає впливу з боку філософських та релігійних поглядів, пануючих у суспільстві. Крім того, важливу роль у способі відображення аналізованих назв відіграє поширення конкретного виду тварин, чіткість природно-культурного кордону, рівень контролю людини над певним видом тварин та отримувана від нього користь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Drasovean A. 'Do animals have nationality?' Insights from a cross-linguistic corpus-assisted study on animal representation in online newspapers [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2017/general/paper191.pdf>
2. Drasovean A., McClaughlin E. Animals and their places in news discourse: insights from cross-linguistic and diachronic perspectives [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2017/general/paper209.pdf>
3. Hall S. (ed.). Representation: Cultural representations and signifying practices. – Sage, 1997. – Т. 2. – 400 p.
4. McClaughlin E. Badgers, hedgehogs and squirrels: a diachronic corpus-assisted discourse study of British wildlife in the news. [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2017/general/paper184.pdf>
5. Mutterle S. When does an animal become a beast? The role of semantics in the representation of other animals in religion [Electronic Resource]. – Access Mode: https://www.academia.edu/28270438/When_does_an_animal_become_a_beast_The_role_of_semantics_in_the_representation_of_other_animals_in_religion.
6. Woods M. Fantastic Mr Fox? // Animal Spaces, Beastly Places. – 2000. – P. 185–222.

ОСОБЛИВОСТІ НОМІНАЦІЇ ЗАГОЛОВКІВ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Номінація художніх творів передусім зумовлена прагматичною установкою автора. Заголовок зазвичай виникає в процесі роботи над твором або після її завершення. Це засвідчують і відповіді письменників під час інтерв'ю. Саме так з'явилися назви *«Польові записки українського сексу»*, *«Після третього дзвінка вхід до зали забороняється»* О. Забужко, *«Шизгара»* С. Батурина та ін. Ці заголовки стали наслідком осмислення створеного письменником уявного світу, підсумковим етапом роботи. Однак психологія творення заголовка завжди оригінальна й неповторна. В. Гранецька вважає, що «вибір назви для книги – то надзвичайно цікава, зворушлива і водночас складна частина письменницької роботи». У неї зазвичай робота над твором починається саме із заголовка. Заголовок роману *«Монолог самотнього чоловіка»* С. Батурина також передував твору. Назва повісті *«Санта Лучія в кирзових чоботах»* М. Павленко з'явилася відразу після знайомства авторки з головною героїнею – італійкою Леа Сорезіною, якій волею обставин довелося вікувати в українському селі. І тільки згодом було написано твір. О Деркачова також завжди починає писати із заголовка. На її думку, заголовок може бути зміненим після написання або в процесі роботи, але без заголовка не буде твору.

Відповіді респондентів засвідчують, що остаточний заголовок художнього твору може бути результатом повторної номінації, яка полягає в отриманні денотатом нового імені. Цей процес завжди мотивований і комунікативно спрямований. Як стверджує Н. Д. Арутюнова, варіативність найменування того самого об'єкта зумовлена множинністю суджень, що виникають стосовно одного об'єкта (особи чи предмета), оскільки імена та іменні вислови, що називають об'єкт, створюються на основі предикатів, істинних (або потрактованих за істинні) щодо цього об'єкта [1, 307–308]. Можливість присвоєння тому самому текстові-денотату різних назв первинно закладена в природі тексту, задається різноманітними логічними відношеннями між поняттями, й зумовлена наявністю низки ознак, які потенційно здатні стати основою для появи номена.

Субституція первинного найменування зазвичай викликана прагматичними інтенціями. Роман *«Троянда ритуального болю»* С. Процюка спочатку був названий *«Базиліск»*, але під такою назвою уже був відомий історико-сатиричний роман В. Неборака. Спроба перейменувати твір на *«Помазаник»* була відкинута видавцем. Остаточний вибір заголовка (*«Троянда ритуального болю»*) зумовлений авторським прагненням розкрити таємницю внутрішнього світу й харизми Василя Стефаника, якого манила та переслідувала троянда – символ життя і смерті. Першим заголовком роману *«Тінь сови»* В. Шкляра був *«Праліс»*, що пояснено в самому творі: «у кожного з нас повинен бути свій праліс...» – інший світ, давній, загадковий, проте письменник для історії про кохання й журбу вирішив акцентувати момент смутку: тінь сови, яку побачили молодята перед весіллям, руйнує спокій і віщує біду. Це пояснює вибір остаточного заголовка.

Спочатку роман *«Солодка Даруся»* було названо *«Троєчка ружа»*. До цього образу авторка неодноразово повертається в романі (*«життя – то троєчка ружа... То чорне тобі покажеться, то жовте, а там, дивися, загориться червоним»* [2], на Васюті Калинич святошна сорочка *«з густими червоно-жовто-зеленими ружами»* [2] тощо). Це не просто фонові деталі, а один із тих образів, що мають особливе змістове наванта-

ження. Образ троякої ружі є полісемантичним, це знак-символ краси, молодості, процвітання, людської долі, людського страждання. Натомість остаточний варіант назви «Солодка Даруся» зосереджує увагу на образі Дарусі, який також має узагальнювальний характер, адже трагедія Дарусі – це трагедія всієї України.

Конкретні випадки переінакшування назв зафіксовано під час інтерв'ю з письменниками. «Моя класнюча дівчинка» М. Павленко спершу мала назву «Мухамедова королева» (заголовок утворено внаслідок гри слів: «муха» – «мед», адже в книжці дуже багато бджіл). Пізніше авторка вирішила змінити її на нейтральнішу, але досить захопливу – «Моя класнюча дівчинка».

На появу назви роману «Шизгара» С. Батурина вплинув виступ сільських музикантів із піснею «Venus» гурту «Shocking Blue», знаковим твором 70-х років минулого століття. До цього твір змінив декілька назв, які також були прецедентними й пов'язаними з популярними піснями в Радянському Союзі 70-х рр. – хронологічного відрізка, у якому відбуваються події. Першоназвою роману-ностальжі була «Бек in Ю-Ес-Ес-А», на кшталт популярної пісні гурту «Бітлз», проміжною «Венера і Марс», що збігалося з назвою диску, випущеного П. Маккартні. Заголовок роману-фентезі «Легенда» С. Батурина з маркетингових міркувань не задовольнив видавництво «Кальварія», тому його було змінено на «Меч королів».

Робоча назва третього роману «Саїд: право на життя» В. Гранецької замінена на «Щасливий», оскільки в перекладі українською Саїд означає «щасливий». Ускладнено й початкову назву роману «Світ без часу» – «Дім, у котрому заблукав час».

Досить цікавою є історія переназивання роману «Дім Терези» О. Деркачової. Авторка мала первинний задум саме так назвати твір, але відмовилася від нього, щоб уникнути асоціацій з матір'ю Терезою, проте запропонований О. Деркачовою заголовок «Дім Божени» не задовольнив видавництво, яке порадила перейменувати героїню на Терезу, тож письменниця в назві реалізувала свій первинний задум.

Потри те, що перейменування твору – не досить поширене явище, на сучасному етапі трапляються досить цікаві випадки: роман «Родовий відмінок» Міли Іванцової спочатку мав назву «Світ тримається на...», «Казка діда Зигмунда» В. Кожелянка та В. Сердюка також відома під іншим заголовком «Commemorabilia» (від. англ. *commemorable* – «достопамятний») тощо.

Отже, основними причинами повторного найменування є зміна намірів автора, розбіжності в поглядах автора й видавництва, закони неймінгу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Номинация и текст // Языковая номинация (Виды номинации). – М.: Наука, 1977. – С. 304–357.
2. Матіос М. Солодка Даруся [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=151645>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрович Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну.

Алтухов Олексій – аспірант кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Аль-Ххатіб Малложата – доктор гуманістичних наук, викладач Центру підготовки вчителів іноземних мов та європейської освіти Варшавського університету.

Андрусечко Надія – студентка соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Андрусак Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Арістова Наталія – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Бабійчук Тамара – кандидат педагогічних наук, викладач-методист КЗ «Бердичівський педагогічний коледж».

Баран Анна – студентка соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Баранюк Надія – студентка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Баяновська Марія – кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD), доцент, завідувач кафедри суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Білоцерківська Інна – аспірантка ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Богдан Людмила – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Боровікова-Абажер Ольга – викладач філософії ВНЗ «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області.

Боярська-Хоменко Анна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Буравльова Тетяна – викладач-методист вищої кваліфікаційної категорії Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабиця.

Бутенко Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Бутиріна Марина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загально технічних дисциплін, промислових технологій та безпеки життєдіяльності Донбаського державного педагогічного університету.

Буцик Олександра – бакалавр кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Ванот Бартош – доктор медичних наук, спеціаліст у галузі невідкладної медичної допомоги, фізіології людини та охорони здоров'я, ад'юнкт Інституту здоров'я та сестринської справи Полонійної академії в Ченстохові.

Варга Наталія – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Вархолик Оксана – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Васьків Сільвія – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Вербій Ірина – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Власюк Анастасія – студентка 4-го курсу I-го медичного факультету Донецького національного медичного університету (м. Лиман, Україна).

Вовк Лілія – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Возняк Ярина – студентка соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Волкотруб Людмила – кандидат історичних наук, доцент кафедри видавничої справи та редагування ВПІ Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Вольскі Пшемислав – доктор гуманістичних наук, викладач Центру підготовки вчителів іноземних мов та європейської освіти Варшавського університету.

Гаврилів Тетяна – магістрантка кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Галів Микола – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Ганцюк Юлія – студентка навчально-наукового інституту фізичної культури і здоров'я Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Герцег Вікторія – аспірант кафедри економіки підприємства економічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Гладка Валентина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, докторант Інституту філології Київського національного університету ім. Т. Шевченка.

Голомідова Леся – старший викладач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет», аспірант кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Гонсалес-Муніс Свіглана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Гонсьор Олена – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Горобець Інна – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Грибок Ніна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Грибюк Юлія – магістрантка кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Грицай Галина – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Гриченко Галина – кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Гриченко Євгенія – аспірант кафедри методики та теорії професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Гузій Іванна – аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Гуменюк Інна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Герчинська Данута – д-р габ., професор Інституту неології Поморської академії в Слупську.

Гжещук Владислав – аспірант кафедри міжнародних відносин ДВНЗ «Ужгородський національний університет», викладач Полонійної академії в Ченстохові.

Д'ячук Світлана – старший викладач кафедри видавничої справи та редагування Видавничо-поліграфічного інституту Національного технічного Університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Давидов Павло – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, соціально-гуманітарних дисциплін, іноземних мов, української та латинської мови № 1 Донецького національного медичного університету (м. Лиман, Україна).

Даниляк Руслана – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Девіцька Антоніна – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Дегтярьов Сергій – доктор історичних наук, професор, професор кафедри конституційного права, теорії та історії держави і права Сумського державного університету.

Дмитрів Ірина – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури та теорії літератури Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Добрідень Алла – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Добровольська Оксана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Дороніна Тетяна – викладач геронтології, геріатрії та паліативної медицини ВКНЗ «Дубенський медичний коледж», аспірант кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Дуда Тамара Борисівна – студентка III курсу історичного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дусин Віта – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

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.

Жигайло Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Заблодська Галина – викладач-методист вищої категорії предметно-циклової комісії «Теорія музики» Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабиця.

Заболоцька Світлана – доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Завгородня Владислава – кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародного, європейського та екологічного права Сумського державного університету.

Задорожня Олена – аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Зайцева Ірина – кандидат біологічних наук, доцент кафедри садово-паркового господарства Дніпровського державного аграрно-економічного університету.

Захара Юлія – магістрантка кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Зверюк Руслан – аспірант кафедри педагогіки і соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Зевако Валентина – доцент кафедри української мови ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України».

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; професор Поморської академії в Слупську (Польща).

Зимомря Микола – доктор філологічних наук, професор кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Зимомря Мирослава – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Зимомря Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Зінов'єва Ольга – студентка 6-го курсу факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності Ізмайльського державного гуманітарного університету.

Зіноватна Лариса – викладач-методист Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабича.

Злобін Сергій – студент 4-го курсу I-го медичного факультету Донецького національного медичного університету (м. Лиман, Україна).

Золотовська Вікторія – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Зубрицька Софія – учениця 11 класу Довжанського НВК I – III ступенів.

Іваненко Володимир – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Іванова Валентина – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Ілляш Соломія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Ільницький Василь – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Казан Ірина – аспірант кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Калаур Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Калита Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Кан Олена – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Кантор Наталія – старший викладач кафедри правознавства, соціології та політології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Канюк Олександра – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Кашасва Анна – студентка 3-го курсу Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського Державного Педагогічного Університету імені Б. Хмельницького.

Кицак Людмила – кандидат філологічних наук, викладач КЗ «Бердичівський педагогічний коледж».

Кіш Надія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Коваленко Олександр – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Ковальчук Володимир – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Козак Юлія – аспірант кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Козиряцька Олександра – студентка 5 курсу кафедри теорії та практики перекладу англійської мови, факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Козуб Альона – магістрантка кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Козубовська Ірина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Конвалюк Уляна – аспірант кафедри дизайну і теорії мистецтва ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника».

Кондель Володимир – кандидат технічних наук, доцент кафедри виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Коновалова Маргарита – викладач вищої категорії, старший викладач Краматорської школи мистецтв № 3.

Конопакка Малгожата – магістр, викладач Центру підготовки вчителів іноземних мов та європейської освіти Варшавського університету.

Копилова Анастасія – студентка 4 курсу навчально-наукового інституту історії, політології та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Косилова Олена – викладач-методист Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабиця.

Костюк Ольга – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Котеляк Іванна – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Котова Кристина – студентка спеціальності «Фізична культура» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Кохановська Олена – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Кочулаб Галина – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Кравець Оксана – викладач англійської мови кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Кравченко-Дзондза Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Кузнецова Анна – магістр кафедри романської філології та перекладу Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича.

Кузьменко Юлія – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Купрєнко Максим – асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Курах Василина – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Курдина Юлія – кандидат історичних наук, асистент кафедри історії, музеєзнавства і культурної спадщини Національного університету «Львівська політехніка».

Кухта Марія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Лазорак Богдан – кандидат історичних наук, директор Державного історико-культурного заповідника «Нагуєвичі», доцент кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Лапкевич Тетяна – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Лашта Валерія – магістрантка факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Ленок Марія – магістрантка філологічного факультету Запорізького національного університету.

Липчєй Наталія – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Литвин Валентина – аспірант кафедри педагогіки, психології та менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Литвиненко Ірина – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Лісна-Міськів Наталія – аспірант заочної форми навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; викладач кафедри педіатричних (клінічних) дисциплін ВНКЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини ім. А. Крупинського».

Лобода Дмитро – магістрант історичного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Локшин Віктор – доктор педагогічних наук, викладач вищої категорії відділення професійної освіти Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка.

Луців Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Люльченко Вячеслав – аспірант кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ляшенко Віктор – доцент кафедри фінансів і обліку Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

Магрицька Ганна – вчитель вищої категорії, вчитель-методист німецької мови Бердянської спеціалізованої школи I-III ступенів № 16 з поглибленим вивченням іноземних мов.

Мадяр-Фазекаш Емілія – асистент кафедри фізичного виховання ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Мазурчак Лідія – студентка III курсу історичного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Максимець Марія – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Максимець Наталія – студентка 4-го курсу факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Максимлюк Ірина – аспірант кафедри дизайну і теорії мистецтва Навчально-наукового Інституту мистецтв Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Макухіна Світлана – викладач кафедри іноземних мов Херсонського державного аграрного університету.

Малинка Микола – старший викладач кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну.

Маляр Любов – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Маринченко Ганна – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Марціхів Христина – аспірант кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська Політехніка».

Марченко Оксана – доктор економічних наук, професор кафедри економіки, управління та адміністрування Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Мацола Інна – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Мацола Наталія – викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Медвідь Оксана – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Медвідь Олена – магістрантка кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Мельник Тетяна – доцент кафедри української мови ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України».

Мельничок Юрій – аспірант кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Мигалина Зоряна – викладач кафедри англійської мови ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Миголінець-Шовак Оксана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Миңда Отлія – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Мирошникова Маріанна – викладач кафедри загальноправових та соціально-гуманітарних дисциплін Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ.

Михаць Лілія – викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Мілкєвіч Пйотр – магістр охорони навколишнього середовища, спеціаліст у галузі аналізу довкілля та моніторингу якості води.

Міщенко Алла – кандидат політичних наук, доцент кафедри міжнародних відносин факультету журналістики та міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв.

Мотиль Ірина – студентка 3-го курсу денної форми навчання, факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Мочан Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Муковоз Катерина – студентка 4-го курсу I-го медичного факультету Донецького національного медичного університету (м. Лиман, Україна).

Мушинська Лілія – учениця 11 класу Довжанського НВК I – III ступенів.

Навроцька Ірина – студент магістратури факультету соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Навроцька Марія – викладач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Нагайчук Олена – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності факультету професійної та технологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Науменко Анна – магістр Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Немерко Анна – аспірантка кафедри музикознавства та хорового мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка, викладач вокально-хорових дисциплін Львівського коледжу культури і мистецтв.

Ненчук Христина – студент магістратури факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Непша Олександр – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького; асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького.

Новосолова Ірина – викладач історії мистецтва у ПСМНЗ Школа мистецтв № 3 міста Краматорськ Донецької області.

Обіход Інна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології та методики викладання німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Обушенко Тетяна – старший викладач кафедри технології неорганічних речовин та загальної хімічної технології Національного технічного університету України «Київський політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського».

Огар Анна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Околович Олександр – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Олексюк Андрій – аспірант інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, заслужений діяч естрадного мистецтва України.

Олексюк Тетяна – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Опанасенко Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Осідач Оксана – студентка соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Особа Тетяна – студентка 4-го курсу соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Осух Тадеуш – д-р габ., професор Інституту неології Поморської академії в Слупську.

Паньків Мар'ян – доцент кафедри режисури і хореографії Львівського національного університету імені Івана Франка, викладач-методист Великолюбінської дитячої школи мистецтв, заслужений діяч естрадного мистецтва України.

Парахіна Марія – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник; науковий співробітник науково-дослідної частини історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Перепелиця Вікторія – студентка 2-го курсу історичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Пересада Віталій – аспірант факультету журналістики Львівський національний університет імені Івана Франка.

Петриків Володимир – кандидат педагогічних наук, учитель історії Довжанського НВК І – III ступенів.

Петруняк Юлія – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пиш Марія – магістрантка історичного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пйотровська-Скшипек Малгожата – доктор гуманістичних наук, керівник університетського колегіуму підготовки вчителів французької мови Центру підготовки вчителів іноземних мов та європейської освіти Варшавського університету.

Писанчин Наталія – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Повідайчик Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Подлецкі Войтех – доктор габілітований, професор, проректор Полонійної академії в Ченстохові.

Поліщук Олександр – кандидат філологічних наук старший викладач кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Потапчук Ольга – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри комп'ютерних технологій. Заступник декана інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Потюк Софія – магістрантка заочної форми навчання, факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Проць Мар'яна – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пукало Марія – аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Путря Наталя – викладач – методист вищої кваліфікаційної категорії Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабича.

Радзівілова Інна – здобувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету.

Рацюк Олеся – викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет», методист кабінету методики викладання суспільно-гуманітарних та художньо-естетичних дисциплін Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Ревенко Віра – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Решетар Дарина – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Рибницький Андрій – студент спеціальності «Фізична культура» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Рідкоус Олеся – старший викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Рішко Маріанна – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Романшин Галина – вчитель української мови та літератури Князівської загальноосвітньої школи І-ІІ ступеня Рожнятівської районної ради Івано-Франківської області.

Роменська Олена – кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії.

Рошiна Катерина – студентка факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Руденко Марта – викладач кафедри української мови «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України».

Рудик Наталія – студент магістратури факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Рудик Олександр – доцент кафедри зносостійкості та надійності машин Хмельницького національного університету.

Рудюк Вероніка – аспірант кафедри етнології та краєзнавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Рябуха Ксенія – студентка факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Садова Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Салань Наталя – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Самсонович Вадим – студент 4-го курсу факультету інженерної механіки Хмельницького національного університету.

Сапун Тетяна – асистент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Свириденко Оксана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Святнюк Костянтин – студент IV курсу Факультету історичної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова напрямку підготовки «Історія і слов'янознавство».

Силюга Людмила – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Сільман Катерина – аспірантка кафедри журналістики Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

Січак Марія – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Скалік Мірослава – доктор економічних наук, викладач Полонійної академії в Ченстохові.

Сливка Наталія – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Словак Тетяна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Слюсаренко Ніна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Собіль Іван – студент інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Сойма Наталія – викладач кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Солодовник Анастасія – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Сотничок Олександр – студент факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Сохал Агнєшка – доктор гуманістичних наук, заступник директора Центру підготовки вчителів іноземних мов та європейської освіти Варшавського університету.

Стаднік Ірина – магістрантка факультету філології та журналістики Херсонського державного університету.

Стасів Наталія – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Степчук Надія – старший викладач кафедри фізичного виховання ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Стефанишин Катерина – старший викладач кафедри української мови ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України».

Стефіна Надія – кандидат педагогічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Стеценко Володимир – доцент кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Стеценко Надія – доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Стойка Олеся – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Тишковець Марія – завідувач кафедри української мови ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України».

Тіхоненко Світлана – аспірантка кафедри світової літератури факультету філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Ткаченко Ігор – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізики і астрономії та методики їх викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ткачик Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Ткачук Галина – докторант кафедри загальнотехнічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Тодер Світлана – магістрантка філологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Токмакова Вероніка – студентка 3-го курсу спеціальності «Фізична реабілітація» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Толстопалова Наталія – кандидат технічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри технології неорганічних речовин та загальної хімічної технології Національного технічного університету України «Київський політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського».

Трумко Оксана – кандидат філологічних наук, науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Туревич Олена – асистент кафедри українознавства і філософії тернопільського національного технічного університету імені І. Пулюя.

Турянська Мар'яна – аспірантка кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Фатич Василина – магістр кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Федак Андрій – магістрант кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Федека Ганна – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Федечко Наталія – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Федькович Діана – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Фенчак Любов – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Фітель Ірина – магістрантка денної форми навчання, факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Фролова Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Ханикіна Наталія – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології та славістики Київського національного лінгвістичного університету.

Хворостяна Юлія – магістрантка кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського».

Хоминець Світлана – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Цапко Алла – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Церковна Катерина – студентка 4-го курсу I-го медичного факультету Донецького національного медичного університету (м. Лиман, Україна).

Цицик Юлія – студент магістратури факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Чейпеш Іванна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Чепелюк Анна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спортивних дисциплін і туризму Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Черевань Оксана – викладач вищої категорії Краматорської школи мистецтв № 3.

Шаран Олександра – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Шатинська Олена – викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Шатинська Олена – студентка 1-го курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності «Фізична культура» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Шкільник Богдан – аспірант кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Шпеник Сільвія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Шугай Яна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ Херсонської академії неперервної освіти.

Шум Ольга – кандидат філологічних наук, старший викладач відділу мовної підготовки Національної академії прокуратури України.

Щербакова Олена – студентка факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Щетина Тетяна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Юлдашева Людмила – аспірант кафедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Юрош Владислав – магістрант факультету міжнародних економічних відносин ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Юсик Оксана – аспірант кафедри технологічної освіти та охорони праці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Ягупець Юрій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, промислових технологій та безпеки життєдіяльності Донбаського державного педагогічного університету.

Яковлев Ігор – аспірант, лаборант кафедри історії та етнографії України Одеського національного політехнічного університету.

Янісів Юлія – аспірантка кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ

Матеріали III-ї Міжнародної
науково-практичної конференції

29–30 березня 2018 року

WSPÓŁCZESNE TRENDY ROZWOJU EDUKACJI I NAUKI W KONTEKŚCIE INTERDYSCYPLINARNYM

Materialy III Międzynarodowej Konferencji
Naukowo-Praktycznej

29–30 marca 2018 roku

Редактори-упорядники –

Іван Зимомря, Василь Ільницький, Олена Бурунова, Данута Романюк, Агнешка Сохал

Макетування та верстка – Василь Герман

Дизайн обкладинки – Олег Лазебний

*Редакція не завжди поділяє думки авторів, за зміст, достовірність
інформації та точність цитувань відповідальності не несе.
При передруці статей посилання на збірник є обов'язковим.*

Здано до набору 09.03.2018 р. Підписано до друку 27.03.2018 р.

Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 31,75. Зам. № 447

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 «П'ОСВІТ»

Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна

тел.: (03244) 2-23-35, 3-38-50

E-mail: posvitdruk@gmail.com

